МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Сборник научных трудов по материалам

IV Международной научно-практической

конференции

Ярославль,

20-21 мая 2022 года

Ярославль

2022

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ЛИНГВОДИДАКТИКА И ЛИНГВИСТИКА В ВУЗЕ: ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Сборник научных трудов по материалам
IV Международной научно-практической конференции
20-21 мая 2022 года

ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ

Ярославль
Издательство ЯГТУ
2022

ISBN 978–5-9914-0958–2

© Ярославский государственный технический университет, 2022

УДК 81’42
ББК 74.261.7Англ
Л59

Л59 Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 20-21 мая 2022 г., [Электронный ресурс]. - Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2022. – 461 с. – 1 CD-ROM

ISBN 978–5-9914-0958–2

В настоящий сборник включены научные статьи, содержание которых было представлено авторами в докладах на IV Международной научно-практической конференции «**Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы**» 20-21 мая 2022 г. в ФГБОУ ВО Ярославский государственный технический университет. В сборнике рассматриваются актуальные вопросы межкультурной коммуникации в условиях глобализации, состояние и перспективы преподавания русского языка как иностранного, современные аспекты языкознания, перевода и интерпретации текста в поликультурном пространстве. Сборник адресован ученым, преподавателям высших и средних специальных учебных заведений, студентам, аспирантам, магистрантам, бакалаврам, а также широкой научной общественности.

УДК 81’42
ББК 74.261.7Англ

Рецензенты:
Бабаян Владимир Николаевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия
Борисова Елена Борисовна - профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; доктор филологических наук, профессор; Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

ISBN 978–5-9914-0958–2

Минимальные системные требования:
PC Pentium IV, 512 Мб ОЗУ, Microsoft Windows XP/7,
Adobe Acrobat Reader, дисковод CD-ROM, мышь

© Ярославский государственный технический университет, 2022

Программное обеспечение:
Microsoft Office World, Adobe Acrobat
Программное обеспечение для воспроизведения электронного издания:
Adobe Acrobat Reader, браузеры Google, Chrome, Yandex

Редакционная коллегия:

Амер Мухаммад Ахмад – доктор филологических наук, профессор Айн-Шамского университета, Каир, Египет.
Жилевич Ольга Фёдоровна – заведующий кафедрой межкультурных коммуникаций Полесского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент, г. Пинск, Республика Беларусь.
Лесневска Димитрина Спасова - доктор филологии, доцент Университета национального и мирового хозяйства, главный редактор журнала «Русистика без границ», г. София, Болгария.
Протченко Анна Владимировна - кандидат филологических наук, доцент, директор Центра профессиональной переподготовки Института дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара, Россия.
Пузенко Иван Николаевич **-** заведующий кафедрой «Белорусский и иностранные языки», кандидат филологических наук, доцент; Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь
Сугирбекова Салтанат Ризабековна - кандидат филологических наук, Алматы менеджмент университет, Школа медиа и кино, г. Алматы, Республика Казахстан.
Тюкина Людмила Александровна – заведующий кафедрой иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Редактор: О.А. Юрасова

Ответственные за электронные издания: М.А. Канакотина, Л.С. Кокина

Подписано к использованию/размещению на сайте
20.05.2022/21.05.2022
Объем издания: 5,26 Мб
Комплектация издания 1 CD-ROM

Ярославский государственный технический университет
150023, г. Ярославль, Московский пр., 88
http://www.ystu.ru

Контактный телефон: 8(4852)44 12 70

Содержание

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Борисова Е.Б. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В ТРУДАХ САМАРСКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ 9
Бабаян В.Н., Тюкина Л.А. СОЦИАЛЬНЫЙ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ 15
Протченко А.В. ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ VS ПЕРЕВОДЧИК-ЛИНГВИСТ 22

Секция «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ»

Акинина М.В. К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВО ВТУЗЕ 27
Бодоньи М.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО АУТЕНТИЧНОЙ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 32
Егорычева Г.З., Касаткина Е.А. ВНЕАУДИТОРНЫЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ВИКТОРИНЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 37
Каширина О.А., Кузьмина Н.Б. ПАРАЛЛЕЛЬНАЯ ГРАММАТИКА, ТЕОРИИ Н. ХОМСКОГО И УЛУЧШЕНИЕ ЗНАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА 42
Кириллова Е.Б., Морева Н.А., Крамная Е.С. КАК ПРИОБЩИТЬ УЧЕНИКА К УЧЕНИЮ 48
Ковригина А.И., Горячева И.Н. ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ 52
Козлова О.А. О САМООБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ 57
Купцов А.Е., Шилова Н.В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ 62
Мастыкина Л.Ю. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ 66
Михайловская М.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CAIT-ИНСТРУМЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ: «ЗА» И «ПРОТИВ» 71
Наказная Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ 75
Нечаева О.П., Орехова Ю.М. ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ 80
Решетникова В.В. ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПО САМОКОНТРОЛЮ И САМООЦЕНКЕ КАК НЕОБХОДИМЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 86
Романова М.М. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛАНДШАФТНАЯ АРХИТЕКТУРА» 90
Рыбак М.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ИХ УСВОЕНИЕ

СТУДЕНТАМИ ВУЗА 98
Смирнова Д.А. ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ 10-11 КЛАССОВ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 104
Тишко А.Б., Шилова Н.В. ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ 109
Турилова М.В. О СОЗНАТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 114
Тюрина С.Ю. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОГРАММЫ 120
Фадеева В.А. ТЬЮТОРСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 125
Шерехова О.М. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ-НЕЛИНГВИСТОВ АНГЛИЙСКОМУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В РАМКАХ МОДЕЛИ ЕДИНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОСТРАНСТВА 129
Шерехова О.М. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 134
Шеховцова Е.Е. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ И СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ 140
Щукина Г.О. СЦЕНИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕАТРАЛЬНОМ ВУЗЕ 147
Veselova E.V. REKONSTRUKTION EINES PROTOKOLLIERTEN FALLES UNTER EINEM SPEZIFISCHEN THEORETISCHEN UND METHODOLOGISCHEN BLICKWINKEL 156

Секция «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»

Косташ Л.Л. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ДЕТСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ 161
Крамная Е.С. САММАРИ КАК НОВЫЙ ФОРМАТ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 167
Лапина А.О., Смирнова А.В. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ СПО И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 175
Лефанов Д.С. РЕКОНСТРУКЦИЯ КОГНИТИВНОГО КОНТЕКСТА В МОДЕЛИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ 180
Пузенко И.Н. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПЕРЕВОДУ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ 189
Сугирбекова С. ., Амер Мухаммад Ахмад ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА НАЗВАНИЙ РОДСТВА ПРИ ПЕРЕВОДЕ В АРАБСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 194

Секция «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»

Бойчук Е.И. КОМПЬЮТЕРНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ F+D ДЛЯ РАБОТЫ С ВИДЕОФРАГМЕНТАМИ ФРАНЦУЗСКИХ ФИЛЬМОВ 197
Будько М.Е., Сушкевич П.В. ЭУМК ПО РКИ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ 203
Воронцова Е.В., Гришина А.С. ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 207
Гаврюшев Е.В., Гаврюшева А.Е. О МАШИННОЙ ОБРАБОТКЕ МАТЕРИАЛОВ ИССЛЕДОВАНИЯ 212

Korzhenevich Yu.V. DIGITAL PRODUCTS FOR EFFECTIVE ONLINE LEARNING 218
Mezentseva A.I. THE USE OF MODERN DIGITAL TOOLS FOR THE TECHNICAL STUDENTS PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE SKILLS DEVELOPMENT 224
Полякова М.В. ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 229
Руднева М.А. ЛЕКЦИИ TED ДЛЯ АВТОНОМНОГО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ 235
Холод Н.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ И МЕДИА РЕСУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 239

Секция «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»
Алексеева Т.Е. ПРОТИВОРЕЧИЯ В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ: СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА 244
Дайнеко М.В. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД» И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЕГО КАЧЕСТВА В ТРУДАХ ЛИНГВИСТОВ 250
Дорохина М.Н. РОЛЬ ОБРАЗНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА) 258
Евтухова Е.А., Абызов А.А. РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ РОССИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ) 262
Елисеева Ю.С., Симонова К.Ю. К ВОПРОСУ О СИНОНИМИЧЕСКОЙ КОРРЕЛЯЦИИ АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ ХОККЕЯ 266
Жилевич О.Ф. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР В РОМАНЕ С. ФОЛКСА «НЕДЕЛЯ В ДЕКАБРЕ» 271
Зимакова Е.С. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗИРОВАННОГО МИРА 276
Кулик Л.В. К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА» 281
Лоза А.В. ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И ЗАИМСТВОВАНИЯ В НОМИНАЦИИ ТОВАРОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ 286
Орлова Н.О. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО СЛЕНГА НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКОГО ВОЕННОГО СЛЕНГА 295
Русина Ю.Н. ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ С КОЛОРОНИМАМИ ‘BLACK’ И ‘WHITE’ И СПЕЦИФИКА ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК 300
Сапожникова Ю.Л. ПОПЫТКА ПЕРЕСМОТРА ОППОЗИЦИИ «БЕЛЫЕ – ЧЕРНЫЕ» В РОМАНЕ КОЛСОНА УАЙТХЕДА «ПОДЗЕМНАЯ ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА» 306
Svetaylov B. V. ON THE ISSUE OF COMPARATIVE ANALYSIS OF THE USE OF VERBS AS HEDGING MEANS IN THE TEXT OF AN ENGLISH-LANGUAGE AND RUSSIAN SCIENTIFIC ARTICLE ON ECONOMICS 312
Урядова А.В., Морева Н.А. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД СОЗДАНИЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ВИКТОРИНЫ «ИЗВЕСТНЫЕ ИМЕНА АНГЛИИ» 318

Секция «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»
Бабаян В.Н. СЕМАНТИКА МОЛЧАНИЯ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 323
Бабаян В.Н., Тюкина Л.А. ДИАЛОГ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФОРМ ДИСКУРСА В ШИРОКОМ И УЗКОМ ПОНИМАНИИ 329

Бажан А.С., Оломская Н.Н. ВИДОВАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ДИСКУРСА 334
Зыблева Д.В. СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНО-ЖУРНАЛЬНЫХ ЗАГОЛОВКОВ 340
Купцов А.Е. РОЛЬ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ В АНГЛО- И ИСПАНОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ 345
Мартынова Е.М. «СОЦИАЛЬНАЯ УЛЫБКА» ВОСКЛИЦАТЕЛЬНОГО ЗНАКА В СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ 349
Мельникова К.А. ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКАЯ НЕЙТРАЛИЗАЦИЯ ДИСКРИМИНАЦИОННО МАРКИРОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В РОССИЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ 354
Михайлова А.Г., Кокодей Т.А. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА В. ИРВИНГА) 359
Михайлова А.Г., Мезенцева А.И. СРЕДСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 364
Петряков Л.Д. ДИСКУРСИВНОСТЬ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ФИЛОСОФСКОГО ТЕКСТА (И. Кант, Г. Гегель, М.М. Бахтин) 370
Тюкина Л.А. ЮМОРИСТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: РОЛЬ ЧАСТИЦ В АНЕКДОТЕ 376
Фролова Т.П. К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ 381
Шилова Н.В. АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСА) 387
Vaitsishaniuk A.V. THE STRUCTURE OF THE GENRE OF INTERACTIVE TV DISCUSSION IN MEDIA DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF TV DISCUSSIONS IN THE ENGLISH AND BELARUSIAN LANGUAGES) 392
Ярченко К.Н. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) 399

Секция «ПСИХОЛИНГВИСТИКА»

Podlasenko O.V. THE INFLUENCE OF NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING AND POSITIVE AFFIRMATIONS ON THE PROCESS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE 404
Харченко А.С. ЯЗЫК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ (НА ПРИМЕРЕ ПИСЕМ М.Ю. ЯНКОВСКОЙ) 410

Секция «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

Володарская Е.Б., Ферсман Н.Г. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 418
Илюнина А.А., Нойкина С.С. ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 425
Касарова В.Г. О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМСЯ МОНГОЛИИ 429
Кривошапова Н.В. ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ КЛАССАХ 434
Кузьмина Т.В., Форуги Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ И РОЛЕВЫХ ИГР 440

Мельникова К.А., Риекстина В.Н. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 445
Шабалина Л.А. ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ») 451
Информация об авторах 457

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В ТРУДАХ САМАРСКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Е.Б. Борисова, e-mail: borissovaelena@rambler.ru
проф., д-р филол. наук
Самарский государственный социально-педагогический университет,
Россия, г. Самара

THEORETICAL GROUND FOR THE OVERALL LITERARY CHARACTER INVESTIGATION WITHIN SAMARA PHILOLOGICAL SCHOOL

E.B. Borisova, e-mail: borissovaelena@rambler.ru
Prof., Doctor of Philology
Samara State University of Social Sciences and Education,
Russia, Samara

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятий «художественный образ» и «образ персонажа». Автор проводит аналитический обзор основных этапов формирования и становления междисциплинарного (общефилологического) подхода к изучению образа литературного персонажа в рамках Самарской филологической школы. В работе выделяются ключевые макрокомпоненты структуры образа персонажа (интродукция, портрет, речевая партия, описание поступков, категория авторского отношения и социального статуса), а также микрокомпоненты (разноуровневые средства языка и собственно стилистические приемы) и разъясняется процедура поэтапного анализа с применением методологического аппарата смежных гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: художественный образ, образ персонажа, общефилологический метод, макрокомпоненты, микрокомпоненты, Самарская филологическая школа.

Abstract. The paper discloses the essence of the terms “literary image” and “literary character’s image”. The author focuses her attention on the main stages of the formation of the interdisciplinary (overall philological) approach to the character study within Samara philological school. Key macrocomponents of the character drawing are singled out (introduction, portrait, speech characteristics, deeds description, author’s evaluation as well as social status). Alongside it microcomponents are specified (language means and stylistic devices proper) and the procedure of the step-by-step analysis incorporating methodology of different branches of Humanities is detailed.

Key words: literary image, literary character’s image, overall philological method, macrocomponents, microcomponents, Samara philological school.

Как известно, художественный образ является первоэлементом любого произведения словесно-художественного творчества, независимо от его жанровой принадлежности. При этом под художественным образом в тексте, представляющем собой семиотическую систему естественного человеческого языка, мы понимаем «наглядно-чувственное представление о каком-либо фрагменте бытия, созданное при помощи сюжетно-композиционных приемов (макрокомпонентов) разноуровневых языковых средств (микрокомпонентов), служащих для раскрытия авторского замысла и оказания эмоционально-эстетического воздействия на читателя» [Борисова, 2018, с.45]. Образ персонажа представляет собой разновидность художест-

венного образа, обладая свойством многослойности и представляя собой сложную и многоаспектую структуру. Мы пришли к выводу, что образ персонажа – это совокупность всех элементов, составляющих характер, внешность, поступки, речевую характеристику, которые показаны с помощью определенного набора художественно-композиционных и языковых средств [Борисова, 2010, с. 215]. Отметим, что ко времени появления комплексного исследования, посвященного широкому спектру средств портретирования образа персонажа на разных уровнях языка, имелись в основном работы, посвященные отдельным аспектам (см., например, Чижевская, 1986; Жунисбаева, 1988; Кухаренко, 1988; Титова, 1989 и др.).

Покажем, как проходила работа по выделению ключевых компонентов структуры образа литературного персонажа и алгоритма его комплексного анализа в исследованиях Самарской филологической школы, представителям которой на наш взгляд удалось преодолеть разрыв между литературоведческим и лингвостилистическим методами исследования, задействовав при этом данные и смежных гуманитарных наук.

Первым концептуально важным моментом явилось выделение пяти основных структурно-содержательных аспектов создания образа (интродукция персонажа, словесный портрет его внешнего облика, включающий физические черты внешности и манеру одеваться, речевая характеристика, описание поступков и авторское отношение) с обоснованием целесообразности последующего анализа средств языкового воплощения [Борисова, Козеняшева, 2006]. Эти методологические принципы получили развитие в кандидатской диссертации Л.М. Козеняшевой на материале произведений английской литературы XIX-XX в.в., которых созданы образы слуг разного ранга: образ лакея в романе Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» (Сэм Уэллер), образ служанки в романе Сомерсета Моэма «Бремя страстей человеческих» (Мэри-Энн), образ камердинера в романе Пэлема Гренвиля Вудхауза «Спасибо, Дживз» (Дживз), образ экономки в романе Дафны Дю Морье «Ребекка» (миссис Дэнверс), образ няни в романе Ивлина Во «Возвращение в Брайдсхед» (няня Хокинс), образ приходящей прислуги в романе Розамунды Пилчер «Сентябрь» (Эди Финдхорн) [Козеняшева, 2006] .

Как показало исследование, изучение языковых средств создания образов слуг в исследуемых романах дало возможность проследить изменения, которые происходили в жизни британского общества, с середины XIX до конца XX века. [Козеняшева, 2006]. При этом вслед за В.И. Карасиком было углублено содержание понятия «категория социального статуса» [Карасик, 2002] и впервые при изучении образа персонажа отдельно выделены собственно языковые средства данной категории. Л.М. Козеняшева сделала важный вывод о сквозном характере этого аспекта образа персонажа, который пронизывает все обозначенные ранее структурно-содержательные аспекты [Козеняшева, 2006]. В работе была задействована информация лингвокультурного плана, но методика анализа, применяемая в диссертации, не выходила за рамки лингвопоэтики.

Следующим этапом стала разработка анализа образа персонажа в тексте оригинала и перевода [Борисова, 2010, с. 213-340]. Данная работа представляет собой типологическое исследование, в основе которого лежит сравнительно-сопоставительный анализ художественных текстов на языке оригинала и перевода, направленный на выявление роли формальных языковых элементов в создании целостного и неповторимого художественного образа, в том числе образа персонажа. Такой анализ включает в себя содержательные и формальные моменты, которые выступают в диалектическом единстве и направлены к общей цели. Эмпирическим материалом исследования послужил роман современной британской писательницы Р. Пилчер “The Shell Seekers” на языке оригинала и его параллельный текст на русском языке («Семейная реликвия»).

В ходе нашего исследования показано, что общефилологический анализ художественного текста с учетом его сюжетно-композиционных и словесно-речевых характеристик является основой изучения произведений, построенных не только как металогическое, но и как автологическое повествование, в том числе в сопоставительном плане (тексты, создан-

ные Р. Пилчер, не отличаются обилием сложных тропов и фигур речи, однако при этом их отличает ясный стиль повествования и безупречный английский язык) [Борисова, 2010].

Изучая и сопоставляя собственно языковые особенности текстов оригинала и перевода, мы взяли на вооружение такие фундаментальные литературоведческие понятия и категории, как жанр, тематика, проблематика, идея и мотив [Домашнев, Шишкина, Гончарова, 1989; Прозоров, 2004]. Мы убеждены, что эти важные составляющие должны быть включены в орбиту комплексного филологического исследования, поскольку они оказывают непосредственное влияние на формирование образа как основного носителя авторских идей. Таким образом, данное исследование выходит за рамки лингвопоэтического подхода к анализу художественного текста и выполнено в рамках общефилологического подхода. В его основе лежит сравнительно-сопоставительный анализ художественных текстов на языке оригинала и перевода. Комплексный анализ художественного образа, охватывает все уровни языка: фонографический, лексико-фразеологический и морфосинтаксический – и направлен на понимание того, каким образом совокупность языковых элементов (микрокомпоненты) вовлекается в создание образа, взаимодействуя с макрокомпонентами (сюжет, композиция) и способствует формированию эмоционально-эстетического воздействия на читателя.

Был сделан важный вывод о том, что сравнительно-сопоставительный анализ оригинала и перевода дает возможность не только оценить качество языка-цели, но и расширяет интерпретационные возможности оригинального текста, поскольку при таком анализе высвечиваются те смысловые, языковые и в конечном итоге эстетические нюансы оригинала, которые могут остаться незамеченными при исследовании его первоначальной национальной формы [Борисова, 2010, с. 167].

Расширение лингвопоэтического анализа художественного образа до общефилологического видится нам закономерным для современной науки. Мы разделяем мнение тех ученых, у которых появилось твёрдое убеждение, согласно которому лингвистика не может ограничиться формальными устремлениями и в поиске неразрешённых вопросов неизбежно смыкается с литературоведением [Щирова, Гончарова, 2007, с. 33], в результате чего наука о художественном тексте подразумевает более широкий концептуальный охват [Щирова, Гончарова, 2007, с. 27].

Дальнейшая работа, направленная на развитие и совершенствование комплексного подхода к изучению художественного образа, нашла отражение в исследовании Г.В. Борисовой, которое также выполнено на материале автологического повествования и направлено на выявление совокупности сюжетно-композиционных и собственно языковых средств, участвующих в создании образов (на примере образов пожилых англичан) в романном творчестве Р. Пилчер) [Борисова, 2011]. Параметризация образов ряда персонажей позволила сделать вывод о формировании в рамках творчества одного писателя сквозного образа, аккумулирующего все черты, присущие, по мнению создателя рассматриваемых образов, внешнему и моральному облику пожилого человека. В диссертации впервые проведено исследование образа пожилого человека в рамках творчества одного автора, создавшего на разных этапах творческого пути образы персонажей, которых роднит не только общая социальная, возрастная и культурная основы, но и набор схожих средств различных уровней языка, способов и приемов изображения. Новым является и то, что в диссертации обоснована методика сочетания лингвопоэтического и категориального методов исследования [Борисова, 201, с. 6].

Диссертация продолжает развитие интегрального подхода к изучению образа персонажа, распространяя его на литературные произведения большого жанра и принадлежащие перу одного автора, обозначая все больше реперных точек, помогающих исследователю филологически осмыслить объективно существующий обширный литературный материал с упором на язык и стиль. Социолингвистический ракурс позволил Г.В. Борисовой увидеть и выделить существенные характеристики представителей определенной социальной группы, поскольку средства индикации социального статуса как социологической категории пронизывают все идейное и языковое содержание персонажа: поведение, манеру одеваться, отношение к себе и окружающей действительности, речевую характеристику, находя как экспли-

цитные, так и имплицитные способы выражения. [Борисова, 2011, с. 144-162; 166-167]. Так, в вышеупомянутой работе в орбиту анализа активно вовлекается данные лингвокультурологии, социолингвистики и гендерной лингвистики.

В результате многоаспектного анализа были построены модели образов персонажей, находящихся на одной социальной ступени, с яркой индивидуальностью и в то же время относящихся к определенному лингвокультурному типу.

Гендерный подход позволил сделать еще один шаг вперед и описать не только антропоцентричную систему языка, но и изучить возможности и границы ее подсистем, связанных с понятиями «мужественность» и «женственность». Следовательно, работа Г.В. Борисовой внесла вклад в теорию художественного образа, в частности, в дальнейшую разработку методологических аспектов и конкретных процедур изучения образа персонажа.

Стремление к комплексному общефилологическому анализу на основе многофакторного исследования художественного текста и рассмотрение образа персонажа как ключевого элемента структуры текста нашло выход в ряде других диссертационных исследований: Л.В. Палойко «Образ персонажа в оригинале и литературном продолжении англоязычного романа как объект филологического анализа» [Палойко, 2014], Н.А. Карачевой «Образы персонажей в пьесах Дж. Б. Шоу «Пигмалион" и “ Цезарь и Клеопатра” как объект общефилологического анализа» [Карачева, 2017], Е.В. Кобзевой «Средства создания персонажа в английском художественном тексте его экранизации» [Кобзева, 2020].

Л.В. Палойко посвятило свое исследование изучению оригинала и его литературного продолжения (сиквела) как вторичного текста с точки зрения раскрытия образа отдельного персонажа и его роли в идейно-художественном содержании всего произведения. Одной из основных задач явилась разработка такого алгоритма общефилологического анализа, который мог бы применяться к любым текстам в рамках литературного продолжения. Материалом исследования послужили 4 англоязычных романа: «Унесенные ветром» (*Gone with the Wind*) М. Митчелл и его продолжение «Скарлетт» (*Scarlett*) А.Рипли; «Ребекка» (*Rebecca*) Д. дю Морье и его продолжение «Миссис де Уинтер» (*Mrs. de Winter*) С. Хилл [Палойко, 2014: 5-6]. Л.В. Палойко удалось не только провести сравнительную характеристику образа персонажа в оригинале и продолжении и установить, посредством каких средств английского языка и/или сюжетно-композиционных приемов создается стилизация, но и сформулировать основные принципы полноценной стилизации образа персонажа [Палойко, 2014: 7], что в конечном итоге дало возможность «поверить алгеброй гармонию», т.е. показать через призму языковой ткани суть отличий вторичного текста от первичного.

В отличие от своих единомышленников Самарской филологической школы, изучавших средства создания образа персонажа на материале прозаических произведений, М.А. Жданович и Н.А. Карачева обратились к английской драматургии [Жданович, 2009; Карачева, 2017]. Однако если исследование М.А. Жданович не выходит за рамки собственно-лингвистического анализа, то Н.А. Карачева при изучении разноуровневых средств, участвующих в создании образов персонажей (профессора Хиггинса и Гая Юлия Цезаря) в пьесах Дж. Б. Бернарда Шоу «Пигмалион» и «Цезарь и Клеопатра», ставит перед собой задачу «проанализировать систему сюжетно-композиционных способов (макрокомпонентов) и индивидуально-авторских приёмов, а также собственно языковых (фонографических, лексических, морфологических и синтактико-стилистических) средств английского языка (микрокомпонентов), участвующих в создании образов Генри Хиггинса и Цезаря в пьесах Дж. Б. Шоу, и выяснить, как совокупность вышеуказанных средств и приёмов реализует авторскую интенцию и создаёт целостный художественный образ [Карачева, 2017, с. 6]. Воплощение указанной исследовательской цели потребовало обращения Н.А. Карачевой к данным не только литературоведения, лингвокультурологии и лингвостилистики, но и более широкому спектру общегуманитарных наук (философии, истории, социолингвистики) [Карачева, 2017, с. 7].

В вышеупомянутой работе общефилологический анализ образа персонажа был впервые осуществляен на материале английской драмы, а в теории филологического анализа тек-

ста впервые проедено чёткое разграничение между макрокомпонентами анализа образа персонажа (структурно-содержательными параметрами) и микрокомпонентами (собственно языковыми средствами и стилистическими приёмами). Наряду с этим, в диссертации впервые на основе изучения разноуровневых средств английского языка и приёмов создания образов Генри Хиггинса и Юлия Цезаря (персонажей, которых роднят особенности характера и поведения), показано, как данные персонажи соотносятся с реально существовавшими прототипами (английским учёным-лингвистом Генри Суитом и всемирно известным полководцем и завоевателем Гаем Юлием Цезарем) [Карачева, 2017 с. 7-8].

К числу последних диссертаций, выполненных в рамках Самарской филологической школы применительно к образу персонажа и использующих общефилологический метод, явилась кандидатская диссертация Е.В. Кобзевой, посвященная средствам воплощения образа персонажей в поликодовом тексте, примером которого выступила экранизация английской литературной сказки Р. Даля «Матильда» [Кобзева, 2020]. Данное исследование направлено на изучение литературно-художественного образа в тексте, созданном посредством письменно зафиксированного естественного человеческого языка (первичном тексте или прототексте), и его экранной версии (вторичном тексте или метатексте), где используются и семиотические знаки иной природы [Кобзева, 2020, с. 3]. В указанной диссертационной работе были выделены разноуровневые средства создания образов ключевых персонажей не только в литературной сказке, являющейся монокодовым текстом, но и в ее одноименной экранизации, выступающей семиотически осложненным образованием. Так многофакторный анализ образа персонажа впервые применен к поликодовому тексту [Кобзева, 2020, с.6], что потребовало от исследователя обратиться к концептуально важным положениям лингвостилистики, лингвопоэтики, теории филологического анализа текста, лингвосемиотики, философии и теории кинотекста.

В настоящее время в рамках нашей школы продолжается дальнейшее углубление и детализация алгоритма изучения средств создания образа литературного персонажа на материале английской и американской литературы, в частности основных параметров речевой партии персонажа, его портретирования, категории авторского отношения, а также сравнительно-сопоставительного анализа средств и способов воплощения образа персонажа на разных уровнях языковой иерархии [Борисова, 2020а; 2020 б; 2021; Борисова, Протченко, 2021]. Мы убеждены, что работа в данном направлении внесет определенный вклад в теорию филологического анализа текста, дав возможность исследователям при анализе образа персонажа корректно соединять методологию различных отраслей собственно лингвистических и общегуманитарных наук в единое целое.

Список литературы:

1. Борисова, Е.Б. Стилистические средства реализации категории моно- и диглоссии в речевой партии персонажа (на материале параллельных текстов романа Дж. Лондона «Мартин Иден») // Вестник Самарского государственного экономического университета. Раздел «Лингводидактика». – Самара: Изд-во СГЭУ, №2 (14), 2004. – С. 385–394.
2. Борисова, Е.Б. К методологии анализа произведения словесно-художественного творчества / Е.Б. Борисова, Л.М. Козеняшева // Вестник Самарского государственного экономического университета: раздел «Лингводидактика» – Самара: Изд-во СГЭУ, №5 (23), 2006. – С. 417–423.
3. Борисова, Е.Б. Художественный образ в английской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод : дисс. .. доктора филол. наук. – Самара, 2010. – 384 с.
4. Борисова, Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: опыт общефилологического анализа: монография. – Самара: СГСПУ, 2018. – 248 с.
5. Борисова, Е.Б. Речевая партия литературного персонажа как составная часть его образа (на материале романа Розамунды Пилчер «Семейная реликвия») // Перевод. Язык. Культура: материалы XI международной научно-практической конференции 29-30 мая мая 2020 года/ отв. ред. И. Л. Гарбар. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020(а. –С. 176-182.

6. Борисова, Е.Б. Средства портретирования персонажа в современном английском сентиментальном романе // Филология в контексте современной культуры: материалы Международного филологическом конгресса / отв. ред. С.С. Бычков, В.В. Катермина, А.М. Прима, А.В. Самойлова. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020 б.– Т.2. .– С.3-9.

7. Борисова, Е.Б. Средства реализации категории авторского отношения в параллельных текстах романа Розамунды Пилчер «Семейная реликвия» Теоретические прикладные аспекты изучения речевой деятельности // Научный журнал. – (отв. ред. Т.Н. Синеокова. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ.Том .14 (№ 7). 2021 а. – С.15-24.

8. Борисова, Е.Б. Малый синтаксис в контексте художественного перевода (на материале параллельных текстов романа Т. Драйзера «Финансист») / Е.Б. Борисова, А.В. Протченко // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Выпуск 4// Материалы IV международной научно-практической конференции «New World. New Language. New Thinking» 3 февраля 2021г. / Отв. ред. Коптелова И.Е. – М.: Дипломатическая академия МИД России, 2021 б. – С. 543-549.

9. Борисова, Г.В. Лингвопоэтические средства создания образов пожилых англичан в романном творчестве Р. Пилчер: дис. … канд. филол. наук. – Самара , 2011. – 209 с.

10. Домашнев, А.И. Интерпретация художественного текста. / А.И. Домашнев, И.П. Шишкина, Е.А. Гончарова. – М. : Просвещение, 1989. – 204 с.

11. Жданович, М.А. Лингвистические средства создания образа персонажа в художественном диалоге (на материале современной англоязычной драматургии) : дис. … канд. филол. наук. – Самара, 2009. –195 с.

12. Жунисбаева, А.К. Лингвопоэтическая характеристика образа литературного персонажа : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1988. – 21 с

13. Карасик, В.И. Язык социального статуса. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.

14. Карачева, Н.А. Образы персонажей в пьесах Дж. Б. Шоу «Пигмалион» и «Цезарь и Клеопатра» как объект общефилологического анализа: дис. … канд. филол. наук. – Самара, 2017. – 201 с.

15. Кобзева, Е.В. Средства создания персонажа в английском художественном тексте его экранизации: автореферат дисс. .. канд. филол. наук. – Самара, 2020. – 24 с.

16. Козеняшева, Л.М. Лингвопоэтические средства создания образа слуги в английской литературе XIX–XX веков : дис. … канд. филол. наук. Самара, 2006. – 192 с.

17. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

18. Палойко, Л.В. Образ персонажа в оригинале и литературном продолжении англоязычного романа как объект филологического анализа : дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2014. – 216 с.

19. Прозоров, В.В. Автор // Введение в литературоведение: учеб. пос., под ред. Л.В. Чернец. – М.: ФЛИНТА; Наука, 2004. – С. 68-81.

20. Титова, С.В. Лингвопоэтическая значимость словосочетания в описаниях внешности персонажей (на материале английской прозы к. XVIII–XX вв.): автореф. дис. … канд. филол. наук [Текст] / С.В.Титова. – М.: МГУ, 1989. – 23 с.

21. Чижевская, М.И. М.И. Язык, речь и речевая характеристика. – М.: МГУ, 1986. – 69 с.

22. Щирова, И.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация : учебное пособие. / И.А. Щирова, Е.А. Гончарова. – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2007. –472 с.

УДК 81’316.772.2

СОЦИАЛЬНЫЙ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В.Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
проф.,д-р филол. наук
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
Россия, г. Ярославль

Л.А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru
зав. кафедрой иностранных языков,
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

A SOCIAL, SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PRAGMATIC ASPECTS OF A DIALOGICAL COMMUNICATION

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
Prof., Doctor of Philology
Yaroslavl Higher Military Air Defence College,
Russia, Yaroslavl

L.A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru
Head of Foreign Languages Department,
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена социальной регуляции деятельности коммуниканта в процессе акта двустороннего речевого обмена, изучению социального, социально-психологического и прагматического аспектов диалогического общения, который отражает определенный момент жизни общества. Диалог представляет собой речевое произведение, связный текст, который сопряжен с конкретной коммуникативно-речевой ситуацией.

Ключевые слова: диалог, социальный, социально-психологический и прагматический аспекты.

Abstract. The problem under study is one of the most complicated aspects of social regulation of a partner’s behaviour in a two-person talk, which leads to a successful conversation or to a failure in the face-to-face interaction process. The objective of the given article is the analysis of a social regulation in a two person talk that is one of the main forms of people’s interaction and is connected with their social life. The phenomenon under study reflects a “current” period of life, i.e. presents a coherent text, linked with the communicative situation.

Key words: dialogue, social, socio-psychological and pragmatic aspects.

Психика личности является каналом регуляции деятельности человека в его социальном аспекте, т.е. со стороны общества. Вся регуляция деятельности коммуниканта, партнера по общению, осуществляется на фоне общей социальной регуляции. Выделяются следующие типы регуляции деятельности партнера по общению:

- *инструментальная-вербальная* (инструкциями, приказами, побуждениями и т.п.) и

невербальная (невербальными знаками, обменом деятельности);

- *символическая-вербальная* (альтернативными языковыми средствами, маркирующими социальные отношения) и *невербальная* (демонстрацией невербальных знаков, определенного образа жизни и т.п.) [Леонтьев, 1974, с. 37] (курсив наш. – *В.Б., Л.Т.*).

Следует отметить, что формирование психики человека представляет собой основу для всех видов регуляции человеческой деятельности.

Рассматриваемая проблема является актуальной и представляет предмет исследования многих современных наук, таких как психология, социо-, прагма- и психолингвистика и собственно лингвистика [Абульханова-Славская, 1973; Бабаян, 2006; Бабаян, 2008; Круглова, 1997; Купцов, 2021; Леонтьев, 1974; Мельникова, 2019; Мельникова 2021; Сёрл, 2004; Тюкина, 2021 и др.).

Управление деятельностью партнера по общению в определенном акте коммуникации представляет собой один из видов регуляции деятельности человека. Отметим, что в вышеперечисленных науках исследуется дифференциальное исследование видов регуляции. В лингвистике основная задача партнеров по общению в процессе коммуникативного акта состоит в передаче ими определенного сообщения, т.е. информации, друг другу.

Следует отметить, что в настоящее время исследование способа регуляции деятельности коммуниканта, особенно социального символизма в речи, представляет особый интерес. Суть регуляции деятельности партнера по двустороннему акту речевого общения социально-символическими средствами состоит в презентации социальных отношений. Именно в структуре этих отношений один из коммуникантов предлагает своему партнеру развернуть определенное взаимодействие.

Речевые действия совершаются партнерами по общению в рамках социального взаимодействия. Такое взаимодействие регулируется определенными ролевыми предписаниями, содержание которых зависит от конкретных ролей каждого партнера по акту коммуникации. Ролевые предписания представляют социальные нормы, которые рассматриваются «со стороны их функциональной значимости для каждой личности» [Кречмар, 1970, с. 79], включают коммуникативный акт в более широкие системы. Таким образом, можем заключить, что к*оммуникация* включается в *социальные отношения* коммуникантов. Человек, вступая в контакт со своим партнером по акту коммуникации, включается в систему определенных социальных отношений, и он вынужден оформлять свои действия и всю свою деятельность по определенным правилам, которые и реализуют эти социальные отношения. Правила социального взаимодействия (интеракции), трансформировавшись в социогенные компоненты психики личности, способствуют ее деятельности в соответствии с конкретными социальными правилами и ролевыми предписаниями определенного социума. Психика человека представляет канал социальной регуляции и частично устраняет произвол собеседников в выборе альтернативных языковых средств [Абульханова-Славская, 1973]. Каналом социального управления и регуляции взаимодействия, не зависимой от воли коммуникантов, является сама социальная деятельность, обусловливающая регулятивный характер психики личности.

Приведенное заключение основывается на идее о социальной обусловленности сознания человека. Социальное взаимодействие естественным образом характеризуется *ролевым характером*, что проявляется на самой начальной стадии процесса коммуникации, восприятия друг друга собеседниками. **Социальная роль** понимается как «одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и *социальной позиции* (*статусу*) (курсив наш. – *В.Б.*) личности. **Социальная позиция** или **статус** – формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы» [Горелов, Седов, 2001, с. 141].

Экспериментальным путем А. А. Бодалев показал, что «другой человек воспринимается не только в своих исходных физических качествах (такой-то рост, пол, возраст, фигура, лицо, глаза и пр.), но и как *личность*, занимающая определенное положение в обществе и играющая ту или иную роль в жизни как воспринимающего, так и общества» [Бодалев, 1970,

с. 42].

Таким образом, можем заключить, что **роль** – это форма социального поведения конкретной личности, которая обусловлена положением человека в определенной *социальной группе* (в семье, в учебной, спортивной, производственной и др. группе: ср. роли отца и сына, тренера и спортсмена, начальника и подчиненного) и в некоторой *ситуации общения* – например, в ситуации купли-продажи, приема у врача, судебного заседания и т.п. (ср. роли покупателя и продавца, преподавателя и студента, врача и пациента, судьи и подсудимого и др.).

Отметим, что пары социальных ролей – наиболее типичная форма ролевого взаимодействия людей в определенном обществе. Соотношение социальных ролей в подобных парах может быть следующим:

1) роль одного участника коммуникативно-речевой ситуации (Х) выше роли его партнера (У): $Р_Х > Р_У$;

2) роль одного участника коммуникативно-речевой ситуации (Х) ниже роли другого участника (У): $Р_Х < Р_У$;

3) роли обоих участников-партнеров коммуникативно-речевой ситуации равны: Рх = Ру.

Для ролевых отношений всех трех типов отношений в языке существуют многочисленные *лексические обозначения.* Значения слов, обозначающих ролевые отношения первого и второго типов, можем охарактеризовать как *статусно ориентированные*, а слова, относящиеся к третьей группе – *сотрудничать, дружить, сосед, сослуживец, однокурсник* и т.д.) – как *статусно неориентированные.*

Большая часть слов, относящихся к первой группе – это наименования действий, которые связаны с выполнением определенной социально-ролевой функции. Так, например, командир должен командовать, преподаватель должен читать лекции, обучать, студент должен учиться, подчиненный должен подчиняться и т.д. Как видим, компонент смысла, указывающий на определенное неравенство ролей участников конкретной ситуации, вполне очевиден.

Говоря о *социально-психологических аспектах* двустороннего речевого общения (в диалоге), следует отметить, что наибольший интерес представляет начальный этап коммуникативного акта.

Для успешной коммуникации собеседникам необходима общность знаковых средств и некоторая общность социального опыта. Общность социальных знаний и социального опыта не бывает у партнеров по общению полной, поэтому для успешного и более эффективного диалогического общения собеседникам необходимы сведения 1) о социальных знаниях партнера по общению, которые позволяют сделать вывод об апперцепционных способностях собеседника и ориентировать на них свои реплики-высказывания, речевые действия и 2) об иерархическом соотношении статусов собеседников, которые помогают регулировать действия этических правил отбора определенных языковых средств.

Ориентация в партнере по акту коммуникации и в определенной речевой ситуации, особенно на начальном этапе коммуникативного акта, производится целым комплексом *паралингвистических*, *проксемических, кинесических и языковых средств*. Для ориентации коммуниканта в партнере по акту коммуникации существует национально специфическая для представителей разных лингвокультур система обращений, которая, как известно, предназначена для установления социальных отношений между общающимися.

Ориентация в партнере по общению происходит по статусно-ролевым признакам (пол, национальность, возраст, профессия) и по должности, занимаемой собеседниками, которая тесно связана с социальным статусом. Эти роли коммуниканта определяют выбор соответствующих языковых средств, конкретного языка (при билингвизме) и языкового кода (при диглоссии).

Путем визуального восприятия ролевых знаков собеседники могут строить гипотезы о социальных характеристиках своих визави, демонстрировать (намеренно или ненамеренно)

знаки своего статуса, корректировать свои гипотезы [Бодалев, 1970].

Рассмотрев социальный аспект диалогического общения, считаем целесообразным перейти к прагматическим особенностям диалога как одной из важнейших форм речевого общения, следует отметить, что в современном языкознании вполне обоснованным считается новый подход к анализу реплик-высказываний, этот анализ учитывает прагматический эффект высказывания, степень достижения прагматической цели говорящего.

Важно иметь в виду, что в основе теории речевой деятельности и лингвистической прагматики лежат разные постулаты. Они восходят к разным традициям в исследовании речевого общения. Однако их объединяет стремление исследовать речевую коммуникацию в широком неязыковом контексте. Отметим также, что представления о неязыковом контексте в теории речевой деятельности и в теории речевых актов различаются.

Так, обращает на себя внимание тот факт, что в теории речевых актов интерес к неязыковому контексту вызван стремлением создать некоторую интерпретативную понятийную систему для объяснения контекстуальных смыслов речевых высказываний. Неязыковой контекст в процессе исследования смысла речевых действий для лингвистической прагматики представляет собой средство интерпретации различных состояний объекта анализа, он играет вспомогательную роль в деятельности лингвиста. Точнее говоря, речь развертывается в неречевой деятельности, неречевая деятельность является ее детерминатором по отношению к речи в каждом конкретном речевом акте общения.

В теории речевых актов имеется своеобразный подход к анализу коммуникативной ситуации, обусловленный внутренними собственно лингвистическими задачами. В работах по лингвистической прагматике анализируются обычные отработанные действия, при помощи которых происходит взаимодействие партнеров по общению (т.е. речевые действия, являющиеся одним из способов выражения регулятивных правил, регулирующих социальные отношения между партнерами по общению). Речевые акты – *просьбы, приказы, побуждения, вопросы, советы, обещания, предложения* и др.) – являются речевым выражением правил, которые регулируют отношения между общающимися. Они представляют собой определенные *регулятивные правила*, которые определяют экстралингвистические условия производства и восприятия речевых актов, и *конститутивные правила* их производства и восприятия. Регулятивные и конститутивные правила осуществления речевых актов представляют *содержание интенций и ожиданий коммуниканта* по поводу возможностей партнера по общению осуществить просьбу собеседника.

Идея о непроизвольности, регулярности, упорядоченности процесса производства речевых высказываний-реплик распространяется не только на речевое поведение собеседников. Регулятивные и конститутивные правила являются правилами организации взаимодействия, которое может быть осуществлено разными средствами. Эти правила непременно влияют на употребление как языковых, так и неязыковых средств общения в процессе акта коммуникации.

Понятие деятельности в теории речевой деятельности вводит социальную историю общающихся в саму речевую коммуникацию. Дело в том, что человек творит и формирует себя в различных деятельностях, осуществляемых им, которые являются показателем его психических и социальных качеств, определяющих его *речевое поведение*.

Деятельностное определение речевого общения можно объяснить следующим образом: деятельность определяет *содержание* и *способы речевой коммуникации*, которые развертываются в структуре этой деятельности. Содержанием акта коммуникации является совместная деятельность собеседников, отбор ими определенных языковых знаков и построение речевых реплик-высказываний (дискурс), которые отвечают целям организации данного взаимодействия.

Теория речевого акта поставила следующий вопрос: что в действительности происходит, когда партнеры по общению говорят друг с другом, как получается, что собеседник определенным образом реагирует на реплики-высказывания партнера по акту коммуникации, придает им определенный смысл. Размышления по этому вопросу привели к утверждению,

что *знаки не просто продуцируются, но в то же время ставятся в определенные смысловые зависимости,* и это происходит по каким-то определенным правилам, а не произвольно. Следовательно, представляется необходимым выявить конкретные условия, при которых высказывания общающихся в процессе акта коммуникации приобретают конкретный смысл, обусловленный целой системой правил. Это ведет к возникновению понятия *категории интенциональности*. Суть понятия *категории интенциональности* заключается в том, что когда собеседники производят диалог, т.е. говорят друг с другом, они, несомненно, хотят чего-то достичь, и они достигают, если руководствуются системой определенных правил, принятой в конкретной языковой культуре.

На основании сказанного выше приходим к выводу о том, что производство высказывания понимается как интенциональное, подчиненное определенным правилам поведения (т.е. как деятельность), и основными единицами речевого общения при этом являются не слова или предложения, как собственно и было принято считать в лингвистике, а основывающиеся на интенции и подкрепленные определенной системой правил «приписывания смысла», иначе говоря, речевые действия как порождения знаков в иллокутивных актах [Сёрл, 2004, с. 55]. Согласно Дж. Р. Сёрлу, «производство конкретного предложения в определенных условиях (коммуникативно-речевых ситуациях) есть иллокутивный акт, а иллокутивный акт есть минимальная единица языкового общения» [Сёрл, 2004, с. 57]. «В типичной речевой ситуации, включающей говорящего, слушающего и высказывание говорящего, с высказыванием связаны самые разнообразные виды актов. При высказывании говорящий приводит в движение свой речевой аппарат, произносит звуки. В то же время говорящий совершает другие акты (информирует слушающих, либо вызывает у них раздражение или скуку). Он также осуществляет акты, состоящие в упоминании тех или иных лиц, явлений, событий, мест, действий и т.п. Кроме того, говорящий высказывает утверждение или задает вопрос, отдает команду или доказывает, поздравляет или предупреждает, т.е. совершает акт из числа тех, которые Остин [Austin, 1962] назвал иллокутивными» [Сёрл, 2004, с. 56].

Уточняя понятие иллокутивного акта, Дж. Остин пишет: «иллокутивный акт – это конвенциональный акт; акт, осуществленный согласно какой-либо конвенции. Он должен быть категорически противопоставлен осуществлению (*англ*. producing) определенных воздействий, преднамеренных или непреднамеренных, посредством определенного высказывания» [цит. по Стросон, 2004, с. 37].

Таким образом, согласно Дж.Р. Сёрлу и Дж. Остину, иллокутивные акты представляют акты, совершаемые собеседниками в соответствии с набором определенных конститутивных правил.

При анализе диалога с точки зрения прагматики, необходимо принимать во внимание всех участников коммуникативного акта. Ведь **прагматика** – «это наука, изучающая язык в его отношении к тем, кто его использует» [Столнейкер, 1985, с. 419]. Другими словами, в процессе формирования и формулирования очередной своей реплики-высказывания в диалоге говорящий учитывает конкретного партнера по общению с целью обеспечения корректного и адекватного понимания своего сообщения и получения необходимой ему реакции, т.е. с целью проведения успешной коммуникации. Следует иметь в виду, что установка на партнера по двустороннему речевому обмену проявляется в различном отборе языковых средств в зависимости от ориентации коммуниканта на определенные возрастные, половые, профессиональные и другие важные характеристики своего собеседника. Исследуя и анализируя диалоги, необходимо также учитывать сведения о самих коммуникантах как активных членов акта общения, о слушающих/ подслушивающих, третьих лицах, пассивных членов акта коммуникации, т.е. молчащих наблюдателях как получателях информации, о конкретной коммуникативно-речевой ситуации. Все это способствует адекватному и полному пониманию значений, заложенных в свою речь коммуникантами. Как подчеркивает Е. В. Падучева, «прагматика изучает значение в его отношении к речевой ситуации (т.е. к говорящему и слушающему, их целям, фоновым знаниям и др.) и к её контексту. Объектом прагматики являются прагматические значения – разного рода пропозициональные установки говорящих –

исходные допущения, намерения, мнения, эмоции и проч.» [Падучева, 1996, с. 222]. Следует сделать акцент на том, что прагматический компонент значения, который возникает из конситуации, является неотъемлемым компонентом семантики определенной языковой или речевой единицы, но не сообщается, по словам Е. В. Падучевой, а либо выражается, либо носит характер презумпции, фонового знания [Падучева, 1996, с. 223].

Таким образом, приходим к важному выводу о том, что при анализе диалога необходимо учитывать всех участников акта общения (активных и пассивных) и конкретную коммуникативно-речевую ситуацию [Бабаян, 2006, с. 168], в которой состоится сам процесс формирования диалога как речевого произведения его активных участников.

Дискурс представляет собой «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. – факторами; текст, взятый в событийном аспекте. Это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах сознания (когнитивных процессах). Дискурс – речь, “погруженная в жизнь”» [Арутюнова, 1998, с. 136-137].

Таким образом, из приведенного выше определения дискурса понимаем, что этот сложный коммуникативный феномен представляет собой речь. Основной функцией речи является *регулятивная*. *Коммуникативная* и *гностическая (познавательная)* функции речи «обслуживают» основную, регулятивную функцию речи. Конечной целью речевой коммуникации является управление деятельностью собеседника, которая достигается как конечная цель в иерархическом ряду целей. В психологии исследуют проблемы, связанные с целеобразованием и целеполаганием деятельности. Психологи исследуют усилия коммуникатора по созданию условий, которые обеспечивают достижение конечной цели. Подобные усилия, как правило, направлены на привлечение внимания собеседника к передаваемой информации, на создание атмосферы доверия к передаваемой информации и к её источнику и т.д.

Речь представляет собой деятельность, предполагающую применение языка с целью *воздействия*, *регуляции* мыслительной деятельности и речевого поведения собеседника, что целиком входит в задачи говорящего, адресанта. А конкретный текст, в свою очередь, представляет инструмент такого воздействия, его природа и его устройство подчинены этой функции.

Регулятивная функция речи выполняет роль регулятора речевого поведения партнеров по общению в конкретном акте коммуникации. Здесь можем говорить только о регулирующей функции внутренней речи коммуникатора. Считаем уместным заметить, что А. Р. Лурия и его ученики выявили регулятивную функцию внутренней речи и то, что с её помощью адресант может планировать и корректировать свои последующие действия в процессе определенного акта коммуникации [Лурия, 1998, с. 141-146].

Регулятивная функция речи регулирует отношения между партнерами в процессе определенного акта коммуникации. Регулятивная функция речи выделилась на базе коммуникативной функции [Баранникова, 1982, с. 58] и является важнейшей из вышеперечисленных трех функций и обслуживается *коммуникативной* и *познавательной* функциями.

Таким образом, из вышеизложенного можем сделать вывод о том, что вопросы, затрагиваемые в настоящей работе, а именно социальный, социально-психологический и прагматический аспекты двустороннего речевого общения и их языковая актуализация должны быть учтены при анализе диалога как одной из основных форм человеческого общения, что способствует всестороннему, глубокому и достоверному исследованию диалога и выявлению его новых (национально) специфических особенностей. Такой всесторонний комплексный подход к исследованию диалогического общения позволяет выявить и определить различные статусно-коммуникативные роли каждого участника диалога, а также способы и языковые средства означивания ролей каждого из партнеров в диалогическом дискурсе.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.

2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 136–137.

3. Бабаян, В.Н. Лакуны в триаде (диалог с молчащим наблюдателем /МН/) / В.Н. Бабаян // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 3. – С. 168-182.

4. Бабаян, В.Н. Проблема понимания-непонимания в диалогическом дискурсе* / В.Н. Бабаян // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2007. – Т. 13. – № 2. – С. 63-66.

5. Баранникова, Л.И. Основные сведения о языке. – М., 1982. – 112 с.

6. Бодалев, А.А. Восприятие человека человеком. – Ленинград, 1970. – 199 с.

7. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики. / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Изд-во «Лабиринт», 2001. – 304 с.

8. Кречмар, А.О. О понятийном аппарате социологической концепции личности // Социальные исследования, вып. 5. – М.: Наука, 1970. – С. 77–88.

9. Круглова, С.Л. Полилогическая речь (на материале английского языка) : дисс. … канд. филол. наук / Круглова С.Л.. – Ярославль, 1997. 173 с.

10.Купцов, А.Е. Коммуникативные частицы как средства репрезентации актуальной информации в художественном дискурсе (на материале английского, испанского и русского языков) / А.Е. Купцов, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 3(26). – С. 125-131. – DOI 10.20323/2499-9679-2021-3-26-125-131.

11. Леонтьев, А.А. Психология общения. Тарту, 1974. 219 с.

12. Лурия, А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д., 1998. 416 с.

13. Мельникова, К.А. Дискурс с точки зрения корпусной лингвистики / К.А. Мельникова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : Сб. науч. тр. по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 94-99.

14. Мельникова, К.А. Юмористический аспект дискурса инклюзивной лексики / К.А. Мельникова, Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования : Сб. материалов VI Международной научно-практической очно-заочной конференции, Краснодар, 28 октября 2021 года / Кубанский государственный технологический университет. – Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2021. – С. 260-265.

15. Падучева, Е.В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. – М.: Шк. «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.

16. Сёрл, Дж. Р. Что такое речевой акт? // Философия языка / Ред.-сост. Дж.Р. Сёрл: Пер. с англ. – М., 2004. – С. 56–74.

17. Столнейкер, Р.С. Прагматика // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. Вып. 16. – С. 419–438.

18. Стросон, П.Ф. Намерение и конвенция в речевых актах // Философия языка / Ред. Дж. Р. Сёрл: [пер. с англ.]. – М., 2004. – С. 35–35.

19. Тюкина, Л.А. Анекдот как жанр юмористического диалогического дискурса / Л.А. Тюкина, К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты : Сб. материалов IX международной научно-практической конференции, Новосибирск, 24–26 марта 2021 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2021. – С. 48-51.

20. Austin, J.L. How to Do Things with Words. – Oxford: Oxford University Press, 1962. – 167 p.

ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ VS ПЕРЕВОДЧИК-ЛИНГВИСТ

А.В. Протченко, e-mail: annaprotchenko@rambler.ru
доцент, канд. филол. наук,
Самарский государственный технический университет,
Россия, г. Самара

INTERPRETER IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION VS INTERPRETER-LINGUIST

A.V. Protchenko, e-mail: annaprotchenko@rambler.ru
Associate Professor, Doctor of Philology
Samara State Technical University,
Russia, Samara

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятий «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и «переводчик-лингвист». Автор выделяет ключевые интегральные и дифференциальные аспекты их подготовки и проводит сравнительный анализ структуры и базового содержания двух учебных планов. Выделяются основополагающие лингводидактические принципы, на которых строится обучение будущих специалистов в области перевода. Подчеркивается необходимость преподавания как лингвистических предметов практической направленности, так и теоретических дисциплин, объем которых варьируется в зависимости от специализации будущих переводчиков.

Ключевые слова: переводчик в сфере профессиональной коммуникации, переводчик-лингвист, учебный план, методологические принципы, теоретические дисциплины, практические предметы, специализация.

Abstract. The paper discloses the essence of the terms “interpreter in the professional communication” and “interpreter-linguist”. The author focuses her attention on the main integral and differential aspects of their training analysing linguist and non- linguist universities curriculum design as well as highlighting its design basic linguodidactic principles to be laid as cornerstones. The paper is an attempt to convince specialists in the necessity of thorough teaching future specialists both theoretical linguistic disciplines and practical subjects the volume of which should vary depending on future specialization.

Key words: interpreter, professional communication, interpreter-linguist, curriculum, methodological principles, practical subjects, specialization.

Стоит ли разграничивать содержание понятий «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и «Переводчик-лингвист»? Какие концептуально важные различия, с одной стороны, и реперные точки, с другой, следует предъявлять к структуре учебного курса и содержанию их подготовки?

Мы уже писали о том, что в связи с активной интеграцией России в мировое экономическое пространство более 30 лет назад, профессия переводчика приобрела особую популярность. Российский рынок образовательных услуг незамедлительно отреагировал на увеличение спроса на эту профессию тем, что в первое десятилетие XXI века в нашей стране насчитывалось около 350 вузов, предлагающих свои услуги по подготовке переводчиков, и подготовка специалистов перевода была поставлена на поток [Протченко, 2019; Митягина, 2012, с.7-9].

Однако в условиях сегодняшней реальности работодателю не всегда выгодно платить двум специалистам: инженеру (или другому узкому специалисту) и переводчику. Кроме того, лингвисту-переводчику понадобится время, чтобы понять суть той или иной предметной области и суметь грамотно представлять ее на двух языках.

В 90-е гг. прошлого столетия, когда стали появляться первые совместные предприятия в различных сферах народного хозяйства и отделы внешнеэкономических связей, профессия переводчика стала высоко востребованной, поэтому ее осваивали в том числе и преподаватели иностранных языков, не имеющие ни специальных знаний в области языка для специальных целей, ни опыта переводческой деятельности (особенно в устном переводе). Эта практика сохраняется и по сей день.

При этом отрадно, что сегодня в большинстве лингвистических и нелингвистических вузов России профессию переводчика осваивают тысячи студентов. Понятно, что нелингвистические высшие учебные заведения готовят узких специалистов – переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а языковые – переводчиков-лингвистов. В первом случае слушатели получают диплом о профессиональной переподготовке, специализируясь в области отраслевого перевода и перевода официально-деловых документов. Поэтому они все чаще выступают не только в роли переводчиков, но и в роли специалистов, хорошо знающих ту или иную предметную область. Во втором случае выпускники получают квалификацию переводчика как основной вид профессиональной деятельности, что предполагает сформированные навыки в различных видах устного и письменного перевода речеязыковых произведений разной предметной области.

Из сказанного вытекает, что подготовка отраслевых переводчиков и переводчиков-лингвистов требует особых педагогических условий и методической организации»

[Борисова, 2018, с. 18-21; Поршнева, 2018].

На отделениях дополнительного образования и в центрах профессиональной переподготовки структура учебного плана подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, кроме углубленного изучения иностранного языка (в большинстве случаев английского), включает обучение узкоспециализированному письменному переводу в паре иностранный – русский язык, письменному и реферативному устному переводу официально-деловой корреспонденции, в том числе текстов контрактного характера, овладение основами межкультурной коммуникации, деловому русскому языку и культуре речи [Борисова, Протченко, 2019]. Кроме того, в качестве отдельного учебного предмета ведется обучение основам английского языка делового общения (business English) [там же]. Важную роль при этом играет дифференциация между «деловым английским наиболее общего предназначения» (General Business English) и «деловым английским для специальных целей» (Business English for Specific Purposes) [Nazarova, 1997]. В последнем случае основная цель курса – помочь слушателям в овладении навыками специального общения на английском языке в устной и письменной форме, а также получении лингвокультурной информации, необходимой для успешной коммуникации в современном мультикультурном деловом мире [Борисова, Протченко, 2021].

Кроме того, важным принципом является установка на подготовку специалистов в области различных видов письменного перевода, которые включают полный перевод, реферативный перевод, аннотирование научных статей на иностранном языке. Однако, учитывая тот факт, что узкоотраслевой перевод в профессиональной деятельности данных специалистов занимает примерно лишь 40 %, а бОльшую часть составляют другие виды деятельности на иностранном языке, связанные (а порой не связанные напрямую с основной) профессией, курс делового английского языка общего предназначения включает такие разделы, как «Встреча в аэропорту», «Размещение в гостинице», «Организация питания и культурного досуга», «Общение по телефону».

Какие теоретические дисциплины и в каком объеме нужны будущему отраслевому переводчику? На наш взгляд, это, прежде всего, лексикология иностранного языка, теория перевода, основы межкультурной коммуникации и этики переводчика делового общения.

При этом оговоримся, что все они должны быть практикоориентированными. Так в частности, на семинарских занятиях по теории перевода (после прослушивания лекционного курса) слушатели программы выполняют упражнения, связанные с широким спектром вопросов, связанных с лексическими, лексико-фразеологическими и грамматическими аспектами перевода, переводят и редактируют тексты своей тематической области с учетом их специфики. В этой связи мы полностью разделяем мнение Л.К. Латышева и В.В. Провоторова, которые считают, что «теория перевода должна быть интегрирована в практический курс перевода и пронизывать его от начала и до конца» [Латышев, Провоторов, 2001, с.8].

Поскольку количество предметных областей, с которыми приходится сталкиваться специалисту при переводе или составлении официально-делового документа неограниченно велико, а охватить все в процессе обучения невозможно, то с целью оптимизации обучения английскому языку делового общения и отраслевому переводу и расширения словарного запаса стало самостоятельное освоение слушателями разнообразных терминологических систем и составление собственных глоссариев [Борисова, Протченко, 2019, с. 12-14].

Рассматривая вопросы, связанные с подготовкой переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, считаем нужным сказать о переводческой практике.

Кроме подготовки письменного перевода текста на языке-цели, практикант вместе с преподавателем-руководителем практики и специалистом-представителем той или иной отрасли производства (или бюро переводов), в обязательном порядке проводит анализ допущенных переводческих ошибок. После чего слушателю дается время для последующего постредактирования и итогового совместного обсуждения качества текста, полученного на языке-цели.

Наряду с бОльшим удельным весом подготовки специалистов в области письменного перевода, видится оправданным включение в учебный план подготовки отраслевых переводчиков преподавание основ устного последовательного перевода, который вполне вероятно понадобится во время деловых встреч и переговоров.

Конечно, неизбежно возникает во многом дискуссионный вопрос о целесообразности преподавания основ синхронного перевода на отделениях дополнительного образования, учитывая тот факт, что здесь готовят переводчиков в течение 2-3- х лет, а данный вид перевода требует специальной и длительной подготовки как в области теории, так и практики и, что немаловажно, специального дорогостоящего оборудования, которое далеко не каждый вуз может себе позволить. Однако Самарский государственный технический университет предпринял такую попытку, и второй год реализует дополнительную профессиональная программу «Теория и практика синхронного перевода» (с использованием полного комплекта необходимого оборудования), на которую принимаются как выпускники, успешно освоившие программу дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», так и выпускники-бакалавры лингвистических вузов. В нашем случае система синхронного перевода работает на основе беспроводной передачи речи, т.е. это мобильная установка, включающая разборную кабину (*будку*), где размещается установка синхронного перевода (две пары наушников, пульт и микрофон для переводчиков, набор наушников со звукоизоляцией и переносных приёмников по числу участников, нуждающихся в переводе). С помощью аппаратуры усиления перевод подается слушателям в наушники.

Цель состоит НЕ в том, чтобы в сжатые сроки (в течение одного учебного года) сделать из всех отраслевых переводчиков и переводчиков-лингвистов переводчиков-синхронистов, но, прежде всего, усовершенствовать навыки слушателей программы в области устного последовательного перевода и, тем самым, снять языковой барьер.

Известно, что последовательный перевод осуществляется в паузах между отрезками речи говорящего, равными примерно 5 предложениям, в то время как при синхронном переводе переводчик переводит на целевой язык одновременно с восприятием на слух речи оратора на исходном языке. Тем не менее, все качества, присущие переводчику-синхронисту, так или иначе должны отличать и устного последовательного переводчика, а именно: хорошая память, умение сконцентрироваться, быстрая реакция, физическая выносливость и стрессо-

устойчивость. Следовательно, профессиональные компетенции переводчика-синхрониста, формируемые даже в частичном объеме, будут служить серьезным подспорьем будущим отраслевым переводчикам в практике последовательного перевода.

При целом ряде различий в структуре и содержании подготовки отраслевых переводчиков и переводчиков-лингвистов, есть целый ряд общих моментов. Во-первых, это касается большого удельного веса практического курса основного иностранного языка, учебной практики, а также преподавания некоторых теоретических дисциплин. Однако переводчики-лингвисты в обязательном порядке изучают два иностранных языка, в то время, как у слушателей программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» освоение второго иностранного языка проходит по выбору и осуществляется в рамках факультатива. Кроме того, в отличие от учебной переводческой практики при подготовке отраслевых переводчиков, о которой говорилось выше, переводческая практика у студентов языковых вузов дает возможность будущим специалистам попробовать себя в переводе текстов разной функционально-стилевой направленности, в том числе (по желанию) и художественных.

В любом случае основной единицей содержания обучения является текст, который интегрируется в ситуацию реального общения, что дает возможность обучать будущих переводчиков, независимо от их специализации, стратегиям предпереводческого анализа и порождения вторичных текстов на языке-цели в условиях разных коммуникативных ситуаций [Митягина, 2012, с. 239].

И, наконец, в плане преподавания лингвистических дисциплин теоретического блока, переводчики-лингвисты осваивают более широкий их спектр, чем слушатели программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Учебный план подготовки переводчиков в языковом вузе включает теоретическую фонетику, лексикологию, теоретическую грамматику, стилистику, типологию основного иностранного языка и русского, теорию перевода, поскольку предполагается, что переводчик-лингвист – это специалист широкого профиля, и свою профессиональную деятельность выпускники смогут осуществлять в области перевода публицистики, масс-медиального дискурса, произведений словесно-художественного творчества, а также в области перевода и локализации коммерческой рекламы, видеоигр, кинотекстов разных жанров и один-два вида перевода специальных текстов, поскольку понятно, что в рамках учебного процесса нет возможности освоить понятийный аппарат и терминологию многих специальных областей [Латышев, Провоторов, 2001, с. 9].

Безусловно, подготовка как тех, так и других специалистов в области перевода подразумевает включение основ научной деятельности в области иностранного языка и перевода. Это в первую очередь, участие в научных конференциях, переводческих форумах и переводческих конкурсах. Однако следует учесть, что у отраслевых переводчиков такая деятельность носит прикладной характер, в то время как у будущих переводчиков-лингвистов научная работа носит более фундаментальный характер, поскольку в структуре учебного плана их подготовки есть 2 курсовые работы по теории языка и переводу, а также написание и защита выпускной квалификационной работы в области теории и практики перевода основного иностранного языка. Многие переводчики-лингвисты в последствии по завершении курса бакалавриата продолжают обучение в магистратуре по специальности «Теория и практика перевода в межкультурной коммуникации», итогом которого становится подготовка и защита магистерской диссертации.

С целью повышения мотивации будущих специалистов в области перевода хорошо зарекомендовала себя практика организации и проведения комплекса внеаудиторных мероприятий на английском языке, таких как переводческие экскурсии, квесты, дни переводчика [Протченко, 2021].

И, наконец, важной методологической задачей является дифференцированный принцип при подборе педагогического состава в области подготовки переводчиков. Это обусловлено тем, что не все преподаватели – филологи по образованию могут одинаково успешно, вести специализированный перевод, так как последний предполагает доскональное знание специфического характера той или иной предметной области и различных нюансов соответ-

ствующего дискурса (научно-технического, экономического, юридического и т.д.). Следовательно, можно только приветствовать различные ФПК, стажировки, онлайн курсы и другие образовательные ресурсы для преподавателей, работающих с будущими переводчиками.

Список литературы:

1. Борисова, Е.Б. Преподавание теории перевода в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»: цель и задачи курса // Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: лингводидактический и экономико-правовой аспекты: материалы Международной конференции, 14-15 ноября 2018 г. Отв. ред. В.В. Живаева – Самара: СамГТУ, 2018. – С.18-21.
2. Борисова, Е.Б. Концептуальные аспекты реализации программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Самарском государственном техническом университете / Е.Б. Борисова, А.В. Протченко. // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы / Сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции 17-18 мая 2019 г.. – Ярославль: Изд-во ЯТГУ, 2019. С. 7-14.
3. Борисова, Е.Б. Лингводидактический и эрратологический аспекты перевода официально-деловых писем / Е.Б. Борисова, А.В. Протченко. // Лингводидактический и эрратологический аспекты перевода официально-деловых писем Профессиональное лингвообразование: Материалы XV Международной научно-практической конференции. 24 сентября 2021 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2021. – С.371-375.
4. Латышев, Л.К. Структура и содержание подготовки специалистов в языковом вузе: учеб.-метод. пособие. / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. – 2-е изд., стереотию – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.
5. Nazarova, T.B. Business English. An Introductory Course for Advanced Students of English Language and Literature. T.B. Nazarova. – M.: Dialogue, 1997. –138 P.
6. Митягина, В.А. Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: колл. монография/ авт. колл.: В.А. Митягина и др.; под общ. ред. В.А. Митягиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 304 с.
7. Поршнева, Е.Р. Становление дидактики переводческой деятельности //Дидактика перевода: традиции и инновации: коллективная монография / под об. ред. Н.Н. Гавриленко – М.: ФЛИНТА, 2018. С.6-25.
8. Протченко, А.В. От маркшнейдеров до переводчиков // Аккредитация в образовании. – М.: 2019. № 3 (111). – С.30-31.
9. Протченко, А.В. Внеаудиторная работа на английском языке как средство повышения мотивации слушателей программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Сборник материалов III ежегодной международной научно-практической конференции «New World. New Language. New Thinking» 5 февраля 2020г. Выпуск II / Отв. ред. Ларионова Е.Л. – М.: Дипломатическая академия МИД России. – С. 462-467.

СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ»

УДК 378.81

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВО ВТУЗЕ

М. В. Акинина, e-mail: AkininaMV@mpei.ru
Национальный исследовательский университет «МЭИ», Россия, г. Москва

TOWARDS THE SYSTEM OF EXERCISES FOR STUDENTS BEGINNING TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITIES

M.V. Akinina, e-mail: AkininaMV@mpei.ru
National Research University "MPEI" Russia, Moscow

Аннотация. В настоящей статье рассматривается вопрос семантизации тренировочных упражнений по иностранному языку. Автор статьи анализирует практические возможности при обучении иностранному языку для начинающих. Уделено внимание основным видам речевой деятельности на иностранном языке. Приводятся практические примеры для формирования основных умений и навыков чтения и говорения.

Ключевые слова: иностранный язык, упражнения, навыки, умения, структура, языковой материал, семантизация.

Abstract. The article studies the problem of semantization of exercises in a foreign language. The author analyses different opportunities that may arise while teaching a foreign language to beginners. Special emphasis is laid on basic kinds of speaking tasks for foreign language learners. The article also contains some sample tasks that can be used for developing basic reading and speaking skills.

Key words: foreign language, exercises, skills, competences, structure, language material, semantization.

Современный этап развития высшей школы ставит новые, все более сложные задачи перед кафедрами иностранных языков. Все возрастающий приток абитуриентов, обогащенных значительным производственным и жизненным опытом, но возвращающихся на учебу после перерыва в занятиях, что особенно заметно сказывается на усвоении иностранного языка, ставит перед кафедрами задачу разработки специальных курсов, которые должны создать для таких студентов наиболее благоприятные условия для успешного овладения ими иностранным языком и наиболее полного сохранения этого контингента в вузе. В результате перерыва языковые умения и навыки таких обучающихся оказываются столь ослабленными, что с ними целесообразно начинать обучение языку. Этим объясняется то, что действующие учебные рабочие программы по иностранным языкам предусматривают формирование групп, начинающих изучение иностранного языка во втузе. Сложность задачи обучения в группах состоит в том, что этот обычно слабо подготовленный по иностранному языку кон-

тингент, должен освоить его в сжатые сроки и выйти на уровень, позволяющий приступить к чтению и переводу достаточно сложной специальной научно-технической литературы.

При разработке упражнений по иностранному языку и приемов овладения материалом для формирования соответствующих умений и навыков авторы учебных пособий исходят, например, из концепции семантического ромба [Берман И. М., 1974, с.35]

В соответствии с этой концепцией начальным звеном продуктивных актов речи выступает мысль, которая задается в личностных внутренних кодах, в том числе в наглядно изобразительном, схемно-изобразительном, абстрактно-схемном и других кодах. Поэтому принято считать, что конечным звеном рецептивных актов речи является высший интегральный внутренний код, формируемый на основе натурального языкового кода. Внутренние личностные коды должны сопрягаться с гаммой эмоциональных состояний и личностных мотивов, что и определяет этот комплекс как код смысла. Только при включении в речевой акт кода смысла он может рассматриваться как структурно завершенный. Если же коммуникативный акт прерывается на более низких уровнях, лежащих ниже кода смысла, его структурная психологическая целостность нарушается, возникает опасность либо полной вербализации, либо несоответствия «говорения-восприятия», что по внешним признакам протекания процесса создает впечатление речевой деятельности, а по сути, переводит ее в план формальный. Поэтому считаю важным, чтобы обучающийся не только многократно воспроизвел новые слова, но и чтобы это воспроизведение сразу происходило в небольших текстах при достаточной степени их похожести [Артемов В.А., 2005, с.298].

В отношении формирования грамматических навыков мы исходим из концепции формирования грамматических стереотипов, в частности синтаксической, через запечатление структур в тоническом коде в процессе овладения потенциально членимым тоническим контуром предложения данного типа [Берман И. М.,1974, с.22-25]

Учитывая опыт обучающихся в родном языке и их развитые аналитические способности, мы широко используем в обучении принцип переноса родного языка. Это находит свою реализацию как в способе введения грамматических явлений иностранного языка на основе управляемого либо спонтанного переноса.

В связи с ограниченными возможностями в отношении объема исходного словаря мы уделяем большое внимание приемам расширения потенциального словаря. В частности, при расширении потенциального словаря на основе закономерностей словообразования считаем целесообразным опираться на принцип моделирования и структурно-семантической типологии производных слов. [Голубь Я.В.,2007, с.315].

Создание ориентировочной базы при обучении грамматическим структурам иностранного языка в рецептивном плане подразумевает выделение наиболее важных внешних признаков этой структуры, по которым она может быть опознана в тексте и соотнесена с соответствующим грамматическим значением. Непосредственно за образцом, содержащим изучаемое явление, следуют тренировочные упражнения, направленные на формирование первичного умения обнаружения данного явления в опоре на анализ. На данном этап выполнение предметного действия сопровождается его речевым описанием, а при дальнейшем усвоении действия его речевое описание сворачивается и переходит в умственный план.

Дальнейшие шаги в овладении грамматическим явлением направлены на формирование навыка автоматизированного восприятия его в тексте. Суть упражнений состоит в том, чтобы заложить в память учащихся нервных сочетательных схем предложений или фразовых стереотипов.

Как известно, внешней материализуемой основой фразовых стереотипов является их интонационный контур. Именно он объединяет отдельные элементы структуры предложения в целостную схему. Следовательно, обучение автоматизированному восприятию какой-либо грамматической структуры, т.е. формирование фразовых стереотипов предложений, содержащих данную структуру. Этого можно достичь только упражнениями в интенсивном озвучивании предложений, содержащих изучаемое грамматическое явление и построенных по стереотипным схемам [Зимняя И.А., 1974, с.64-72.].

На следующем этапе целесообразно формировать внутренний образ изучаемой грамматической структуры путем выполнения упражнений, направленных на автоматизированное восприятие формального признака или признаков определенной структуры. Для подкрепления ориентировочной основы перед началом таких упражнений дается образец с его интонационным воспроизведением и оформлением.

Для того чтобы обеспечить восприятие структуры озвучиваемых предложений одновременно с восприятием их содержания, необходимо создавать установку, направленную на непосредственное и осмысленное восприятие предложений на иностранном языке. С этой целью ко всем упражнениям в озвучивании даются такие задания, которые направят внимание обучающихся на содержание считываемого материала.

Как известно, важным фактором в процессе восприятия является предвосхищение как матричного контура предложения, так и вероятностного развития его семантической линии. Одним из средств формирования этого рецептивного звена является тренировка учащихся в самостоятельном завершении предложений, предлагаемых для озвучивания.

Как показал опыт обучения, после выполнения описанных видов упражнений студенты автоматически перерабатывают представленные грамматические явления при чтении текстов на иностранном языке.

В методическом плане под грамматическим переносом следует понимать положительное следствие влияния грамматических знаний, умений и навыков, сложившихся и усвоенных в одном языке, на успешное формирование и усвоение подобных структур в другом языке.

Начальный этап обучения иностранному языку отмечен особой спецификой по сравнению с более продвинутыми этапами. В свою очередь и опора на родной язык характеризуется на этом этапе особенностями, отличными от тех, которые используются в ходе дальнейшего обучения.

Одной из особенностей переноса на начальном этапе обучения иностранному языку является широкий диапазон его неосознаваемой реализации и реализация его при овладении всеми аспектами иностранного языка. Считаю, что было бы неправильным не использовать в учебных пособиях для начинающих естественное стремление к переносу из родного языка те преимущества, которые таит в себе опора на перенос.

Важной особенностью переноса, которая используется в учебных пособиях по иностранному языку, является функционирование его как средство формирования осознанного и произвольного владения грамматическими явлениями иностранного языка. Осознанное овладение языковым материалом иностранного языка требует специального обучения и специальной организации языкового материала.

Из психологии известно, что для освоения нового вида деятельности целесообразно использовать «старый» навык, или если необходимо, прибегнуть даже к его коррекции, нежели к формированию нового навыка. Поэтому работа по запечатлению, например, в сознании обучающихся трехчленной глагольной конструкции облегчается опорой на грамматические механизмы в русском языке. На легко семантизируемых образцах учащиеся без труда достигают произвольного владения вводимой грамматической конструкцией как таковой, что является необходимым условием осознанного овладения грамматическим явлением на иностранном языке [Ительсон Л. Б., Харвест, 2002, с.896].

Реализуемая в учебных пособиях опора на родной язык подводит студентов к произвольному владению неосознаваемыми ими до тех пор, а лишь теми грамматическими явлениями, знания о которых для них являются новыми.

В опоре на родной язык посредством определенных тренировочных упражнений, имеющихся в учебных пособиях, нам всегда удастся выработать у обучающихся готовность к переносу при совершении в дальнейшем речевых действий над вводимой грамматической конструкцией на иностранном языке. В результате такого введения грамматического явления студенты уже могут самопроизвольно и осознанно вычленять это явление.

Лексический материал каждого раздела учебного пособия по иностранному языку ориентирован на формирование и развитие лексических умений и навыков, которые очень значимы для чтения текстового материала. Это обеспечивается целым комплексом подобранных упражнений, которые направлены на постепенное, пошаговое овладение лексическим материалом. Лексические упражнения упорядочены таким образом и расположены в такой последовательности, что их выполнение предполагает постоянное подкрепление новых речевых навыков. Мы исходим из того, что при формировании и развитии основных лексических умений и навыков особо принципиальное значение имеет этап первичного усвоения языкового материала. Для этого этапа работы мы предусматриваем особый вид работы, который рассчитан на первичную семантизацию новой лексики. Чтобы уже на данном этапе произошло ее полное и прочное усвоение, рекомендовано строить систему выполнения тренировочных упражнений таким образом, чтобы при восприятии лексики, их понимание и значение воспринималось как искомое. Поскольку каждое слово обретает свое истинное значение лишь в контексте, подбор материала с новыми лексическими единицами должен рассматриваться как основное условие, необходимое для эффективности ее усвоения. Введение каждого слова в специально организованных контекстах должно обязательно обеспечить и сформировать первичное усвоение одновременно как фонетического оформления слова, так и его содержательную сторону [Ковшиков В.А., Глухов В.П., Астрель, 2007, с. 318].

Наиболее простым видом упражнений на первичную семантизацию лексики на начальном этапе принято считать сопоставление изображения предмета на иллюстрации или на слайде с его названием на иностранном языке. Хотя этот принцип достаточно ограничен и узок, преимуществом его является наглядность и эффективность запоминания.

Более сложным видом упражнений является определение значения слова в опоре на описание, схемы или чертежи, а также на описание какого-либо прибора или приспособления. Здесь определение значений предполагает известную аналитическую деятельность обучающихся. Семантизацию новой или незнакомой лексики можно рассматривать как своеобразное решение логической задачи на основе соотнесения данных речевого высказывания, рисунка и знаний учащихся на описываемом явлении.

Логичным является использование принципа языковой наглядности. Наиболее простым видом таких упражнений является объяснение содержательной стороны лексического материала при помощи дефиниции. При построении дефиниции в учебном пособии, как правило, используются несложные описания, в которых четко определяется значение определяемого слова. Следует подчеркнуть, что научно-техническая литература открывает широкие возможности использования этого способа раскрытия значений неизвестных слов, так как для нее характерно наличие разного рода определений в текстах. Вследствие того, что в таких упражнениях лексика включается в разносторонние смысловые и формальные связи, она надежнее формируется в памяти. К тому же наличие множества потенциальных семантических связей в слове позволяет объединить их в обобщенный вариант. В сознании студентов формируется таким образом обобщенный семантический образ слова, что обеспечивает прочность запоминания, легкость и мобильность актуализации слова.

При создании вариативных контекстов для усвоения лексики необходимо учитывать эмоциональный фактор. Как показывают эксперименты, эмоциональные контексты способствуют лучшему запоминанию нового языкового материала. Поэтому контексты не только вариативны, но и эмоциональны. Слово выступает в них ярко и образно, а это вызывает всегда интерес у студентов.

Широко используется при обучении новой лексики использование упражнений на заполнение пропусков словами, подходящими по смыслу. Эти упражнения предполагают правильный выбор лексики и реализацию в речевом высказывании. Как показывает опыт обучения, такая организация лексических упражнений обеспечивает прочное формирование и развитие соответствующих умений и навыков.

Необходимость обеспечить студентам возможность читать информативно достаточно насыщенные текстовые материалы, заставляют нас обращать особое внимание не только на

особенности формирования базового словаря, начинающих изучать иностранный язык, но и в равной степени на особенности развития их потенциального словаря. При этом следует исходить из того, что обязательным условием формирования потенциального словаря является как овладение базовой или исходной лексикой, так и овладение приемами и способами раскрытия значений неизученных производных и сложных слов, соотнесенных по конверсии, а также неизученных значений многозначных слов и интернациональной лексики.

Список литературы:

1. Артемов, В.А. Психология обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 2005 - 298 с.

2. Берман, И.М. Чтение как предмет обучения и как психолингвистический процесс. — В кн.: Методика преподавания иностранного языка в ВУЗе. М. 1974.

3. Голубь, Я.В. Соотношение образа и иностранного слова. М.: Просвещение, 2007. - 315 с.

4. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – С. 64-72.

5. Ительсон, Л.Б. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. — М.: ООО «Издательство АСТ», Мн.: Харвест, 2002. — 896 с.

6. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО АУТЕНТИЧНОЙ ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

М.А. Бодоньи, e-mail: m.bodony@mail.ru,
доцент, зав. кафедрой, канд. пед. наук,
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

MODELLING OF COMMUNICATIVE SITUATIONS AS A MEANS OF AUTHENTIC OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE ASSESSMENT

M.A. Bodony, e-mail: m.bodony@mail.ru
Head of the Department of Applied Linguistics and New Information Technologies, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University", Russia, Krasnodar

Аннотация. В статье рассматривается проблематика оценки иноязычной коммуникативной компетенции на основе коммуникативных ситуаций. Исследуемый формат заданий позволяет реализовать аутентичный подход к оцениванию, что обеспечивается на основе моделирования реального коммуникативного взаимодействия в учебном процессе.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичная оценка, коммуникативная ситуация, коммуникативный подход, деятельностный подход, критерии оценки.

Abstract. The article deals with the problems of assessing foreign language communicative competence on the basis of communicative situations. The studied task format allows to implement an authentic approach to assessment, which is provided on the basis of real communicative interaction modelling in the educational process.

Key words: foreign language communicative competence, authentic assessment, communicative situation, communicative approach, activity approach, assessment criteria.

Процесс обучения иностранным языкам предполагает подготовку обучающихся к реализации иноязычной коммуникации в реальных условиях взаимодействия с представителями разных культур. Определение данной цели в качестве ведущей свидетельствует о необходимости учета многообразных элементов коммуникативного процесса, что проявляется в использовании разных средств обучения иностранному языку, отражающих характеристики реальной коммуникации на межкультурном уровне. Рассматриваемая цель получает актуализацию не только непосредственно в учебном процессе, но также и на этапе оценивания. Требования оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов должны быть ориентированы на использование языка в ситуативном контексте, что определяет возможности обучающихся применять их собственные коммуникативные навыки и умения на практике, а также создает условия для точной и надежной оценки. Таким образом, аутентичный подход к оценке уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции становится основой для проведения процедур мониторинга, анализа и интерпретации результатов освоения иностранного языка, а дидактическим средством реализации аутентичного подхода является моделирование коммуникативных ситуаций.

Следует отметить, что исследование аутентичности как принципа реализации оценочной деятельности не имеет единого подхода, что обусловлено, прежде всего, размытыми границами понятия «аутентичность», в качестве синонимов которого выступают достовер-

ность, подлинность, действительность, равнозначность. В области теории и практики обучения иностранным языкам, по нашему мнению, аутентичность, прежде всего, связана с направленностью на моделирование реальных условий коммуникации, которые обеспечивают осмысление обучающимися собственного языкового поведения, самооценку пробелов, недостаточного уровня сформированности отдельных компонентов коммуникативной компетенции, а также определяют готовность изучающих иностранный язык к реализации коммуникативного поведения при взаимодействии с представителями разных культур. Безусловно, аутентичность как характеристика дидактических материалов, средств, применяемых, в том числе, для оценивания способностей к иноязычной коммуникации, становится фактором, определяющим надежность оценивания.

Подходы к определению аутентичности в рамках лингводидактической оценки включают:

1) аутентичность ориентирована на реализацию деятельностного и коммуникативно-деятельностного подхода в процессе разработки и выполнения оценочных заданий [Hart, 1994; Torrance, 1995];

2) аутентичность предполагает применение оценочных материалов, в основе которых лежат условия, приближенные к реальным [Herrington, 1998];

3) аутентичность определяет высокую степень достижения точности, достоверности заданий жизненным ситуациям [Reeves, 1996].

Согласно когнитивному подходу к исследованию аутентичной оценки, аутентичность реализуется в контексте категорий когнитивной деятельности и требований к ним, определяемых реальными ситуациями, лежащих в основе оценочного инструментария [Savery, 1995]. Следует подчеркнуть, что рассматриваемые требования как и в реальной жизни активизируют не отдельный достаточно узкий набор иноязычных умений обучающихся, а ориентированы на обширный комплекс знаний, умений, способностей и т.п., которые становятся вовлеченными в выполнение задания для достижения максимального результата. Очевидно, что упомянутый комплекс знаний, умений и т.п. не ограничивается только компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, а может включать мета-когнитивные компетенции, социальные навыки и т.п.

Разрабатывая проблематику аутентичной оценки иноязычной коммуникативной компетенции для организации образовательного процесса в рамках реализации магистерской программы по филологии, мы сконцентрировали наше внимание на возможностях использования аутентичных ситуаций, с одной стороны, как фактора активизации иноязычной коммуникации обучающихся, а, с другой стороны, как инструмента оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции и ее компонентов, а также как средство для повышения мотивации к изучению иностранного языка и использования результатов оценивания для улучшения собственной учебной деятельности.

При разработке коммуникативных ситуаций мы учитывали виды профессиональной деятельности, на формирование которых ориентирована магистерская программа (научно-исследовательский, педагогический, прикладной), что позволило нам дифференцировать коммуникативные ситуации. Каждый вид профессиональной деятельности был проанализирован с точки зрения следующих аспектов:

1) какие типы дискурса характерны для данного вида профессиональной деятельности. Таким образом, мы можем выделить объектные, субъектные и инструментальные [Карасик, с 73] аспекты. Объектные аспекты соотносятся с содержанием текстов, используемых в рамках реализации вида профессиональной деятельности. Субъектные аспекты включают анализ коммуникативного поведения участников общения. Инструментальный аспект ориентирован на способы и инструменты, обеспечивающие реализацию коммуникации при реализации вида профессиональной деятельности.

2) какие типы коммуникативных событий могут быть выделены в рамках конкретного вида профессиональной деятельности. Для реализации лингводидактических целей коммуникативные события рассматриваются как модели речевых ситуаций, «ограниченные в про-

странстве и времени, мотивированные, целостные, социально обусловленные процессом речевого взаимодействия коммуникантов» [Борисова, 2001, с. 22]. Таким образом, выявления многообразия коммуникативных ситуаций с учетом профессиональной деятельности становится основой для разработки оценочных материалов, ориентированных на установление степени готовности обучающихся к иноязычной коммуникации.

Опора на понятие коммуникативного события для подготовки и реализации оценочных мероприятий в рамках процесса обучения иностранным языкам представляет возможность расширить подход к учебной коммуникации для целей оценивания. Для реализации коммуникативного поведения в ходе оценивания обучающимся необходимы «знания о мире, знания о ситуации, социальные знания и определенные культурологические и прочие типы знаний» [Кубрякова, 2015, с. 8]. Таким образом, оценивание приобретает деятельностные черты, что обеспечивает его надежность и валидность. Моделирование коммуникативного события представлено как описание коммуникативной ситуации и ее схемы: уточнение компонентов ситуации может быть направлено на указание участников общения, объектов, приобретающих определенную роль в конкретной ситуации, прагматического контекста, отношений между участниками, действий, модальности, времени и т.п.

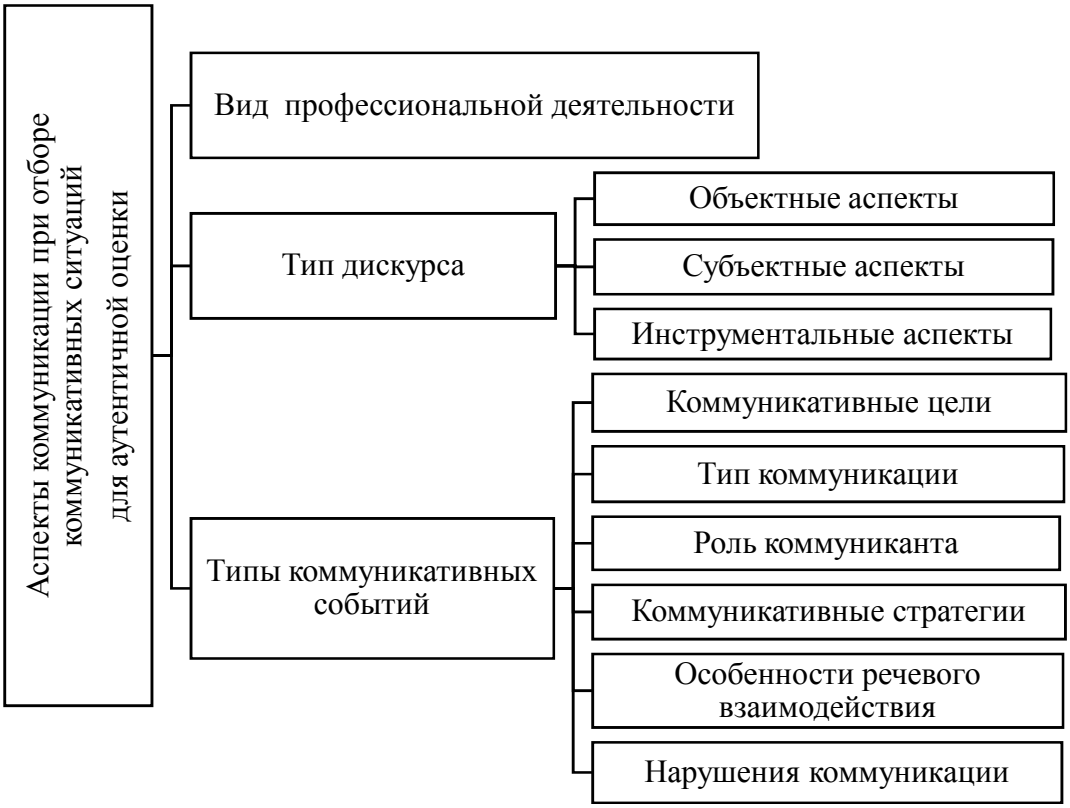


Рис. 1. Аспекты коммуникации при отборе коммуникативных ситуаций для аутентичной оценки

Коммуникативная ситуация рассматривается нами как сложная модель взаимодействия, которая включает разные компоненты. Разработка коммуникативных ситуаций на основе субъектного параметра требует от нас конкретизации взаимодействия между предполагаемыми партнерами по общению в рамках видов профессиональной деятельности. Анализ коммуникативного поведения адресата и адресанта и выявление стратегий их взаимодействия становится одним из этапов описания коммуникативной ситуации. В данном случае для целей оценивания мы используем не только продуктивные виды речевой деятельности, например, когда обучающиеся выступают в качестве непосредственных участников коммуникации (например, в рамках коммуникативных ситуаций научного или педагогического об-

щения), но и рецептивные виды речевой деятельности, когда предлагаемая коммуникативная ситуация требует анализа письменного или аудиотекста и последующего принятия решения на основе актуализации процессов восприятия.

В рамках любой коммуникативной ситуации участники коммуникации рассматриваются как носители определенных статусов и ролей, что естественно отражается в языковом материале, представленном на разных уровнях (грамматика, лексика, синтаксис и т.п.). Важную роль при разработке материалов для оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на основе аутентичного подхода играет учет типа дискурса на основе его личностно-ориентированной или статусно-ориентированной характеристики. Представляется ясным, что студенты, изучающие иностранный язык на профессиональном уровне, должны дифференцировать стилистические особенности языкового материала при решении коммуникативных задач и при работе с конкретными коммуникативными ситуациями. Таким образом, при разработке коммуникативных ситуаций для целей оценивания важно учитывать параметры коммуникации, участников, возможные коммуникативные стратегии и т.п.

Вместе с разработкой непосредственно коммуникативных ситуаций нужно иметь в виду, что оценивание требует достижения его надежности, валидности, справедливости и т.п. Именно поэтому возникает проблема точной интерпретации коммуникативного поведения обучаемого и для решения данной проблемы необходима разработка критериев оценивания коммуникативных ситуаций. Критерии должны, с одной стороны, отражать содержание коммуникации, отражение рассматриваемой темы, проблемы. С другой стороны, оценка должна быть направлена на выявление корректного использования языковых средств на разных уровнях (лексическом, грамматическом, фонетическом), определении ошибок и т.п. Также использование коммуникативных ситуаций требует учета коммуникативного контекста, коммуникативное поведение участников коммуникативных ситуаций должно отражать естественное взаимодействие с учетом конкретных условий, предлагаемых для порождения речи.

Таким образом, в качестве базовых критериев оценки коммуникативной ситуации мы предлагаем следующие характеристики:

1) содержание, соответствующее целям и условиям, предлагаемым в коммуникативной ситуации;

2) языковые характеристики, которые рассматриваются в контексте правильности использования языковых средств (отсутствие грамматических, лексических, фонетических ошибок) и соответствия языковых средств условиям, описанным в коммуникативной ситуации (это касается статусно ролевых характеристик коммуникантов);

3) организация речи, включающая коммуникативные стратегии и тактики для решения задач, поставленных в коммуникативной ситуации, а также предполагающая соответствие профессиональной ситуации и достаточный уровень стилистических аспектов, репрезентирующих требования в конкретных условиях;

4) естественность коммуникативного поведения, предполагающая использование жестов, зрительный контакт, достаточный уровень контроля интонации, громкости, пауз и т.п.

Представленные базовые критерии уточняются в зависимости от вида профессиональной деятельности, участников коммуникативной ситуации, целей, которые предполагается решить коммуникантам. Таким образом, представленные критерии оценки отражают, с одной стороны, готовность обучающихся реализовывать собственное коммуникативное поведение в предлагаемых ситуациях, отражающих виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники. С другой стороны, разграничение на отдельные критерии соотносится с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции:

– языковой компетенцией,
– речевой компетенцией,
– прагматической компетенцией,
– функциональной компетенцией.

Кроме того, для каждого критерия оценки предполагается ранжирование по уровням: недостаточный, низкий, средний, продвинутый. Дескриптивное описание каждого уровня для каждого критерия оценки позволяет точно оценить то, как участники коммуникативной ситуации используют речевые средства, как они организуют свою речь, стремясь достичь цели коммуникативной ситуации, какие коммуникативные стратегии они используют и т.п.

Как показывает использование коммуникативных ситуаций, разработанных нами для реализации оценивания в рамках магистерской программы по направлению подготовки 45.04.01 Филология, обеспечивается точный и надежный мониторинг динамики формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Создание коммуникативных ситуаций – творческий процесс интересный и для самих преподавателей, их апробация в тесном сочетании с использованием критериев оценки, которые также в ходе работы корректируются и уточняются, позволяет реализовать эффективный учебный процесс, в котором оценка ориентирована на улучшение качества обучения иностранному языку и на поддержку обучающегося.

Публикация подготовлена в рамках проекта, реализуемого победителем Конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

Список литературы:

1. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика / И.Н. Борисова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2001. – 408 с.

2. Карасик, В.И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус / В. И. Карасик // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1 (96). – С. 73-79.

3. Кубрякова, Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е.С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров. – М., 2000. – С. 5-13.

4. Hart, D. Authentic assessment: A handbook for education / D. Hart. – Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company, 1994. – 132 p.

5. Herrington, J. Authentic assessment and multimedia: How university students respond to a model of authentic assessment / J. Herrington, A. Herrington // Higher Educational Research & Development. – 1998. – N 17(3). – P. 305-322.

6. Reeves, T.C. Alternative assessment for constructivist learning environments / T.C. Reeves, J.R. Okey // Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. – Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 1996. – P. 191–202.

7. Savery, J. Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework / J. Savery, T. Duffy // Educational Technology. – 1995. – N 35. – P. 31-38.

8. Torrance, H. Evaluating authentic assessment / H. Torrance. – Buckingham, UK: Open University Press, 1995. – 173 p.

ВНЕАУДИТОРНЫЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ВИКТОРИНЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Г.З. Егорычева, e-mail: ledeja@yandex.ru,
старший преподаватель
Е.А. Касаткина, e-mail: vetta1kas@mail.ru
старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет,
Россия, г. Ярославль

EXTRACURRICULAR LINGUISTICS QUIZZES AS AN INTEGRAL PART OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

G.Z. Egorycheva, e-mail: ledeja@yandex.ru
Senior Lecturer
E.A. Kasatkina, e-mail: vetta1kas@mail.ru
Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University,
Russia, Yaroslavl

Аннотация. В данной статье лингвострановедческая викторина рассматривается в качестве эффективного средства совершенствования учебно-познавательной деятельности студентов неязыковых ВУЗов. Отмечается, что викторина является одним из самых эффективных способов когнитивного взаимодействия в режиме студент-преподаватель-студент. Подчеркивается, что лингвострановедческие викторины могут использоваться на разных этапах обучения, как для углубленного изучения нового материала, так и в качестве ресурса для контроля знаний.

Ключевые слова: викторина, лингвострановедение, страноведческий аспект, учебно-познавательная деятельность, творческое мышление.

Abstract. This article considers the linguistics quiz as an effective tool to improve students' educational and cognitive activity. The quiz is one of the most effective ways of cognitive interaction in the student-teacher-student mode. The paper emphasized the opportunity of the linguistic quizzes can be used at different stages of learning both for in-depth study of new material, and as a resource for knowledge control.

Key words: quiz, linguistic and regional studies, regional aspect, educational and cognitive activity, creative thinking.

Современные условия глобализации способствуют повышению конкурентноспособности и предъявляют высокие требования к уровню владения иностранным языком студентов ВУЗов. В связи с этим «интерес к изучению иностранного языка чрезвычайно возрос» [Разумова, 2020, с. 169]. Согласно мнению И. Н. Пузенко, «в настоящее время в мире ещё не сложилась единая межнациональная система высшего образования. В то же время страны Евросоюза стремятся создать единую модель высшего образования, согласно которой на обучение граждан других государств будут принимать только тех студентов, которые в достаточной степени или на удовлетворительном уровне владеют языком обучения» [Пузенко, 2020, с. 367]. Другой категорией, служащей залогом успеха межкультурной коммуникации является межличностное общение и знание культуры и норм устного общения, «поскольку

язык неразрывно связан с менталитетом его носителей, отражает процессы и явления, происходящие в обществе, образ жизни людей, их традиции, систему ценностей и мировоззрение» [Мельникова, 2020, с. 192]. Все вышеупомянутое обуславливает необходимость развития не только языковых компетенций студентов, но и таких качеств личности, как любознательность, лидерские качества, целеустремлённость, коммуникабельность, способность решать проблемы творчески, умение мыслить самостоятельно и оригинально. По мнению В. Н. Бабаяна, «интерактивное обучение позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс познания более интересным и творческим» [Бабаян, 2017, с. 21]. Таким образом, может быть отмечено, что интерактивные взаимодействия в режиме «студент-преподаватель-студент» являются одними из наиболее предпочтительных с точки зрения осуществления внеаудиторной работы студентов в неязыковом ВУЗе.

Актуальность данной темы обусловлена практическим интересом к использованию страноведческого материала в обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе, поскольку без понимания особенностей культуры страны изучаемого языка, изучения ее культурных и исторических традиций, литературного наследия, которое формирует образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, невозможно в полной мере изучить язык как средство общения.

Необходимость распространения знаний страноведческого характера особенно возрастает в последнее время, когда наблюдается активизация и расширение возможностей общения между молодыми людьми из различных стран мира. Именно поэтому страноведческий аспект должен стать неотъемлемой частью изучения иностранного языка в вузе. Такая форма работы не только сочетает в себе элементы познавательной игровой деятельности, но и предполагает, что «общение участников (викторины) является непосредственным – межличностным» [Tyukina L., 2021, p. 29]. Наличие элемента игры-соревнования в викторине отвечает потребностям различных возрастных групп обучающихся, в том числе и студентов. В данной социокультурной группе игровой соревновательный момент элемент служит «основой для установления положительных межличностных отношений и приобретению личностно значимых знаний» [Бабаян, 2019, с. 168]. Также существует мнение, что только комплексный подход к изучению иностранного языка сможет «гарантировать будущему специалисту успешную адаптацию к условиям профессиональной деятельности» [Тюкина, 2020, с. 409]. Для того, чтобы повысить степень заинтересованности студентов в учебной дисциплине, необходимо сделать курс более интересным: использовать тематически значимые для молодежи примеры-иллюстрации, ввести культурный компонент в занятия, рассказывая о России, ее истории, культуре, природе, городах, достопримечательностях, традициях, «позволяющих углубить их знания не только в области иностранного языка и погрузиться в культуру и особенности национального быта страны изучаемого языка» [Борисова, 2020, с. 387].

По содержанию выделяют следующие виды викторин: тематические, развлекательно-развивающие, лингвистические, межтематические. Лингвострановедческая викторина «Что вы знаете о Великобритании?» может быть отнесена к тематическому виду викторин. Она была проведена в декабре 2021 года среди студентов 1 и 2 курсов Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ), Ярославль, Россия в рамках «Языкового клуба ЯГТУ», занятия которого проходят на базе кафедры иностранных языков ВУЗа по субботам. Целью данной статьи является обобщение опыта проведения таких викторин как средства повышения мотивации студентов в работе со страноведческим и лингвострановедческим материалом.

Структура викторины зависит от уровня языковой подготовки обучающихся, отношений в коллективе, а, главное, от творческого подхода преподавателя и студентов. Тематику викторины, её цель намечает и планирует преподаватель. Тема викторины, её цель и задачи доводятся до сведения студентов заранее, обсуждается и определяется срок проведения мероприятия. Как правило, викторина начинается с подготовительного этапа, на котором студенты делятся на команды, придумывают название команды, эмблему и выбирают капитана.

При подготовке студентов к викторине необходимо предложить им провести самостоятельную работу по изучению определённого тематического материала из различных источников: книг, справочников, страноведческих пособий, электронных ресурсов.

В период подготовки мероприятия формируется жюри, определяется система оценок и критерии их выставления. Жюри проверяет правильность выполнения заданий, оглашает правильные варианты, сообщает результаты и определяет и награждает победителей. В период подготовки мероприятия также необходимо представить положение о викторине, в котором должны быть прописаны общие положения, цели и задачи мероприятия, организаторы мероприятия, сроки и место проведения, участники, условия, порядок проведения и заключительные положения. Положение в обязательном порядке утверждается руководством ВУЗа.

Целью проведения викторины «Что вы знаете о Великобритании?» являлось повышение мотивации в изучении иностранного языка у студентов неязыкового ВУЗа. В ходе проведения викторины преследовались несколько мультидисциплинарных задач: расширение кругозора студентов, их умение взаимодействовать в команде, а также формирование у студентов навыков взаимопомощи и толерантности.

Викторина состоит из пяти туров, каждый из которых содержит 9 вопросов:

1- й тур – General information (Общие сведения о стране). В ходе первого тура студенты отвечают на такие вопросы, как, например: *How many countries are there in the United Kingdom?*

2-й тур – Geographical position (Географическое положение) В ходе второго тура студенты отвечают на такие вопросы, как, например: *What separates Great Britain from the continent?*

3-й тур – Places of interest (Достопримечательности). В ходе третьего тура студенты отвечают на такие вопросы, как, например: *What is Stonehenge?*

4-й тур – Famous singers and musicians (Известные певцы и музыканты). В ходе четвертого тура студенты отвечают на такие вопросы, как, например: *What band is called "Fab Four"*?

5-й тур – Blitz (Блиц), например, содержит такие вопросы как: *The Union Jack is … ?*

Вопросы 1 - 4 туров демонстрируются на экране по 60 секунд и зачитываются ведущим. Затем ведущий повторно зачитывает вопросы в ускоренном темпе и запускает обратный отсчёт таймера на 60 секунд. По истечении 60 секунд помощник ведущего собирает бланки с ответами команд.

Вопросы 5-го тура представляют собой 9 простых и коротких вопросов, которые появляются на экране и зачитываются ведущим. На обдумывание и запись вопросов на лист бумаги участникам дается еще 50 секунд. Команда самостоятельно решает, каков будет номинал баллов каждого ответа тура: специальная отметка в бланке напротив ответа означает оценивание ответов по системе +2/ -2 (правильный ответ приносит команде 2 дополнительных балла/неправильный – уменьшает количество баллов команды на 2 балла); отсутствие специальной отметки означает традиционное оценивание в один балл за правильный ответ (1/0). Таким образом, максимум в блиц - туре +18 очков, минимум -18.

После подведения итогов всем участникам викторины вручаются сертификаты участников, а победителям, занявшим первое, второе и третье места – дипломы победителей.

Для получения «обратной связи», по окончании мероприятия студентам была предложена анкета для получения обратной связи, которая содержала следующие вопросы и варианты ответов «да», «нет» и «затрудняюсь ответить»: «Понравился ли Вам формат занятия?», «Хотели бы Вы участвовать в других лингвострановедческих мероприятиях?», «Помогает ли визуализация пониманию информации?» и др. В анкетировании принимали участие 24 студента 1 и 2 курса ЯГТУ. По результатам анкетирования может быть отмечено, что мероприятие понравилось студентам, их заинтересовал необычный формат подачи когнитивной информации, а также непринужденная атмосфера мероприятия. Отметив необычный

формат занятия, студенты выразили желание участвовать в других лингвострановедческих мероприятиях кафедры иностранных языков ЯГТУ.

Из всего вышесказанного следует, что использование викторин является хорошей возможностью для совершенствования образовательной и познавательной деятельности студентов. Она способствует сплочению студенческого коллектива, воспитывает такие качества личности, как целеустремленность, общительность, находчивость и упорство. Викторины позволяют студентам не только использовать иностранный язык как средство коммуникации, а также установить дружеские взаимоотношения и развить языковые и коммуникативные компетенции.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Электронный учебник в эффективном обучении иностранному языку / В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2017. – № 1(1). – С. 21-27.
2. Бабаян, В.Н. Об использовании информационных технологий на практических занятиях иностранного языка в высшем военном образовательном учреждении / В. Н. Бабаян, О.Ю. Богданова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: Сб. науч. тр. по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 168-176.
3. Борисова, Е.Б. Внеаудиторная работа и событийные мероприятия как факторы повышения привлекательности программы подготовки отраслевых переводчиков / Е.Б. Борисова, А.В. Протченко // Профессиональное лингвообразование : Материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 сентября 2020 года. – Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2020. – С. 386-389. – EDN OULAKV.
4. Мельникова, К.А. Политкорректность как социокультурное явление в современном английском языке / К.А. Мельникова, Д.Е. Говорухин // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: Сб. науч. тр. по материалам II Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 192-196.
5. Пузенко, И.Н. Интернационализация высшего образования и образовательные услуги / И.Н. Пузенко, Л.А. Тюкина // Вода. Газ. Тепло 2020 : Материалы международной научно-технической конференции, посвященной 100-летию Белорусского национального технического университета, 100-летию кафедры "Гидротехническое и энергетическое строительство, водный транспорт и гидравлика", 90-летию кафедры "Теплогазоснабжение и вентиляция", Минск, 08–10 октября 2020 года. – Минск: Белорусский национальный технический университет, 2020. – С. 367-370.
6. Разумова, М.А. Использование мультимедийных технологий обучения иностранному языку в техническом вузе с целью повышения эффективности учебного процесса / М.А. Разумова, К.А. Мельникова // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования : Сб. статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 06–07 апреля 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 169-173.
7. Тюкина, Л.А. Использование онлайн-платформ в преподавании иностранных языков / Л.А. Тюкина, М. Лацович, В.Н. Бабаян // Последствия и вызовы пандемии коронавируса для технологического и социально-экономического развития общества : Сб. тр. III Международной научно-практической конференции, Ярославль, 10 декабря 2020 года / Под

общей редакцией к.э.н. С.В. Шкиотова, д.э.н. В.А. Гордеева. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 406-414. – EDN XFXOFJ.

8. Tyukina, L.A. Russian language jokes in humorous dialogical discourse / L.A. Tyukina, K.A. Melnikova, V.N. Babayan // Russian studies without borders. – 2021. – Vol. 5. – No 1. – P. 27-34.

ПАРАЛЛЕЛЬНАЯ ГРАММАТИКА, ТЕОРИИ Н. ХОМСКОГО И УЛУЧШЕНИЕ ЗНАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

О.А. Каширина, e-mail: kashirina_olga@mail.ru
старший преподаватель
Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана,
Россия, г. Москва
Н.Б. Кузьмина, e-mail: nkuzmina555@gmail.com
канд. филол. наук, доцент
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

PARALLEL GRAMMAR, THEORIES OF N. CHOMSKY AND IMPROVING THE KNOWLEDGE OF THE NATIVE LANGUAGE

O.A. Kashirina, e-mail: kashirina_olga@mail.ru
Bauman Moscow State Technical University,
Russia, Moscow.
N.B. Kuzmina, e-mail: nkuzmina555@gmail.com
Moscow Pedagogical State University,
Russia, Moscow.

Аннотация. В статье рассматривается методика преподавания иностранного языка с применением контрастирования на основе параллельных корпусов как способа улучшения знания одновременно и родного, и иностранного языков. Анализируется возможность использования данной методики для проникновения в глубинную структуру языков. Раскрывается содержание понятия «параллельная грамматика», и рассматривается аргументация противников генеративной грамматики. Проблема имеет общегуманитарный характер, и статья может вызвать интерес широкого круга специалистов в области педагогики, лингвистики, философии, психологии, вычислительной техники и других наук.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, параллельная грамматика, контрастивная лингвистика, родной язык, глубинная структура, рекурсия.

Abstract. The article discusses the methodology of teaching a foreign language using contrasting based on parallel corpora as a way to improve knowledge of both native and foreign languages at the same time. The possibility of using this technique to penetrate into the deep structure of languages is analyzed. The content of the concept of "parallel grammar" is revealed, and the argumentation of opponents of generative grammar is considered. The problem has a general humanitarian character and the article may arouse the interest of a wide range of specialists in the field of pedagogy, linguistics, philosophy, psychology, computer technology and other sciences.

Key words: foreign language teaching methodology, parallel grammar, contrastive linguistics, native language, deep structure, recursion.

Параллельная грамматика (термин О. А. Кашириной) — термин, полученный соединением двух выражений: параллельный корпус и контрастивная грамматика, что, по сути, означает использование параллельного корпуса для сравнительного анализа грамматических конструкций родного изучаемого языков. [5] Идея создания и использования параллельной грамматики родилась из осознания острой потребности КАЧЕСТВЕННОГО УЛУЧШЕНИЯ ЗНАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА. В связи с падением интереса к изучению родного языка и уве-

личением интереса к изучению иностранного (английского) языка представляется необходимым преподавание грамматики иностранного языка методом сопоставления.

Часто контрастивную лингвистику путают с сопоставительной. Отличие этих понятий хорошо изложено в книге И. А. Стернина «Контрастивная лингвистика», где он приводит четыре основных отличия контрастивной лингвистики от сопоставительной [11, с. 25]. Он пишет: «Контрастивная лингвистика изучает отдельные явления и единицы родного языка в сопоставлении со всеми возможными средствами их передачи в изучаемом языке» [11, с. 25], что очень важно для технического перевода. К. Г. Крушельницкая в книге «Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков» отмечает: «В последние годы стало общепризнанным, что эффективное преподавание неродного языка возможно только на основе полноценного контрастивного описания систем родного и изучаемого языка. Контрастивная лингвистика занимается сопоставлением двух конкретных языков — родного и изучаемого, взятых на современном для учащегося этапе развития. Ее цель — обнаружить и предсказать трудности обучения новому языку для их профилактики и успешного преодоления» [6, с. 6]. Б. М. Балин в работе «Актуальная задача советской контрастивной грамматики» подчеркивает важность контрастивной грамматики для изучения родного языка: «…контрастирование отдельных сегментов пар языков — весьма сильное оружие лингвиста, обеспечивающее отчетливость обозрения родного языка снаружи. Этот прием направляет исследователя на рассмотрение таких структурно-функциональных линий родного языка, которые остаются в тени при рассмотрении его системы изнутри» [1, с. 6].

Акцент на грамматику (как поверхностную структуру по Н. Хомскому) делается потому, что без ее изучения невозможно правильное построение речи и правильный перевод текста, особенно технического. В отличие от художественного текста, технический текст содержит массу тонкостей, не точное изложение которых может нарушить весь принцип понимания явления и привести к негативным результатам. Именно поэтому грамматика при переводе технического текста играет такую важную роль.

В статье В. Г. Гака «О контрастивной лингвистике» есть замечание о том, что «…учащиеся с разными родными языками нередко делают в одном и том же втором языке сходные ошибки» [2]. Попытка объяснения этого феномена любым другим способом, кроме действительного наличия общей глубинной структуры языков, несостоятельна, так как именно этот факт и является подтверждением наличия глубинной структуры. В статье П. Ибботсона и М. Томаселло «Язык в новом ключе» [4, с. 103] «выражена принципиально иная точка зрения», согласно которой не умеющему говорить ребенку приписывается способность мыслить категориями. И далее: «человеческий мозг с рождения оснащен программой, подобной компьютерной, которая может производить предложения, отвечающие всем законам “живой” грамматики…» [4, с. 104]. Приписывать это утверждение Н. Хомскому, как это делают авторы статьи, вряд ли уместно, т.к. о неверном понимании и наличии подобной точки зрения он как раз и предостерегал. Трудность экспериментального подтверждения существования глубинной структуры никак не может свидетельствовать о ее отсутствии, скорее об отсутствии методически верно поставленного эксперимента. В статье «Что такое языковая способность, кто ею обладает и откуда она берется» в 2002 г. в журнале Science [17] М. Хаузер, Н. Хомский, Т. Фитч говорят о том, что рекурсия — «единственная неизменная основа языковой способности, и возникнуть она могла только одномоментно». О рекурсии Н.Хомский упоминает еще в Картезианской лингвистике: «в теории глубинной и поверхностной структуры…содержатся рекурсивные механизмы, обеспечивающие бесконечное применение конечных средств, описываемых этой теорией…» [15, с.89]. Отчет Д. Эверетта в 2005 г. в журнале Current Anthropology [19] о путешествии в дебри Амазонки и знакомстве с племенем пираха, язык которого, по утверждению автора статьи, не содержит рекурсии, а также приведенный в статье диалог, с повторением одних и тех же простых фраз, напоминает просто попытку объяснить что-то путешественнику, плохо знающему язык пираха, а совсем не отсутствие в нем рекурсии, что может быть прояснено впоследствии. Сам Д. Эверетт в своей книге «Не спи - кругом змеи!» [20] высказывает такое предположение «когда я стал

лучше говорить на пираха, у меня появились подозрения, что люди специально говорят проще, чтобы я лучше понимал. Говоря со мной, они, похоже, строили только короткие предложения с одним глаголом» [20, с.258], поэтому автор стал следить за речью индейцев, разговаривающих между собой. Профессор И. Робертс, заведующий кафедрой лингвистики в Кембриджском университете в дискуссии с Д. Эвереттом «утверждал, что если в пираха можно добавлять или повторять слова или словосочетания после предложений, то в этом языке не может не быть рекурсии, потому, что... «итерация-это одна из форм рекурсии.» [20, с.253]. Это одна из форм, но не единственная… В книге есть статья П.С. Дронова «Так ли уж несовместимы точки зрения Д. Эверетта и генеративистов.», в которой автор поясняет точку зрения Н.Хомского на рекурсию. Он пишет: «Ядром базового компонента является рекурсивный механизм…Рекурсия при этом объявляется единственным уникальным свойством человеческого языка…» [20, с.309-310], поэтому вывод об отсутствии рекурсии говорит об отсутствии глубинной структуры. Однако сам Д. Эверетт утверждает, что «две культуры - европейская и пираха так не похоже видят мир, …живя среди пираха, я осознал: наши ожидания, культурный багаж и жизненный опыт так разнятся, что картина общей для всех действительности становится непереводима на язык другой культуры» [20, с.18]. По-видимому, нельзя говорить об отсутствии рекурсии в языке, картина действительности которого «непереводима на язык другой культуры». Кроме этого, имеются сведения о том, что в последнее время власти Бразилии стали препятствовать изучению традиционной культуры пираха и создали условия для обучения пираха португальскому языку в школах, что само по себе говорит о том, что врожденная способность к рекурсии у них есть, поскольку они осваивают португальский язык, в котором, равно как и в других языках, рекурсия используется [7]. Рекурсия, согласно Н. Хомскому, могла появиться только одномоментно, как и языковая способность. Трудно себе вообразить первую языковую коммуникацию на основе языковой мутации индивида или, например, целого племени. Коммуникация предполагает наличие какого-то научения, примеров коммуникации, без которых она просто неосуществима. Поэтому возникают вопросы.

В книге О. Сакса «Зримые голоса» приведено высказывание известного исследователя языка жестов Урсулы Беллуджи, которая утверждает, что глубинная структура наблюдается и в языке глухих, который «является на редкость выразительным и позволяет сказать практически все, что можно выразить устной речью. Ясно, что здесь работают другие дополнительные принципы» [10], к которым она относит наличие сложной врожденной грамматической структуры. «Открытием в лингвистической карьере Урсулы Беллуджи было осознание того, что чудесная органическая структура — сложный зачаток грамматики — может существовать и в чисто визуальной форме, что происходит при усвоении языка жестов» [10], что является еще одним подтверждением генетического наличия глубинной структуры.

Сопоставляя грамматики, мы избегаем влияния родного языка на изучаемый, поскольку их грамматический строй разный, что мы яснее осознаем при сопоставлении; одновременно углубляется знание родного языка, восполняются пробелы в изучении грамматики. Такой подход особенно важен в настоящий момент, когда время, отведенное на изучение родного языка в старших классах школы, зачастую меньше времени, отведенному на изучение иностранного языка. О том, что сопоставление необходимо в процессе изучения иностранного языка говорили в своих трудах выдающиеся русские лингвисты: Л.В. Щерба, Е.Д. Поливанов, В.Н. Ярцева и другие [18; 8; 22]. Например, В.Н. Ярцева пишет: «Хорошо известно, какое большое значение придавал Л.В. Щерба сопоставительному изучению языков не только для изучения иностранного языка, но и для лучшего понимания особенностей родного языка и проникновения в суть его структур» [22, с. 4].

Перед Россией, переживающей в настоящее время период падения интереса к изучению родного языка и роста интереса к изучению английского языка, стоит наиважнейшая задача в восстановлении интереса к родному языку. Президент Российской Федерации В.В. Путин на пленарном заседании Общества русской словесности 31 мая 2017 г. подчеркнул: «… речь идет о сохранении — ни больше, ни меньше — национальной идентичности, о том,

чтобы быть и оставаться народом со своим характером, со своими традициями, со своей самобытностью, не утратить историческую преемственность и связь поколений. Для русских это означает быть и оставаться русскими» [9]. Поэтому привлечение любых новых средств для решения этой важной задачи представляется весьма значимым. Одним из таких средств может стать параллельная грамматика.

Если о средствах корпусной лингвистики говорят, прежде всего, в связи с квантитативными методами исследования, то о параллельном корпусе — как о средстве обучения переводу, отмечая его необходимость для составления терминологических словарей, без чего невозможен технический перевод. «При быстром появлении терминов во многих научных, технологических или политехнических областях, — пишет Е.П. Соснина, — создание современных терминологических справочников отстаёт, что вызывает проблемы у переводчиков, и в результате появляются противоречивые и разнообразные переводы» [11]. Технический перевод может быть связан с использованием специальных параллельных корпусов, «объединяющих тексты из одной и той же области, независимо написанные на двух или нескольких языках» [3, с. 26].

Специалисты отмечают, что возникновение корпусных методов связано с бурным развитием компьютерных технологий, так как «возможность сканирования и распознавания текста обеспечила сбор, хранение и обработку огромных массивов текстовых данных» [13]. Известно, что выдающийся лингвист современности Н. Хомский скептически относился к методам корпусной лингвистики: «Corpus linguistics doesn't mean anything. Well, you know, sciences don’t do this» («Корпусная лингвистика ничего не значит. Вы понимаете, что ученые этим не занимаются») [16, с. 93]. Но это не означает, что надо отказываться от корпусных методов, являющихся современными средствами обработки данных и позволяющих анализировать большие объёмы текстов с целью изучения разных аспектов языка.

Уже несколько лет авторами проводится работа по изучению возможностей преподавания английского языка сопоставительными методами. В методических разработках по использованию сравнительных методов преподавания акцент ставится на порождающую генеративную грамматику Н. Хомского. Исходя из теории Н. Хомского о глубинной структуре языков, легко объясняется эффективность сопоставительных методов преподавания иностранного языка. Обращение к родному языку в процессе преподавания иностранного, активизирует ту же самую языковую ситуацию в иностранном, т.к., согласно Н. Хомскому, они имеют одну и ту же глубинную структуру. Этим же объясняется улучшение знания родного языка. Студентам в процессе занятий давались, например, задания выполнить презентации на темы «Инфинитив в русском и английском языках», «Определения и придаточные определительные предложения в русском и английском языках» и др. Студенты всегда воспринимали такие задания с интересом, ощущая их большую пользу для освоения английского языка и восполнения пробелов в знании русского языка. Очевидно, что наблюдаемый процесс подтверждает наличие глубинной структуры языков, что уже более пятидесяти лет занимает умы многих ученых. Н. Хомский пишет: «Глубинная структура, выражающая значение, является общей для всех языков, поэтому она считается простым отражением формы мысли. Трансформационные же правила, по которым глубинная структура превращается в поверхностную, могут разниться от языка к языку» [15, с. 78]. Он считает: «…синтаксический компонент грамматики должен указывать для каждого предложения глубинную структуру, которая определяет семантическую интерпретацию и поверхностную структуру, которая определяет его фонетическую интерпретацию» [14, с. 19]. При этом Н. Хомский исходит из того, «что эти структуры вообще различны и что поверхностная структура задается неоднократным применением определенных формальных операций, называемых «грамматическими трансформациями». «Если это верно, — размышляет ученый, — то синтаксический компонент должен порождать для каждого предложения глубинную и поверхностную структуры и соотносить их друг с другом» [14,с.20]. «Синтаксис - это то, благодаря чему в каждом языке посредством слов мы можем вызвать в сознании людей, знающих данный язык, тот смысл, который мы хотим выразить» [15, с. 89].

В параллельной грамматике встает естественный вопрос о контрастивных исследованиях языков разных групп. Надо помнить, что «в сравнительной лингвистике общие черты языков связываются с их родством» [21, с. 414], и «лингвистика находится на пороге выполнения своей центральной задачи, которую мудро предвидел Фердинанд де Соссюр: найти те силы, которые постоянно и универсально действуют во всех языках» [21, с. 414]. Возможно, именно корпусные методы исследования языка, а точнее, параллельная грамматика, с ее громадным количеством примеров и возможностью сравнительного анализа сразу нескольких языков, обеспечит «адекватные формализуемые технические приемы получения надежной информации относительно свойств лингвистической структуры» [14, с. 22].

Возвращаясь к практическим аспектам проблемы, отметим, что методика параллельной грамматики в преподавании иностранного языка в техническом университете особенно эффективна, так как здесь существует база для проведения экспериментальной работы и студенты имеют все необходимые знания, позволяющие использовать параллельный корпус для нужд контрастивной лингвистики, а значит и для углубления понимания родного языка и проникновения в глубинную структуру языков. Описанный подход открывает новые экспериментальные возможности доказательства концепции порождающей грамматики, а эффективность приемов может служить косвенным доказательством истинности.

Список литературы:

1. Балин, Б.М. Актуальная задача советской контрастивной грамматики // Контрастивная и функциональная грамматика. Межвузовский тематический сборник научных трудов. - Калинин, 1987.
2. Гак, В.Г. О контрастивной лингвистике // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. - Москва, 1989.
3. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика. / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. - Иркутск, 2011.
4. Ибботсон, П. Язык в новом ключе / П. Ибботсон, М. Томаселло // В мире науки, 2017. 3 марта.
5. Каширина, О.А. Параллельная грамматика для обучения иностранному языку в техническом университете // Научный поиск. 2016. № 1.1. С. 42–44. Шуя: ФГБОУ ВПО «Ив. ГУ», 2016.
6. Крушельницкая, К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. Изд. 3. - Москва, 2008.
7. Племя пираха: язык, ставший основой философии. URL: http://www.h-rf.ru/history/456/56070/?PAGEN_1=90&id=56104 (дата обращения: 15.08.2018).
8. Поливанов, Е.Д. Русская грамматика в сопоставлении с узбекским языком. - Ташкент, 1934.
9. Путин, В.В. Выступление на пленарном заседании общества русской словесности. URL: https://kremlin.ru/events/president/news/52007/videos (дата обращения: 31.05.2016).
10. Сакс, О. Зримые голоса. AST Publishers, 2014. URL: https://books.google.ru/books?isbn=5457930513 (дата обращения: 31.05.2016).
11. Соснина, Е.П. Параллельные корпусы в обучении языку и переводу. URL: https://corpusik.livejournal.com/1812.html (дата обращения: 31.05.2016).
12. Стернин, И.А. Контрастивная лингвистика. – Москва : Восток-Запад, 2007.
13. Толдова, С.Ю. Корпусная лингвистика. - Москва, 2003.
14. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса. – Москва : Изд-во Московского университета, 1972.
15. Хомский, Н. Картезианская лингвистика. – Москва : КомКнига [т 2], 2005.
16. Хомский, Н. Interview. Jozef Andor. The master and his performance // Intercultural Pragmatics. Vol. 1, issue 1, 2004-08-02, p. 93–111.

17. Хомский, Н. Что такое языковая способность, кто ею обладает и откуда она берется / Н. Хомский, М. Хаузер, Т. Фитч. // Science, 2002, Nov. 22.
18. Щерба, Л.В. Очередные проблемы языковедения // Известия Академии Наук Союза ССР. Отделение литературы. Ялта, 1945.
19. Эверетт, Д. Cultural Constrains on Grammar and Cognition in Piraha // Current Anthropology. Volume 46, Number 4, August-October 2005.
20. Эверетт, Д. Не спи - кругом змеи. – Москва : Изд-во Дом ЯСК, 2016.
21. Якобсон, Р. Избранныые работы. – Москва : Прогресс, 1985.
22. Ярцева, В.Н. Контрастивная грамматика. – Москва : Наука, 198

КАК ПРИОБЩИТЬ УЧЕНИКА К УЧЕНИЮ

Е.Б. Кириллова, e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru,
старший преподаватель
Н.А Морева, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru,
старший преподаватель
Е.С. Крамная, e-mail: kramnaya@yandex.ru
старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет
Россия, г. Ярославль

HOW TO BRING A STUDENT CLOSER TO LEARNING

E.B. Kirillova, e-mail: kirilliova.elena@yandex.ru,
Senior Lecturer
N.A. Moreva, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru,
Senior Lecturer
E.S. Kramnaya, e-mail: kramnaya@yandex.ru
Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Данная статья рассматривает проблему низкой мотивации к изучению гуманитарных дисциплин студентами высших учебных заведений технического профиля. С этой целью был проведен опрос среди школьников старших классов, являющихся потенциальными абитуриентами технических образовательных учреждений. Представлены результаты и анализ опрос-исследования, предложены некоторые методы активации заинтересованности обучающихся к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: метод, активация, гуманитарные дисциплины, иностранные языки, референт-переводчик

Abstract. The article considers the problem of low motivation for humanitarian disciplines by students of higher technical educational institutions. For this purpose, a survey was conducted among school graduates who are potential applicants for technical institutions. The results and analysis of investigation are presented, some methods of activation of interest in learning a foreign language are proposed.

Key words: method, activation, humanitarian disciplines, foreign languages, assistant translator

Современный рынок труда предъявляет все более высокие требования к вчерашним выпускникам высших учебных заведений. Этот же самый рынок требует от образовательных организаций постоянных усилий по сохранению лидерских позиций. Одна из первоочередных, важнейших и сложных задач – обеспечение непрерывного потока обучающихся за счет детального понимания потребностей целевой аудитории, создания и продвижения реально востребованных программ обучения, использования современных технологий и методов обучения на всех этапах образовательного процесса. Сегодня рынок образовательных услуг динамично развивается и насыщается все более востребованными программами, в том числе в сегменте дополнительного профессионального образования (ДПО). Кроме обеспечения высокого качества и соответствия запросам и потребностям рынка, необходимо развивать и пользоваться современными инструментами маркетинга, продвижения и продаж услуг ДПО.

Именно те провайдеры, кто может выстроить эффективную систему создания и продвижения программ ДПО с учетом современных технологий и всех его особенностей, могут обеспечить непрерывный поток обучающихся и, тем самым, быть конкурентноспособными на рынке.

Целью написания данной статьи является исследование методов активации интереса к изучению иностранных языков среди школьников выпускных классов, являющихся потенциальными абитуриентами высших технических образовательный учреждений, с учетом продвижения дополнительного образования по программе «Референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Исходя из собственного опыта, «именно данная дополнительная программа вызывает особый интерес у студентов неязыковых вузов, так как изучение иностранного языка занимает лишь малую часть в их основной образовательной программе. По завершении обучения выпускники получают государственный диплом с присвоением квалификации референта-переводчика в определенной области знаний. Программа направлена на подготовку специалистов, обладающих помимо глубоких профессиональных знаний еще и переводческой компетенцией» [Тюкина, 2019, с.140]. Подобная программа реализуется на базе кафедры иностранных языков Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ), существует уже несколько десятков лет и доступна не только студентам технического университета, но и других высших учебных заведений, а так же лицам, имеющим высшее образование в той или иной профессиональной сфере.

Радикальные перемены в общественной жизни общества оказывают влияние на все сферы его деятельности, в том числе образование. Цифровизация, коммерциализация, приверженность идеям свободного рынка в образовании создали условия для появления многочисленных институтов и курсов, предлагающих широкий спектр образовательных услуг. С одной стороны, это является стимулом к конкурентной борьбе и развитию качества образования, с другой стороны, абитуриент, как правило, не может определить этот уровень «качества» на конкретном этапе развития общества [Шаронин, 2008].

Одновременно, следует отметить такие положительные моменты: образование становится более гуманным, массовым и демократическим, растет продолжительность обучения, увеличивается количество гуманитарных дисциплин, большую важность приобретают такие социальные навыки как *soft skills* – умение общаться и взаимодействовать в поликультурной среде.

Несмотря на все перечисленные моменты, в стенах нашего университета происходит отток обучающихся по дополнительной программе «Референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации» или обучаются студенты с низким уровнем подготовки. Понятно, что у нас не факультет иностранных языков и не гуманитарный вуз, но данный вопрос требует глубокого анализа и подразумевает принятие необходимых мер. На некоторые вопросы уже можно ответить и назвать ряд причин. Во-первых, до сих пор мы работаем с готовым контингентом, преследующем цель – получить высшее техническое образование; во-вторых, неосведомленность о возможности получения параллельно второго образования приводит к неготовности студентов трудиться эффективнее и более затратно с экономической точки зрения. В-третьих, отсутствие финансовой поддержки со стороны руководства не позволяет проводить различные маркетинговые мероприятия с целью продвижения курсов. В-четвертых, отсутствие стабильности приводит к снижению заинтересованности и оттоку квалифицированных кадров.

Но, как говорится «спасение утопающих – дело рук самих утопающих». С подачи руководства университета, начиная с этого учебного года, мы работаем со школами, потенциальным контингентом. Подобная работа проводилась всегда, но теперь в неё включились все кафедры.

С целью реализации данного проекта мы пошли традиционным путем с использованием современных вспомогательных технических средств. Был составлен план мероприятий, содержание которого позволяет в полной мере коммуницировать с участниками проекта –

это встречи, игры, викторины, участие в конференциях в онлайн и офлайн режиме. Каждая встреча начинается с беседы, общения, что позволяет ближе познакомиться с желаниями и намерениями выпускников, с нашей стороны, заинтересовать их гуманитарными дисциплинами, так как низкая мотивация к их изучению в учебных учреждениях технического профиля является основной проблемой неэффективности обучения. А эффективность, как известно, связана с двумя факторами. Прежде всего, это раскрытие жизненной значимости изучаемой дисциплины и, второе, воздействие на эмоции и чувства учащихся, опираясь на их субъективный опыт и внутренние потребности.

Для того чтобы выработать правильное решение, было проведено исследование методом опроса. В исследовании приняли участие 47 выпускников из средних общеобразовательных школ г. Ярославля № 37, № 18, № 43, гимназии № 1. Опрос-анкета включала 10 вопросов, опрос проводился в офлайн режиме, участие добровольное и анонимное. Все данные исследования были представлены в обобщенном виде.

В результате статистика получилась противоречивой и красноречивой, но убедительной.

Например, на вопрос: «Что вас заставляет изучать иностранные языки?» 50% респондентов ответили «я сам(а)», в графе «другие мотивы», по большей части ответили: «путешествия». Видимо, это потому, что у школьников существует твердое убеждение, что со знанием иностранного языка можно работать только учителем в школе, а это их никак не привлекает. Выбирая технический вуз для получения образования, они не видят себя исследователями. А это важно, технический университет как никакой другой сочетает фундаментальные и прикладные науки, исследовательские лаборатории и научные общества. «Следует принять во внимание тот факт, что ведущая база данных на платформе Web of Science включает, в основном, журналы на английском языке. Исследователи, не владеющие английским языком на достаточном уровне, должны формировать свои профессиональные компетенции в области англоязычного научного письма, чтобы не только понимать то, что пишут другие исследователи, но и представлять свои собственные результаты в рецензируемых международных журналах.» [Кириллова, 2020, с. 105]

Так, на вопрос: «Рассматриваете ли вы ЕГЭ по иностранному языку в качестве обязательного, если «да», то какой иностранный язык рассматриваете?» более 90% обучающихся ответили: «никогда не рассматривал(а)».

А на вопрос: «Рассматривая себя в качестве специалиста, вы хотели бы владеть иностранным языком в своей области исследования?» так же 90% респондентов ответили: «однозначно, да». Получается что-то вроде отложенного на потом интереса. Мы привыкли думать, что сегодняшние дети получают огромное количество информации по самым разным каналам в интересной, доступной и порой занимательной форме. Это приводит к тому, что они о многом знают или, по крайней мере, слышали, но с трудом ориентируются в конкретных вопросах.

Менее 30% учащихся пытались подобрать эквиваленты русских слов к следующим словам: офис, офисное помещение, дизайнер, коммуникация и почти никто не смог дать объяснение словам: копирайтер, фрилансер, коллаборация.

Но однозначно ответили «да» на первые три вопроса:

1) Считаете ли вы, что современные процессы развития общества, его глобализация, ускоряет развитие человечества и является его следствием?

2) Считаете ли вы, что в современных условиях глобализации, язык связан с экономическими процессами?

3) Считаете ли вы, что распространение английского языка в качестве языка межнационального общения облегчает процессы коммуникации? Это означает, что они дают правильную оценку обществу и времени, в котором живут, но пока не осознают ответственности за его развитие.

Но, как говорится: «Я бы в летчики пошел, пусть меня научат». Это наша задача и мы решаем её последовательно. Для первой встречи была подготовлена презентация из несколь-

ких блоков. Один из которых основывался на интересных фактах и знании иностранных языков «Знаете ли вы, что …», второй блок посвящен словам интернациональным и заимствованиям, третий – непосредственно профессии переводчика, где была прослушана лекция о творческой и высоко-востребованной профессии переводчика, как просветителя науки и культуры.

Переводчик – это одна из древнейших профессий и, естественно, учащиеся знают, что есть те, кто переводит книги, фильмы, участвует в конференциях и переговорах, но о том, что существуют такие профессии, как аудиовизуальный переводчик, технический, копирайтер, референт-переводчик, не подозревали. Возможность сочетать образование техническое и гуманитарное стало открытием, пробудило интерес и много вопросов. Без ложной скромности следует отметить, что подробное описание и возможность получения профессии референта-переводчика или как сейчас принято говорить «отраслевого переводчика» повышает интерес учащихся, так как представляется наиболее реальным в плане получения образования и трудоустройства. Мы продолжаем встречаться и работать со школьниками, они приходят к нам в университет, мы посещаем школы, демонстрируем фильмы, обсуждаем проблемы, проводим игры и викторины по лингвострановедению, включая Россию и русский язык. Таким образом, активизируется и поддерживается интерес учащихся. Учителя средней школы увидели в нас единомышленников, так как вопрос профориентации – это ещё одна проблема, здесь мы успешно дополняем друг друга.

Весь накопленный опыт прошлого дает нам основание утверждать, что интерес в обучении представляет собой важный и благоприятный фактор. Это справедливо на все времена для студентов любых направлений, профилей и возраста. В классической педагогике главную функцию видели в том, чтобы приблизить учебника к учению, активизировать его познавательную деятельность, современные методы и общество позволяют разнообразить эту гипотезу с привлечением все более расширяющихся возможностей и технологий.

Список литературы:

1. Кириллова, Е.В. Еще раз об экзаменах, ошибках и анализе / Е.В. Кириллова, А.А. Жильцов // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 104-107.

2. Тюкина, Л.А. Организация дополнительной образовательной программы "референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации" / Л.А. Тюкина, И.Н. Пузенко // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 138-147.

3. Шаронин, Ю.В. Роль образования в социально-экономическом развитии общества. // Сервис в России и за рубежом. 2008. № 5. URL:https://cyberleninka.ru/n/ro/-obrazovaniya-v-sotsialno-ekonomicheskom-razvitii-obschestva (дата обращения: 26.03.2022).

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

А.И. Ковригина, e-mail: l_ete_indien@mail.ru,
старший преподаватель, канд. филол. наук
И.Н. Горячева, e-mail: irinag78@list.ru
преподаватель
МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Москва

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN HIGHER EDUCATION LINGUISTICS PROGRAMS

A.I. Kovrigina, e-mail: l_ete_indien@mail.ru,
Senior Lecturer, Candidate of Philological Sciences,
I.N. Goryacheva, e-mail: irinag78@list.ru
Teacher,
Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Аннотация. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) характеризуется двунаправленностью: язык изучается посредством предмета и предмет - посредством языка. В центр модели помещен предмет, обладающий лингвокультурными особенностями, основанными на профессионально-языковой картине мира. Использование плюрилингвального подхода дает возможность более эффективно овладевать предметом, а также воспитывать личность, знающую родную культуру и готовую к диалогу с иноязычными культурами.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, плюрилингвальный подход, лингвистика.

Abstract. The Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focus educational approach: a language is learnt through a subject while a subject is learnt through a language. The focus is on the subject content which acquires country-specific linguistic and cultural features for each professional sphere. The use of a plurilingual approach allows one to master the subject more effectively and promotes intercultural dialogue based on understanding one's own culture.

Key words: Content and Language Integrated Learning, CLIL, plurilingual approach, linguistics.

В настоящее время потребностями, способствующими комфортному и безопасному совместному существованию людей, можно считать обеспечение тесных связей между государствами, поддержку интеграции страны в мировое образовательное и профессиональное пространство, развитие и поддержку многоязычия, снижение социальной и политической напряженности, воспитание толерантности, культуры взаимопонимания, эффективного и гармоничного сотрудничества, формирование культуры работы с информацией. Среди факторов, влияющих на данные потребности, в первую очередь можно выделить следующие: цифровизация коммуникации, активные миграционные процессы, многоязычность и поликультурность жителей больших городов, а также интернационализация системы образования и международное экономическое сотрудничество.

Исходя из понимания интернационализации как “взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования” [Дударева, 2010], следует заметить, что, согласно Болонскому соглашению, "жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран" [Байденко,

2004]. Следуя данной точке зрения, необходим подход, который сможет обеспечить конкурентоспособное качество российского образования, а также позволит экспортировать элементы национального культурного кода, ценности русской культуры. В этой связи для современной парадигмы обучения иностранным языкам перспективной представляется методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Термин CLIL (Content and Language Integrated Learning) был сформулирован профессором Дэвидом Маршем в 1994 году: «CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language[1]» [Coyle, 2013, c. 7].

Теоретическую основу предметно-языкового интегрированного подхода составляют следующие концепции. Теория социального конструктивизма и зоны ближайшего развития Л.С. Выготского [Выготский, 2016], согласно которым обучение происходит при взаимодействии с сообществом и культурой, возможность подняться на ступень выше в образовательном процессе появляется лишь в условиях сотрудничества учителя и ученика. Эффективное развитие строится на постепенности и преемственности знаний. В то же время значимой для исследуемого подхода является конструктивистская теория Ж. Пиаже [Piaget, 1954], согласно которой предполагается, что человек, общаясь с окружающей средой, способен конструировать свои когнитивные способности и создавать новое знание. Новый материал усваивается лучше в опоре на предыдущие знания. В предметно-языковом интегрированном обучении именно предметное содержание служит основой соединения нового и предыдущего знания.

Еще одним источником теоретических положений предметно-языкового интегрированного обучения служит гипотеза усвоения иностранного языка С. Крашена. Согласно С. Крашену, есть два способа овладения иностранным языком: усвоение и изучение. Усвоение иностранного языка – это бессознательный процесс, схожий с усвоением ребенком родного языка. Изучение – это процесс сознательного получения знаний, связанный с необходимостью совершения усилия для получения какого-либо знания. С. Крашен полагал, что повышение уровня владения языком зависит только от усвоения, от использования изучаемого языка в естественной коммуникации, когда говорящие сосредоточены не на форме, а на высказывании [Krashen, 1982]. В предметно-языковом интегрированном обучении особое внимание уделяется именно обсуждению содержания предмета. Кроме того, согласно теории «входного материала» С. Крашена, усвоение иностранного языка происходит, когда обучающийся воспринимает понятный ему материал на слух или зрительно, при этом максимальную пользу приносит материал на уровень выше.

Рассмотренные выше теории обосновывают необходимость использования детально отобранного предметного материала на изучаемом языке, а также свидетельствуют о необходимости создания естественной предметно-ориентированной дискурсивно-языковой среды для усвоения нового материала.

Обратим внимание на то, что базовыми принципами предметно-языкового интегрированного обучения являются: принцип дуальности (изучение предмета посредством языка и параллельное изучение языка через предмет); принцип интеграции иностранного языка и предметного содержания; принцип направленности на овладение знаниями по конкретному предмету с помощью двух языков (родного и иностранного); принцип постепенного усложнения содержания; принцип единства мыслительной и речевой деятельности на иностранном языке; принцип мотивации к готовности использовать язык для специальных целей.

Вышеперечисленные принципы отражены в четырехкомпонентной модели “4C” профессора Д. Койл [Coyle, 2013], функционирование которой происходит через взаимосвязь между содержанием (тематическим наполнением), коммуникацией (языком), познанием (мышлением) и культурой (осознанием себя и «другого»). Центральным понятием данной

[1] «CLIL относится к ситуациям, когда предмет или его часть преподается посредством иностранного языка с двойной целью, а именно: изучение предметного содержания и одновременно изучение иностранного языка» (*перевод наш – А.К. и И.Г.*)

модели, безусловно, является «Содержание», но при этом одним из конституирующих элементов становится язык. Примечательно, что языку отводится тройная роль, представленная Д. Койл в языковом триптихе: язык обучения (language of teaching), язык для обучения (language for teaching), т.е. язык необходимый для того, чтобы свободно ориентироваться в процессе обучения, вырабатывать стратегии учения, развивать метакогнитивные умения; язык через обучение (language through teaching) способствует извлечению нового из изучаемого контента, развивает коммуникативные умения.

Важным компонентом теоретической основы рассматриваемой методики обучения является концепция BICS/CALP Д. Каминса [Cummins, 2008]. Согласно теории Д. Каминса, лингвистическая компетенция учащегося состоит из двух аспектов: “BICS” (basic interpersonal communicative skills) – базовые коммуникативные навыки повседневного общения и “CALP” (cognitive/academic language proficiency) – когнитивная/академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций повседневного общения [Cummins, 2000]. Навыки BICS проявляются прежде всего в «контекстно-обусловленной» среде, т.е. при наличии контекстуальной опоры для понимания иностранного языка. Речь может идти о мгновенной обратной связи, мимики, жестах и пр. В то время как языковая компетенция CALP характерна для «контекстно-необусловленных» ситуаций, где для обеспечения понимания требуются навыки высшего порядка: синтез, сравнение, оценка, анализ, обобщение, классификация и пр.

В рамках предложенного подхода особое внимание уделяется оценке результатов обучения сквозь призму таксономии Б. Блума [Bloom, 1956; Anderson, 2001], которая в когнитивной области включает в себя шесть категорий целей:

Уровень 1 «Запоминание» (Способен ли обучающийся запомнить и воспроизвести материал?);

Уровень 2 «Понимание» (Способен ли обучающийся интерпретировать и объяснить материал?);

Уровень 3 «Применение» (Способен ли обучающийся использовать изученный материал в новых или конкретных условиях?);

Уровень 4 «Анализ» (Способен ли обучающийся выделить основные структурные части изученного материала?);

Уровень 5 «Синтез» (Способен ли обучающий комбинировать элементы так, чтобы получилось целое, обладающее новизной?);

Уровень 6 «Оценка» (Способен ли обучающий создать новый продукт или новую точку зрения?).

Можно говорить о том, что именно достижение последнего уровня в таксономии свидетельствует об успешности учебной деятельности. Именно при постановке учебных целей, соответствующих последнему уровню таксономии Б. Блума происходит создание принципиально нового интеллектуального продукта, движущего науку и общество вперед.

В рассмотренных теоретических исследованиях речь идет об использовании предметно-языкового интегрированного обучения в условиях академического двуязычия. Тем не менее, на наш взгляд, представляется целесообразным говорить о возможности применения в методике CLIL плюрилингвального подхода к обучению.

Данный подход предполагает, что плюриязыковая личность, формирующаяся в результате овладения как родным/-и, так и иностранным/-и языками, может решать свои коммуникативные задачи, привлекая к этому все имеющиеся знания языкового материала и речевые умения одновременно. Таким образом, формируется единая база коммуникативного опыта плюриязыковой личности, в которой все языки взаимодействуют и используются. В различных коммуникативных ситуациях плюриязыковая личность будет прибегать к различным частям своего коммуникативного опыта в зависимости от ситуации общения для достижения успеха в коммуникации с конкретным собеседником, извлечения информации из определенного источника, получения удовольствия от досуговой деятельности в виде чтения или прослушивания определенного текста и т.д. Основанием для выделения плюрилингваль-

ного подхода в языковом образовании является принципиально новый объект обучения. В качестве такового предстает не язык и даже не совокупность двух и более иностранных языков и культур, но более широкий набор компетенций, позволяющий говорящему-плюрилингву гибко и эффективно выбирать стратегии, необходимые для выполнения коммуникативной задачи [Ковригина, 2022]. Примечательно, что Совет Европы также поддерживает идею о том, что плюрилингвальное обучение способствует более глубокому пониманию механизмов языка и коммуникации [Общеевропейские компетенции, с. 132].

Изначально методика CLIL применялась для обучения иностранному языку в школе. Однако в настоящее время Совет Европы расширил сферу применения предметно-языкового интегрированного обучения, рекомендуя применять данную методику для любых языков, возрастных групп и ступеней образования, включая высшее профессиональное образование [The CLIL Guidebook, 2016]. Данное расширение на сферу профессиональной подготовки обусловлено в первую очередь тем, что CLIL соответствует запросам общества и потребностям рынка труда, обеспечивая личностный рост, непрерывное образование и развитие в плюрикультурном и плюрилингвальном контексте.

Представляется возможным утверждать, что преобладающие стратегии предметно-языкового интегрированного обучения совпадают с образовательными потребностями студентов лингвистического направления в языковом вузе.

Приоритетной предметной областью целесообразно сделать гуманитарные (литература и история) и естественные науки (география). Именно в данных областях учащиеся-лингвисты способны наиболее эффективно освоить как сам предмет посредством изучения языка, так и повысить уровень владения языком через освоение предмета. Особое внимание обращает на себя тот факт, что, будучи помещенным в контекст определенной культуры, предмет приобретает некие лингвокультурные особенности. Правильная интерпретация данных особенностей в процессе решения профессиональных задач в качестве медиатора в межкультурной коммуникации – это необходимое умение лингвиста, непосредственно следующее из обязательных требований ФГОС ВО 3++.

Большинство итоговых заданий в методике CLIL составляется с применением образовательной технологии «target-task». Таким образом, учащиеся в качестве результата своей работы получают осязаемый продукт (лирический или драматический текст, цифровой постер, презентация, инфографика, рекламный буклет и т.д.), что позволяет им оценить и осознать результат затраченных усилий и в дальнейшем стать мотивацией к продолжению образовательного процесса. Кроме того, работа над такими заданиями обычно ведется в команде, следовательно, помимо усвоения языка в процессе естественного общения, происходит также развитие социальных компетенций и навыков командной работы, необходимых для решения практических задач реальной жизни.

Согласно концепции CLIL, основной целью обучения является формирование CALP, т.е. языковой когнитивной компетенции, в которую входит профессиональная лексика (content-specific vocabulary), грамматические структуры и дискурсивные маркеры, необходимые для обсуждения проблемы, выражения мнения и представления результатов (Functional Language). В то время как BICS (базовые коммуникативные навыки) развиваются параллельно в процессе естественного общения, командной работы, дискуссии и т.д.

Релевантным для данного исследования является принцип плюрилингвизма, под которым понимается развитие способности и готовности индивида к осуществлению коммуникации на нескольких иностранных языках, включая профессиональные сферы общения, а также умения переключаться между языками и речевыми стратегиями в зависимости от прагматической ситуации. На наш взгляд, применительно к студентам-лингвистам именно плюрилингвальный подход позволил бы сформировать активную плюриязыковую личность, которая свободно задействует накопленный репертуар плюриязыковых ресурсов в соответствии со своими потребностями, знаниями и желаниями.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности реализации междисциплинарного подхода в рамках методики CLIL, что в свою очередь ведет к целостному видению проблемы и построению осознанного знания.

Проведенное исследование позволяет предположить, что методика предметно-языкового интегрированного обучения может успешно применяться в вузовской практике профессиональной лингвистической подготовки будущих лингвистов-специалистов по межкультурной коммуникации, переводчиков и педагогов, готовых к преподаванию различных предметов на иностранном языке.

Список литературы:

1. Байденко, А.Ф. Болонский процесс: Курс лекций. М.: Издательство Логос, 2004.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016.
3. Горячева, И.Н. Коллаборативное онлайн-образование: плюрилингвальный и плюрикультурный подход // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10.
4. Дударева, Н.А. Интернационализация российской системы высшего образования: экспорт образовательных услуг // Вестник ИГЭУ. 2010. Вып. 1. С. 1-5.
5. Ковригина, А.И. Плюрилингвальный подход в языковом образовании: новый взгляд на объект обучения // Обучение иностранному языку для профессиональных целей: традиции, инновации и перспективы. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием: сборник статей. 2022. С. 252-260.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: МГЛУ (русская версия); 2003.
7. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.
8. Bloom, B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. / B.S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill; D.R. Krathwohl Vol. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company, 1956.
9. Common European Framework of Reference. Companion Volume with New Descriptors. 2018. URL: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.
10. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. California: Pergamon Press Inc., 1982.
11. Coyle, Do. CLIL: Content and Language Integrated Learning /. Do Coyle, P. Hood, D. Marsh. Cambridge University Press, 2013.
12. Cummins, J. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Toronto: Encyclopedia of Language and Education, 2008.
13. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential, 2002. URL: http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html
14. Piaget, J. The Construction of Reality in the Child. New York, NY: Basic Books, 1954.
15. The CLIL Guidebook. Sandra Attard Montalto, Lindsay Walter, Maria Theodorou, Kleoniki Chrysanthou. 2016. URL: http://languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20EN.pdf

О САМООБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

О.А. Козлова, e-mail: missfebr1977@mail.ru
старший преподаватель
Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого,
Республика Беларусь, г. Гомель

ABOUT STUDENTS' SELF-EDUCATION WITHIN THE UNIVERSITY ENGINEERING PROGRAM

O.A. Kozlova, e-mail: missfebr1977@mail.ru
Senior Lecturer
P. Sukhoi Gomel State Technical University, The Republic of Belarus, Gomel

Аннотация. В статье рассматривается проблема самообразования студентов в рамках программы технического университета. Раскрывается сущность концепта «самообразование» с точки зрения социологии, психологии, философии и педагогики с вычленением основных характерных черт. Отмечается важность самостоятельной работы студентов в рамках подготовки инженерных кадров, приводятся доступные на сегодняшний день ресурсы самообразования. Описан алгоритм самоуправления учебной деятельностью студентов, а также возможности педагогической поддержки данного процесса.

Ключевые слова: самообразование, самостоятельность, познавательный, компетенция, профессиональный, мотив (мотивация).

Abstract. The article deals with the problem of students' self-education within the university engineering program. The essence of the «self-education» concept is revealed from the point of view of sociology, psychology, philosophy and pedagogy, its main characteristics being identified. The importance of students' independent study during engineering specialists training is noted; up-to-date resources of self-education are given. The article also describes the algorithm of students' self-management in educational activity, as well as the possibilities of pedagogical support for this process.

Key words: self-education, independence, cognitive, competence, professional, motive (motivation).

Понятие «самообразование» разрабатывается в науке уже давно и является объектом изучения социологии, психологии, философии и педагогики.

С точки зрения социологов (Г.Е. Збровский, А.Е. Шуклина, В.Л. Нечаев, Г.К. Чернявская) феномен самообразования связан с реализацией потребностей личности и ее социализацией. Наиболее исчерпывающее, по нашему мнению, определение как в содержательном, так и функциональном плане, дает Е.А. Шуклина, представляющая процесс самообразования как «...вид деятельности личности (социальной группы), характеризующейся свободным выбором и направленной на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получении удовольствия и наслаждения» [Шуклина, 1995, с. 53].

В отечественных работах по психологии (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.П. Узнадзе, А.М. Матюшкин, А.Н. Козиев) самообразование рассматривается как процесс личностного развития, связанный с совершенствованием самоорганизации, т.е. способности личности к самостоятельной постановке целей, выбору спосо-

бов их достижения, осуществлению самоконтроля, самоанализа, самокоррекции [Козиев, 1986, с. 19].

В философском понимании самообразование есть продуктивная познавательная деятельность, нацеленная на самореализацию личности на основе ее внутренней свободы; это «сплав высокого стремления к познанию с творческим деянием» по словам А.М. Киссель. Многие исследователи (Н.Д. Брагина, А.А. Гусейнов, А.Е. Евстифеева, А.М. Киссель, В.Д. Пекелис, М.Н. Воложанина) подчеркивают, что центральным звеном этого процесса выступает рефлексия, а ее структурными компонентами являются: саморефлексия (генезис) – самопознание (деятельность) – самореализация (результат) [Брагина, 1991, с. 10].

Осмысление самообразования как педагогической категории особенно сложно, поскольку должно опираться на философский, психологический и социологический опыт. Ряд педагогов (Л.Н. Баренбаум, Т.П. Лизнева, А.С. Павлова, Л.Н. Павлова, Н.В. Терехова, И.Л. Наумченко, Г.Н. Сериков, Т.Я. Ярцев, О.Б. Даутова, С.В. Христофоров и др.) определяют самообразование как целенаправленный, систематический познавательный процесс формирования личности, ее непрерывного самосовершенствования, с осознанием целей и средств их достижения. Г.М. Коджаспирова видит самообразование как «систему умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущую за собой волевое и нравственное самоусовершенствование, но не ставящую их своей целью». Среди личностно и общественно значимых образовательных целей исследователь указывает удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, а также повышение квалификации [Коджаспирова, 1994, с. 69].

Таким образом, изучая процесс самообразования с разных точек зрения, представляется возможным выделить его основные характеристики: высокая степень сознательности (т.е. рефлексии); сильная внутренняя мотивация; самостоятельность и самоорганизованность; целенаправленность и систематичность; избирательность на основе внутренней свободы личности; познавательность; продуктивность.

Рассматривая самообразование студентов в рамках университетского курса, мы будем трактовать его как регулируемую и управляемую, в основном, самим обучающимся познавательную деятельность по развитию и совершенствованию профессионально ориентированных компетенций. Сегодня передовые вузы по всему миру ставят целью подготовку специалистов такого уровня, которые бы могли четко формулировать свои жизненные цели и добиваться их достижения, удовлетворять потребности в знаниях в соответствии с растущими запросами современного общества и своими личными интересами, были бы способны к творчеству и готовы к постоянному профессиональному росту. В этой связи актуальность вопроса о непрерывном самообразовании и саморазвитии в системе подготовки кадров с высшим образованием не вызывает ни малейших сомнений.

С точки зрения новейшей концепции высшего технического образования профессиональная компетентность специалистов инженерной отрасли представляется как конгломерат целого ряда компетенций:

- *образовательная* компетенция, включающая формирование научной целостной картины мира и развитие способности управлять познавательной интеллектуальной деятельностью;

- *коммуникативная* компетенция, охватывающая формирование речевой культуры и этикета профессионального (делового) общения; формирование и развитие умений логического построения устной и письменной речи; развитие навыков ведения диалога/полилога, дискуссии, в том числе и на иностранном языке;

- *социальная* компетенция, предусматривающая формирование гражданской, а также профессиональной позиции по проблеме; усвоение социальных норм и правил поведения; формирование и развитие толерантности; умение работать в команде;

- *личностная* компетенция, а именно готовность и умение отстаивать свою точку зрения и критичность в отношении своих поступков (самокритичность); готовность к саморазвитию и реализации творческого потенциала; повышение своего интеллектуального и обще-

культурного уровня; умение организовать самостоятельную работу над материалом; высокая профессиональная мобильность;

- *профильные* компетенции, т.е. специальные знания, умения и навыки, которые подразделяются на *общепрофессиональные,* компетенции для *проектно-конструкторской*, *производственно-технологической* и *организационно-управленческой* деятельности, в сочетании с готовностью и умением заниматься научно-исследовательской работой [перечень компетенций].

Формирование, развитие и совершенствование каждой из них должно происходить в ходе управляемой аудиторной работы, и, что важнее всего на современном этапе, в результате самостоятельной работы студентов. Об этом свидетельствует содержание вузовских учебных планов, где доля самостоятельной работы в образовательном процессе составляет примерно 1/3 всей академической нагрузки и приравнивается к количеству аудиторных занятий. Такое распределение учебной нагрузки не случайно, т.к. университетская программа ориентирует выпускников на самодисциплину, самоорганизацию и дальнейшее самосовершенствование. Поэтому во время учебы студентам следует использовать все доступные источники самообразования, которые помогут сформировать вышеупомянутые качества и способности. К таким источникам относятся, прежде всего, *внутренние* (внутри-/межвузовские) *ресурсы*:

- теоретические (лекции) и практические занятия (семинары, практикумы, лабораторные работы), а также практика учебная или производственная;
- научно-практические конференции, олимпиады, конкурсы;
- стажировки;
- самостоятельный тренинг путем выполнения интерактивных тестов на портале университета.

Среди *внешних источников* выделяют:

- книги, периодические издания, средства массовой информации;
- профессиональные сетевые сообщества, открывающие перед будущими инженерами возможность использования открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов, получения консультации и помощи в решении учебных и производственных задач, приобщения к передовому опыту ведущих специалистов, а также возможность успешного трудоустройства благодаря обмену информацией между участниками сообщества (примером может служить сообщество «Hardware Theory», занимающееся обсуждением последних новостей в сферах IT, робототехники, 3D-печати; «Ansible Network», мини-соцсеть малых и средних технологических компаний; «Open Minded Innovations», профессиональная сеть для предпринимателей и разработчиков; «Code Newbie», чат для начинающих программистов; «Dev.by», белорусский IT-чат);
- дополнительное дистанционное обучение по типу экстерната (например, российский проект онлайн образования «Synergy Academy» в области IT, WEB-development, маркетинга, менеджмента и др.) или традиционное обучение на разных курсах (по программированию, изучению иностранного языка/возможностей компьютерного моделирования и т.д.);
- межуниверситетские телеобразовательные программы заочного обучения (например, программа «Кеприкон» при участии университетов Аргентины, Боливии, Бразилии, Чили и Парагвая [Тулькибаева, 2012, с. 23]);
- открытые университеты, характеризующиеся свободой зачисления в число обучаемых и составлением индивидуального учебного плана, а также свободой места, времени и темпов обучения (например, британский Open University);
- работа, совмещенная с учебой.

В целом, чтобы заниматься самообразованием и саморазвитием, студент должен уметь управлять собственной учебной деятельностью, для чего ему необходим опыт осуществления по отношению к самому себе функций учителя: анализировать, планировать, регулировать и оценивать достижения. Основополагающими моментами являются анализ и оценка результатов учебы, а средствами – самоанализ и самооценка [Сомов, 2019, с. 306]. Для развития умственной самостоятельности и успешного осуществления процесса самооб-

разования необходимо соблюдать следующий алгоритм действий: осознать цель предстоящей работы; осмыслить внешние и внутренние мотивы; выделить объем подлежащего изучению материала; определить источники (внутренние/внешние) для овладения данным самообразовательным материалом; выбрать сопутствующие средства, способы и автодидактические технологии осуществления познавательной деятельности.

Следует отметить, что в организации самостоятельной учебной деятельности, как и любой другой, первостепенную роль играет умение правильно расставлять приоритеты и определять наиболее значимые задачи. В этом может быть полезен метод тайм-менеджмента

«Матрица Эйзенхауэра». Данная техника поможет рационально распланировать личное и учебное время и составить рабочее расписание. Матрица состоит из четырех квадратов (срочно и важно, несрочно и важно, срочно и неважно, несрочно и неважно), по которым необходимо распределить все дела из составленного заранее списка (см. таблицу 1). Рекомендуется заносить в один квадрат не больше восьми задач и последовательно разбираться с каждым квадратом. Перед добавлением нового дела следует завершить одно из списка. Оформить подобную матрицу можно в обычном блокноте или тетради, а также с помощью специальных интернет-приложений, как например Todoist, Notion, Evernote, Anydo, Trello, MyStudyLife, iStudiez.

Таблица 1

	Срочно	**Не срочно**
важно	Сдать реферат на проверку	Зарегистрироваться на сайте «Dev.by»
Неважно	Написать доклад на конференцию	Посмотреть видео-урок по теме «Modals»

Бесспорно, роль педагогической поддержки в рассматриваемом процессе велика, но для управления самообразованием со стороны преподавателя необходимо соответствующее техническое, программное, информационное, учебно-методическое, организационное и финансовое обеспечение [Тулькибаева, 2012, с. 21]. Речь идет о наличии локальных компьютерных сетей на кафедрах вуза и о возможности подключения к открытым источникам информации сети Интернет; об адекватном программном обеспечении; о доступе к обширной справочной информации и учебно-методическим комплексам по всем дисциплинам; о компетентности самого педагога, в конце концов. Помогая студентам в организации самостоятельной познавательной деятельности, преподаватель может использовать целый арсенал разнообразных приемов:

– демонстрация связи учебного материала с будущей профессиональной деятельностью, а также его значимости;

– применение иллюстративного метода (примеров из жизни) с целью установления связи теории с практикой;

– проблемное изложение материала, позволяющее обучающимся стать участниками научного поиска и научиться мыслить диалектически;

– применение методов активного обучения (симуляции и моделирование типичных ситуаций профессионального общения, дискуссии, тренинги, игры и т.д.);

– установка временных ограничений выполнения заданий для выработки навыков планирования учебного времени (навыки тайм-менеджмента);

– передача рефлексивных знаний, способствующих развитию навыков самоанализа и самооценки;

– выдача студентам методических указаний с детальным алгоритмом выполнения работы;

– разработка учебных комплексов для самостоятельной работы, включающих теоретический материал, практические задания и методические рекомендации по их выполнению;

– применение модульно-рейтинговой системы контроля за результатами самостоятельной познавательной деятельности;

– присвоение статуса «студент-тьютор (или консультант)» наиболее сильным и ответственным студентам для помощи остальным.

В заключении отметим, что самообразование – это динамический процесс, являющий собой высший этап обучения и одно из необходимых условий осуществления непрерывного образования [Бекоева, 2014, с.13]. Способность же к самообразованию выступает сегодня важным показателем профессиональной компетентности человека. Программа современной высшей школы призвана воспитать самоорганизованный субъект, который на протяжении всей жизни будет заниматься профессиональным саморазвитием, т.е. самопроектированием личности в ответ на социальный запрос с учетом личных интересов. Речь идет о формировании личности, обладающей достаточно сильной профессиональной субъектностью, под которой понимается «интегральная психическая характеристика, проявляющаяся в способности определять значимые профессиональные цели, ориентироваться в способах получения образования, осознавать допущенные ошибки и проектировать дальнейшие профессиональные перспективы» [Старостина, 2021, с. 133].

Список литературы:

1. Бекоева, М.И. Общепедагогическая подготовка студентов как ведущее направление совершенствования системы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 22–25.

2. Брагина, Н.Д. Самосовершенствование человека как философская проблема: автореф. дис. канд. филос. наук : 09.00.01; Ин-т философии. М., 1991. 16 с.

3. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога : учеб. пос. Москва : Б. и., 1994. 342 с.

4. Козиев, В.Н. Самообразование и самооценка учителя // Психологические проблемы самообразования учителя : сб. науч. тр. М., 1986. 80 с.

5. Перечень компетенций (В соответствии с ФГОС направлений подготовки) URL : http://ispu.ru/files/u2/RPD_Perechen_kompetenciy.pdf. (дата обращения: 11.02.2022).

6. Сомов, С.В. Самообразование обучающихся – инструмент активного профессионального развития // Молодой ученый. 2019. № 46 (284). С. 305–312. URL : https://moluch.ru/archive/284/64114/. (дата обращения: 18.02.2022).

7. Старостина, Н.Н. Амплификация профессиональной субъектности студентов-лингвистов посредством развития критического мышления в процессе преподавания английского языка // Современные технологии обучения иностранным языкам : сб. науч. тр. Ульяновск: УлГТУ, 2021. С. 132–140.

8. Тулькибаева, Н.Н. Руководство самообразованием студентов. : монография. / Н.Н. Тулькибаева, И.Ф. Медведев. СПб.: Астерион, 2012. 359 с.

9. Шуклина, Е.А. Самообразование как социологическая проблема: дис. ... канд. филос. наук : 22.00.06 . Екатеринбург, 1995. 163 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

А.Е. Купцов, e-mail: kupcov.a@mail.ru
старший преподаватель
Н.В. Шилова, e-mail: n.shilovanina@yandex.ru
ассистент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

A.Ye. Kuptsov, e-mail: kupcov.a@mail.ru
Senior Lecturer
N.V. Shilova, e-mail: n.shilovanina@yandex.ru
assistant
Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению дидактических игр, которые представляют собой одним из продуктивных средств обучения иностранному языку в высших учебных заведениях. Как показывает практика, дидактические игры эффективно способны влиять на формирование навыков межкультурной коммуникации у студентов.

Ключевые слова: дидактические игры, игровые методы, методические задачи игры

Abstract. This article is devoted to the consideration of didactic games which are one of the productive means of teaching a foreign language in higher educational institutions. As practice shows, didactic games can effectively influence on the formation of intercultural communication skills among students.

Key words: didactic games, game methods, methodological tasks of the game.

Как известно, проблема мотивации в образовательном процессе стоит на первом месте при изучении иностранному языку. Педагоги и психологии отмечают, что качество выполнения той или иной деятельности на занятиях по иностранному языку и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации. Следует отметить, что именно мотивация является тем «запускным механизмом», который вызывает целенаправленную деятельность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей.

Преподаватели и методисты прибегают к различным методикам для стимулирования интереса у учащихся к иностранному языку, но как показывает практика, наблюдается снижение мотивации к изучению иностранного языка. Таким образом, представляется крайне необходимым найти причины и пути преодоления данной проблемы.

В поисках эффективных методов, которых требуют от нас современные методы преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях, мы обращаемся к педагогической психологии, которая изучает игру как эффективный метод обучения и реализации как образовательных, так и познавательных задач.

На современном этапе развития методических наук игра понимается как сложный социокультурный феномен, который изучается с различных философских, культурологических, психологических и методологических позиций. Развивая обучающую функцию игры,

многие выдающиеся педагоги справедливо обращают внимание на эффективность использования игровых форм на занятиях по иностранному языку.

Очевидно, что игровые формы работы способствуют созданию благоприятного психологического климата на занятиях и активизируют активность учащихся. В игре человеческие способности проявляются особенно полно и иногда неожиданно. Несмотря на очевидную привлекательность игровых методов, они недостаточно используются на занятиях по иностранному языку.

Таким образом, представляется целесообразным рассмотреть существующие классификаций игровых методов, используемых на занятиях по иностранному языку, так как игра пробуждает интерес и активность у студентов, помогает им чувствовать себя увереннее в изучении иностранного языка, помогает им себя проявлять в интересной для них деятельности. Игра способствует более быстрому усвоению фонетического, лексического и грамматического материалов и употребление их на практической деятельности.

Существует несколько групп игр, каждая из них служит определенной цели, имеет свою специфику.

1. Групповые объектные игры, такие как манипуляции с предметами;
2. Групповые творческие игры, ролевые игры;
3. Групповые интеллектуальные игры. Они активизируют познавательную деятельность студентов, имеют проблемный характер решения задач и могут быть использованы на занятиях по иностранному языку;
4. Групповые – технические, дизайнерские игры;
5. Групповые дидактические игры – игры с готовыми правилами, которые служат для решения учебных задач. В эту группу входят собственно лингвистические игры, в которые играют на уроках иностранного языка.

Обучающие игры можно классифицировать в зависимости от уровня владения языком целевой аудитории, методов организации и педагогических целей. Ролевые и интеллектуальные игры, например, требуют высокого знания словарного запаса, поскольку они предполагают спонтанные высказывания игроков. Игры могут быть представлены в виде игровых элементов, ситуаций, упражнений и быть направлены на другие цели.

Для создания игровых ситуаций широко используются рисунки, карточки, описания ситуаций, инструкции, ТСО, а также и дискурс художественных произведений, которые, как известно, является сложным коммуникативным явлением, включающий в себя экстралингвистические факторы, такие как, знания о мире, интересы, цели коммуникатора [Арутюнова, 1999; Бабаян, 2006; Бабаян, 2017; Бабаян, 2021; Дейк, 1989; Карасик, 2002; Купцов, 2021; Купцов, Шилова, 2022; Мельникова, 2019; Тюкина, 2020; Шилова, 2022 и др.].

Игровые методы обучения используют различные методы мотивации:

1. Совместное решение игровых задач стимулирует межличностное общение и укрепляет отношения между учащимися (мотивы общения);

2. В игре учащиеся могут постоять за себя, свои знания, свое отношение к деятельности (моральные мотивы);

3. Каждая игра имеет близкий результат (конец игры) и стимулирует ученика к достижению цели (победе) и осознанию способа достижения цели.

Следует выделить цели использования игры на занятиях по иностранному языку:

- формирование определенных навыков;
- развитие определенных речевых умений;
- обучение умению общаться;
- развитие необходимых способностей и психических функций;
- познание (в сфере становления собственного языка);
- запоминание речевого материала [Пассов, 1980].

Игровые формы и методы обучения обеспечивают достижение ряда важнейших образовательных задач:

- повышение мотивации и интереса;

- усвоение и закрепление полученной информации в игровой форме;
- развитие навыков критического мышления и анализа, принятие решений, взаимодействия, коммуникации, конкретных умений;
- саморазвитие или развитие благодаря другим участникам [Стронин, 1984].

В дополнении М.Ф. Стронин выделяет следующие методические задачи игры:

- созданию психологической готовности учащихся к речевому общению;
- обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Но при этом учебная игра должна:

- быть направлена на решение определенных учебных задач;
- быть контролируемой и управляемой;
- снимать эмоциональное напряжение и стимулировать активность;
- быть интересной детям [Стронин, 1984].

Существуют игры, целью которых является не только сформировать фонетические, лексические и грамматические навыки английского языка, но и сформировать уверенность в своих знаниях, постановку четкой и громкой дикции, и привить любовь к иностранному языку.

Исходя из выше сказанного, можно сказать, что игры – это лучшие помощники преподавателя на занятии иностранного языка, которые позволяют:

1. повысить мотивацию, интерес у учащихся;
2. сделать уроки разнообразными;
3. облегчить проверку домашнего задания;
4. расширить словарный запас учащихся;
5. подготовить учащихся к олимпиадным заданиям, тестовым контрольным работам; а также к ОГЭ, ЕГЭ (письмо, чтение, аудирование, словообразование);
6. получить самоудовлетворение и удовольствие от своей замечательной и такой нескучной работы

Необходимо критически подходить к отбору игр для занятий иностранного языка. Преподаватель должен понимать, что основной целью использования игр на занятиях по иностранному языку является: в доступной форме преподнести студентам грамматический, лексический и фонетический материалы.

Представляется наиболее важным отбор педагогом таких игр, которые будут интересны студентам, которые увлекут их в образовательный процесс. Что касается разделения игр на уровни (для старших и младших курсов, для слабых и продвинутых), то следует понимать, что есть игры, которые не могут быть отнесены к той или иной возрастной категории, так как основная их цель – дать знания.

Любая игра может быть использована в начинающей и продвинутой группе, дело не в самой игре, а в грамотном подборе материала, который может быть простым или достаточно сложным. Игры позволяют действовать учителю в различных направлениях: можно тренировать употребление неправильных глаголов, можно выбрать трудные случаи употребления, например, того или иного правила английского языка и самому разобрать их с учениками, использовать типичные ошибки учащихся и на основе этого отбирать игровой материал.

Таким образом, можно сделать вывод, что игра – это вещь универсальная. Один и тот же сюжет игры может быть использован в работе со студентами первого курса и со студентами, например, третьего курса с факультета иностранных языков: просто результаты будут разными, но непременно полезными. Языковые игры и использование их в учебном процессе будут полезными в практическом применении, так как активизируют учебный процесс и делают его более эффективным.

Список литературы:

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. Москва : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Бабаян, В.Н. Лакуны в триаде (диалог с молчащим наблюдателем /МН/) / В.Н. Бабаян // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 3. – С. 168-182.
3. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия "дискурс" и его основные характеристики / В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2017. – № 1. – С. 76-81.
4. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Москва : Прогресс, 1989. 310 с.
5. Карасик, В.И. Язык социального статуса. Москва : Гнозис, 2002. 333 с.
6. Купцов, А.Е. Коммуникативные частицы как средства репрезентации актуальной информации в художественном дискурсе (на материале английского, испанского и русского языков) / А.Е. Купцов, В. . Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 3(26). – С. 125-131. – DOI 10.20323/2499-9679-2021-3-26-125-131.
7. Купцов, А.Е. Лингвокультурные особенности кубинского варианта испанского языка в художественном дискурсе: лексический аспект / А.Е. Купцов, Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сборник материалов научной конференции и материалы 7-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 229-238.
8. Мельникова, К.А. Дискурс с точки зрения корпусной лингвистики / К.А. Мельникова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : Сб. науч. трудов по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 94-99.
9. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе.- 2-е изд., дораб. . – М.: Просвещение, 1988. – С. 206.
10. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей.- М., 1980.- С. 206.
11. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: «Просвещение», Издание №2, 1984. - С. 3.
12. Тюкина, Л.А. Структурно-композиционный анализ бытового анекдота на немецком, английском и русском языках как объекта юмористического диалогического дискурса / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 9. – С. 286-292.
13. Шилова, Н.В. Интернет-технологии на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сб. материалов научной конференции и материалы 7-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 301-305.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ

Л.Ю. Мастыкина, e-mail: lmast79@yandex.ru
доцент, канд. пед. наук,
Смоленский государственный университет,
Россия, г. Смоленск

METHODS OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT AT THE LESSONS OF HOME READING

L.Y. Mastykina, e-mail: lmast79@yandex.ru
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Аннотация. Данная статья посвящена домашнему чтению как средству формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов. Автором раскрываются его широкие возможности для развития лингвистического (фонетического, лексического, грамматического) и социокультурного аспектов иноязычной коммуникативной компетенции, представлены языковые и коммуникативные упражнения для достижения этой цели, приведены примеры их выполнения студентами.

Ключевые слова: домашнее чтение, коммуникативная компетенция, обучение английскому языку, цель обучения, упражнения.

Abstract. The article is devoted to home reading a means of the students' communicative competence development. The contributor reveals its significant possibilities in the formation of the linguistic (phonetic, lexical, grammatical) and social and cultural aspects of the communicative competence. To achieve the objective a number of linguistic and communicative exercises is given, there are also some examples of how the students cope with them in class.

Key words: home reading, communicative competence, teaching English, objective, exercises.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на практических занятиях по английскому и другим иностранным языкам является приоритетной целью в средней школе и высших учебных заведениях. Преподаватели находятся в поиске современных способов достижения этой цели. Однако появление и внедрение инновационных технологий обучения не умаляют достоинств и преимуществ традиционных средств, приемов, методов и технологий, а лишь помогают раскрыть их в должной мере. Домашнее чтение представляет собой традиционный аспект обучения иностранному языку, который обладает большим потенциалом для достижения поставленной цели.

Кафедрой английского языка Смоленского государственного университета накоплен большой опыт формирования иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по практическому курсу английского языка (аспект: «Домашнее чтение»). Результатом многолетней работы в этом направлении является разработка и издание целого ряда учебно-методических пособий по произведениям как классической, так и современной художественной английской и американской литературы.

Рассмотрим на материале романа известного британского писателя Н. Хорби "О мальчике" (1998), какие упражнения для работы с аутентичным художественным произведе-

нием мы считаем наиболее целесообразными для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Одним из основных аспектов иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистический аспект, который включает в себя фонетический, лексический и грамматический аспекты.

Роман Н. Хорнби "О мальчике" изучается студентами третьего курса, когда фонетика уже не является отдельной дисциплиной, что влечет за собой снижение качества фонетических навыков. Для отработки фонетических навыков мы предлагаем следующие упражнения:

1) Чтение вслух групп слов из текста, которые объединены определенным звуком: split, skint, pizza, miserable, kidding; sensible, treasure, temporary, question, wrestle; bonus, bloke, row, remote, control, goatee; weird, hear, serious, cereal, really; tough, clutter, wonder, smugly, utterly, rubbish; soggy, bother, wander, glossy, godfather; questionnaire, appearently, share, haircut, glare; fathom, baggy, caravan, shallow, math; row, pound, loud, bound, stout, mouth; sauce, awful, explore, ignore, short, mournful; cartoon, spoon, pool, cool, stool, booth, boost; hum, hush, stuff, tough, rubbish, stomach; browse, crowd, downstairs, outing, outloud.

2) Чтение вслух отрывка из изучаемого произведения с учетом встречающихся в нем фонетических трудностей: «He understood what he meant. The first sort of life had ended four years ago, when he was eight and his mum and dad had split up; that was the normal, boring kind, with school and holidays and homework and weekend visits to grandparents. The second sort was messier, and there were more people and places in it: his mother`s boyfriends and his dad`s girlfriends; flats and houses; Cambridge and London. You wouldn't believe that so much could change just because a relationship ended, but he wasn't bothered. Sometimes he even thought he preferred the second sort of life to the first sort. More happened, and that had to be a good thing» [Хорнби, 1998, с. 3].

Для формирования лексических навыков могут быть предложены представленные ниже упражнения:

1) Поиск в тексте указанных вокабулярных единиц и пересказ ситуаций, в которых они были употреблены героями произведения. Например: (p. 1) sensible, (p. 1) to make sure, (p. 3) apart from, (p. 5) to earn, (p. 6) to go round the twist, (p. 9) to be kidding, (p. 9) to be touched, (p. 10) to save (oneself) smb a lot of trouble, (p. 11) to make difference, (p. 14) every now and again, (p. 38) every now and then, (p. 38) to get on well, (p. 38) to make a fuss (of, about) smth, (p. 51) to take (accept) smth at its face value, (p. 39) to lose oneself in smth, (p. 40, 42) to get out of smb's way, (p. 43) to get it over and done with, (p. 46) to lose face, (p. 52) to be good (better) at smth, (p. 57) to be mad at smb. [Головинская, Мастыкина, 2014, с. 3-5]

2) Составление своей ситуации с использованием активного вокабуляра. Примеры ситуаций (печатаются без исправлений):

«Mark arrived at the airport and first thing made sure that he hadn't forgotten his passport. It was very sensible of him as Mark was constantly forgetting things. He was much relieved to find it in his luggage. It would certainly save him a lot of trouble with going through passport control. A little while later Rose turned up as well. Apart from luggage, she was carrying two handbags. 'Have you taken all the documents, Mark?' she asked. 'I don't want anything to get in our way. It's a turning point in our life, remember!' Mark nodded and gave her a smile.

When the couple approached the passport control, Rose wanted to get her documents out of the purse… but the passport wasn't there!

'You must be kidding, my dear' said Mark. 'You've left it behind this time, not me'

'Oh, shut up, Mark. I guess, dating with you, I'll soon go round the twist'» (Ярослава Груздева, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование» (Английский язык. Французский язык)).

«That day Drake got bad mark for his English test. He knew for sure that Mother would be mad at him. During the rest of the lessons he was making fuss about what to tell her. First he thought to tell her the truth right away and get it over and done with. But then the boy got scared and changed his mind. He decided to keep out of her way as long as possible, and called in at his

friend's place. But, as evening was coming, Drake was gradually running out of the last minutes of peace. He took a deep breath and returned home. Mother, who had always surprised Drake with her shrewdness, asked him to show the diary at once. For some time Drake rummaged in his bag, but then pretended having forgotten the diary at his friend's. 'You're forgetting it every now and then' said Mother indignantly. 'But I really did forget it! Why won't you believe me?' cried Drake, blinking back a tear. Mother only frowned but said nothing. 'Well, this time she took everything at its face value' thought Drake later, hiding his diary in one of the drawers with notebooks» (Ярослава Груздева, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование» (Английский язык. Французский язык)).

«One day when I was tired standing in line at the store I noticed a pretty girl. My friend told me that she's been staring at me for like ten minutes. I glanced at her and realized that I need to have a word with. When I approached her and spoke to her, I immediately disliked her. She talked to me arrogantly and I object to being talked to like that. But out of sudden she started yelling. She thought I was about to rob her, and she started shouting at the whole store that I was a thief. Luckily my friend approached us to make the things clear. But we were still detained by the police. After that I made some inquiries and it turned out that she was my ex's sister who wanted to get back at me for leaving her. And her sister played along with her» (Екатерина Лучкина, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование» (Английский язык. Французский язык)).

«It was late in the evening. Mike was driving home after work. The road was empty, so he decided to speed up, when out of a sudden a girl turned up on the road. She got in the way of the car looking insane. Mike braked sharply and then rushed out of the car to make sure everything was fine with the girl. When he asked what was going on and why she was standing on the road, which were rather sensible questions, the girl replied that her dog had run this way and she was looking for it. Mike thought that the girl must have gone round the twist as he had seen no dog in his headlights. He realized he could save himself a lot of trouble if he just went ahead and drove home, but the girl looked miserable and lost and he was touched by it. He decided to help and drive her through the nearest streets in search of the dog. This decision turned out the turning point in Mike`s life. He helped the girl, Jill by name, to find her dog and then he drove them home. Both of them were relieved that the dog had been found and on their way home they were talking and laughing a lot – in other words, they seemed to get on well. Mike really liked Jill and before parting, he suggested walking her dog together one of those days» (Элина Сарвилова, студентка 3 курса, направление подготовки «Педагогическое образование» (Английский язык. Французский язык)).

3) Поиск в тексте предложенных преподавателем английских эквивалентов русских словосочетаний: пульт (для ТВ), смотреть мыльные оперы, переключать каналы, глянцевые журналы [Головинская, Мастыкина, 2014, с. 3].

4) Перевод наиболее сложных слов, словосочетаний или фраз с английского языка на русский: (p. 2) I dunno, (p. 3) … and he reckoned there must be loads of blokes like Roger around…, (p. 2) He kind of hoped it was, (p. 14) … the tune just sort of slipped out, (p.38) to carry, to watch a load of telly, a fiver; (p.45) thespian resources;(p. 47) to live off the loyalties; (p.48) a sense of humour failure; (p. 48) once and for all; (p. 49) brand-new jeans; (p. 50) to go nuts; (p. 51) to be out of touch (p.52) left-over sandwich (p. 54)to put two and two together (p.55) criminal offence (p. 56) boys will be boys [Головинская, Мастыкина, 2014, с. 3].

5) Перевод предложений с активной лексикой с родного языка на английский:

1. Пассажиры нервничали и то и дело смотрели на часы. 2. Марта и её свекровь не очень ладили друг с другом, и каждая старалась перетянуть Роберта на свою сторону. 3. Джейн была уверена, что они с мисс Фэрфакс поладят, и она будет счастлива в этом доме после безрадостной жизни в приюте (Lowood Institution). 4. Когда Лиззи увидела, что сёстры суетятся, а слуги ждут распоряжений, она поняла, что случилось что-то необычное. 5. Мистер Коллинз был так увлечен разговором с леди, что не замечал ничего вокруг. 6. Лиззи винила себя за то, что она не сказала своей сестре о том, что на её месте она бы

держалась подальше от мистера Уикэма. 7. Мы были рады, когда, наконец, покончили с этим неприятным поручением. 8. Мистер Смит уладил этот конфликт так, что ни одна из сторон не потеряла своей репутации. 9. Тебе не следовало принимать его выдумки за чистую монету. 10. Джим не любил физику и математику, он гораздо лучше разбирался в литературе и языках. 11. Все девушки ждали, что мистер Дарси пригласит кого-нибудь на танец, но он стоял у стены и молчал. И девушки, и даже его друг мистер Долби, злились на него это. [Головинская, Мастыкина, 2014, с. 7].

6) В качестве дополнительных упражнений можно предложить работу с устойчивыми выражениями, которые встречаются в тексте:

Study the following word-combinations with the word "sure" and use them in the given sentences: to be sure, pretty sure, for sure, a sure thing, a sure bet, a sure sign, to be sure to do smth, to make sure, to be sure of oneself, a sure path to success.

1. Our accountant … the figures are right. 2. I … the library is open till 9 p.m. 3. If you get drunk tonight you … to feel rotten in the morning. 4. One thing is … . I'll never go there again. 5. Everyone thought it was a … . 6. The increase in new homes sales is a … that the recession is over. 7. If you … of the answer, say so. 8. Always … of the fact before accusing anyone. 9. They say that show business is … to success.

Study the difference between the adjectives "sensible" and "sensitive".

a) Use them in the following sentences: 1. I'll be very calm and … . 2. Mary seems to be a … type of woman: not jealous or emotional type. 3. My dear, it's the only … thing to do, with our ideas so different. 4. A young man – dark, thin, with narrow temples. It's what they call a … face. 5. They are very … creatures as at the approach of my hand their tendrils closed up. 6. Erik wasn't particularly … to clothes. 7. I think it was a far more … revenge than anything else [Головинская, Мастыкина, 2014, с. 5].

b) Translate into English: разумная идея; ботинки, подходящие для альпинизма; заметная разница; быть чувствительным к критике; чувствительный термометр; чувствительный к свету; чувствительность; сверхчувствительность; неразумный; без чувств; незаметные перемены.

7) Еще одна группа дополнительных упражнений – на словообразовательный анализ:

a) Translate the word tunelessly, paying attention to its structure.

b) Translate the following adjectives into Russian: heartless, harmless, aimless, helpless, wordless, formless, windless.

c) Fill in the blanks with the suitable adjectives: 1. The room seemed dark and … .2. Robert told Alice of his … marriage to his neurotic wife. 3. For a moment the old lady was … . 4. The German stood there … . 5. Stan's face was … with pain. 6. Before me across the bare room there was a … window.

d) Match the words given in the two columns:

gloomy	colourless
innocent	cheerless
weak	sinless
pale	defenseless
quiet	boundless
cruel	spotless
vast	noiseless
clean	pitiless [Головинская, Мастыкина, 2014, с. 6].

8) Обсуждение сюжетной линии романа с использованием изученного вокабуляра. Более подготовленные студенты отвечают на вопросы без опоры на лексику и текст, для менее подготовленных можно предложить опору в виде плана текста или вокабулярных единиц, которые в нем встречались во время описания соответствующих эпизодов.

Пример без опоры:

Answer the following questions in detail:

Chapter IV: 1) How did Will happen to meet Angie? 2) What did you learn about her?

3) What was Will's attitude to his new role? 4) Why did Angie put an end to their relations?

Chapter V: 1) What was Markus thinking about on Monday morning? What unpleasant and disagreeable things were in store for him at school?

Chapter VI: 1) What adventure did Will undertake after they had parted with Angie?

2) What legend did he compose to be able to attend SPAT meetings?

Пример с опорой на вокабуляр:

Speak on the following items using the given vocabulary:

1) What was Marcus's plan? (on her own, to get Fiona and Will together, well off, twice as good as, to check Will out, private detective, to chat smb up) 2) What did Marcus and Fiona discuss while tiding the house? (to take smb to Planet Hollywood, to get changed, to make films) 3) What was the impression of Will's arrival? (to introduce oneself, pretty stupid, to wear leggings and a baggy hairy jumper, to make up, to clear up quickly, to make jokes) 4) Why couldn't they get to Planet Hollywood? (loads of people, queue, round the corner, to get married, to bump into, to be worth seeing, signed photos, to take orders) 5) What was the subject of Marcus's meditations during their lunch at Twenty-Eight place? (girlfriend, to count, to go out together, to look alright, obvious, to get angry and depressed, to make much difference, to care) [Головинская, Мастыкина, 2014, с. 4-12].

9) Ролевая игра:

Reproduce the dialogue between Will and Susie (p. 36-37).

Предложенные выше упражнения также способствуют совершенствованию грамматических навыков и умений, так как их выполнение невозможно без опоры на уже известные студентам грамматические конструкции.

Говоря о формировании иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку, нельзя не отметить ее социокультурный аспект. «Одной из продуктивных форм работы является ведение социокультурного дневника, в котором отмечаются каждодневные действия героев, особенности английской культуры (отношения в семье, школе, обществе; популярные телевизионные фильмы и программы; музыка, приемы пищи, отношение к вредным привычкам). Полученная информация сравнивается с ранее известной, проводятся параллели с родной культурой, американской культурой, а также культурой страны второго изучаемого языка (французского или немецкого). В процессе выполнения данной работы и последующего обсуждения подтверждаются или опровергаются представления, ранее сложившиеся у студентов по отношению к английской культуре» [Мастыкина, 2014, с. 86].

Таким образом, большая роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции отводится аспекту «Домашнее чтение». Он предоставляет широкие возможности для развития фонетических, лексических и грамматических навыков и умений, а также расширяет представления студентов о культуре страны изучаемого языка.

Список литературы:

1. Мастыкина, Л.Ю. Формирование социокультурной компетенции в процессе преподавания английского языка // Проблемы современной лингводидактики: сб. научн. Статей. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2014. – Вып. 11. С. 84 – 89.

2. Практический курс английского языка: учебные задания по произведению Н. Хорнби «Всё о мальчике» для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») / сост. О.Ю. Головинская, Л.Ю. Мастыкина. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2014.

3. Hornby N. About a boy. Penguin Books, 1998.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CAIT-ИНСТРУМЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ: «ЗА» И «ПРОТИВ»[2]

М.В. Михайловская, e-mail: m_mikhaylovskaya@mail.ru
старший преподаватель
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Россия, г. Москва

INTEGRATING COMPUTER-ASSISTED INTERPRETING TOOLS INTO INTERPRETER TRAINING: «PROS» AND «CONS»

M.V. Mikhailovskaia, e-mail: m_mikhaylovskaya@mail.ru
Senior Lecturer
Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Аннотация. Настоящая статья рассматривает недостатки и преимущества системы оптимизации устного перевода CASSIS и перспективы ее интеграции в процесс подготовки переводческих кадров. CASSIS не только распознает и транскрибирует звучащую речь, фильтруя посторонний шум, но и автоматически размещает заранее составленный терминологический глоссарий рядом с записанным исходным текстом. Данная система прошла апробацию на Факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, открыв перспективы для проведения научных исследований в области интеграции современных систем оптимизации устного перевода в процесс обучения будущих переводчиков.

Ключевые слова: ИКТ, CAIT-инструменты, система оптимизации устного перевода, производительность, качество, синхронный перевод, обучение устному переводу.

Abstract. This contribution pinpoints the functionalities of CASSIS, including its benefits and shortcomings, as well as explores the potential of its incorporation in interpreter training. Not only does CASSIS recognize and transcribe the spoken text, filtering noise out, but also places a terminology database next to the transcribed source text. The integration of CAI tools in interpreter training undeniably represents a promising area of research.

Key words: ICT, CAI tools, computer assisted interpretation system, productivity, quality, simultaneous interpreting, interpreter training.

На протяжении последних десятилетий информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) проникли в буквальном смысле во все сферы человеческой деятельности, и лингвоиндустрия, включающая в себя перевод и локализацию, не является исключением. Настоящий прорыв в развитии технологий не мог остаться незамеченным для профессиональных переводчиков, которые проявили неподдельный интерес к исследованию безграничных возможностей искусственного интеллекта (AI) и стали искать способы разработки эффективного программного обеспечения для повышения своей производительности и улучшения качества перевода, результатом чего можно в первую очередь считать появление так называемых CAT-инструментов (Computer Aided Translation tools).

Следует отметить, что CAT-инструменты представляют собой комплексное решение для переводчиков и компаний, которые занимаются профессиональным переводом, основная

[2] Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

задача которого состоит в сокращении времени, затраченного на перевод того или иного документа, за счет машинного перевода, подстановки готовых фрагментов перевода из памяти переводов (translation memory), автоматического перевода согласно загруженным глоссариям, автоматической проверки качества перевода и прочих инструментов. CAT-программы оптимизируют процесс и способствуют улучшению качества перевода за счет следующих четырех функций. Во-первых, данная программа разбивает документ на многочисленные сегменты для того, чтобы облегчить процесс перевода. Во-вторых, перевод каждого сегмента сохраняется в программе вместе с соответствующим фрагментом исходного текста. Функция контроля качества позволяет оперативно выявить и найти тот сегмент, который нуждается в дополнительной проверке, доработке или редактировании. В-третьих, CAT-инструмент сохраняет в памяти переводов (TM) переведенные сегменты текста. Каждая запись в этой базе данных соответствует «единице перевода» (translation unit), которая представляет собой одно предложение, реже – часть сложносочиненного предложения или целый абзац. В-четвертых, единица перевода исходного текста в точности совпадает с единицей перевода (точное соответствие – exact match), хранящейся в базе и может быть автоматически подставлена в перевод.

Таким образом, CAT-инструменты существенно облегчают перевод документации, локализацию программного обеспечения, использование словарей терминов, создание проектов и организацию работы с ними, а также проверку качества перевода. Применение данных программ стало настолько естественным и органичным, что уже сложно представить деятельность профессионального письменного переводчика без их интеграции в рабочий процесс.

Совершенно очевидно, что конференц-перевод также претерпел существенные изменения ввиду недавних многочисленных технологических преобразований. Более того, завершившаяся пандемия коронавируса также сказалась на том, как осуществляется устный перевод, став своеобразным толчком к стремительному развитию и распространению удаленного синхронного перевода (RSI). Однако, данный вопрос не является предметом обсуждения в настоящей статье и заслуживает проведения отдельного полноценного исследования.

После внедрения широкого спектра различных CAT-инструментов в сферу переводческих услуг, назрела необходимость разработать эффективное программное обеспечение для оптимизации работы устных переводчиков. В 2018 году Луис Ортиз и Патриция Кавалло представили детальный обзор существующих CAIT-инструментов (Computer-Assisted Interpreting tools) и классифицировали их по типу применения: а) для обучения устнопереводческой деятельности; б) для самоподготовки к устному переводу; в) для осуществления устного перевода [Ortiz, Cavallo, 2018].

С точки зрения практического использования, CAIT-инструменты можно разделить на три группы, а именно: а) программы для оптимизации лексико-терминологической подготовки (Intragloss, InterpretBank, Interplex); б) программы распознавания речи, разработанные для конвертации звучащей речи в письменный текст, или приложения для транскрибации голоса или аудиозаписи в текст (Voice Dictation for Pages, Voice Pro, AudioNote); в) приложения для ведения переводческой записи (Nebo 3.0, Notability, Evernote, BambooPages).

Более того, Клаудио Фантинуоли предлагает подразделять технологии на две группы «в зависимости от уровня их взаимодействия с переводчиком или переводческим заданием»: а) технологии, оптимизирующие процесс подготовки к устному переводу, а именно: программы для оптимизации лексико-терминологической подготовки, терминологической экстракции, анализа корпусных данных и т.д.; б) технологии, оптимизирующие условия, в которых осуществляется устный перевод, то есть различные инструменты и программы, «сопровождающие» процесс устного перевода: консоли в кабине синхронного перевода, устройства для осуществления удаленного синхронного перевода, обучающие платформы и т.д. [Fantinuoli, 2018:155]

Беспрецедентное распространение современных технологий в сфере профессионального устного перевода стало своеобразным стимулом для их внедрения в процесс подготовки

и повышения квалификации переводческих кадров. Совершенно естественным стало появление в середине 1990-х годов нового перспективного направления Interpreting Studies, которое получило название “Computer Assisted Interpreter Training” и представляет собой обучение профессиональной переводческой деятельности с интеграцией современных ИКТ. Импульсом для развития CAIT-инструментов стала необходимость «изучения различных способов применения мультимедийных возможностей, предлагаемых ИКТ, для оптимизации обучения и овладения навыками устного перевода» [Sandrelli, De Manuel Jerez, 2007]. В целом, Анналиса Сандрелли и Хесус дэ Мануэл Жерез выделяют три принципа использования CAIT-инструментов в обучении: а) применение репозиториев оцифрованных речей для обеспечения обучающихся аутентичными материалами для проведения занятий и осуществления самоподготовки; б) «умные» обучающие платформы, которые генерируют различные упражнения и инкорпорируют различные функции для создания более реалистичных условий осуществления перевода; в) виртуальная обучающая среда, симулирующая реальные ситуации перевода и обладающая иммерсивным свойством [ibid.].

Однако, цель настоящей статьи рассмотреть функциональные возможности системы оптимизации устного перевода CASSIS (Computer Assisted Interpreter System), тестирование которой нам доверили венгерские коллеги, а также оценить потенциал ее внедрения в процесс подготовки будущих переводческих кадров. Как становится очевидным, CASSIS была разработана компанией с головным офисом в Будапеште, основная деятельность которой связана не только с предоставлением таких лингвистических услуг, как устный и письменный перевод, но и направлена на развитие ИКТ для оптимизации процесса устного перевода. CASSIS – «облачная» программа, в которой нашли свое воплощение все преимущества машинного перевода, CAT-инструментов, систем распознавания речи и последние разработки в области искусственного интеллекта. Данная система не только распознает и транскрибирует звучащую речь, фильтруя посторонний шум, но и автоматически размещает заранее составленный терминологический глоссарий рядом с записанным исходным текстом. Таким образом, переводчик может осуществлять синхронный перевод с опорой на текст, пользуясь при необходимости заранее загруженным глоссарием. Предполагается, что система CASSIS способна существенно оптимизировать работу устного переводчика, значительно снизив когнитивную нагрузку и улучшив качество перевода. Вне всяких сомнений, эта система обладает большим потенциалом для того, чтобы стать незаменимым инструментом профессионального синхронного переводчика. Ката Хайош, один из разработчиков, описывает CASSIS следующим образом: «Мы разработали систему с помощью самых передовых технологий, которая способна повысить эффективность работы переводчиков и может быть успешно использована для оптимизации процесса синхронного и последовательного перевода, обучения и транскрибации звучащей речи».

Эта программа не требует установки и проста в использовании. Для бесперебойной работы необходимо соблюдать следующие требования: а) обеспечить интернет-соединение со скоростью Мбит/с; б) установить Windows 10 или более позднюю версию; в) запустить браузер Chrome; г) использовать встроенную или внешнюю звуковую карту; д) активировать пароль, предоставленный производителем.

В настоящем исследовании хотелось бы поделиться результатами интеграции системы CASSIS в процесс обучения устному переводу студентов Отделения перевода и переводоведения Факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. В эксперименте, который позволил дать объективную оценку данной системе и выявить не только преимущества, но и возможные несовершенства, приняли участие студенты 5 и 6 курсов. Следует подчеркнуть, что программа должна развивать и проверять сформированность следующих навыков: а) навык осуществления самоподготовки к выполнению переводческого задания; б) навык компиляции терминологических глоссариев на заданную тематику; в) навык осуществления синхронного перевода с опорой на текст. По завершении курса был проведен опрос среди студентов, принимавших участие в вышеупомянутом эксперименте. Основные вопросы касались способности тестируемой системы снизить когнитивную на-

грузку на переводчика и улучшить качество предъявляемого перевода. Также был выявлен ряд технических ограничений, препятствующих эффективному применению системы, среди которых респонденты выделяли следующие: а) необходимость обеспечения устойчивого интернет-соединения (в виде приложения программа могла бы быть более универсальной и доступной для использования даже при отсутствии возможности подключиться к интернет-сети); б) браузер Chrome как обязательное условие работы системы. Среди прочих несовершенств, студенты указывали на нечувствительность CASSIS к некоторым акцентам и быстрому темпу речи. Несмотря на то, что программа существенно повысила точность перевода благодаря функции транскрибации звучащей речи и наличию глоссария, будущие переводчики, принимавшие участие в эксперименте, не всегда успевали за оратором. Около 70 % респондентов отметили, что использование CASSIS при осуществлении синхронного перевода показалось «не совсем естественным», поскольку текст, транскрибируемый программой в режиме реального времени, выступал скорее в роли дистрактора. Одной из причин этого факта, согласно опросу, является неприемлемая скорость распознавания речи.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что многие CAIT-инструменты, включая систему CASSIS, нуждаются в существенной доработке для их полноценной интеграции в процесс обучения устному переводу, поскольку, как показало исследование, потенциальные пользователи ввиду разных обстоятельств ощущают дополнительную когнитивную нагрузку при их использовании. Тем не менее, хотелось бы верить, что в ближайшем будущем CAIT-программы будут обладать исключительными преимуществами, а возможные несовершенства будут устранены. Вне всяких сомнений, университеты, предлагающие обучение конференц-переводу, должны органично внедрять различные CAIT-инструменты в процесс подготовки будущих переводческих кадров, тем самым обеспечив их конкурентоспособность на переводческом рынке.

Список литературы:

1. Fantinuoli, C. 2018. Computer-assisted interpreting: challenges and future perspectives. In *Trends in E-Tools and Resources for Translators and Interpreters*, pp. 153-174. Koninklijke Brill Nv, Leiden.
2. Ortiz, L. & Cavallo, P. 2018. Computer-Assisted Interpreting Tools (CAI) and options for automation with Automatic Speech Recognition. *TradTerm*, Vol. 32, pp. 9-31.
3. Sandrelli, Annalisa and De Manuel Jerez, Jesus. 2007. The Impact of Information and Communication Technology (ICT) on Interpreter Training. In *The Interpreter and Translator Trainer (ITT) 1*, No.2: pp. 269 – 303.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Е.В. Наказная, e-mail: ynakazna@mail.ru
доцент, канд. филол. наук,
Забайкальский государственный университет, Россия, г. Чита

USING SHORT ANIMATED FILMS FOR THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF LINGUISTIC SPECIALITIES UNIVERSITY STUDENTS

E.V. Nakaznaya, e-mail: ynakazna@mail.ru
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Transbaikal State University, Russia, Chita

Аннотация. Использование короткометражных анимационных фильмов в образовательных целях – это медиатехнология работы с информацией, представленной на экране с помощью вербальной, визуальной и звуковой составляющих анимации. Короткометражные анимационные фильмы демонстрируют различные культурные концепции и ценности. В процессе их обсуждения происходит более глубокое понимание иноязычной культуры и формируется социокультурная компетентность студентов языковых специальностей вузов.

Ключевые слова: короткометражный анимационный фильм, социокультурная компетенция, анимация, культурные ценности, стереотипы.

Abstract. Using short animated films for educational purposes is a media technology for working with the information presented on the screen with the help of verbal, visual and sound components of animation. Short animated films demonstrate different cultural concepts and values. The process of their discussion leads to a deeper understanding of foreign language culture and contributes to the formation of sociocultural competence of the university students majoring in languages.

Key words: short animated film, sociocultural competence, animation, cultural values, stereotypes.

Владение иностранным языком невозможно без знаний о национальном компоненте и особенностях культуры носителей этого языка. Короткометражные анимационные фильмы отражают ценности страны производителя и являются ценным материалом для ознакомления с иноязычной культурой и формирования социокультурной компетентности у обучающихся иностранным языкам. Использование движущихся визуальных образов в учебном процессе приобретает все большую значимость. Цель данной статьи – рассмотреть возможности использования короткометражных анимационных фильмов для формирования социокультурной компетенции студентов языковых специальностей вузов. В данной работе рассматриваются зарубежные короткометражные анимационные фильмы, получившие награду Оскар и используемые в процессе обучения английскому языку студентов языковых вузов.

Анимация являются предметом исследования представителей самых разных наук: искусствоведов, психологов и педагогов. Как зарубежные, так и отечественные исследователи поднимают в своих работах вопросы истории анимации как вида искусства (Н. Клейн, К. Бекман, Л. Эстер, Е.А. Попов), психологические аспекты влияния анимации (М. Уриг), возможности использования анимационных фильмов в обучении (В. Тверски, Р. Лоу, В. Шноц,

Т. Юдина и другие). Анимация – (от латинского *anima* – душа) «вид художественного творчества, относящегося к категории аудиовизуальных искусств, отличительной особенностью которого становится «оживление», наделение «душой» искусственно созданного образа, созданного в разнообразных художественных техниках и средствах выразительности» [Попов, 2011, с.13]. Исторически, анимация как вид искусства имеет давние корни и длительный путь развития. В 1877 году француз Эмиль Рейно сконструировал праксиноскоп, с помощью которого стал демонстрировать последовательность из нескольких рисунков, а в 1892 году в Париже он представил свой первый анимационный фильм, в котором были заложены основы технологии мультипликации. В 1932 году Американская академия киноискусства выделила короткометражные анимационные фильмы в отдельную категорию и утвердила премию «Оскар» за лучший фильм в этой номинации. По решению Международной ассоциации анимационного кино с 2002 года ежегодно 28 октября, в день, когда Эмиль Рейно продемонстрировал свой первый анимационный фильм, отмечается Международный день анимации.

В данной работе выбор фильмов продиктован общепедагогическими принципами отбора материала для обучения иностранным языкам и формирования социокультурной компетенции у студентов языковых вузов: актуальность тематики фильма, соответствие уровню лингвистической подготовки студентов и теме занятия, на котором рассматривается какое-либо культурное явление и происходит его активное обсуждение. С общекультурологической и эмоционально-психологической точек зрения, короткометражный анимационный фильм – это не просто один из источников получения информации об окружающем мире. Анимация обладает высоким уровнем психологического воздействия на личность и рассматривается как образовательно-развлекательный элемент обучения (edutainment) [Юдина, 2021]. С учетом этих особенностей анимация нашла широкое применение в обучении иностранным языкам. Традиционно анимация используется на младшей и средней ступени обучения иностранным языкам. Однако распространение и популяризация короткометражных анимационных фильмов, современная и серьезная тематика фильмов делает этот жанр привлекательным методическим материалом для использования в обучении взрослых.

С методической точки зрения, отобранные короткометражные анимационные фильмы, как материал для обучения английскому языку, обладают следующими особенностями. Во-первых, важную роль играет аутентичность материалов и актуальность представленных на экране ситуаций и образов. Короткометражные анимационные фильмы, используемые в данном исследовании, представляют собой качественно сделанный материал, за который создатели получили награду киноакадемии Оскар. Мультипликация – это способ трансляции культурных особенностей страны-производителя. Обстановка и типажи главных героев фильмов создают определенные образы представителей англоязычной культуры. Просматривая короткометражные анимационные фильмы, получившие Оскар, студенты языковых специальностей получают прекрасную возможность изучать информацию о культурах и обычаях разных народов мира, сравнивать различные культурные ценности в стране рождения и в стране изучаемого языка. Учитывая универсальность коммуникативных средств анимационных фильмов, создатели осознали возможность их использования для переосмысления любого материала, реализации самых сложных тем и широкие возможности для экспериментов [Юмашев, 2015, с.71-71]. Во-вторых, короткометражные анимационные фильмы обычно длятся от пяти до пятнадцати минут, иногда чуть больше. Небольшая продолжительность фильмов, представляющих законченную историю и обладающих эстетической и художественной ценностью, делает их методически удобным для работы материалом. Имеется возможность обсудить весь фильм или сразу несколько короткометражных фильмов, объединенных одной тематикой, в рамках одного занятия.

Отобранные для использования на занятиях фильмы позволяют формировать и развивать социокультурную компетентность студентов в нескольких направлениях. Прежде всего, отобранные фильмы позволяют транслировать информацию о культурных ценностях страны изучаемого языка. Так, например, любовь к спорту, соревновательность и конкуренция, – отличительные черты американской культуры. Баскетбольное кольцо – один из самых типич-

ных атрибутов во дворах американских семей. Джеймс Нейсмит, разработавший правила игры для своих студентов в Спрингфилдском колледже, стал одним из самых почитаемых тренеров, чьи заслуги увековечены в Зале баскетбольной славы. Среди тех, чье имя также навсегда останется среди любителей баскетбола и имя Коби Брайанта, одного из лучших игроков НБА. Короткометражный анимационный фильм «Дорогой баскетбол» (*Dear Basketball*, 2020) основан на стихотворении Брайанта для *The Player's Tribune*, в котором он описывает свой путь в баскетболе с шести лет до ухода из спорта после сезона 2015 года [Bryant, 2018]. Брайант сам продьюсировал фильм вместе с легендарным создателем диснеевских фильмов Гленом Кином. В фильме звучит голос Брайанта, который рассказывает о начале и завершении своей карьеры в спорте, в том числе двадцатилетней карьеры в НБА.

Важным аспектом для понимания иноязычной культуры является понимание стереотипов, связанных с различными этническими группами. В силу амбивалентности своей природы стереотипы как фактор межкультурной коммуникации могут служить как опорой для выстраивания эффективного общения, так и являться препятствием для межкультурного взаимопонимания [Сорокина, 2013, с. 120]. «Любовь к волосам» *(Hair Love, 2019)* – короткометражный анимационный фильм, написанный и снятый Мэтью А. Черри и сопродюсером Карен Руперт Толивер. В фильме рассказывается история об афро-американце, который из-за болезни жены вынужден впервые делать прическу своей дочери. Сложная для отца задача решается с помощью учебного видео, специально сделанного его больной женой. Фильм развенчивает стереотипы, связанные с чернокожими отцами, согласно которым они не уделяют должного внимания семье и не участвуют в воспитании детей.

Еще один короткометражный анимационный фильм, который позволяет взглянуть на стереотипы, связанные с воспитанием детей, – «Бао» (Bao, 2019). В фильме используется символика китайской и канадской культур, а еда выступает «как своего рода социальная эмблема принадлежности» [Barton, 2021, с.13]. В сценах узнаваемы виды Торонто, где родилась режиссер фильма канадка азиатского происхождения Доми Ши. В одном из своих интервью она вспоминает: «Пища – это своего рода то, как мы общаемся друг с другом и как мои родители показывали свою привязанность ко мне» [Chan, 2019, с.62]. История, рассказанная в фильме, обретает черты сказочного повествования. Одна китаянка приготовила на обед традиционное китайское блюдо баоцзы. Неожиданно один из этих бао оживает и превращается в сына китаянки, которого она окружает заботой и любовью. Чрезмерно заботливая мама не дает свободы своему сыну, повсюду контролирует и опекает его. По мере взросления меняются интересы сына китаянки. Его больше увлекают школьные друзья и спорт. С трудом мама-китаянка принимает канадскую подругу сына, но мудрость помогает ей преодолеть культурные различия и достичь взаимопонимания с сыном.

Еда – часть культуры народа, она отражает его обычаи и традиции. В короткометражном фильме «Пир» (*Feast*, 2014), режиссера Патрика Осборна главным героем становится Уинстон, бостонтерьер американской породы. Мода на породы собак приходит и уходит. Однако на протяжении последнего десятилетия данная порода занимает 21-23 места по популярности [AKC, 2022]. Хотя никто в фильме не называет персонажей-людей именами, Осборн дал им имена в честь своих бабушки и дедушки. Джеймс – одинокий молодой человек, который берет к себе бостонтерьера, а Кирби – девушка, с которой он встречается [Robertson, 2014, с. 34]. После просмотра фильма студенты обсуждают вопросы, касающиеся здорового питания, взаимопомощи и семейные ценности, а также отношение к животным. Особое внимание следует уделить световым и цветовым эффектам в фильме, цветам, которые ассоциируются с тем или иным персонажем в фильме, создавая его узнаваемые черты.

Последствия глобализации, проблема стандартизации жизни, влияние брендов на современную культуру находят отражение в короткометражном анимационном фильме *«Логорама» (Logorama*, 2009) французских режиссеров Франсуа Ало, Эрве де Креси и Людовика Уплена. Фильм «Логорама» – каталог брендов и логотипов, которые окружают людей. Более двух тысяч современных и исторических брендов различных компаний, которые представлены в фильме, позволяют создателям фильма рассказать историю о погоне, произошедшую в

Лос-Анджелесе. В 2013 году вышла из печати книга «Логобук», в которой собраны бренды, как использованные в фильме, так и неиспользованные, но существующие в окружающей жизни [Houplain, 2013]. Анализируя ситуации, в которые попадают персонажи фильма (большой Мальчик и мальчик Харибо, полицейские Мишелин и Майка, девушка Эссо и преступник Рональд Макдональд), студенты обсуждают причины природных бедствий, влияние глобальных процессов на жизнь людей, преимущества и недостатки глобализации.

Решив проблему выбора анимационных фильмов для формирования социокультурной компетенции, преподаватель организует работу на занятии. На передпросмотровом этапе, студентам предлагается ознакомиться со списком имен героев и предугадать историю, которая может быть рассказана в этом фильме. Если фильм содержит речь персонажей, то происходит ознакомление с новой лексикой, используемой в фильме, либо дается дополнительная лексика, необходимая для комментирования и понимания сюжета. Важно уделять внимание студентов работе с социокультурным комментарием, который позволяет понять явления свойственные той или иной культуре.

На втором этапе работы студентам демонстрируется фильм. В анализируемых короткометражных анимационных фильмах чаще информация на экране подается только визуально с помощью музыкального сопровождения, а монологическая и диалогическая речь не представлена. Если фильм снят только в музыкальном сопровождении, то студентам предлагается задание прокомментировать происходящее на экране. Если у фильма есть вербальное сопровождение, то предлагаются задания на детальное извлечение информации, и уточнении сюжетной линии и ситуаций, в которой оказываются персонажи фильма. Так как в фильме «Логорама» имеется и вербальное и музыкальное сопровождение, то во время первого просмотра студентам дается задание записать уведенные бренды и соотнести название бренда с его обозначением. Во время второго просмотра акцент делается на сюжетной линии в фильме.

На послепросмотровом этапе организуется дискуссия по содержанию фильма. Студенты анализируют модели поведения англоязычных персонажей, сопоставляют алгоритмы достижения ими целей, сравнивают культурные явления в стране производителя фильма и в стране проживания, аргументировано представляя свою точку зрения по проблеме фильма.

Таким образом, в процессе комментирования и обсуждения короткометражных анимационных фильмов происходит формирование социокультурной компетенции у студентов языковых вузов. Каждый отобранный короткий анимационный фильм содержит культурный компонент, необходимый для более осознанного владения иностранным языком. В процессе работы над фильмами студенты имеют возможность глубже изучать общекультурные ценности (семья, дружба, забота, взаимопомощь и взаимопонимание, преданность и любовь), акцентировать внимание на ценностях англоязычной культуры (соревновательность, конкуренция, отношение к пище), развенчивать сложившиеся стереотипы в отношении разных этнических групп и обсуждать влияние глобализации на современную культуру.

Список литературы:

1. Сорокина, Н.В. Методическая типология стереотипов как компонент содержания обучения иностранным языкам в вузе. Язык и культура. 2013. № 2(23). С.120-139.
2. Попов, Е.А. Анимация как вид искусства XX века: к проблеме дефиниции понятия и классификации типов// Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1 (26) – С. 12-15.
3. Юдина, Т.М. Анимационные фильмы как образовательно-развлекательная программа в обучении иностранным языкам. Yudina T.M. Animated Films as Edutainment in Teaching Foreign languages/ Reports Scientific Society. 2021. № 2 (26). С.23-27.
4. Юмашев, Д.О. Анимация в системе средств массовой информации: развитие коммуникативного потенциала анимации// Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2015. – № 18(215). Выпуск 27. – С. 68-72.

5. Barton, Georgina; Lowien, Nathan; Yijun Hu. A Critical Semiotic Investigation of Asian Stereotypes in the Short Film *Bao*: Implications for Classroom Practice. *Australian Journal of Language & Literacy.* Feb2021, Vol. 44 Issue 1, P.5-16.

6. Bryant and Keane's 'Dear Basketball' is a visual treat. *Animation Xpress*, 24 Mar. 2018.

7. Chan, Julia B. The Tao of Bao. *Mother Jones.* May/Jun 2019. Vol. 44 Issue 3, P. 62-63.

8. Houplain, Ludovic. Logobook. Taschen, 2013. 808 p.

9. Klein, Norman M. Animation // Guynn, William (Ed.) The Routledge Companion to Film History. – London & N.Y.: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. P.92-102.

10. Leslie, Esther. Animation and History// Ed. Beckman, Karen. Animating Film Theory. Durham: Duke University Press, 2014. P. 25-36.

11. Lowe, R., & Schnotz, W. (Eds.). *Learning with animation: Research implications for design.* Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 402 p.

12. Most popular breeds 2020 [Электронный ресурс]// AKC: сайт – URL:https://www.akc.org/expert-advice/dog-breeds/the-most-popular-dog-breeds-of-2020/ (дата обращения 04.04.2022)

13. Robertson, Barbara. Eye Candy. *Computer Graphics World*. Nov/Dec 2014. Vol. 37 Issue 6, P. 34-39.

14. Tversky B., Morrison J.B. & Betrancourt M. (2002) Animation: can it facilitate? *International Journal of Human-Computer Studies*. Vol. 57, 247–262.

15. Uhrig, Meike. Emotion in Animated Films. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019. 238 p.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ

О.П. Нечаева,
преподаватель
Ю.М. Орехова, email: nikitina_89@bk.ru
канд.пед.наук, старший преподаватель
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль

ON THE QUESTION OF MIDTERM ASSESSMENT IN A «FOREIGN LANGUAGE» COURSE AT A HIGHER MILITARY INSTITUTE

O.P. Nechaeva,
Teacher
Yu.M. Orekhova, email: nikitina_89@bk.ru
Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer
Yaroslavl Higher Military School of Air Defense,
Russia, Yaroslavl

Аннотация. На этапе высшего образования иноязычное обучение приобретает профессионально-ориентированную направленность, что необходимо учитывать при оценке владения языком при организации процедуры промежуточной аттестации. В настоящей статье рассмотрены возможные способы проведения промежуточной аттестации у курсантов высшего военного училища с учетом требований ФГОС ВО 3++. Предложены критерии оценивания ответов курсантов на устном экзамене по английскому языку.

Ключевые слова: промежуточная аттестация, иноязычная коммуникативная компетенция, иностранный язык, курсанты, высшее военное училище.

Abstract. Foreign language teaching is professionally oriented in higher educational institutions which must be taken in consideration in assessing foreign language communicative competence forming. The article describes possible midterm assessment procedures at a higher military institution in line with new Federal state educational standard. The criteria for assessing the cadets' answers at oral English exam are also given.

Key words: midterm assessment, foreign language communication competence, foreign language, cadets, higher military institute.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++, выпускник военного вуза должен уметь решать профессиональные задачи с использованием английского языка (ОПК-8), и осуществлять эффективную коммуникацию на иностранном языке для решения конкретных задач: передавать информацию на иностранном языке, различать виды предложений по интонации, задавать вопросы и переспрашивать собеседника в случае необходимости, сообщать о намерениях, запрашивать данные и правильно интерпретировать полученную информацию, знать технические характеристики военных самолетов, зенитно-ракетных комплексов и систем, состоящих на вооружении как в России, так и зарубежных странах. [Матвеева, 2018, с.210].

Успешность осуществления коммуникации на английском языке зависит от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на момент окончания изучения дисциплины. По этой причине, особенно важно определить форму проведения итоговой аттестации и отобрать средства контроля уровня владения иноязычной коммуникативной

компетенцией для мониторинга качества образования по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)».

Изучение английского языка в Ярославском высшем военном училище предполагает реализацию ключевых подходов к обучению (компетентностного, коммуникативного, социокультурного, личностно-ориентированного, когнитивного, междисциплинарного и др.), а также носит как коммуникативно-ориентированный, так и профессионально-направленный характер. Его основной целью является обучение практическому владению языком специальности для его дальнейшего использования в профессиональной деятельности офицера.

Для формирования иноязычной коммуникативной компетенции курсанты Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны изучают профессионально-ориентированный английский язык на 1-3 курсах.

Под профессионально-ориентированным английским языком будем понимать язык, используемый для специальных целей, владение которым повышает компетентность и профессионализм будущих офицеров, а также способствует безопасности проведения военных операций, прежде всего международных или многонациональных.

Цель статьи – определить оптимальный формат проведений итоговой аттестации курсантов ЯВВУ ПВО по дисциплине «Иностранный язык (английский)» с целью контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в рамках изучения профессионально-ориентированного английского языка.

Поставленная цель требует от нас решения следующих **задач**:

- выявить связь основных изучаемых в ЯВВУ ПВО дисциплин и тематического содержания дисциплины «Иностранный язык (английский)»;
- определить профессиональные задачи, которые придется решать офицеру Российской армии в рамках своей будущей профессиональной деятельности;
- отобрать формы проведения промежуточной аттестации курсантов по учебной дисциплине «Иностранный язык (английский)»;
- описать процедуру оценки уровня иноязычной коммуникативной компетенции курсантов.

Офицер российской армии использует иностранный язык для специальных целей как средство общения в рамках своей профессии. Это означает, что тематический план учебной дисциплины «Иностранный язык» должен отражать профессиональный компонент, присущий специальностям 09.05.01 – «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения» и 11.05.02 – «Специальные радиотехнические системы». Он также должен быть связан с вопросами таких дисциплин профессионального и военно-профессионального цикла, как «Радиотехника», «Средства воздушного нападения», «Современная геополитическая обстановка», «Системы ПВО», «Компьютеры и вычислительная техника» и др. Подобное построение учебного процесса способствует лучшему усвоению языкового и речевого материала за счет наличия у курсантов фоновых знаний по обсуждаемым вопросам.

Цель обучения иностранному языку для специальных целей представлена в виде комплекса взаимосвязанных умений по видам речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). Коммуникативный минимум специальности включает в себя языковой материал, темы и ситуации общения, связанные с профессиональной деятельностью офицера: аутентичные тексты по военной тематике, видеосюжеты из «горячих точек», где ведут боевые действия наши Вооруженные силы, аудиозаписи и подкасты, содержащие сведения о современной геополитической обстановке в мире и т.д.

По мнению российского ученого-методиста Р.П. Мильруда речевые действия зависят от особенностей профессиональной деятельности специалистов [Мильруд, 2003]. В военном вузе они сводятся к работе с текстовой информацией (ее анализу и интерпретации), развитию умений письма (задание на двухсторонний перевод, заполнение бланков и анкет), а также коммуникации с использованием изучаемой лексики в виде монологического или диалогического высказывания.

Для решения профессиональных задач офицер в первую очередь активизирует свои коммуникативные навыки. По этой причине важно разработать задания, которые обеспечат активизацию речемыслительной деятельности курсантов, а, во-вторых, как было отмечено ранее – научиться интерпретировать информацию и работать с аутентичными текстами военной тематики [Гальскова, 2009].

Для контроля навыков устной речи (построение монологического/диалогического высказывания) могут быть смоделированы следующие ситуации:

- ответьте на вопросы посетителей выставки об отечественной системе ПВО, добавив недостающую информацию;
- выясните, чем отличаются друг от друга российские системы ПВО С-300 и С-400;
- представьте детальное техническое описание следующего военного самолета/ракеты/зенитно-ракетного комплекса;
- подумайте и назовите преимущества отечественных ЗРК в сравнении с зарубежными ЗРК «PATRIOT» и/или «MISTRAL»;
- подумайте и назовите средства воздушного нападения, которые используют страны НАТО и дайте их краткую характеристику; обсудите в паре, с помощью какой военной техники они могут быть уничтожены в случае воздушной атаки на нашу страну;
- обсудите в паре самые мощные и лучшие истребители в мире, а также сравните ТТХ российского СУ-57 и американского F-35;
- спрогнозируйте каким, на ваш взгляд, будет истребитель/ ЗРК/ система ПВО через 10 лет.

Итак, необходимо моделировать ситуации, с которыми курсанты столкнуться в своей профессиональной деятельности, чтобы научить их правильно произносить термины, реагировать на собеседника, давать оценку боевой технике, представлять технические характеристики систем и комплексов ПВО.

В процессе проигрывания подобных ситуаций курсант также демонстрирует умения инициировать общение и реагировать на реплики собеседника, а также выражать речевыми средствами определенные коммуникативные намерения – запрос и сообщение информации, выражение мнения и уточнение точки зрения, согласие и несогласие, сравнение и противопоставление, аргументацию, перечисление и подведение итогов.

Основой для развития иноязычной коммуникативной компетенции в высшем военном училище является аутентичный текст: статьи о внешней политики нашей страны и ее участии в военных конфликтах, данные об инновациях в сфере вооружения, описание тактико-технических характеристик, и т.д.

Тексты, предназначенные для контроля сформированности умений чтения с разной степенью понимания, должны отвечать таким критериям, как логичность изложения материала, связность текста законченность и структурированность, учет современного состояния развития соответствующей отрасли науки и техники, соответствие языковой сложности текста программным требованиям и уровню языковой подготовки курсантов [Суслова, 2020, с. 256].

Для контроля навыков чтения с разной степенью понимания содержания могут быть разработаны задания на:

- поиск конкретной информации, ее обобщение, анализ, сравнение с уже известными фактами, вынесение собственных суждений на основе прочитанного, интерпретация информации [Суслова, 2020, с.257].
- знание наиболее употребляемых сокращений военных и технических терминов;
- использование специальных словарей и справочников для чтения профессионально-ориентированных текстов;

- представление тактико-технических характеристик военных самолетов, ракет, ЗРК и систем ПВО;
- проведение сравнительной характеристики отечественной и зарубежной военной (боевой) техники;
- поиск ответов на поставленные вопросы;
- сравнение ЗРК по задачам, оснащению, вооружению, по дальности поражения целей, по времени развертывания и свертывания, транспортным возможностям;
- парное или групповое обсуждение ключевых моментов текста;
- составление монолога или диалога с опорой на текст;
- интерпретация текста и его краткий пересказ (с использованием визуальных опор, таблиц, инфографики и др.).

Как определено в Федеральных государственных образовательных стандартах, высшее учебное заведение обязано обеспечить гарантию качества подготовки, в том числе путем разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников, что свидетельствует о важности роли контроля на всех уровнях обучения.

Под контролем будем понимать систему проверки эффективности управления учебной деятельностью с целью получения полной, объективной и достоверной информации, опираясь на которую можно сделать вывод об уровне овладения дисциплиной или необходимости внесения корректив в учебный процесс.

Промежуточная аттестация, в свою очередь, имеет первостепенное значение для всех субъектов образовательного процесса, т.к. ее целью является комплексная проверка учебных достижений курсанта за весь период обучения дисциплине (5 семестров), а объектом контроля – умения в разных видах речевой деятельности, лексико-грамматические навыки и фоновые знания. Контрольные материалы должны отвечать критериям надежности и валидности, что предполагает измерение именно тех знаний, умений и навыков, для которых они предназначены.

В основе методики организации промежуточной аттестации и оценки качества подготовки по иностранному языку лежат компетентностный, контекстный и междисциплинарный подходы, что предполагает контроль сформированности следующих навыков:

1) **Чтение текста** с детальным пониманием его содержания: чтение вслух, письменный литературный перевод отрывка текста близкий к его содержанию, правильная расшифровка сокращений военных терминов, соблюдение интонации, беседа с преподавателем по содержанию текста, а также реферирование и аннотирование текста при необходимости.

2) **Владение монологической речью** – подготовка устного монологического высказывания: описание технических характеристик средств воздушного нападения, средств ПВО, военной и боевой техники; выражение собственной позиции относительно современной геополитической обстановки и ее аргументация, выбор адекватной языковой и поведенческой модели в условиях ситуативно-направленной коммуникации; логичность и связанность речи за счет использования речевых клише.

3) **Владение диалогической речью** – спонтанный диалог-расспрос или диалог этикетного характера: способность адекватно реагировать на речь преподавателя, воспринимать ее и давать развернутые ответы на вопросы по существу, запрашивать информацию, умение переспрашивать, выражать согласие/несогласие, аргументировать свою точку зрения, используя для этого речевые клише.

Для проведения итоговой аттестации в указанном выше формате также необходимо разработать критерии оценивания образовательных результатов курсантов. Это, с одной стороны, ускорит процедуру проведения итоговой аттестации, а, с другой, – сделает ее более объективной и понятной для всех субъектов образовательной деятельности. Критерии для оценивания работы с текстом и представления ТТХ военных самолетов/ракет/комплексов ПВО представлены ниже в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 1. Оценивание работы с текстом

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
Чтение	не более 2 фонетических ошибок, присутствует интонирование текста и соблюдение пауз, фраза поделена на ритмические группы	не более 5 фонетических ошибок, паузы между предложениями соблюдены	более 5 фонетических ошибок, интонирование текста отсутствует, паузы между предложениями не соблюдены
Перевод	перевод литературный, содержание текста передано точно	перевод близкий к содержанию текста, имеются стилистические неточности	перевод мало советует содержанию текста, имеется много стилистических ошибок
Ответы на вопросы	курсант дает уверенные и правильные ответы на вопросы преподавателя, что доказывает понимание текста	курсанта не сразу отвечает на вопросы преподавателя, плохо ориентируется в содержании текста	курсант долго думает, прежде чем ответить на вопрос, переспрашивает, не отвечает на некоторые вопросы

Таблица 2. Оценивание работы с текстом

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно
Количество предложений	16-20 предложений	12-15 предложений	менее 10 предложений
Ошибки	не более 1-2 лексико-грамматических/ фонетических ошибок	не более 5 лексико-грамматических/ фонетических ошибок	большое количество лексико-грамматических и фонетических ошибок
Темп речи	быстрый темп речи, подробное описание, распространенные предложения	средний темп речи, курсант периодически останавливается или сбивается, предложения односоставные простые	курсант долго думает, прежде чем построить предложение, часто сбивается, путается в данных

При выборе способа контроля следует учитывать цель, содержание оценивания, взаимосвязь между качеством метода и его рациональностью, а также ограниченность во времени и ресурсах. Устный экзамен по английскому языку является оптимальной формной проведения

Промежуточная аттестация по английскому языку проводится в форме устного экзамена. Данная форма является оптимальной, т.к. позволяет проконтролировать и оценить лексико-грамматические навыки, рецептивные речевые умения (чтение текста с разной степенью понимания и участие в дискуссии с преподавателем) и продуктивные речевые умения (монолог (диалог) по заданной ситуации, отражающей специфику будущей профессиональной деятельности). Чтение, говорение и аудирование предполагают наличие у курсантов умения фиксировать информацию в виде краткой записи, именно поэтому письмо выступает в качестве вспомогательного вида речевой деятельности [Матвеева, 2018, с.211].

Итак, было определено, что важной составляющей профессиональной деятельности офицера Российской армии является коммуникативное взаимодействие с зарубежными партнерами. Для успешного общения необходимо наличие коммуникативных навыков и определенного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Проведение промежуточной аттестации является основным механизмом оценки качества. Ее организация необходима для диагностики соответствия результатов курсантов целям иноязычного обучения. При выборе формата ее проведения следует помнить, что иноязычное обучение направлено, прежде всего, на решение профессиональных коммуникативных задач. Сами экзаменационные материалы должны отражать специфику специальности и быть нацеленными на проверку способности курсантов решать задачи и находить пути вы-

хода из сложившихся ситуаций, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности офицера российской армии.

Список литературы:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр Академия, 2009. – 334 с.

2. Матвеева, И.А. Критерии и уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетенции курсантов военного авиационного вуза / И.А. Матвеева, Ю.В. Суслова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 4. – С. 209-213.

3. Мильруд, Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р.П. Мильруд, А.А. Гончаров // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 39-43.

4. Суслова, Ю.В. Коммуникативный контроль при обучении иностранному языку для специальных целей / Ю.В. Суслова, Н.М. Костерина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – С. 256-258.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 11.05.02 Специальные радиотехнические системы. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Spec3++/110502.pdf (дата обращения: 05.02.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПО САМОКОНТРОЛЮ И САМООЦЕНКЕ КАК НЕОБХОДИМЫХ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В.В. Решетникова, e-mail valentina_ros@mail.ru,
старший преподаватель
Российский университет транспорта, Россия, г. Москва

FORMING STUDENTS' SKILLS AND ABILITIES FOR SELF-CONTROL AND SELF-ASSESSMENT AS NECESSARY COMPONENTS OF LEARNING ACTIVITIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY

V.V. Reshetnikova, e-mail valentina_ros@mail.ru
Senior Teacher
Russian university of transport, Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования у студентов технического вуза навыков самоконтроля в процессе изучения иностранного языка. В учебную программу по иностранному языку необходимо включать задания на проведение самооценки и самоконтроля, тесты и критерии успеваемости студентов. Для осуществления самоконтроля вводятся различные тесты, в том числе промежуточные и итоговые. Предлагается использовать различные приемы для выполнения лексических текстов, понимания грамматических явлений, овладения звуковой системой изучаемого языка, понимание прочитанных текстов, навыков письма и говорения. В статье делается вывод о существенном повышении качества учебной деятельности студентов при осуществлении самооценки и самоконтроля.

Ключевые слова: иностранный язык, навыки, самоконтроль, самооценка, умения, тест.

Abstract. The article discusses the need for the formation of self-control skills in students of a technical university in the process of learning a foreign language. The curriculum in a foreign language must include tasks for conducting self-assessment and self-control, tests and criteria for student performance. For the implementation of self-control, various tests are introduced, including intermediate and final ones. It is proposed to use various techniques for performing lexical texts, understanding grammatical phenomena, mastering the sound system of the language being studied, understanding the texts read, writing and speaking skills. The article concludes that there is a significant improvement in the quality of students' educational activities in the implementation of self-assessment and self-control.

Key words: foreign language, skills, self-control, self-assessment, test.

Учебная деятельность - это активность учащегося по усвоению новых знаний и овладению способами их добывания. Индивидуальная работа – это деятельность студента, организованная преподавателем. Она нацелена на обучение студентов без непосредственного участия учителя.

Студенты должны быть готовы планировать свою работу, использовать свои конспекты, учебники, Интернет, а также свои умственные способности анализировать, синтезировать, сравнивать, генерировать и классифицировать весь объем полученной информации. Профессиональное образование требует от студентов изучения специальных терминов, умения использовать их, выражать собственные идеи, анализировать факты и участвовать в дис-

куссиях. Студенты должны работать со словарями, энциклопедиями и т. д. Поэтому должны быть развиты навыки самостоятельной работы, чтобы позволить им делать это должным образом. Учебная деятельность включает не только понимание учебных задач, выполнение активных учебных действий, но и осуществление самоконтроля и самооценки. Психологи рассматривают самоконтроль и самооценку как комплексное умение учащихся самостоятельно находить, исправлять, предупреждать ошибки в собственной деятельности и оценивать ее путем сопоставления собственного уровня знаний, навыков и умений по иностранному языку с эталонным уровнем.

Учебная программа представляет собой учебно-методический документ, помогающий студенту организовать управление своей учебной деятельностью. Программа должна включать специальный методический аппарат, способствующий развитию у учащихся навыков и умений по самоконтролю и самооценке. Он состоит из:

1) определенных требований и типов заданий для проведения самоконтроля, и самооценки;

2) контрольных текстов с тестами и ключами;

3) справочных данных с критериями успешности деятельности учащихся.

Требования и типы заданий программы для преподавателей и программы для учащихся основываются на едином материале и отличаются лишь организацией и формулировками: в программе для учащихся они описываются более подробно и в более доступной форме. Что касается текстов, то они составляются в соответствии с требованиями к текстам, которые были разработаны в программе для преподавателя.

Умения пользоваться стратегиями чтения относятся к тем умениям, которым необходимо планомерно и систематически обучать, а затем развивать.

Стратегия чтения изменяется в зависимости от вида чтения. Так, например, поиск дополнительной информации из англоязычного источника при подготовке реферата и дальнейшее ее изучение связано с разными видами чтения:

1) выборочное чтение для проверки наличия материала по определенной теме;

2) ознакомительное чтение для ознакомления, быстрого просмотра текста, чтобы иметь общее впечатление, о чем идет речь;

3) изучающее чтение для глубокого проникновения в его содержание [Рапопорт, 1987, с.83].

Над формированием и накоплением навыков и умений, связанных с использованием стратегий чтения, студенты и преподаватели работают на каждом занятии по иностранному языку, а результативность такой работы проверяется с помощью тестирования умений профессионально направленного чтения.

Для проведения самоконтроля могут быть введены тесты. Среди многочисленных видов тестов существуют промежуточные, которые называют тестами успешности или тестами учебных достижений, так как они позволяют определить достижения или результаты в знаниях, умениях, навыках, приобретенных учащимися в процессе обучения за определенный период [Кувшинов, 1992 с. 9-13]. Следует также отметить, что различают тесты текущего и итогового контроля. Первые измеряют прирост знаний, умений и навыков по иностранному языку за определенный цикл (по программе для студента технического вуза он равен 7-8-ми неделям), вторыми контролируется учебный материал за семестр или год обучения.

Приведем конкретные примеры тестов.

Одним из важнейших компонентов чтения, который определяет успешность понимания прочитанного, является знание иностранными учащимися необходимого количества лексических единиц. Поэтому в программу для учащегося может быть введен тест на узнавание данного слова в контексте и соотнесение его с одним из предложенных вариантов дефиниций либо синонимических слов или словосочетаний, находящихся среди нескольких неправильных ответов. Помимо синонимических конструкций в тесты могут быть включены антонимы. В качестве средств семантизации в лексических тестах можно использовать различ-

ные мыслительные операции: классификации, обобщения (например, дается задание вычеркнуть «лишнее» слово, не относящееся по ряду признаков к данной группе слов.

Для понимания грамматического явления учащиеся осуществляют следующие действия:

- вычленяют признаки;
- соотносят их с грамматической категорией;
- связывают категории с функцией;
- соотносят формы с грамматическим значением;
- соотносят грамматическое значение с лексическим.

Для проверки умения учащихся анализировать грамматические явления можно использовать, например, такие задания:

1. Прочитайте предложения и определите, в какой последовательности совершаются действия.

2. Определите: а) грамматическую форму, б) принадлежность к той или иной части речи подчеркнутых в предложении слов.

Для проверки адекватности понимания прочитанного текста используют так называемые избирательные тесты и тесты с конструированием ответов. Избирательные тесты считаются наиболее эффективными при проверке прочитанного, поскольку обладают наибольшим количеством положительных признаков: однозначностью, надежностью, меньшей вероятностью случайного угадывания, экономичностью, диапазоном использования [Рапопорт,1987 с. 13].

В программе для учащегося используются тесты-задания, главным образом, с множественным выбором, когда учащимся предлагается несколько ответов (и правильный, и неправильные). Тесты с конструированием ответов рекомендуются чаще всего для проверки прочности усвоения норм семантико-лексической сочетаемости, которые создаются по принципу «клоуз-тест». При выполнении этой разновидности тестов учащемуся предлагается текст с пропущенными словами, например, каждым 5-м или 7-м.

Для аудирования предлагается использовать тесты с конструированием ответов для проверки понимания иноязычной речи на слух. В программе для студентов целесообразно ввести клоуз-тесты для проведения самоконтроля по аудированию. Тестовая методика адекватна в основном рецептивным видам речевой деятельности. Что же касается продуктивных видов, то здесь значительно труднее проверить владение ими учащихся. Устную речь, ставшую главным средством коммуникации, сложнее подвергнуть тестированию с помощью традиционных средств. Так, например, возникает трудность учета индивидуальности речи, ее вариативности (особенно на продвинутом этапе обучения) [1, с. 44]. Хотя в условиях лингафонного кабинета каждый учащийся может записать свой ответ на компьютер, все же проверка и оценка этих записей должна быть выполнена только преподавателем.

В настоящее время в качестве объектов тестового контроля устной коммуникации выделяют овладение звуковой системой изучаемого языка, активным словарем, активной грамматикой и собственно речью [Маслыко,1999, с.112].

Овладение звуковой системой проверяется тестами

- на произношение фонем,
- на интонирование слов и предложений,
- на постановку ударения.

Лексический навык составляют три основные группы операций, которые должны выступать объектом тестового контроля:

- по переводу лексической единицы из оперативной памяти в долговременную,
- по сочетанию лексических единиц,
- по замещению лексических единиц.

Первая операция проверяется умением учащегося назвать хранящиеся в долговременной памяти определенные лексические единицы. Для этого в программе для студентов может задаваться определенная тема воспроизводимых слов. Вторая операция может проверяться

количеством слов, способных сочетаться с данным словом, заполнением пропусков подходящими по смыслу словами. Третья операция может проверяться количеством слов, которые могут замещать данное слово.

При тестировании репродуктивных грамматических навыков выделяют следующую группу действий по конструированию и оформлению фразы:

- выбор модели;
- выбор словоформы;
- образование сочетания слов;
- расстановку слов в предложении.

Тестирование коммуникативной компетенции (т. е. способности правильно строить свое речевое поведение в ситуации общения) может быть «жестким», когда оно реализует управляемое высказывание, либо свободным [Мильман 1998, с. 44-48]. Для программы студентов предлагается «жесткое» управление, при котором учащимся задается тема для беседы или диалога, а в ключах - основные словосочетания для построения высказывания.

Тестирование письменной речи имеет также ряд трудностей. Если овладение техникой письма, умениями передать на письме чужой текст еще поддается контролю, то контроль продуцирования собственного текста в письменной форме трудно «уложить» в рамки традиционных тестов, особенно на продвинутом этапе. Здесь также предлагается «жесткое» управление, когда учащимся дается тема, например, для сочинения, а в ключах - основные словосочетания, на которые следует опираться. Помимо самоконтроля, учащиеся при использовании программы могут осуществить самооценку своей учебной деятельности. Для этого в программу вводятся специальные материалы - так называемые справочные данные с системой критериев успешности учащихся. Эти материалы составляются по формуле К = А/Б, где А - количество правильных ответов, Б общее число заданий теста, К — критерий оценки. При К = 0,90 и выше - оценка «отлично»; при К = 0,80-0,89 оценка «хорошо»; при К = 0,60-0,79 - оценка «удовлетворительно»; при К 0,59 и ниже - оценка «неудовлетворительно» [Мильман, 1998, с. 44].

В Российском университете транспорта оценки по промежуточному контролю до недавнего времени выставлялись от 0 до 5.0 с шагом 0.1. В настоящее время происходит переход на оценивание текущего контроля от 0 до 5 без десятых балла, что, на наш взгляд, несколько нивелирует работу студентов.

В заключение мы можем утверждать, что практика использования приемов самооценки и самоконтроля показывает значительное повышение качества учебной деятельности студентов технических факультетов.

Список литературы:

1. Кувшинов, В.И. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку / В.И. Кувшинов // ИЯШ. - 1992. - С. 41-44.

2. Мильман, Р.Г. Контроль уровня сформированнсти у обучаемых коммуникативных навыков / Р.Г. Мильман // ИЯШ. - 1998. - № 5. — С. 61-66; № 6. - С. 44-48.

3. Рапопорт, И.А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе (пособие для учителей) / И.А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер. - Таллин : Валгус, 1987. - 352 с.

4. Маслыко, Е.А. English Proficiency Testing For School Leavers : пособие для учителей / авт. сост. Е.А. Маслыко и др. - Мн.: НМ Центр, 1999. - 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛАНДШАФТНАЯ АРХИТЕКТУРА»

М.М. Романова, e-mail: romanovamm@yandex.ru
старший преподаватель
Поволжский государственный технологический университет,
Россия, г. Йошкар-Ола

PECULIARITES OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE FIELD OF TRAINING “LANDSCAPE ARCHITECTURE”

M.M. Romanova, e-mail: romanovamm@yandex.ru
Senior Lecturer
Volga State University of Technology, Russia, Yoshkar-Ola

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов неязыковых специальностей, в ней описываются особенности преподавания дисциплины «Иностранный язык» студентам направления подготовки «Ландшафтная архитектура». Рассмотрены примеры заданий из учебно-методического пособия для студентов, используемого в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в Поволжском государственном технологическом университете, подробно проанализирована система лексических, грамматических и коммуникативных упражнений данного пособия.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетенция, ландшафтная архитектура, профессионально-ориентированное обучение, профессиональная коммуникация, профессионально-ориентированная лексика, профессиональная деятельность.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of formation of foreign language professional competence of students of non-linguistic specialties, it describes the features of teaching the discipline “Foreign language” to students in the field of training “Landscape architecture”. Examples of tasks from the educational-methodical manual for students used in the process of teaching the discipline “Foreign language” at Volga State University of Technology are considered, the system of lexical, grammatical and communicative exercises of this manual is analyzed in detail.

Key words: foreign language professional competence, landscape architecture, professionally-oriented teaching, professional communication, professionally-oriented vocabulary, professional activity.

Nowadays professionally-oriented teaching of foreign languages is a priority in the renewal of education, since foreign language communication is becoming an essential component of professional activity of specialists, and the role of the discipline “Foreign language” in non-linguistic universities is significantly increasing for their professional activity [1, 3]. Thus, the main goal of mastering foreign languages at a technical university is the development and improvement of students’ foreign language professional competence. Achieving this goal is expected due to solving the following tasks:

1) improvement of English pronunciation in the sphere of professional communication;

2) formation of a vocabulary minimum (about 4000 lexical units including professional terms);

3) improvement of grammar skills in the sphere of professional communication;

4) improvement of monologic and dialogical speech in the sphere of professional communication;

5) improvement of the ability to work with different authentic sources, including professionally-oriented texts.

Universities prepare their students directly for practical activities in various fields, therefore, preparing students for the use of knowledge of foreign languages in connection with their future speciality is professionally-oriented. Foreign language competence is becoming one of the most important components of training bachelors and masters in the field of landscape architecture, because knowledge of a foreign language is a prerequisite for their successful career and scientific activity.

At Volga State University of Technology the discipline "Foreign language" is studied by bachelor students in the field of training 35.03.10 "Landscape Architecture" at their 1st and 2nd years of study. In the course of studying the discipline, the following topics are considered:

Topic 1. Landscape architecture.
Topic 2. Landscape architecture profession.
Topic 3. History of landscape architecture.
Topic 4. Famous landscape architects.
Topic 5. Elements and principles of landscape design.
Topic 6. How has computerized design improved landscaping?
Topic 7. Landscaping materials.
Topic 8. What is horticulture?
Topic 9. Care of ornamental plants in the landscape.
Topic 10. London parks and gardens.
Topic 11. What is urban planning?
Topic 12. Urban forests.

Classroom work is aimed at practicing professionally-oriented vocabulary, the development of communication skills in professional environment: preparation of messages, reports, presentations, simulation of communication situations, formation of skills of monologic and dialogical speech in business communication, mastering and developing skills of working with professionally-oriented authentic texts in English, mastering business writing skills, etc. Independent work of students includes homework, preparation for final tests, self-education and extra-curricular work (language competitions and olympiads, scientific-practical conferences).

The educational-methodical manual used in the process of teaching English to future specialists is intended for the first- and second-year students training in the direction "Landscape architecture" at the Institute of Forestry and Nature Management of Volga State University of Technology [2]. The purpose of this educational-methodical manual is professionally-oriented teaching of the English language and the development of language skills of students, so that they could reach the level of communicative competence enabling them to use a foreign language both in professional activity and for self-education. The educational-methodical manual consists of twelve units and includes texts and materials for classroom and supplementary work and appendices. Each unit is based on an authentic text, the content of which corresponds to a certain professional topic. The text acts as a basic element which helps the students to study the necessary professional vocabulary, it is accompanied by a task on translation of international words and a list of professional vocabulary:

Read the following international words and give their Russian equivalents

integrate, generate, concept, authorize, expert, grant, physical, circulation, hydrology, geomorphology, botany, management, archaeology, institute

Read the following text and translate it into Russian

LANDSCAPE ARCHITECTURE PROFESSION

Landscape architects work on all types of structures and *external space* – large or small, urban, suburban and rural, and with *"hard" (built)* and *"soft" (planted) materials*, while integrating

ecological sustainability. The most valuable contribution can be made at the first stage of a project to generate ideas with technical understanding and *creative flair* for the design, organization, and use of spaces.

The landscape architect can *conceive* the overall concept and prepare the *master plan*, from which *detailed design drawings* and *technical specifications* are prepared. They can also review proposals to authorize and supervise contracts for the *construction work*. Other *skills* include preparing design impact *assessments*, conducting environmental assessments and audits, and serving as an expert witness at inquiries on land use issues. They can also support and prepare applications for capital and revenue funding grants.

Urban designers determine the physical arrangement, appearance and functionality of towns and cities, including circulation and *open public space*.

Landscape managers use their knowledge of landscape processes to advise on the long-term care and development of the landscape. They often work in *forestry*, nature conservation and agriculture.

Landscape scientists have specialist skills such as *soil science*, hydrology, geomorphology or botany that they relate to the practical problems of landscape work. Their projects can range from site surveys to the ecological assessment of broad areas for planning or management purposes. They may also report on the impact of development or the importance of particular species in a given area.

Landscape planners are concerned with landscape planning for the location, scenic, ecological and recreational aspects of urban, rural and coastal land use. Their work is embodied in written statements of policy and strategy, and their *remit* includes master planning for new developments, landscape evaluations and assessments, and preparing countryside management or policy plans. Some may also apply an additional specialism such as landscape archaeology or law to the process of landscape planning.

Green roof designers design extensive and intensive roof gardens for storm water management, evapo-transpirative cooling, sustainable architecture, aesthetics, and *habitat* creation.

In many countries, a professional institute, comprising members of the professional community, exists in order to protect the standing of the profession and promote its interests, and sometimes also regulate the practice of landscape architecture. The standard and strength of legal regulations governing landscape architecture practice varies from nation to nation, with some requiring *licensure* in order to practice; and some having little or no regulation. In North America and Europe, landscape architecture is a regulated profession.

Learn the following words and word combinations

external space	внешнее пространство
"*hard*" *(built) materials*	материалы для благоустройства, отделочные материалы
"*soft*" *(planted) materials*	материалы для озеленения
ecological sustainability	экологическая устойчивость
creative flair	творческий талант
Conceive	постигать, понимать
master plan	генеральный план
detailed design drawing	детальный дизайнерский чертеж, эскиз
technical specification	техническая спецификация
construction work	строительные работы
Skills	навыки
Assessment	оценка
urban designer	проектировщик городов
open public space	открытое пространство

landscape manager	ландшафтный администратор
Forestry	лесное хозяйство
landscape scientist	ландшафтовед
soil science	почвоведение
landscape planner	ландшафтный проектировщик
Remit	компетенции, полномочия
green roof designer	дизайнер кровли
Habitat	среда обитания
Licensure	лицензирование

The series of after-text exercises is aimed at revising vocabulary and formation of grammar skills in order to help students to cope with certain difficulties when they are working with authentic texts:

Make new words with the base words given in the table by adding prefixes or suffixes

Verb	**Noun**	**Adjective**	**Adverb**
	Value		
prepare			
	Ecology		
		broad	
sustain			

Match the words in the left column with their Russian equivalents in the right one

urban	контролировать
rural	) внешний вид
supervise	влияние
witness	) сельское хозяйство
appearance	вид, порода, род
community	сельский
impact	) живописный, зрелищный
agriculture	) свидетель
species	городской
). scenic	сообщество

Match the word combinations in the left column with their Russian equivalents in the right one

valuable contribution	землепользование
roof garden	) регулирование ливневого стока
review proposals	долгосрочный уход
environmental assessment	) охрана природы
land use	ценный вклад
long-term care	сад на крыше дома
nature conservation	) рассматривать предложения
storm water management	) оценка состояния окружающей среды

Fill in the gaps with the following words

a) landscaper *b) horticulturists*
c) sculptors *d) landscape designer*
e) gardener

1. M., the flat's owner, is a ___ who specializes in roof gardens.
2. The ___ looked down and said: “I see an untidy garden”.
3. In the sixteenth century Dutch and Flemish ___ started to use lead as an ornamental material especially for garden ornamentation.
4. The ___ hires a subcontractor to perform the taxable planting service.
5. The species has been used extensively by ___ to introduce winter flowering into summer flowering tuberous Begonias.

Use the articles **a**, **an**, **the** *where it is necessary*

Landscaping ___ small backyard can meliorate ___ feel of ___ backyard, create ___ good personal space to savor and most significantly, contribute to ___ increase in ___ value of ___ your house. One of ___ major points in ___ backyard landscaping ideas is setting up ___ illusion of ___ sufficient space. When it comes to landscaping ___ small backyard, it is very important to know that even ___ small details can make ___ big difference in ___ overall appearance of ___ property.

Contrasting with ___ traditional belief, simply because ___ backyard is small in ___ size does not necessarily mean that you have ___ very few backyard landscaping alternatives. Of course, if you have ___ small backyard, you should decorate it sparsely, rather than go overboard trying to make it look nice. ___ few simple decorative items can do ___ wonders in making ___ your backyard look good.

Tasks of each unit of the educational-methodical manual include exercises on understanding the contents of professionally-oriented texts:

Answer the following questions

1. What do you know about the work of landscape architects?
2. What skills must landscape architects have?
3. What do urban designers do?
4. Where can landscape managers work?
5. What projects are landscape scientists responsible for?
6. What are landscape planners concerned with?
7. What are green roof designers occupied with?
8. In what countries is landscape architecture a regulated profession?

Read the following statements and decide if they are true, false or the information is not mentioned in the text

1. Landscape actually refers to everything that is perceived in front of you.
2. Urban designers often work in forestry.
3. The standard and strength of legal regulations governing landscape architecture practice vary from nation to nation.
4. In North America and Europe landscape architecture is a regulated profession.
5. Green roof designers design the physical arrangement, appearance and functionality of towns and cities.

The system of exercises for each lesson of the manual is also aimed at listening skills and the development of communication skills in the field of professional activity:

Listen to the text “*Landscape architect’s job description*” *and tick (ˇ) the words you hear*

1.	thorough	6.	soil science
2.	headquarters	7.	decorate
3.	landscape assessor	8.	landscape contractor
4.	forest industry	9.	master’s degree
5.	employ	10.	dendrology

Listen again and do the following tasks

A. Choose the correct answer

1. What does a landscape architect create?
a) Buildings
b) Planned green spaces
c) Damaged areas
2. What must a landscape architect possess?
a) Money
b) Government permits
c) Imagination, practical skill and knowledge
3. How many landscape architects are self-employed?
a) Over forty percent
b) Over thirty percent
c) Over fifty percent

B. Complete the sentences

1. In the USA most states require landscape architects to be licensed and that license ___.
a) is valid within any country
b) is valid within the United States
c) might not transfer to another state
2. Individual homeowners employ landscape architects ___.
a) to create beautiful backyards
b) to landscape corporate headquarters
c) to landscape shopping centers
3. The reward of landscape architects is ___.
a) a steady income
b) seeing a landscape plan come to life
c) a bachelor's or a master's degree in Landscape Design

C. Say if these sentences are true or false

1. Landscape architects consider how a space is to be used in landscape planning.
2. Landscape architects have nothing to do with historic preservation and natural resource conservation.
3. Landscape architects have to work on their own.

Tell the group what information you have learnt from the text about

a) the work of landscape architects
b) the skills which landscape architects must possess
c) different types of jobs in the field of landscape architecture
d) the requirements to become a landscape architect

Discuss the following issues with a partner or in groups

a) different types of jobs for landscape architects
b) requirements for getting started in landscape architecture

Work in pairs or in small groups to discuss the following questions

a) What are the types of jobs landscape architects do on project sites?
b) What knowledge do you need to become a landscape designer?
c) Contrast urban landscaping with rural or suburban landscaping.
d) How does green landscape design incorporate nature to help the environment?
e) List four skills one would need to be a successful landscape designer.

f) Why is it important for the people of the community to be involved in the "greening of the city?"

g) What qualities are companies looking for when hiring people in the design fields?

Match one or more of the professions on the left to each of the characteristics on the right

landscape architect/ designer	responsible for the care of the landscape after it has been installed
landscape gardener/ maintenance supervisor	conceives how the site should be developed
landscape contractor	responsible for installing the landscape
landscape nurseryman	does the original site survey
	lays out new planting beds and prepares the soil for planting
	needs an understanding of geology, hydrology, agronomy, engineering and architecture, as well as ornamental horticulture
	determines the needs of the customer
	weeds flowerbeds

Examination which is held at the end of the course in the 3rd semester includes the following tasks:

I. Read the text and translate it in writing without a dictionary

Landscape Architect Tools

Landscape architects are responsible for creating pleasing natural environments in backyards, parks, campuses and playgrounds. They also design the landscaping along public roads and highways. Landscape architects carefully analyze the terrain to be planted, determining the type of soil, drainage and existing plants. They can then create a design that works in harmony with the environment and any man-made structures.

A landscape architect might employ a variety of equipment to create a design. Digital cameras, camcorders and video cameras can be used to record images of the terrain. The landscape architect can then analyze the setting to see which areas receive full or partial sunlight and which areas remain in shade. If the client wants to incorporate existing trees or other features in the design, the landscape architect can refer to the pictures to see how to best satisfy his client. Laptop computers and scanners are also useful. Many landscape architects also make use of global position system devices.

Once a landscape architect has a concept for a project, he must translate it into a form that others can view. Most landscape architects use a computer-aided design program to render the design.

II. Retell the following text in English

Formal Gardens

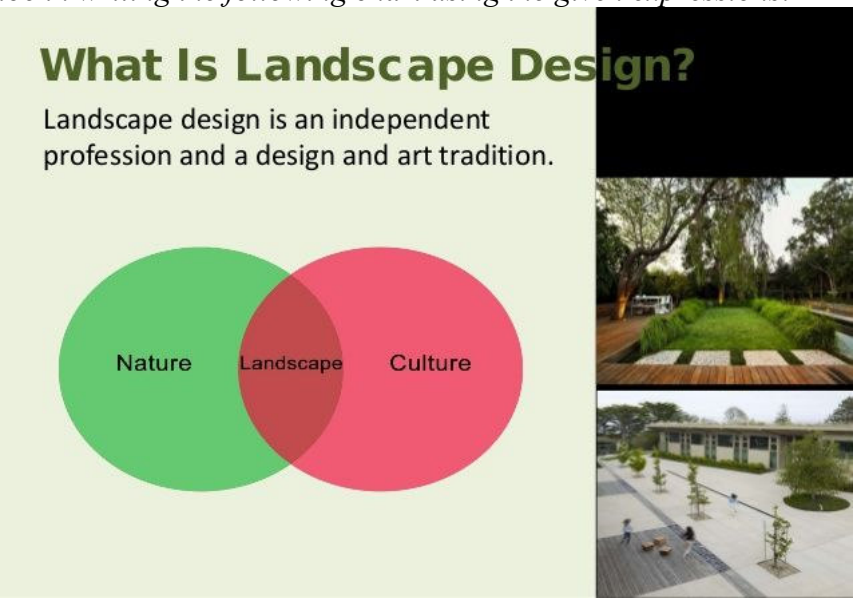
A formal garden is a neatly trimmed, geometric, and often symmetrical garden. It relies on handsome garden accessories of a classic nature, such as a pair of large urns on either side of the door, planted identically. If there is a path, it is likely to lead to a finely crafted bench or a gazebo.

Massed ground covers, lines of trees or shrubs equidistantly planted along a long drive, and tidy lawns fit the scene. Well-kept evergreens such as boxwood are in keeping with formal style. Pavements for pathways and terraces may be of brick, stone, or concrete. Outdoor furniture is classic and looks more civilized than rustic. However well-made modern furnishings and accessories can also be used in a formal manner. Whimsy is out – no painted plywood cutouts allowed.

III. Answer the following questions

1. What is the purpose of landscape design? What is a landscape to a landscape designer?
2. What are the basic elements of landscape design?
3. How can colour be used in landscape design? What properties does it have?
4. What does line create? How can lines be used in landscaping?
5. What is defined by form? How are tree and shrub forms determined?

IV. Describe in writing the following chart using the given expressions:



1.	*The given chart shows…*	Данная схема показывает…
2.	*The chart gives information on…*	Схема дает информацию о…
3.	*The chart depicts the process of…*	Схема изображает процесс…
4.	*As it may be seen from the chart…*	Как это видно из схемы…
5.	*As the chart illustrates…*	Как схема иллюстрирует…
6.	*According to the chart…*	Согласно схеме…
7.	*It may be concluded from the chart that…*	Можно сделать вывод из схемы, что…

It should be concluded that the reviewed course of professionally-oriented English language is aimed to help students to improve their competence in the field of landscape architecture and design, to master professional vocabulary, to acquire skills of work with professionally-oriented texts of varying difficulty and to improve communication and listening skills. The novelty of the presented educational-methodical manual lies in the fact that its immediate task is the development of students' skills to work with English authentic texts in the field of their future speciality.

Список литературы:

1. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. /П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 158 с.

2. Романова, М.М. English for Landscape Architecture and Design. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2017. – 180 с.

3. Формирование иноязычной межкультурной компетентности студентов в условиях современного образовательного процесса / Под ред. проф. С.К. Гураль. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. – 196 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ И ИХ УСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

М.В. Рыбак, e-mail: soyez_le_bienvenu@mail.ru
старший преподаватель
Российский государственный университет туризма и сервиса»,
Россия, Московская область

THE FORMATION OF LEXICAL UNITS AND THEIR ASSIMILATION BY THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY

M.V. Rybak, e-mail: soyez_le_bienvenu@mail.ru
Senior Lecturer
Russian State University of Tourism and Hospitality,
Russia, Moscow Region

Аннотация. В статье дается описание определения лексических единиц в обучении студентов в высшей школе, устанавливается необходимость правильного формирования лексических единиц рамках программы неязыкового ВУЗа, а также рассматриваются определения современных лингвистов и языковедов о проблеме усвоения лексических единиц студентами ВУЗов. Из-за большого потока информации в современном мире у студентов возникают проблемы с применением пассивного лексического состава. Объясняется важность правильного формирования лексических единиц и даются рекомендации по использованию лексических единиц в соответствии с уровнем мотивации, а также в зависимости от реакции группы учащихся и принятие во внимание индивидуальных особенностей каждого члена группы.

Ключевые слова: лексические единицы, термин, специальные слова, иностранный язык, пассивный лексический состав.

Abstract The article describes the definition of lexical units in the teaching of students in higher education, establishes the need for the correct formation of lexical units within the framework of a non-linguistic university program, and also discusses the definitions of modern philologists and linguists about the problem of assimilation of lexical units by university students. Due to the large flow of information in the modern world, students have problems with the use of passive vocabulary. The importance of the correct formation of lexical units is explained and recommendations are given on the use of lexical units in accordance with the level of motivation, as well as depending on the reaction of a group of students and taking into account the individual characteristics of each member of the group.

Key words: lexical units, term, special words, foreign language, passive vocabulary.

В современном мире влияние обширного потока информации все чаще становится причиной возникновения трудностей при активации пассивного лексического запаса у студентов, изучающих иностранный язык. Пассивный словарный запас – это лексемы, значение которых нам понятно из контекста, то есть при чтении, прослушивании, или при просмотре аутентичного материала. Пополнение пассивного словарного запаса происходит в процессе восприятия контекста устной или письменной речи. Лексемы пассивного словарного запаса распознаются в чужой речи, при этом не используются в процессе воспроизведения.

Данная статья направлена на решение проблемы формирования лексических единиц и их усвоение студентами ВУЗа, перехода лексем из пассивного словарного запаса в активный лексический запас обучающихся.

В основу формирования лексических единиц у студентов языковых ВУЗов входят упражнения, представляющие собой взаимосвязанные действия, которые выполняются по принципу нарастания языковых трудностей. Здесь учитывается последовательность становления речевых умений и навыков. Значение «слова» как лексической единицы подлежит дальнейшему рассмотрению в данной статье.

Значение «слова», как лексической единицы, включает в себя понимание его формы, значения и употребления. Каждое слово имеет свою звуковую форму, графическую форму и грамматическую форму. Значение слова в английском языке играет важную роль. Как и в любом иностранном языке, слово имеет несколько значений, но ни в одном языке нет такого высокого уровня полисемантических слов, как в английском. В словаре «Лингвистических Терминов» полисемия означает «многозначность». [Словарь лингвистических терминов, 2010, с. 53].

Школа Г.В. Роговой сформировала три компонента в вопросе сущности содержания обучения лексике, а именно: лингвистический, методологический и психологический. Следует рассмотреть каждый из компонентов:

Лингвистический компонент содержания обучения включает в себя формирование лексических единиц обучающихся. Известно, что лексическая единица — это не только отдельно взятое слово, но и устойчивое выражение, словосочетание или идиома. Данный компонент обучения включает в себя необходимый набор лексических единиц, который зависит от сферы деятельности возрастной группы обучающихся. Лексический отбор происходит в зависимости от уровня владения иностранным языком, а также, возрастными особенностями студентов. Студенты должны получать существенную информацию, которая отразит их запас слов и опыт общения.

Методологический компонент включает в себя определенные знания и умения, которые позволят студенту работать над лексикой самостоятельно, в частности: инструкции по использованию словарей, памятки, ведение индивидуальных словарей, карточек с новой лексикой. Учащиеся, по требованию преподавателей, ведут индивидуальные словари, куда они записывают новые или известные им слова, таким образом, у них получится свой собственный «вокабуляр». В большинстве случаев преподаватели не заглядывают в словари своих студентов, что является ошибкой, так как там могут быть самые разные ошибки.

Известно, что 99 % студенческих словарей составляются в три колонки, которые включают в себя: иностранное слово, транскрипция и перевод на родной язык. Соловова Е.Н. вносит предложение изменить колонку с транскрипцией на колонку с синонимами и антонимами, словосочетаниями или с предложениями. Данное предложение основывается на мысли, что такой порядок изучения новой лексики представит больший интерес и сложность для студентов, что в дальнейшем повысит эффективность изучения профессиональной терминологии. Такая рекомендация может подойти для студентов со слабым или средним уровнем мотивации, что способствует в дальнейшем развитию заинтересованности и увлечения в предмете.

В одну из профессиональных задач преподавателя входит научить студента работать со словарем. Например: взять одно существительное, которое студент уже выучил, и попросить его подобрать наибольшее количество глаголов или прилагательных, которые могут быть связанны с этим словом по смыслу, и, наоборот. Далее формирование лексических навыков речи можно пополнить следующим путем: подписать к определенной картинке, изображающей, например, «кухню» слова; попросить придумать ассоциативную схему, где в центре написать одно слово, а затем развить его «word-web» или более популярным способом сейчас – это создания различных «mind maps». [Соловова, 2008, с. 43]. Данная рекомендация подойдет для студентов с высоким уровнем мотивации.

Психологический компонент напрямую связан с лексическими навыками и умениями. Р.К. Миньяр-Белоручев определял лексический навык как способность: мгновенно воспроизводить из долговременной памяти слово, в зависимости от речевой задачи; вносить это слово в речевую цепь. [Миньяр-Белоручев, 1999, с. 112]. Следовательно, слова существуют в нашей памяти в сложной системе лексико-семантических отношений в: парадигматических и синтагматических связях.

Парадигматические связи связаны с уровнями грамматических, фонетических, парадигм образования множественного числа, которые включают в себя как семантические поля, так и микросистемы, куда входят синонимы, антонимы и так далее. Синтагматические связи представляют собой уровень синтагмы, т.е. соединение слов в словосочетания и предложения. Следует отметить, что установление именно парадигматических связей необходимо для формирования лексического навыка речи, поскольку данные связи способствуют прочности запоминания и мгновенному вызову слова из долговременной памяти. [Миньяр-Белоручев, 1999, с. 121-125].

На уровне употребления слова формируется социокультурная и социолингвистическая компетенция студентов. Здесь очень важна коннотация слова, эмоционально-экспресивная окраска, которая указывает на социальный подтекст. Помимо коннотации необходимо помнить об употреблении слова в предложении, употребление различных глаголов английского языка требует знания определенных. На начальном этапе изучения языка это может вызвать некоторые трудности у студентов, так как данные правила являются абсолютно противоположными в употреблении глаголов в родном языке. Употребление слова ведет к коллокации, т.е. знание определенных сочетаний слова с другими словами.

Для того чтобы предотвратить быстрое забывание изученной лексики и сокращение активного словаря, необходимо затронуть тему формирования семантического поля студентов. Что же такое семантическое поле? Новиков Л.А. описывает семантическое поле как совокупность языковых единиц, у которых общий семантический признак и имеет динамику. Семантическое поле является иерархической структурой большого количества лексических единиц, которые объединены общим значением. Лексику языка можно представить в виде «системы взаимодействующих семантических полей», образующие сложную «картину мира» для каждого языка.

По мнению Новикова Л.А., студент уже владеет некоторым семантическим полем, но необходимо понять, что находится в его основе. В данном случае, ведущую роль играют особенности психики, возраст, социальный статус, образование, пол человека. Индивидуальное семантическое поле студента напрямую связано с информационным запасом, потому как одно слово у разных людей могут иметь совершенно иные семантические поля.

Семантика является разделом лингвистики и правильное понимание слова и грамматических конструкций способствует передаче разнообразной информации об окружающем мире. Термин «семантика» образовался от греческого слова “semantikos” – «обозначающий». [Рогова, 1991, с. 134]. Таким образом, значение определенных слов в языке составляется из признаков некоторых явлений или объектов.

Никитин М.В. писал, что объем семантического поля должен увеличиваться не только количественно, но и качественно. Таким образом, необходимо рассмотреть определенные факторы, которые помогут расширить семантическое поле. Например, слово или слова необходимо вводить в соответствии с контекстом. Это послужит формированию первичного поля, которое приведет к ассоциативным связям слова, благодаря этому увеличится процент запоминания и употребления слова. Далее, необходимо создать различные связи слова в различных контекстах, что поможет установить парадигматических и смысловых связей слов. Обеспечение расширения контекста невозможно без соединения смежных семантических полей. Следует отметить, что почти во многих современных учебниках активный словарь распространяется только на один параграф, а затем забывается в следующем. Таким образом, возникает вопрос, почему нельзя объединить эту лексику, чтоб была возможность перехода на новую тему без забывания старой темы.

Усманова Д.М. в отборе лексики выделяет: семантический принцип, принцип сочетаемости, принцип стилистической неограниченности, принцип многозначности, принцип словообразовательной ценности и принцип частотности. [Усманова, 2003, с. 10-20]. Цуканова Л.Д. выделяет принцип частотности и функциональности. Также подчеркивает принцип выводимости, где словообразовательный минимум должен включать в себя лишь модели, обеспечивающие «правилосообразную семантизацию аналогических рядов производных слов», которые отвечают этим моделям. [Усманова, 2003, с. 20-30].

Факт речевой задачи, которую ставит преподаватель перед своими студентами, очень важен. Речевая установка может полностью изменить объем семантического поля. Из этого следует, что проблемный характер речевой установки, а также актуализация выученной лексики влияют на рост семантического поля.

Формирование лексических навыков у студентов языковых ВУЗов направлено на отбор лексических единиц с учетом специализации студентов. Цуканова Л.Д. считает, что отбор лексики производится в учебных целях, для того чтобы выделить из большого количества слов, клише, устойчивых словосочетаний, которые входят в лексический состав языка, необходимую часть слов, которая будет соответствовать целям и условиям обучения студентов языковых ВУЗов. Следовательно, отобранный лексический минимум должен обеспечить развитие речевых умений и навыков, которые требуются программой по направлению подготовки «Лингвистика», а также способствовать решению образовательной и воспитательной задачи. [Усманова, 2003, с. 15-20].

По мнению Прохорова М.Ю., существует шесть способов семантизации, которые зависят от особенностей слова, от группы студентов, а также профессиональной и лингвистической компетенции преподавателя. [Прохорова, 2015, с. 40].

Первым способом семантизации является использование наглядности. Здесь в арсенале преподавателя разные подходы, можно использовать предметную наглядность, или изобразительную, звуковую или контекстуальную. Данный вариант подойдет для студентов с любым уровнем мотивации. Следующий способ, это семантизации при помощи синонимов/антонимов. Необходимо помнить, что полных синонимов не бывает и каждое слово имеет свой определенный оттенок значения, коннотацию и употребление. В данном случае у студентов формируется социолингвистическая и социокультурная компетенция, так как они вовлечены в интересную работу с изучением истории языка и источниками заимствования.

Использование способов словообразования является следующим способом семантизации, и дает возможность внести слово в определенную парадигму, что ведет к более прочным парадигматическим связям. Сюда входят: конверсия, словосложение, суффиксально-префиксальный способ словообразования. Для студентов ВУЗа данные способы составят определенные сложности, но это можно предотвратить еще до появления ошибок. Также можно ввести обычный перевод слова, что покажется на первый взгляд неинтересным, но иногда требуется не просто перевод, а перевод с пояснением, толкованием слова. Либо можно попросить студентов найти слово, в словаре организовав соревнование между учащимися на быстроту и правильность перевода.

Самым важным способом семантизации в русской педагогике для практического овладения языком является развитие языковой догадки через контекст. Следует отметить, что контекст употребления слова должен быть понятен студентам, например, можно использовать составление ситуаций с использованием новых слов, а также найти дефиницию, определение слова на иностранном языке.

По мнению авторов Прохорова М.Ю., Мягкова В.Ю., Морозова Е.Н. используемые методы и способы должны опираться на задания, которые направлены на первичное закрепление лексики. Данные задания должны быть системой упражнений, способствующие совершенствованию навыков и умений использования лексики иностранного языка при чтении, аудировании, письме, говорении. Преподавателю необходимо творчески подходить к разработке системы упражнений, например, применять наглядные средства, такие как: схемы, таблицы, карточки, фильмы и т.д. [Прохорова, 2015, с. 110-140].

Существует еще одна, не менее интересная методика развития лексических навыков студентов, а именно, применение облачных технологий в обучении иностранного языка. Составители данной методики Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В., считают ее эффективным средством визуализации процесса обучения иностранному языку. В настоящее время студенты много времени проводят в сети Интернет, поэтому для повышения языкового уровня им предлагается заняться веб-проектами. Основной целью здесь является использование иностранного языка во время работы над проектом, таким образом, способствуя развитию письменного общения на иностранном языке. [Амирова, 2015, с. 57].

В зарубежной педагогике в начале 90-х годов появилось понятие «lexical approach» (лексический подход). Основная концепция лексического подхода заключается в использовании методов и приемов обучения иностранного языка, которые направлены на понимание и использование фразеологических единиц, сращений, словосочетаний. По мнению М.Льюиса, лексика любого языка значительно больше и шире, чем словарь из "слов" этого языка. Такое простое понимание является основой для лексического взгляда на язык, и лексического подхода к обучению [Lewis, 2008, с. 7].

Существует классическое деление языка на грамматику (структуру) и словарь (слова); лексический подход, в свою очередь, бросает вызов этому фундаментальному делению языка. Лексический подход основывается на том что, что язык состоит из глыбы, которая, соединяясь, производит непрерывный связный текст. Куски бывают разных видов и четыре различных основных типов соединяются в один. Одна часть состоит из одного слова, в то время как все остальные элементы из нескольких слов [Lewis, 2008, с. 8]. Лексический подход включает в себя: слова, словосочетания, устойчивые обороты, устойчивые коллокации.

Проведенный анализ работ российских и зарубежных педагогов, методистов, которые посвящены вопросу формирования лексических единиц, позволяет нам сделать вывод, что большинство исследователей делают акцент на тех принципах, которые важны в их исследованиях. Формирование и отбор лексических единиц зависит от целей, задач, этапов обучения и аудитории. Таким образом, в данной работе будет целесообразно рассмотреть три принципа, в частности: принцип семантической ценности, словообразовательности и сочетаемости.

Принцип семантической ценности включает в себя функционально ценные слова, а также профессионально используемые слова. Принцип словообразовательной ценности направлен на отбор слов, которые образуют производные единицы и создают предпосылки на лексическую догадку. Принцип сочетаемости направлен на отбор лексических единиц, которые способны сочетаться с другими словами. Потому как возможность слова сочетаться с другими словами составляет ценность изучения языка. По мнению автора, применение подходов, описанных выше по формированию лексических единиц, будет иметь положительный результат при использовании совокупности данных принципов в определенной последовательности и в соответствии с индивидуальными особенностями каждого члена группы.

В результате использование данных принципов и способов семантизации позволяет преподавателю иностранного языка осуществлять необходимый отбор лексических единиц для формирования лексических навыков в процессе обучения терминологии студентов ВУЗов, решают проблему плохой запоминаемости. Иными словами, использование данных подходов способствует повышению эффективности формирования лексических единиц студентов на занятиях иностранных языков.

Список литературы:

1. Амирова, М.В. Процесс обучения иностранному языку, облачные технологии, оптимизация процесса обучения иностранному языку / М.В. Амирова, Ю.В. Гусарова, Е.А. Нелюбина, Я В. Садчикова // НЭБ. - 2015.- С.54-58.

2. Миньяр-Белоручев, Р.К. Как стать переводчиком? / Ответственный редактор М.Я. Блох. — М.: «Готика», 1999. —176 с.

3. Прохорова, М.Ю. Когнитивное моделирование лексического значения слова / М.Ю. Прохорова, В.Ю. Мягкова, Е.Н. Морозова. - 2015.

4. Рогова, Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова.- М.: Просвещение, 1991. — 287 с.

5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс : .пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 238

6. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

7. Усманова, Д.М. Методика формирования лексических навыков английской речи на начальном этапе аварской средней школы: дис. канд. пед. наук. Защищена 13.00.02; 61:04-13/811. - Махачкала, 2003.-169с.

8. Lewis, M. Implementing the Lexical Approach - Putting Theory into Practice / M. Lewis. -Heinle cengage: 2008.-223p.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ 10-11 КЛАССОВ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Д.А. Смирнова, e-mail: daryasm91@mail.ru
учитель
Муниципальное общеобразовательное учреждения «Средняя школа №36»,
Россия, г. Ярославль

CAREER GUIDANCE WITH STUDENTS OF 10-11 GRADES IN PROJECT ACTIVITIES IN ENGLISH LESSONS

D.A. Smirnova, *e-mail: daryasm91@mail.ru*
Teacher,
State Secondary School 36, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Повышение интереса учащихся 10-11 классов к изучению иностранного языка через профориентационную деятельность. В статье приводится пример проектной работы, где учащиеся анализируют рынок вакансий в Ярославле и Ярославском регионе с требованием от соискателя на должность знания английского языка, а также демонстрируют результаты своей деятельности на уроке. Профориентационная работа занимает важную роль в работе с учащимися.

Ключевые слова: профориентация, проект, вакансия, социальная сеть.

Abstract. Increasing the interest of students in grades 10-11 in learning a foreign language through the career guidance. The article provides an example of a project, where students analyze the job market in Yaroslavl and the Yaroslavl region with the requirement for an applicant of knowledge of the English language, and also demonstrate the results of their activities in the lesson.

Key words: career guidance, project, vacancy, social network.

Профориентационная работа активизирует познавательную деятельность учащихся. В старшей школе ребята оттачивают свои навыки владения английским языком, которые они получили на средней ступени общего образования. С этой точки зрения, работа над профориентационным проектом будет проходить эффективно. Учащиеся 10-11 классов озадачены выбором будущей профессии и, как следствие, местом дальнейшего образования. Так или иначе, иностранный язык в школе, в частности английский, является универсальным учебным предметом и его можно применить в любой области знаний, будь-то экология, медицина или кибербезопасность. Проектная деятельность с профориентационной направленностью позволяет сделать изучение английского языка более целенаправленным и актуальным для выпускника. Четкое понимание цели обучения стимулирует самостоятельность учащихся, позволяет им более критично подходить к своему обучению. Среди ключевых идей ФГОС в изучении иностранного языка в школе находится создание основы для саморазвития и непрерывного образования, развитие коммуникативных качеств личности и целостность общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся [1].

Мы понимаем, что сегодня английский является международным языком. Инструкции, руководства, указания написаны именно на нем. Знание языка при приеме на работу играет одну из решающих ролей. Так, если зайти на сайт IT- компании «Тензор» в Ярославле, мы увидим, что особым преимуществом считается знание иностранных языков [11]. В фармацевтической компании «Р-Фарм» в портрете идеального кандидата на должность инженера-химика есть знание английского языка на уровне Upper intermediate [12]. Таких примеров

достаточно много, анализируя их, можно прийти к выводу, что существует тесная связь между изучением английского языка в школе и проведением профориентационной работы на этой ступени. Именно это делает учебный предмет «Английский язык» прикладной специальностью. Интерес к его изучению возрастает, потому что учащиеся на реальных примерах профессий смогут увидеть важность и значимость его изучения. Хочется отметить, что по данным Рособрнадзора английский язык в 2021 году сдавало 87 тыс. человек, это не такой большой процент сдающих по сравнению с математикой, русским и обществознанием [13]. Тем не менее, благодаря универсальности этого учебного предмета, его можно применить во всех областях профессиональной деятельности.

Информационные образовательные порталы. Вопрос выбора будущей профессии вызывает неподдельный интерес учащихся 10-11 классов. Существует много интернет-ресурсов с профориентационной направленностью. Среди них образовательный форум «Навигатор поступления» [8], образовательные порталы «Maximum education» [9], «Атлас новых профессий» [10]. Эти информационные платформы знакомят учащихся с профессиями будущего, помогают определиться со специальностью. На стыке профориентационной работы и изучения английского языка в школе возникает идея создания сообщества для выпускников школ, где их можно познакомить с требованиями к соискателю на вакансию и базовой английской лексикой для профессии.

Анализ УМК. На первом этапе работы по профориентационной деятельности необходимо провести анализ УМК. В общеобразовательных классах с неуглубленным изучением английского языка используется учебник из федерального перечня «Английский в фокусе» 10-11 класс [2]. Группа авторов учебника 11 класса предлагает в разделе 7 “In days we come” отработку лексики для выражения намерений о поступлении в ВУЗы и рассказы о студенческой жизни [3]. В учебнике для 10 класса этой же серии в разделе 3 “Schooldays and work” учащимся предлагается ознакомиться со списком профессий [4]. Помимо этого, в данных учебных пособиях есть задания с применением технологии ролевой игры: учащимся нужно побывать в роли радиоведущего или телеведущего и подготовить вопросы для интервью по определенной теме [5]. Таким образом, можно сделать вывод, что учебные пособия ставят перед учеником проблему выбора профессии, ориентируют его на анализ современных тенденций и специальностей.

Проведение опроса на предмет интересующих профессий. На одном из таких занятий в качестве проектного задания учащимся предлагается пройти небольшой опрос в социальной сети «ВКонтакте» в сообществе «Шаги в профессию», ответив на вопрос «Какие профессии, на ваш взгляд, будут актуальны в будущем и интересны вам?»[6]. Проанализировав полученные ответы учащихся, удалось выделить те профессии, которые интересуют современных школьников. Среди этих профессий оказались менеджеры разных отраслей, архитекторы, фермеры, проектировщики ракетных комплексов, тренеры по разной деятельности, электрики, механики, сантехники, логисты, пилоты любого вида воздушных судов, дизайнеры (сайтов, одежды, автомобилей), медработники, программисты, лаборанты, специалисты по химической, пищевой, фармацевтической направлениям, ветеринары, риелторы. Авторитетный мадиахолдинг РБК «стабильными» профессиями называет работу ученых, инженеров по робототехнике, управляющих и исполнительных директоров, специалистов по управлению рисками, преподавателей вузов, инженеров нефтегазовой области, специалистов по кибербезопасности и специалистов по базам данных. В ближайшее время останутся популярными и некоторые профессии сферы IT: «Яндекс» вместе с HeadHunter выяснили, что наиболее востребованы сейчас бэкенд- и фронтенд-разработчики, веб-разработчики и аналитики данных. За последние четыре года количество этих вакансий увеличилось на 140%, и тренд только набирает обороты [7]. Сопоставив ответы учащихся и данные медиахолдинга РБК, можно выделять общие профессии, например, веб-дизайнера, инженера, программиста.

Создание профориентационного сообщества. Целью данного сообщества можно считать создание профориентационного медиапространства для учащихся 10-11 классов. Для достижения поставленной цели необходимо выполнить ряд задач. Прежде всего, необходимо

выделить несколько основных профессий, которые будут указаны на странице сообщества. Также нужно определить формы представления этих профессий с точки зрения знания иностранного языка. Ещё одной важной задачей будет оценить уже имеющийся контент с подобной тематикой для того, чтобы конечный продукт получился уникальным и востребованным. Профориентационнные сайты, такие как «Мое образование» [14], «Навигатум» [15] больше предназначены для педагогов, помогающих подросткам сделать свой профессиональный выбор. Другие сайты предлагают тесты для определения будущей профессии, инструменты для личного самоопределения, материалы для системной профподготовки и работу со специалистами в области профессионального самоопределения. Сайты предлагают исчерпывающую информацию по вопросу выбора профессии: мастер-классы, бизнес-игры, методики, статьи.

Портрет пользователя. При создании профориентационного медиапространства нужно четко представлять портрет пользователя. Это ученик 10-11класса. Он определяется со своей будущей профессией, анализирует направления будущей работы на предмет интереса и требований к соискателю на вакансию. Учащийся планирует остаться учиться и работать в Ярославском регионе, он заинтересован в повышении уровня иностранного языка и ставит перед собой цель – изучение технического английского языка.

Конечный продукт. Конечным продуктом данного проекта можно считать публикацию информационно- просветительской рубки о нескольких профессиях на странице сообщества «Шаги в профессию» [6]. Учащиеся анализируют полученные ответы в ходе опроса и выбирают 3 специальности. Задача этого проекта представить эти профессии с точки зрения знания английского языка.

Для того чтобы учащиеся имели представление о профиле работы, необходимо выработать общую структуру представления этих профессий. Она должны быть чёткой, понятной и грамотной. На ярмарке профессий в рамках школьного проекта учащиеся формируют рубрики по выбранной профессии по следующей схеме:

- словарь специалиста
- тренировочные упражнения по лексике
- место работы в Ярославле или Ярославском регионе.

Для каждой профессии были выбраны интернет-ссылки с образовательным контентом. Важным критерием их отбора было отсутствие регистрации и бесплатный доступ. Особое внимание хотелось бы обратить на то, что в сообществе есть ссылки на вакансии по профессии в Ярославле и Ярославском регионе, чтобы молодые люди не уезжали в другие города, а оставались в регионе и в дальнейшем развивали его. Согласно интересам учащихся и анализу сервиса “HeadHunter” [16], который помогает найти работу и подобрать персонал на ту или иную вакансию, были определены 3 профессии, среди них веб-дизайнер**,** специалист по ВЭД (внешняя экономическая деятельность) и специалист по валютному контролю. Все представленные профессии актуальны. Заинтересованный пользователь может пройти по электронной ссылке и увидеть результат групповой работы учащихся [6].

Когда вся необходимая информация по профессиям собрана, и группы готовы поделиться своими наработками, можно провести урок «Job Fair». Приведем фрагмент урока. На первом этапе можно обратиться к учащимся с такими словами: Choosing a career is an essential part of your studying. You have a year or two to decide on the topic of your future profession. Some of you has made a decision and now is staying the course while others are hesitating. Anyway, the topic is really important for you. Дальше учитель задает учащимся вопросы в формате warming-up. Have you chosen your future profession? What do you expect from your future job? What personal qualities does your future job require? Таким образом, учитель побуждает учащихся к речевой деятельности, пройденная лексика по теме актуализируется и отрабатывается в устной речи.

Следующим этапом работы становится краткий экскурс о подготовительной работе: We did a survey about your preferences in jobs. Then you were divided into 3 groups according to your interests. You had to find job vacancies in Yaroslavl that require from the candidate the know-

ledge of English. You chose a job of a web-designer, a specialist in foreign economic activity and an exchange officer are the professions you chose. Now it's time to present your projects.

Естественным продолжением занятия будет представление проектов учащихся на английском языке по выбранному плану: словарь специалиста, тренажер для закрепления лексики, указание места работы в Ярославле. В качестве примера, представим профессию веб-дизайнера. Предполагаемый ответ учащихся.

Today we are going to talk about a web-designer job. The basic vocabulary of the profession includes such words as

header – «шапка» сайта.
adhere – придерживаться
validation – проверка
favicon – маленькие иконки на вкладке сайта возле названия
navigation – навигация
scroll – полоса прокрутки сайта
sidebar – боковая панель.

You can also practice your language skills using the link. Use your phones connected with the Internet. We send you a link. Follow it and do the lexical test [17]. Now we'd like to present you a vacancy of a web-designer in a big IT-company "TENZOR" in Yaroslavl. Таким образом, остальные профессии представляются по этому же принципу.

Такая целенаправленная работа по профориентации учащихся помогают учителю сформировать у учащихся хорошие навыки, обеспечить им достаточно высокий уровень практического владения языком. Практика подтверждает, что связь школы с вузом и дальнейшим местом трудоустройства учащихся должна поддерживаться на каждом звене этой цепочки.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (www.standart.edu.ru).
2. Учеб. для общеобразоват. учреждений/ (О.В. Афанасьева, Дж.Дули, И.В. Михеева и др.) - 3-е изд. - М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. - 248с.
3. Афанасьева О.В. Английский в фокусе. 11 класс: учебник. М.2009. С.120-136.
4. Афанасьева О.В. Английский в фокусе. 10 класс: учебник. М.2012. С.45-62.
5. Афанасьева О.В. Английский в фокусе. 10 класс: учебник. М.2012. С.39, 47.
6. Шаги в профессию // URL: https://vk.com/club173636422
7. Какие профессии могут исчезнуть в ближайшем будущем? // РБК [Офиц. сайт]. URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/5d8ba02a9a7947fec16449a4
8. Образовательный форум «Навигатор поступления» // URL: https://propostuplenie.ru/
9. Образовательный портал «Maximum education» // URL: https://maximumtest.ru/prof
10. Образовательный портал «Атлас новых профессий» // URL: https://new.atlas100.ru/
11. Официальный сайт IT- холдинга «Тензор».// URL: https://yaroslavl.hh.ru/vacancy/54366964?from=vacancy_search_list&hhtmFrom=vacancy_search_list
12. Официальный сайт российской компании интернет-рекрутмента «Head Hunter» // URL:https://yaroslavl.hh.ru/vacancy/53628603?from=employer&hhtmFrom=employer
13. Официальный сайт Рособрнадзор // URL:https://obrnadzor.gov.ru/news/podvedeny-predvaritelnye-itogi-osnovnogo-perioda-ege-2021/
14. Официальный сайт «Моё образование» // https://moeobrazovanie.ru/gotovije_uroki_po_proforientatsii.html

15. Официальный сайт. «Навигатор» // URL:https://navigatum.ru/metodika.html
16. Официальный сайт. «HeadHunter» // https://yaroslavl.hh.ru/
17. Business EnglishSite.com» // URL: https://www.businessenglishsite.com/exercise_itwebdes3.html

ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ

А.Б. Тишко, e-mail: a.tishko@mail.ru
доцент, канд. пед. наук,
Н.В. Шилова, e-mail: n.shilovanina@yandex.ru
ассистент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

HISTORY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN RUSSIA

A.B. Tishko, e-mail: a.tishko@mail.ru
associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
N.V. Shilova, e-mail: n.shilovanina@yandex.ru
Assistant
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
Russia, Yaroslavl

Аннотация. Статья посвящена истории преподавания иностранных языков в русских школах в дореволюционный период. Авторы анализируют изучение классических и новых языков, причины популярности в разные исторические периоды иностранных языков, особенности методики преподавания.

Ключевые слова: иностранные языки, история преподавания иностранных языков, методика преподавания

Abstract. The article is devoted to the history of teaching foreign languages in Russian schools in the pre-revolutionary period. The authors analyze the study of classical and new languages, the reasons for the popularity of foreign languages in different historical periods, and the peculiarities of teaching methods.

Keywords: foreign languages, history of teaching foreign languages, teaching methods.

В современной лингводидактике, как и много лет назад, проблема поиска и выбора наиболее эффективных и рациональных методов преподавания иностранных языков, отвечающих современным условиям обучения и отвечающих требованиям современных образовательных стандартов, остается актуальной и нерешенной до сих пор [Шилова, 2022; Купцов, Шилова, 2022].

Иностранные языки в русских школах начинают изучать со времен школ Киевской Руси. В то время наиболее популярными языками были греческий и латинский, которые знали духовенство и князья. Для духовенства знание иностранных языков было необходимо для изучения специальной литературы и самообразования, а князьям владение иностранными языками позволяло вести дипломатические переговоры и общаться с женами-иностранками. Хотелось бы отметить, что латинский язык оставался очень востребованным для изучения на Руси, так как он до XVIII века являлся языком межнационального общения и языком науки. Например, до XIX века в некоторых странах на нем защищали магистерские диссертации. Кроме того, в преподавании латинского языка использовались методы перевода, которые впоследствии оказали значительное влияние на методы преподавания западноевропейских языков – французского, немецкого и английского.

В допетровской эпохе изучение других языков, кроме латыни, носило индивидуальный и стихийный характер (несистематизированный). Знание французского, английского и не-

мецких языков было необходимо для «толмачей» и переводчиков, функциональные обязанности которых включали письменный перевод дипломатических грамот и сообщений, присутствие на дипломатических приемах и сопровождение иностранных делегаций.

С целенаправленным изучением иностранных языков в школах мы встречаемся в братских школах Украины и Белоруссии XVI – XVII вв. Кроме первоначального образования в этих школах широко изучались языки, которые играли важную роль в организации торговли Юго-Западной Руси с Польшей, Москвой и Византией: греческий, славянский, латинский, польский и русский.

Учебные заведения в России, созданные в XVII веке, приоритет отдавали греческому и латинскому языкам, о чем свидетельствует их название, например, Славяно-греко-латинская академия, первоначальное название Эллино-Греческая академия. Из двух языков – греческого и латинского – предпочтение отдавалось изучению то первому, то второму языку, даже обучение велось то на греческом, то на латинском. На такой подход влияла государственная политика, характер взаимоотношений России с соседями.

Характерной чертой государственной политики Петра I было установление взаимоотношений с Западной Европой для организации торговли, дипломатических отношений, изучение опыта, обмена специалистами. Отметим, что для грандиозных планов Петра осевших иностранцев и самоучек-толмачей было явно недостаточно. Поэтому должна была возникнуть школа, уделяющая главное внимание изучению иностранных языков. Первый опыт создания такой школы был неудачным. В 1701 г. ректору немецкой школы в Москве Николаю Швимеру было поручено обучать русских учеников шведскому, латинскому, немецкому и голландскому языкам. В школе обучалась всего лишь 6 учеников, так как русские люди не понимали необходимости знания иностранных языков [Тишко, 2000].

Первой профессиональной школой, целями которой было общее образование и подготовка переводчиков, можно считать разноязычную школу пастора Э. Глюка. Набор иностранных языков в ней был очень разнообразным: греческий, латинский, итальянский, французский, немецкие языки. В школе предполагалось изучение восточных языков, но желающих изучать «бесовские наречия», к сожалению, не нашлось.

Известный общественный деятель петровской эпохи В.Н. Татищев дал подробные рекомендации какие языки необходимо изучать в зависимости от профессиональной деятельности. По его мнению, духовенству необходимо знать еврейский, греческий и латинские языки для чтения первоисточников, а дворянству – немецкий язык, так как в России много поданных из Германии и Пруссии.

Интерес к немецкому языку сохранялся до середины XVIII века, а дальше пришла мода на все французское: культуру, искусство, книги и, конечно, язык. Изучение этого языка не носили системного характера, и в школах его не преподавали до XIX века. Изучали иностранный язык благодаря «иноземным» просветителям» - гувернерам, репетиторам и частным иностранным пансионам. В престижных учебных заведениях обучение велось на иностранном языке - французском либо немецком. Галломания полностью овладела умом и сердцем "передового" общества. Французский язык стал языком, на котором говорили, думали и писали, при этом постепенно забывая родной язык.

В это же период начинается складываться представление о методике изучения и преподавания иностранных языков. В 1771 году вышел коллективный труд профессоров Московского университета «Способ учения», в котором большое внимание уделялось, в том числе, преподаванию иностранных языков. Следует отметить, что это одни из первых методических пособий, которое рекомендовалось для использования репетиторам, гувернерам и руководителям пансионов.

В этот период статус латыни изменился с живого языка, на котором учащиеся должны были уметь читать, писать и говорить, на мертвый язык, который изучался как интеллектуальное упражнение. Анализ грамматики и риторики классической латыни стал моделью преподавания языка между XVII и XIX веками. Основное внимание уделялось изучению грамматических правил и лексики наизусть, переводам и практике написания примерных пред-

ложений, которые были переведены или написаны студентами максимально близко к тексту без учета контекста и возможных ситуаций ее применения в реальном общении. Этот метод получил название грамматико-переводческого [Щукин, 2007].

Хотя некоторые люди пытались оспорить этот тип языкового образования, было трудно преодолеть отношение к тому, что классическая латынь (и в меньшей степени греческий язык) была самым идеальным языком, а способ его преподавания был образцом для того, как язык должен преподаваться. Когда современные языки преподавались как часть учебной программы, начиная с XVII века, они обычно преподавались по тому же методу, что и латынь.

Во второй половине XVIII века знание иностранных языков считалось существенной частью женского образования. Сподвижник Екатерины II И.И. Бецкой, разрабатывая модель женского образования в Смольном институте благородных девиц, считал необходимым изучение двух языков: французского и немецкого. Отметим, что преимущество отдавалось формированию разговорных навыков различными способами. В качестве метода развития разговорной речи предлагалось чтение оригинальной литературы, которое было средством расширения словарного запаса, обеспечивало знакомство с культурой изучаемого языка, способствовало повышению общего уровня развития воспитанниц [Данилова, 2018; Тишко, 2017].

Великолепное владение иностранными языками обеспечивалось также благодаря театральным постановкам, в которых воспитанницы оттачивали актерское мастерство и прекрасное произношение. В Смольном институте благородных девиц устраивались французские и немецкие дни, в которые девушки должны были говорить между собой и с персоналом только на иностранном языке. Русская речь в эти дни не только не приветствовалась, но за ее использование могли наказать.

Такое доминирование иностранных языков привело, что к середине XIX века воспитанницы Института благородных девиц великолепно разбирались во французской и немецкой литературе, но не имели представление о русских писателях и даже с трудом говорили и писали на родном языке.

Методика изучения иностранных языков в этом учреждении не носила системного и преемственного характера, и каждый учитель применял свою систему преподавания. Четкие рекомендации по организации процесса обучения, в том числе и иностранным языкам, были сформулированы известным реформатором русской школы И.Ф. Янковичем де Мириево. Основные положения его методики были заимствованы из «Великой дидактики» Я.А. Коменского. «Способы учения» для учителей французского и немецкого языков заключались в следующем: при изучении букв иностранного алфавита опираться на наглядные таблицы; отрабатывать произношение через постоянное повторение за учителем, иностранная речь которого должна быть образцом; читать иностранную литература, добиваясь понимания грамматических особенностей языка; развивать умение устных и письменных переводов; постоянное и системное повторение пройденного материла через специальную систему заданий и упражнений; оценка фонетического, лексического, грамматического навыков, навыков разговорной речи.

В начале XIX века благодаря образовательным реформам Александра I содержание образования в гимназиях включало в себя разнообразные учебные предметы, в том числе, предполагалось изучение трех иностранных языков: латинского, немецкого и французского. Отметим, что в тот период было пренебрежительное отношение к русскому языку не только как к предмету школьного и высшего образования, но и как средству общения между людьми во всех сферах жизни. Причины такого положения были следующими: увлечение немецкой культурой и философией; приглашение на руководящие должности иностранных специалистов, которые проводили идеи своей культуры; разработка в западно-европейском языкознании универсальных методов исследования языка, установление общих грамматических норм для всех европейских языков; установление в России классического энциклопедического образования, которое выразилось в многопредметности учебного плана, где

изучаемые дисциплины были мало связаны между собой по содержанию. Количество часов на изучение родного языка сокращалось, хотя необходимость знания отечественного языка не отвергалась. Однако при выборе языка предпочтение отдавалось изучению латинского и греческого, а также немецкого и французского. Университетское образование меньше всего требовало знаний отечественного языка и литературы.

Через несколько лет вводится изучение греческого языка, а объем часов на «живые языки» резко сокращается. В учебном плане гимназий по Уставу 1828 года 41 % учебного времени уделялся изучению греческого и латинского языков, при этом полностью отсутствовали такие предметы, как естествознание и химия, математические предметы, в силу недостатка времени, проходились поверхностно и неполно. Методика преподавания «мертвых» и «живых» языков была одинаковой. В основном она строилась на дословном переводе текста, грамматические особенности языка изучались отдельно и сводились к зазубриванию теоретических положений, лексика изучалась отдельно от контекста. Таким образом, навыки разговорной речи при изучении «живых» языков не формировались.

В 1864 году в результате очередной реформы в российском образовании появляется два типа гимназий. Классические гимназии, в которых изучались один или два классических языка и два новых языка. Только такое гимназическое образование давало возможность поступить в университет. И реальные гимназии, в которых приоритет отдавался двум европейским языкам. В этот период в изучении новых языков внимание уделяется развитию умения говорить.

Изучение иностранных языков в русской школе было основой среднего образования в дореволюционной России. Однако соотношение «мертвых», «живых» и русского языков в образовании продолжает оставаться неравномерным. В 1890 году в мужской классической гимназии во всех 8-ми классах в неделю давали 42 урока латыни, 33 урока греческого, 19 уроков французского и столько же немецкого, всего 113 уроков. На изучение русского языка отводилось почти в четыре раза меньше – 29 уроков. Причем этот предмет включал в себя не только русский, но словесность, то есть литературу, церковно-славянский язык и логику. В других средних учебных заведениях иностранным языкам уделялось меньше внимания. Так в реальных училищах на французский и немецкий язык во всех классах приходилось 45 уроков. На русские почти вдвое меньше – 24 урока. В женских гимназиях французский и немецкий изучали на 52 уроках, русский и словесность – на 23-х. Аналогичная ситуация была в семинариях, с той лишь разницей, что там изучали в основном не живые иностранные, а древние языки. Однако отметим, что выпускник среднего учебного заведения в России знал несколько языков и был начитан в текстах на различных языках в подлиннике. Языки давали возможность для реализации межпредметных связей в процессе обучения. Так, изучение родного языка подкреплялось изучением классической русской литературой, церковнославянский изучался при использовании славянских текстов, современные и древние, греческий и латинский языки с текстами античных авторов литературы, поэзии, драматургии и ораторского искусства, французский и немецкий языки с классической зарубежной литературой [Тишко,2000].

Откуда такое внимание к иностранным языкам в русской школе, иногда в ущерб другим предметам и родному языку?

На наш взгляд, такое неравномерное соотношение можно обосновать следующими аргументами. Во-первых, латинский язык рассматривался как основа для изучения иностранных языков (немецкого, французского, английского). Во-вторых, знание иностранных языков (иногда даже лучшего родного) считалось необходимым для образованного человека. В-третьих, языковое доминирование обосновывается социокультурными факторами. В-четвертых, иностранные языки, в том числе классические, рассматривали в качестве «гимнастики для ума», то есть из них пытались извлечь максимальную развивающую пользу. Однако в силу несовершенства методики преподавания и мастерства педагогов все сводилось всего лишь к тренировке памяти через бессознательное заучивание.

Основным достоинством изучения иностранных языков является их развивающий характер [Прудникова, 2018]. Отмечал это и известный русский педагог К.Д. Ушинский «…знание иностранных европейских языков и в особенности современных может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы» [Ушинский,1988].

Список литературы:

1. Данилова, Л.Н. Развитие педагогических вузов России и Германии в 20-е гг. XX в.: сравнительный анализ образовательной среды / Л.Н. Данилова, А.Б. Тишко // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 426. – С. 94-100.
2. Купцов, А.Е. Лингвокультурные особенности кубинского варианта испанского языка в художественном дискурсе: лексический аспект / А.Е. Купцов, Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сб. материалов научной конференции и материалы 7-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 229-238.
3. Прудникова, А.В. Уровень конфликтности в подростковом возрасте / А.В. Прудникова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19–20 ноября 2018 года / Под редакцией Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. – С. 150-153.
4. Тишко, А.Б. Женское педагогическое образование в России (XIX-XX вв.) / А.Б. Тишко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Материалы второго этапа 15-й международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 208-210.
5. Тишко, А.Б. Подготовка и повышение квалификации учителей в Ярославской губернии в конце 19 - начале 20 века / А.Б. Тишко // Ярославский педагогический вестник. – 2000. – № 3 (25). – С. 108-110.
6. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.2 / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т.2. 496 с.
7. Шилова, Н. В. Интернет-технологии на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сборник материалов научной конференции и материалы 7-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 301-305.
8. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

О СОЗНАТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М.В. Турилова, mariaturilova@mail.ru,
канд. филол. наук, независимый исследователь,
Россия, г. Калуга,

ON THE CONSCIOUS STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

M.V. Turilova, mariaturilova@mail.ru
Ph. D. (Philology), Independent Researcher,
Russia, Kaluga

Аннотация. В статье содержится обзор методических материалов и других источников, опирающихся на принцип сознательного изучения иностранных языков. Данные представлены в соответствии с планом работы над модулями программы по изучению иностранного языка в техническом вузе. Они могут быть использованы в вузах, колледжах, организациях основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: английский язык, иностранный язык, левополушарный, методика, правополушарный, принцип сознательного изучения, русский язык.

Abstract. The article contains a review of teaching methods and other materials, based upon the principle of the conscious study of foreign languages. The data are produced according to the curriculum for modules of the foreign language syllabus for technical institutes. They may be used by institutes of higher education, colleges, secondary schools and organizations of supplementary education.

Key words: English, foreign language, left cerebral hemisphere, methods, principle of the conscious study, right cerebral hemisphere, Russian.

Актуальность исследования. Изучение иностранного языка в техническом вузе входит в обязательную часть учебной программы. Выпускник считается профессионально компетентным, если он владеет хотя бы одним иностранным языком. Это имеет общеобразовательное значение, повышает общий культурный уровень студентов: «язык теснейшим образом связан с мышлением, отражая систему понятий данного человеческого коллектива. Поэтому, изучая иностранный язык того или другого народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательного сравнивая ее с нашей собственной, мы лучше постигаем эту последнюю» [Щерба, 2002, с. 32]. Речь связана с мышлением, как и труд, язык «является важнейшим средством развития сознания» [Лурия, 2007, с. 69].

Изучение иностранного языка позволяет студентам восполнить «пробелы», связанные с овладением ими в детстве родным языком, развить различные функции и отделы головного мозга и даже скорректировать последствия травм и поражений последних, что положительно скажется на различных видах деятельности учащихся [Выготский, Лурия, 1993].

Постановка проблемы. Обычно в технических вузах хорошие преподаватели, методическая и материально-техническая база, но на иностранный язык отводится минимум часов аудиторной нагрузки — 2 ак. ч., 1 пара в неделю (кроме этого, студенты еженедельно должны выполнять лабораторные работы и задания по аудированию) — вдвое меньше, чем предполагает программа учебника [Орловская, Самсонова, Скубриева, 2008].

Иногда студенты плохо владеют грамматикой и имеют малый словарный запас. Подобное впечатление от работы студентов может сложиться и в связи с их переутомлением, перегрузками, обычными на 1–2 курсах вузов. Им бывает непросто запоминать новые слова,

удерживать внимание при аудировании, учить наизусть, сжато излагать содержание текста, пересказывать текст по памяти на иностранном языке. Одни и те же слова в базовом тексте, грамматических упражнениях и контрольной работе в рамках одного модуля могут не опознаваться как повторяющиеся и не запоминаться («файловое мышление»).

Цели и задачи. Одна из задач преподавателя — научить студентов осознанному овладению иностранным языком, восполнению существующих «пробелов», развить их метапредметные компетенции, учитывая достижения отечественной школы преподавания иностранных языков и современные данные в области нейролингвистики, психологии, нейрофизиологии.

Базовый методический комплекс программы по иностранному языку, принятой в вузе, может быть дополнен упражнениями из современных пособий отечественных и зарубежных издательств. Нужно учитывать особенности освоения языка «левополушарными» и «правополушарными» учащимися [Антонова, 2013], профиль группы, ведущий вид деятельности по профессии, предполагающий доминирование левого («инженеры») или правого («конструкторы, изобретатели») полушария, чтобы обеспечить развитие двух полушарий мозга студентов с использованием всех возможностей, предоставляемых университетом.

«Левополушарные» методики опираются на доминирование слухового восприятия, абстрактно-логическое мышление, последовательное, знаковое предъявление материала, движение от теории к практике [Иофик, 1972; Кузовлев, Лапа, Перегудова, 2001]. «Правополушарные» методики предполагают создание благоприятной эмоциональной среды, учет доминирующего зрительного восприятия, интуитивного, целостного способа освоения языка, непроизвольной, наглядно-образной памяти, предъявление «пищи» для спонтанного, эмоционального мышления, акцентирование начала и конца занятия, возможности практического применения сообщаемых сведений, неоднократное повторение материала для непроизвольного запоминания, незавершение действий, задач [Антонова, 2013]. Используются составление диалогов, их проигрывание, просмотр фильмов, средства визуализации информации (схемы, таблицы, плакаты, карточки), групповые задания, деятельность, требующая спонтанной реакции, интервью, составление предложений, текстов из элементов, творческие задания, выявление сходств, сопоставление фактов, выделение сути, установление связей, чтение по ролям [Nolasko R., Giscombe C., Reilly, 1993–1997].

Материалы и методы решения задачи. В статье представлен обзор статей по методике преподавания иностранного языка.

Обзор литературы. Принцип сознательности в обучении иностранному языку. Академик Л. В. Щерба, анализируя потребности в знании иностранных языков в Европе на протяжении нескольких веков вплоть до 40-х годов XX в. и изменение методик обучения иностранным языкам, проводит параллели с ситуацией в СССР довоенного времени. Он указывает, что, хотя переводно-грамматическая методика не может удовлетворить актуальные потребности, активно пропагандируемый «прямой метод» также является неэффективным (сторонниками «прямого метода» были М. Вальтер в Германии, проф. Ш. Швейцер и С. Симоно во Франции; позднее Г. Пальмер в Великобритании развивает «устный метод», который является продолжением «прямого»: помимо родного языка, на занятиях исключаются письмо, чтение и сознательное изучение грамматики). Требование обходиться без родного языка вызывает непроизводительные затраты времени и творческих сил учащихся, «расчет на интуитивное схватывание общего смысла фразы или текста ведет к неточному, а иногда просто неправильному пониманию и к дурной привычке довольствоваться таким неточным пониманием» [Щерба, 2002, с. 28]. Наиболее эффективным Л. В. Щерба считает «сознательное владение языком, которое по мере употребления понемногу переходит в бессознательное» [Там же, с. 33].

С ним соглашается Б. В. Беляев в статье «О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку»: «Сознательное осуществление того или иного действия гораздо быстрее приводит к его автоматизации, чем одно только механическое многократное его повторение» [Психология, 1967, с. 5–17]. Следует переходить от языковой теории к рече-

вой практике, отрабатывая языковые модели в живых, творческих, включенных в деятельность ситуациях общения студентов на иностранном языке [Там же, с. 14].

Решающую роль в создании намерений, формировании программы действий, которые их осуществляют, удержании произвольного внимания играют лобные отделы мозга. Они же поддерживают тонус коры, необходимый для осуществления поставленной задачи, и постоянно контролируют протекающую деятельность [Лурия, 2007, с. 92–93]. При отсутствии грубых форм нарушения произвольного внимания, связанного с поражением лобных долей мозга, истощением организма или неврозов, мобилизация внимания возможна путем упро́чения речевой инструкции, усиления мотивов, обращения к опорным вспомогательным средствам [Там же, с. 190–191].

После *введения грамматической темы* происходит *отработка грамматического правила* на упражнениях. Цели *сознательного обучения* отвечают и упражнения, предполагающие выбор:

1) типа задания из нескольких предложенных: подготовить мини-диалоги на основе текста по специальности или сжато пересказать текст;

2) варианта выполнения задания: подготовить пересказ на основе лабораторной работы по вопросам, предложенным преподавателем, или самостоятельно; составить предложения с учетом изучаемой грамматической темы на основе текста из учебника, лабораторной работы или аудирования;

3) дополнительных текстов по специальности для ознакомительного чтения (из учебника, специализированных журналов);

4) связанные с необходимостью одновременно осмыслить несколько потоков информации: чтение стихов, текстов, содержащих юмор или шутки, многоплановые задания с иллюстрациями, кроссвордами [Клементьева, 1995], пособие-календарь с заданием на каждый день [Макдональд, 2007]. Они интересны и помогают студентам сосредоточиться.

Введение (произношение, словообразование, этимология) и *контроль лексики*.

С учетом объема кратковременной памяти и особенностей памяти [Лурия, 2007, с. 212–216], вероятно, следует предъявлять студентам новую лексику блоками по 7–10 слов и словосочетаний для заучивания за один раз, до 2–3 блоков в неделю, и рекомендовать повторять слова перед сном и утром.

При работе с новой лексикой традиционно использовались однозначный перевод и догадка по контексту с проверкой по словарю, а также вводились расширенное толкование слова и группы синонимов, предъявление слова в показательном контексте и синонимичные предложения без употребления толкуемого слова. Этой теме посвящены статьи «Обучение иноязычному мышлению через овладение системой понятий, выражаемых иноязычными словами» Н. И. Смирновой [Психология, 1967, с. 69–88], «О трудностях употребления иноязычной лексики и их преодолении» Г. И. Богина [Там же, с. 122–136], «Об осмыслении иноязычных слов посредством перевода, предметной наглядности, догадки по контексту и толкования понятий» Г. А. Харлова [Там же, с. 137–146]. Используют двуязычные [Апресян, 1998; Ахманова, Уилсон, 1991; Смирницкий, 2001] и толковые словари на иностранном языке [Longman, 2001].

Вероятно, в техническом вузе при недостатке времени к наиболее эффективному методу расширенного толкования слов можно прибегать лишь в отдельных случаях. Он имплицитно положен в основу цикла пособий «English Vocabulary in Use» [McCarthy, O'Dell, 2005]. Слова даны лексико-семантическими группами. Семантизация лексики производится с помощью показательного контекста (предложения), синонимичного предложения, иллюстрации, расширенного толкования слова, упражнений на употребление лексики.

Чтобы слова лучше запоминались, в занятия со студентами можно включать элементы игры: «кто быстрее» переведет русское слово на иностранный язык, назовет значение иностранного слова, составит с ним предложение (см. работы «Запоминание слов иностранного языка младшими школьниками» Ю. И. Коваленко [Психология, 1967, с. 161–170], [Клементьева, 1995]). В каждом модуле после перечня слов, которые необходимо выучить, нужно

дать студентам задания на отработку лексики: выписать контексты употребления слова из текста и упражнений, записать его толкование, установить семантические различия в группе синонимов, найти ассоциативные связи, которые облегчат запоминание слов. Преподаватель указывает их этимологии и связи интернациональных слов с лексикой русского и других языков.

Текст. Подготовленное чтение и перевод. Экспериментально доказано: упражнения с комплексной задачей (прочесть и понять текст, что проверяется кратким пересказом на русском или иностранном языке; одновременно выполнить лексическое и грамматическое задание к нему: карандашом подчеркнуть интернациональные слова, пометить на полях условные предложения) ведут к качественному преобразованию деятельности, направленной на ее решение: интенсификации, поскольку обе задачи выполняются практически за то же время, что и одна, и улучшению, так как учащиеся развивают способность и привычку распределять внимание между языковой формой и смысловым содержанием речи (см. статью «Об использовании психологических закономерностей речи при проведении языковых упражнений» В. И. Ильиной [Психология, 1967, с. 109–121]).

Контроль понимания текста. Как указывает З. И. Клычникова в статье «К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста», понимание прочитанного текста показывают:

1) нахождение в тексте ответов на вопросы преподавателя или других учащихся;

2) свободные ответы на вопросы к тексту и подтексту;

3) составление студентами серии вопросов к тексту (в том числе в качестве плана пересказа);

4) пересказ текста на русском и иностранном языках;

5) составление студентами предложений, иллюстрирующих значение или употребление ключевых слов;

6) объяснение ранее не известных им слов;

7) правильное определение темы и ремы предложения;

8) интонирование, темп чтения, полный или частичный перевод, внутренняя речь [Там же, с. 89–108].

Упражнения смешанного типа на отработку лексики и грамматики. Специалисты, возражающие против заучивания наизусть языкового материала, многократного повторения «моделей» вне живого потока речи, предлагают взамен овладение речевыми моделями в процессе подлинной речевой деятельности в ситуациях живого общения, которая является творческим процессом (см. статью К. Н. Кулакова «Надо ли заучивать наизусть иноязычно-речевой материал» [Там же, с. 155–160]). Помимо упражнений из учебника, можно предложить студентам составить предложения с лексикой из текста по изучаемому грамматическому правилу.

Развитие речевых навыков. Как указывает В. М. Киселев в статье «О развитии активной внутренней мыслительно-речевой деятельности на иностранном языке», в план занятия следует включать естественный диалог преподавателя и студентов на иностранном языке: его участники сосредоточены на смысле высказывания и не боятся допустить ошибки, темп речи быстрый, преподаватель корректирует речевые ошибки студента.

Как правило, для владения навыками самостоятельного говорения и письма необходимо развитие активной мыслительно-речевой деятельности на иностранном языке. Для этого студентам предлагают реалистичные ситуации, типичные для страны изучаемого языка. Они могут моделироваться на основе изучаемого текста по специальности: учебное задание — составить диалоги с лексикой из текста. Студентам нужно задействовать речевой материал, который умеют употреблять безошибочно, то есть не задумываются ни над грамматическим, ни над лексическим оформлением мысли. Ситуации должны варьироваться, средства иностранного языка — повторяться, «зрительного подкрепления» (учебника, тетради) быть не должно. Преподаватель дает направление мыслительно-речевой деятельности и корректирует речевые погрешности [Там же, с. 39–54].

Сжатый пересказ текста. Контроль понимания текста может совмещаться с обильной речевой практикой, наиболее эффективной формой которой является парная работа (диалог) всех учащихся одновременно, в сменных парах. В парах возможна устная проработка текстов: дома студенты читают, переводят, отрабатывают чтение вслух «своего» текста, на занятии студент воспроизводит текст по памяти, изредка заглядывая в книгу, второй студент может задавать вопросы на уточнение смысла текста, первый объясняет непонятное или просто переводит нужный отрывок текста. Затем с помощью заранее подготовленных вопросов (например, из учебника) первый студент проверяет, как второй студент понял содержание текста. Затем студенты меняются ролями, и второй студент прорабатывает «свой» текст с первым студентом в качестве обучаемого. Как указывает М. А. Балабан в статье «Некоторые основные вопросы методики обучения иностранным языкам» [Там же, с. 18–38], в подготовленной группе для проработки одного текста требуется 1 ак. ч. В группах со слабой или начальной подготовкой всем студентам можно предлагать для отработки один и тот же текст, а студентам — меняться парами после первой проработки: в одной паре студент будет учащим, а в другой — учащимся.

Выполнение лабораторной работы. Фонетические упражнения, отработка интонации, слушание и понимание текста, сжатый пересказ по предложенным вопросам. О. В. Положишникова в статье «О некоторых психологических особенностях восприятия и понимания устной иноязычной речи» подчеркивает, что слушание иноязычной речи, помимо навыков мгновенного и вместе с тем сосредоточенного на синтагмах и целых предложениях восприятия, требует больших усилий воли и концентрации внимания, поэтому очень полезно для студентов» [Там же, с. 172–182].

Выполнение и контроль модульного аудирования. Контроль лексики и грамматики. Ознакомительное чтение (дополнительные тексты). Необходимо сохранение специализированной тематики учебных текстов, указывает Ю. И. Коваленко в статье «Запоминание слов иностранного языка младшими школьниками»: «наиболее продуктивно запоминается тот материал, который соответствует основной цели учебной деятельности учащихся» [Там же, с. 161–170]; см. также [Александрова, Васильев, 1998]. Экстенсивное (обильное) чтение иноязычной художественной и специальной литературы признается подготовкой к экстенсивной речевой практике в форме диалога и возможным материалом для нее. Об этом пишут М. А. Балабан, «Некоторые основные вопросы методики обучения иностранным языкам» [Психология, 1967, с. 18–38], Г. М. Криворучко, «Об организации парной работы учащихся» [Там же, с. 147–154]. Для ознакомительного чтения можно предлагать современные книги, сюжеты которых известны студентам по фильмам или просто динамичны: «Holes» С. Луиса (Sachar Louis), «The Hunger Games» С. Коллинз (Suzanne Collins), «White Fang» Дж. Лондона (London J.).

Отечественные словари иностранных языков, учебники и методические материалы, издания художественных книг на иностранном языке с приложением словаря и комментариев к тексту ничуть не хуже иностранных и лучше учитывают потребности изучающих иностранный язык. Представленный обзор литературы может быть использован преподавателями и методистами вузов, колледжей, организаций основного и дополнительного образования.

Список литературы:

1. Александрова, О. Современный английский язык для филологов. / О. Александрова, В. Васильев. — М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998.

2. Антонова, А.Ф. Особенности преподавания иностранного языка учащимися с доминантным правым полушарием мозга. — 2013. — URL : http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2013/11/14/osobennosti-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka (дата обращения: 23.03.2022).

3. Апресян, Ю.Д. Новый Большой англо-русский словарь / Ю.Д.Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова и др.: в 3 т. — М. : Рус. яз., 1998.

4. Ахманова, О.С. Англо-русский и русско-английский словарь (краткий) / О.С. Ахма-

новой, Е.А.М. Уилсон. — 3-е изд., испр. — М. : Рус. яз., 1991.

5. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. / Л.С. Выгодский, А.Р. Лурия. — М. : Педагогика-Пресс, 1993.

6. Иофик, Л.Л. Структурный синтаксис английского языка : Пособие по теоретической грамматике / под ред. Л.Л. Иофик. — Л. : Изд-во ЛГУ им. А. А. Жданова, 1972.

7. Клементьева, Т.Б. Enjoy teaching English. — М. : Просвещение, 1995.

8. Кузовлев, В.П. Английский язык : Учеб. для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений. / В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2001.

9. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии. — СПб. : Питер, 2007.

10. Макдональд, Э. Деловой английский за 10 минут. — М. : АСТ «Астрель», 2007.

11. Орловская, И.В. Учебник английского языка для технических университетов и вузов. / И.В. Орловская, Л.С. Самсонова, А.И. Скубриева — 8-е изд. — М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008.

12. Психология в обучении иностранному языку : Сб. статей. — М. : Просвещение, 1967.

13. Смирницкий, А.И. Большой русско-английский словарь : С приложением кратких сведений по английской грамматике и орфоэпии. Под общей редакцией А.И. Смирницкого. — 24-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 2001.

14. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики : Учебное пособие для студентов филологических факультетов. — 3-е изд., испр. и доп. — СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский центр «Академия», 2002.

15. Longman. Dictionary of Contemporary English. 64 pages of new words. — Ed. 3-d with new words supplement. — Pearson Education Ltd., 2001.

16. McCarthy M., O'Dell F. English Vocabulary in Use. Upper-intermediate. — United Kingdom, Cambridge University Press Publ., 2005. — 8th ed.

17. Nolasko, R. Streetwise. / R. Nolasko, C. Giscombe, E. Reilly. — Oxford University Press, 1993–1997.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК: ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОГРАММЫ

С.Ю. Тюрина,
канд. филол. наук, доцент
Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина,
Россия, г. Иваново

FOREIGN LANGUAGE COURSE: QUALITY ASSESSMENT

S.Yu. Tyurina
Associate Professor, PhD in Philology
Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin, Russia, Ivanovo

Аннотация. Рассматривается понятие качество образования как многоаспектное явление. Выделяются три основные составляющие системы качества образования - качество содержания, качество результатов и качество образовательных технологий. Среди структурных компонентов системы качества образования рассматриваются качество преподавательского персонала, образовательных программ (включая цели и содержание, которые определяются личными и профессиональными потребностями обучающихся и общества) и качество обучающихся (как результат и системообразующий компонент процесса образования). Обсуждаются понятия качество и эффективность образования. Представлены результаты анкетирования обучающихся о качестве образовательной программы.

Ключевые слова: качество, развитие личности, иностранный язык.

Abstract. The paper deals with the concept of quality of education as a multidimensional phenomenon. Three key components of education quality system are considered. They are the quality of content, the quality of results and the quality of educational technologies. The following structural components of the education quality system are discussed: the quality of teaching staff, the quality of educational programs (including goals and content that are determined by the personal and professional needs of students and society), and the quality of students (as a result and a backbone component of the education process). The concepts of quality and efficiency of education are highlighted. The results of the survey on quality of the educational program are presented.

Key words: quality, personal development, foreign language.

В последнее время учёные и преподаватели практики активно обсуждают вопросы о качестве образования, о необходимости его повышения, а также о применении объективных критериев и оценок этого качества. Проблема оценки качества образования достаточно серьезная и не ограничивается лишь вопросами, которые касаются индивидуальных достижений обучающихся или аттестации профессорско-преподавательского состава или аккредитации высших образовательных учреждений.

В рамках данной статьи автор предпринимает попытку рассмотреть совокупность базовых критериев качества образования (*далее КО*), используя системный подход, и описать результаты анализа оценки курса с точки зрения его эффективности. В качестве предмета исследования выступает дополнительная программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Однако прежде остановимся на вопросе: что же понимается под понятием *качество образования*.

Самое общее определение рассматривает понятие «качество образования» как некое соответствие образования требованиям образовательных стандартов, которые приняты на сегодняшний день в нашем обществе [Азимов, 2009, с. 92].

Узкий подход трактует КО относительно достижений студентов как «определенный уровень знаний, умений, общего развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями и образовательным стандартом» [Социально-педагогический словарь, 2016, с.44].

В рамках различных подходов [Коджаспирова, 2003] могут рассматриваться также вопрос о том насколько все участники процесса образования выражают удовлетворённость образовательными услугами, которые предоставил вуз. При этом исследователь отмечает зависимость КО от уровня престижности образования, объёмов финансирования и материально-технической базы вуза.

Наиболее часто КО рассматривается как многоаспектное явление (Андреев, 2002, с.94-95; Полонский, 2004; Степанов, 2006]. В рамках данной работы оправдано опираться именно на комплексный подход к понятию КО. Мы можем говорить о высоком качестве образования, если вся деятельность вуза как образовательного учреждения отвечает как потребностям и интересам каждой личности, так и требованиям современного общества и стандартам. Понятие КО может раскрываться в таких категориях как качество научно педагогических кадров, качество основных и дополнительных образовательных программ, качество материально технической базы университета и информационно образовательной среды, качество абитуриентов, слушателей и обучающихся, качество научных исследований и др.

Исследователи отдельно выделяют такую характеристику как непрерывность образования; в фокусе внимания также различные формы образования: качественное образование предоставляет каждому возможность получать полноценное, а также непрерывное образование в одной из форм: очной, заочной или дистанционной [Полонский, 2004].

Среди ключевых характеристик качества образования выделяют, прежде всего, многокритериальность (поскольку качество образования может оцениваться различным набором критериев), многоаспектность (качество процесса и конечного результата образования), многокомпонентность (можно говорить о творческой, практико-ориентированной, знаниевой, контекстно-деятельностной составляющих), многосубъектность (оценку КО могут дать обучающиеся, их родители, выпускники различных образовательных программ, работодатели, общество), а также полихронность (качество может оцениваться по-разному в разное время одними и теми же субъектами) [Андреев, 2002].

В англоязычных источниках КО представляет собой комплексное явление и включает вопросы, связанные с обучающимися, особенностями образовательной среды, содержания обучения, процесс и результат. Quality education provided by an education system that emphasizes the importance of focusing on five important elements including: quality learners, quality content, quality learning environment, quality processes, and quality outcomes [https://www.igi-global.com/dictionary/lifelong-learning-and-quality-education-for-sustainable-development-in-africa/46442].

В документах ЮНЕСКО описываются основные принципы качественного образования: «the first identifies learners' cognitive development as the major explicit objective of all education systems... The second emphasizes education's role in promoting values and attitudes of responsible citizenship and in nurturing creative and emotional development https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/quality-of-education].

Оправдано, на наш взгляд, рассматривать понятия *качество образования* и *эффективность образования* как взаимозаменяемые. Термин *эффективность* трактуется как достижение определенных результатов с учетом возможных затрат. В общем, эффективность – это распределение имеющихся ресурсов для достижения конкретной цели (Экономика, 2000). В нашем случае речь идет об образовательных, педагогических, технологических и других ресурсах.

На кафедре интенсивного изучения английского языка реализуется дополнительная профессиональная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Оценка качества освоения программы осуществляется в форме внутреннего мониторинга качества образования и внешней независимой оценки.

Внутренний мониторинг включает в себя обсуждение программы на заседаниях кафедры и учебно-методических семинарах; анкетирование слушателей по дисциплинам программы, а также итоговое анкетирование.

Внешняя независимая оценка включает внешнюю экспертизу программы и/или её элементов выпускниками, работодателями и другими внешними экспертами. Представители работодателей участвуют в итоговой аттестации слушателей. По результатам обучения и прохождения переводческой практики слушатели предоставляют отзывы работодателей. Таким образом, результаты внутреннего мониторинга качества образования и внешней независимой оценки используются для актуализации и совершенствования программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Достаточно часто в качестве экспертов оценки эффективности курса или программы привлекаются обучающиеся. Как правило студенты отвечают на вопросы анкеты после итогового экзамена.

В целом, для оценки эффективности преподаватели предлагают ответить на следующие вопросы: соответствие цели, использование различных технологий, содержательная составляющая (обновление содержания курса), интерактивность, задания для самооценки, обратная связь с преподавателем.

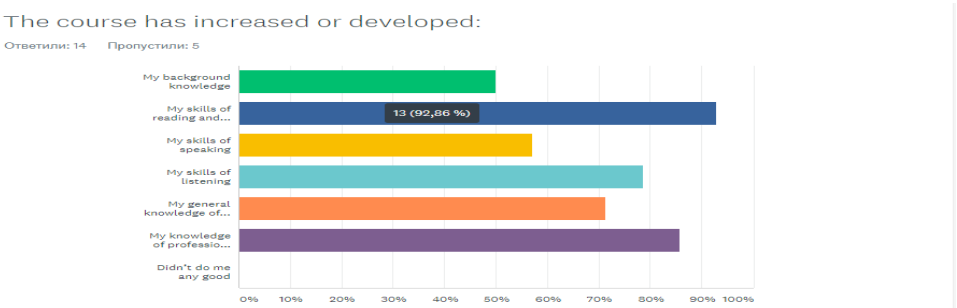
На кафедре разработана итоговая анкета, которую выпускники заполняют ежегодно по завершении обучения.

Результаты анкетирования показывают, что 87 % выпускников считают, что программа полностью соответствует поставленным целям и задачам программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Давая анализ основным характеристикам учебного процесса, выпускники дают высокую оценку таким составляющим как организованность учебного процесса, комфортность учебных аудиторий, техническая оснащенность кафедры, обеспеченность учебно-методическими материалами и их качество, система контроля полученных знаний. Ежегодно высоко оценивается профессионализм преподавательского состава, благоприятность взаимоотношений между преподавателями и слушателями, а также

дружеский микроклимат группы слушателей.

Чуть более 40 % выпускников планируют связать свою профессиональную деятельность с работой переводчика, оценивая свой уровень профессиональной подготовленности выше среднего. Однако, оценивая полученные на кафедре знания независимо от профессиональных планов, 68 % слушателей определяют своей языковой подготовки как высокий. Задача развитие не только языкового потенциала, но и коммуникативного эффективно решается в рамках программы [Тюрина, 2019, с.329].

Не менее важной является самооценка обучающихся, когда ребята могут оценить свой уровень общего развития, языковой и экстралингвистической подготовки, переводческие навыки и умения.



ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	ОТВЕТЫ	
My background knowledge	50,00 %	7
My skills of reading and translating	92,86 %	13
My skills of speaking	57,14 %	8
My skills of listening	78,57 %	11
My general knowledge of English	71,43 %	10
My knowledge of professional English	85,71 %	12
Didn't do me any good	0,00 %	0
Всего респондентов: 14		

Оправдано, на наш взгляд, говорить об оценки индивидуальных достижений слушателей программы. Это, прежде всего, промежуточная и текущая аттестация слушателей в рамках системы РИТМ, это внутренняя система контроля качества образования, а также проведение итоговой аттестации выпускников в форме квалификационного экзамена, участие слушателей в конкурсах различного уровня.

В перспективе стоит задача провести опрос со стороны работодателей и родителей обучающихся, то есть выяснить насколько они удовлетворены результатами обучения по образовательной программе и непосредственно качеством обучения. Отдельная задача – выявить степень удовлетворенности полученным дополнительным образованием выпускников нашей программы по прошествии определенного времени. Представляется, что эта информация может быть получена с помощью опросов в рамках работы и мониторинга.

Таким образом, опыт показывает, что необходимо проводить оценку качества подготовки выпускников как по отдельным курсам, так и по образовательным программам. Это помогает скорректировать основные цели обучения и выбрать эффективные образовательные технологии для их достижения.

Список литературы:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Андреев, А.А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. 168 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь. / Г.М. Коджаспировап, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2003. 176 с.
4. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. 511 с.
5. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника – М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
6. Социально-педагогический словарь. / М.Н. Бурмистрова, Л.Л. Васильева, Л.Ю. Петрова, А.В. Кащеева – Саратов, 2016. 126 с.
7. Степанов С.,А. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования (проект). – С.П.: Изд-во ЛЭТИ. 2006. 44 с.

8. Тюрина, С.Ю. Development of communicative potential of personality by means of foreign media discourse in digital environment / С.Ю.Тюрина // Медиаобразование. 2019. № 2. С. 328-336.
9. Экономика. Толковый словарь. М.: "ИНФРА", Издательство "Весь Мир". 2000. 840 с.
10. https://www.igi-global.com/dictionary/lifelong-learning-and-quality-education-for-sustainable-development-in-africa/46442 (дата обращения 05.03.2022)
11. https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/quality-of-education (дата обращения 05.03.2022)

ТЬЮТОРСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Фадеева, e-mail: vickyfadeeva@gmail.com
канд.пед.наук, старший преподаватель
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Москва

TUTOR COMPETENCE AS A REQUIREMENT FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF LINGUISTIC EDUCATION DIGITALIZATION

V.A. Fadeeva, e-mail: vickyfadeeva@gmail.com
Assistant professor, Candidate of Pedagogical Sciences
Lomonosov Moscow State University, Russia, Moscow

Аннотация. В соответствии с требованиями нового общества на первый план выходит задача переосмысления профессиональной деятельности педагогов и, в частности, их активного участия в реализации идей тьюторского сопровождения. В данной статье рассматривается опыт реализации дополнительной программы повышения квалификации для преподавателей иностранного языка высшей школы, желающих овладеть системой тьюторских компетенций, наличие которых обеспечит готовность педагогического работника к применению тьюторского сопровождения в профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, цифровизация образования, обучение иностранному языку, подготовка педагогических кадров

Abstract. In accordance with the requirements of the new society, the task of rethinking the professional activities of teachers and, in particular, their active participation in the implementation of the ideas of tutor support comes to the fore. This article discusses the experience of implementing an additional professional development program for teachers of a foreign language at a higher school who want to master the system of tutor competencies, the presence of which will ensure the readiness of a teacher to use tutor support in professional teaching activities.

Key words: tutor, tutoring support, digitization of education, language teaching, teacher training

Современное общество переживает цифровую трансформацию, полное преобразование социально-экономической системы, ее концепции. Цифровизация коренным образом меняет все сферы жизнедеятельности человека, включая образование. По мнению Никулиной Т.В. и Стариченко Е.Б. система образования призвана обеспечивать обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека, что возможно посредством включения в образовательный процесс всех категорий населения, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, управления собственными результатами обучения [Никулина, Стариченко, 2018, с. 107]. Возникает необходимость освоения новых, постоянно возникающих, дополнительных знаний, необходимость постоянно повышать квалификацию и переквалифицироваться, формировать и развивать новые компетенции, чтобы отвечать новым потребностям общества, чтобы быть в состоянии реагировать на постоянно изменяющиеся условия внешнего мира, быть адекватным цифровой экономике. Таким образом, система непрерывного образования, образования на протяжении всей жизни, является инструментом функционирования современно-

го «обучающегося общества» (learning society) - общества, в котором получение знаний, формирование умений, навыков и компетенций происходят на протяжении всей человеческой жизни и имеют своей целью не только профессиональное развитие в рамках официальной образовательной системы, но в дополнение личностное развитие на стыке неформального и информального обучения. [Авраменко, 2021]

На современном этапе развития общества инициируется создание такой модели образования, которое обеспечивало бы развитие каждой личности в максимальном диапазоне её интеллектуальных и психологических ресурсов. Для личности актуальным становится поиск своего пути в профессии, обретение авторского стиля деятельности, права на индивидуальную траекторию развития. В Федеральном законе «Об образовании» №273 индивидуализация образования отражена в принципах государственной политики в сфере образования, которые закрепляют свободу выбора получения образования, свободу в выборе форм обучения, свободу выбора методов обучения и воспитания для педагогов, учет индивидуальных особенностей обучающихся на разных возрастных уровнях, индивидуальных потребностей различных интересов обучающихся через разработку учебных предметов, курсов, организацию внеурочной деятельности.

Как следствие происходит переосмысление ролей участников образовательного процесса. Обучающийся становится активным субъектом, осознающим свои образовательные запросы и потребности, выстраивающим свою индивидуальный образовательным маршрут на всех уровнях системы непрерывного образования. Преподаватель больше не является «транслятором знаний», он становится для своих учеников помощником, инструктором и коллегой. В образовательной среде возникают ситуации, в которых учащийся нуждается в когнитивной и эмоциональной поддержке со стороны определенного специалиста как в плане социализации, вовлечения в обучение в сотрудничестве, так и индивидуализации обучения. В условиях глобальной цифровизации образования тьюторское сопровождение – поддержка личности в ее самообразовании, саморазвитии и самоопределении в условиях открытого образования - становится как никогда востребованным. По мнению Ковалевой Т.М. «тьюторское сопровождение заключается в организации такого образовательного движения, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего)» [Ковалева,2012, с. 6]. Тьютор расширяет границы образовательной среды, помогая тьюторанту рассмотреть множество предложений, которые потенциально могут быть интересны обучаемому, затем он сопровождает движение по индивидуальной образовательной траектории в этом пространстве предложений, обсуждая при этом различные стратегии. Директор Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России А.Б. Соболев определяет роль педагога как тьютора, проводника по цифровому миру. Тьюторская компетентность – способность осмысленно, технически грамотно и эффективно управлять образовательной деятельностью в ситуации открытого образования - является одним из базовых профессиональных качеств педагога 21 века. Под тьюторской компетентностью предлагаем понимать интегративное качество личности педагога, обладающего знаниями психологии и педагогики, владеющего навыками субъект-субъектного взаимодействия в социуме и реализующего на практике способность к выстраиванию траектории личностного развития подопечного. [Ерофеева, 2015, с. 100]

Профессиональная подготовка по иностранным языкам в условиях цифровизации образования направлена на всестороннее развитие личности обучающегося и формирование у него широкого кругозора, готовности к трудовой деятельности в условиях открытого информационного пространства, владение современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) как интерактивным средством для эффективного межкультурному общению. В ответ на актуальные задачи и запросы педагогов, работающих в области лингвистического образования, была разработана дополнительная программа повышения квалификации «Педагог-тьютор в условиях цифровизации лингвистического образования», реализуемая заочно с применением дистанционных образовательных технологий.

Программа разработана в 2021 г. под руководством д.ф.н., проф. Назаренко А.Л. коллективом авторов, сотрудников ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова (Авраменко А.П., Колушкиной А.И., Фадеевой В.А., Хван М.В.) и философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (Курбановым А.Р.). Она реализуется в рамках проекта Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия» (направление «Когнитивные модусы коммуникации как средства формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения»). Программа нацелена на обеспечение сбалансированной системной теоретической и практико-ориентированной подготовки преподавателей-тьюторов, работающих в условиях цифровизации лингвистического образования. Акцентирует роли и компетенции тьютора, приемы, стратегии и методы, применяемые им для индивидуализации и оптимизации обучения. В первую очередь программа адресована практикующим учителям (младшей, средней и старшей ступеней образования) и преподавателям иностранного языка высшей школы, желающим овладеть системой тьюторских компетенций, наличие которых обеспечит готовность педагогического работника к применению тьюторского сопровождения в профессиональной педагогической деятельности, в образовательной практике. В ходе освоения программы слушатели приобретают способность обеспечить профессиональное психолого-педагогическое (тьюторское) сопровождение образовательной деятельности учащихся в цифровой среде как эффективный способ реализации принципа индивидуализации обучения и формирования субъект-субъектных отношений участников учебной деятельности, а также использовать тьюторские технологии для организации активного социально-дидактического взаимодействия с обучающимися с целью выявления их образовательных запросов, помощи в постановке образовательных целей и содействии в построении индивидуальной образовательной траектории, а также для оказания как индивидуального, так и группового консультирования. Программа построена по модульному принципу. Каждый из 5 модулей состоит из 4-5 разделов. В содержание программы входит рассмотрение следующих вопросов: истории и философско-педагогических основ цифровизации лингвистического образования, основ деятельности педагога-тьютора в контексте цифровизации лингвистического образовании, тьюторства в онлайн пространстве, методики формирования индивидуальной траектории обучения в цифровой среде, разработки программ смешанных и дистанционных курсов с тьюторским сопровождением.

Электронная информационно-образовательная среда курса «Педагог-тьютор в условиях цифровизации лингвистического образования» создана на платформе PowerSchool Learning (https://www.myhaikuclass.com). В ней представлены теоретические материалы, задания по теории и практике, тематически отобранные ресурсы, ссылки на основную и дополнительную литературу, проводится контроль работы учащихся и публикуются их результаты. Кроме того, ЭИОС имеет встроенные инструменты для коммуникации (форум – раздел ДИСКУССИЯ, а также обмен личными сообщениями), которые используются как для осуществления текущего контроля, так и для осуществления обратной связи. Работа в такого рода ЭИОС позволяет студентам эффективно использовать учебно-методическую литературу и материалы, усваивать профессиональные знания, развивать проблемно-поисковое мышление, формулировать профессиональные суждения, активизировать научно-исследовательскую работу, расширять возможности самоконтроля полученных знаний. [Пошехонова, 2018, с. 19]

Таким образом в свете современных мировых тенденций глобализации, информатизации, цифровизации, следует говорить о переход к новой парадигме образования, основанной на принципах непрерывного образования в течение жизни, ориентированной на самоопределение и самореализацию личности. Формируется цифровая образовательная среда, ориентированная на учащегося, который становится активным участником образовательного процесса. Трансформируется роль педагога, он становится наставников, фасилитатором, расширяется спектр профессиональных задач. Тьюторская компетентность может рассматриваться как одно из важных условий профессионального развития педагога в контексте цифровиза-

ции лингвистического образования, в связи с чем актуальным становится повышение квалификаций преподавателей иностранного языка высшей школы, желающих овладеть системой тьюторских компетенций, наличие которых обеспечит готовность педагогического работника к применению тьюторского сопровождения в профессиональной педагогической деятельности и в образовательной практике.

Работа выполнена в рамках междисциплинарной научно-образовательной Школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Программа реализуется в рамках проекта Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Список литературы:

1. Авраменко, А.П. Индивидуальная траектория обучения иностранным языка на формальном, неформальном и информальном уровнях системы непрерывного / А.П. Авраменко // Преподаватель XXI век. - 2021. - №4-1.

2. Ерофеева, Н.Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Вестник ОГУ. - 2015. - №7 (182). – С. 98-104

3. Ковалева, Т. М. Возможности тьюторского сопровождения в современном ВУЗе /Т. М. Ковалева URL: https://thetutor.ru/biblioteka/tjutorstvo-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii/vozmozhnosti-tyutorskogo-soprovozhdeniya-v-sovremennom-vuze/ (дата обращения 17.04.2022г.)

4. Никулина, Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. - 2018. - №8. – С. 107-113

5. Пошехонова, В.А. Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения/ В.А. Пошехонова // Педагогическое образование в России. - 2018. - № 5. - С. 13-20.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ-НЕЛИНГВИСТОВ АНГЛИЙСКОМУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В РАМКАХ МОДЕЛИ ЕДИНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОСТРАНСТВА

О.М. Шерехова, *e-mail: olmili@mail.ru*
канд. пед. наук, доцент,
Петрозаводский государственный университет, Россия, г. Петрозаводск

EPP TEACHING PROCESS FOR NON-LINGUISTIC BACHELORS AS PART OF FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT MODEL

O.M. Sherekhova, *e-mail: olmili@mail.ru*
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Аннотация. Владение иностранным языком в сфере профессиональной деятельности повышает конкурентоспособность специалиста и предоставляет ему возможность быть востребованным на глобальном рынке труда. Продолжается поиск новых методов и подходов к обучению иностранному языку. Представленная в статье организация обучения английскому языку для профессиональных целей в рамках модели единого иноязычного пространства является условием успешного развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: бакалавры-нелингвисты, английский для профессиональных целей, единое иноязычное пространство, оценивание, методика обучения

Abstract. Foreign language fluency in specific professional spheres increases the competitiveness of a specialist and provides him/her with the opportunity to be in great demand. Teachers are searching for new approaches and methods of foreign language training. Organizing foreign language teaching process for non-linguistic bachelors in a foreign language environment is a condition for the successful development of a foreign-language professional communicative competence.

Keywords: non-linguistic bachelors, English for professional purposes, a unified foreign-language environment model, assessment, teaching methodology

Востребованность владения иностранным языком (ИЯ) специалистами различных профессиональных сфер деятельности в последние годы неуклонно растет. Речь идет не только о сформированной способности индивида к межкультурному общению с представителями различных языковых культур, но и также о развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Предполагается, что специалист практически любой области должен обладать набором умений и навыков профессиональной коммуникации на ИЯ. Способность к профессионально-деловому общению обеспечивает специалисту возможность самостоятельно знакомиться с новыми зарубежными технологиями и инновационными разработками в сфере своей деятельности, изучать новости в мире науки, принимать участие в международных конференциях и семинарах, общаться с зарубежными коллегами. Несмотря на выдвигаемые новые требования к современному специалисту уровень владения ИЯ выпускника нелингвистического вуза оставляет желать лучшего. В исследованиях российских ученых (И. Е. Абрамова, О. Л. Добрынина, Е. А. Коган и др.) эта проблема объясняется рядом причин: разный уровень владения ИЯ поступающих в вуз студентов (может варьироваться от А1 до С1); отсутствие внешней и внутренней мотивации к изучению ИЯ; отсутствие современных подходов и разработанных методик обучения иностранным языкам для

профессиональных целей, недостаточное количество часов, выделяемых учебными планами, на изучение ИЯ в нелингвистических вузах, а также переполненность студенческих языковых групп. В связи с этим, преподаватели вузов находятся в постоянном поиске новых методик и форм обучения, использование которых хоть как-то будут способствовать улучшению положения дел. В последнее время в российских вузах широкое распространение получил профессионально ориентированный подход к обучению ИЯ, направленный на развитие интегративных иноязычных коммуникативных навыков для вступления в профессионально-деловое общение с представителями других культур. В связи с этим преподаватели ИЯ основные усилия направляют на разработку «междисциплинарной методологии учебного процесса, включающего одновременное обучение ИЯ и специальности» [А. К. Крупченко, К. М. Иноземцева, 2014, с. 102]. Обучение иностранному языку для профессиональных целей отвечает потребностям самих обучающихся и является средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов [Исаева, 2007, с. 134]. Цель данной статьи – описать и проанализировать опыт организации обучения ИЯ для профессиональных целей в рамках модели единого иноязычного пространства.

Одним из способов повышения качества обучения иностранному языку, а также успешного развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся в вузе является предлагаемая модель единого иноязычного пространства. Преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных направлений подготовки уже более десяти лет работают в рамках данной модели. Она предполагает моделирование ситуаций профессионального и академического общения на английском языке «с вариативными элементами коммуникации, когда учащиеся заранее не знают, кто будет их партнером по общению, и кто оценит результат» [Абрамова, 2017, с. 138]. Обучение ИЯ, согласно настоящей модели, ведется с использованием как традиционных, так и современных методов обучения. Профессиональная направленность обучения ИЯ в первую очередь складывается из наполнения содержания дисциплины профессиональным контекстом. Так, преподаватели кафедры разрабатывают программы в соответствии с содержанием основных дисциплин направлений подготовки. Студенты юристы изучают поэтапно основы профессии юриста, направления деятельности специалиста, принципы профессиональной этики, основные положения юридической науки с учетом истории развития права, различные отрасли права, систему наказаний и т. д. Бакалавры истории международных отношений изучают развитие международных отношений, особенности межкультурного общения с представителями различных национальностей, цели устойчивого развития, язык дипломатии и пр. Студенты историко-культурного туризма знакомятся с особенностями представителей разнообразных культур, их историческим наследием, памятниками культуры, особенностями организации туристического бизнеса и т. д. При составлении рабочих программ дисциплины преподаватели кафедры руководствуются учебным планом направления подготовки, а также учитывают специфику деятельности представителей той или иной профессиональной сферы с целью моделирования ситуаций для участия в них с использованием ИЯ.

В процессе обучения ИЯ используются самые разнообразные формы работы: дебаты, круглые столы, кейс-стади и многое др. Так, бакалавры-юристы готовят кейс-стади (Case Study) по громким коррупционным преступлениям в России и за рубежом, представляя подробную информацию по делу, о его участниках и свидетелях, суммах взятки и сроке наказания. Остальные участники вступают в обсуждение, задают вопросы, пытаются выяснить, возможно ли было предотвратить преступление. Данная форма работы способствует развитию навыков публичного выступления, умений держаться на публике, поддерживать интерес слушателей, правильно использовать навыки вербального и невербального общения. Одной из распространенной формой работы является «брифинг». Группа студентов заранее получает определенную тему (возможен самостоятельный выбор тем), они выбирают трех экспертов, которые представляют знатоков в этой области (это могут быть политики, адвокаты и т. д.). Остальные студенты выступают в роли журналистов. Эксперты делают краткое сообщение, затем журналисты начинают задавать им вопросы по теме, на которые им необходимо

представить ответы. Данная форма проведения способствуют формированию навыков спонтанной речи, развивают коммуникативную инициативу, навыки монологической и диалогической речи. Самым интересным опытом работы было совмещение групп бакалавров разных направлений подготовки. Студенты выступали в роли экспертов в различных областях, а вопросная часть задания выглядела более приближено к реальной жизни. Еще одна из форм работы – создание социального видеоролика. Студенты изучают тему «Навстречу глобальным вызовам!», посвященную глобальным проблемам, волнующих все человечество. В блок включены темы в соответствии с целями устойчивого развития, такие как борьба с бедностью, голодом, проблемы здравоохранения и образования, коррупция, безопасность и др. После окончания изучения темы по глобальным проблемам студенты готовят ролики, лучшие из которых размещаются на канале Youtube. Так, студенты раскрывали проблемы с мусором, необходимости его раздельного сбора, проблемы урбанизации, коррупции, помощи бездомным животным и другие. Студенты учатся работать с информацией, развиваются их навыки самостоятельной работы, креативность и критическое мышление. Таким образом, использование разнообразных форм работы, моделирование рабочих ситуаций, организация междисциплинарных занятий не только развивает навыки всех видов речевой деятельности; но и повышает мотивацию к изучению ИЯ, способствует творческому взаимодействию, самоорганизации и саморегуляции своей деятельности.

Кроме того, в профессиональном ориентированном блоке очень востребованной представляется педагогическая технология «конкурс». Так, на протяжении всего учебного года студенты различных направлений подготовки принимают активное участие в профессионально ориентированных конкурсах. В первом семестре первого курса обучающиеся готовят цифровые истории (Digital Stories) «Почему я выбрал эту профессию», в которых рассказывают на ИЯ о причинах своего выбора, что подтолкнуло их к нему, что они ожидают от процесса овладения профессией, к чему хотят прийти в итоге. Далее, обучающимся предлагается принять участие в конкурсе драматизации, в процессе подготовки к которому студенты выбирают профессионально ориентированную или социально значимую тему, самостоятельно пишут сценарий или опираются на готовые произведения английских или американских авторов. Студенты сами распределяют роли, репетируют, готовят костюмы и реквизит, а затем представляют свою постановку на ежегодном фестивале драматизации, в котором участвуют студенты первых курсов всех специальностей гуманитарных направлений подготовки. Жюри оценивает представления по заранее разработанным критериям, основными из которых являются оригинальный подход, актерская игра, правильность речи, выбор лексики, музыкальное сопровождение, костюмы и др. Жюри старается отметить всех участников конкурса, поэтому студенты получают призы в различных номинациях: «Лучшая женская/мужская роль», «Лучшая второстепенная роль», «Лучшие декорации и костюмы», «Лучшее музыкальное сопровождение», «Лучшая пьеса» и т. д. Студенты учатся работать в команде, соблюдать тайм-менеджмент, творчески подходить к выполнению заданий, критически оценивать себя и друг друга и многое другое. Затем, обучающиеся принимают участие в конкурсе редактирования машинного перевода. В рамках данного конкурса обучающиеся получают текст, переведенный на русский язык с помощью компьютерного переводчика, который им необходимо отредактировать согласно нормам русского языка. Темы для конкурса выбираются разные, очень часто раскрывающие глобальные или социально значимые проблемы, например, «Борьба с коррупцией», «Вред употребления наркотиков», «Борьба с терроризмом» и пр. Следующим конкурсом для студентов является аудирование аутентичной англоязычной лекции. Обучающиеся прослушивают лекцию, а затем излагают услышанное в письменной форме. Например, олимпиада в текущем году была посвящена теме экологии, студенты работали с лекцией «Investing in Nature» прочитанной в 2021 году в Грешем- колледже лектор Professor Jacqueline McGlade. В конце первого семестра среди студентов 1-2 курсов проводится конкурс на лучший профессионально-ориентированный фильм. Студенты снимают фильм, связанный с направлением их подготовки, который представляют на ежегодном фестивале фильмов. Оценка фильмов осуществляется жюри по следующим критери-

ям: профессиональная направленность фильма, оригинальный сценарий, корректное использование лексических и грамматических конструкций, произношение и интонация, игра актеров и соответствие внешнего облика, речи и выразительности представляемым образам, наличие спецэффектов, музыкального сопровождения и качество звука и монтажа. Кроме того, все участники фестиваля также оценивают фильмы друг друга, оставляя комментарии о сильных и слабых его сторонах. Так, студенты историки часто готовят фильмы, связанные с определенными историческими событиями из жизни императоров и королей, международники представляют фильмы о знаковых событиях или важных встречах и решениях в мире, о политических фигурах современности; юристы снимают фильмы о проблемах, связанных со сферой юриспруденции, например, раскрывают преступление или проводят детективное расследование и т. д. Студенты, как правило, выбирают самые разнообразные жанры фильмов, например, документальные или информационные фильмы, экранизация художественного произведения и другое. Во втором семестре обучающиеся участвуют в конкурсе CV (Curriculum Vitae) и сопроводительного письма (Cover Letter). Студенты готовят CV для обучения за границей или получения гранта. Критерии оценивания данного конкурса: оригинальность, структурирование, грамотность, аккуратность, актуальность предоставляемой информации. Студентам необходимо предоставить полную информацию о себе, включая образование, опыт работы, достижения, интересы и хобби. Обращается внимание на составление вступления к CV (Personal Statement), в котором описываются лучшие качества, навыки и умения кандидата. Заключительным конкурсом года является конкурс студенческих портфолио, в котором обучающиеся размещают лучшие работы за год и отражают все успехи, достигнутые в течение года. Организация и проведение конкурсов дает возможность студентам раскрыть свой творческий потенциал, научиться самостоятельно работать, взаимодействовать с другими участниками группы, а также предоставлять результаты своей деятельности для оценивания незнакомой аудиторией.

Необходимо представить некоторые особенности системы единого контроля и оценивания уровня владения ИЯ в рамках модели единого иноязычного пространства. Промежуточный контроль осуществляется в форме общекафедрального экзамена, в котором принимают участие студенты различных направлений подготовки. Ведущие преподаватели не принимают экзамен, уровень владения ИЯ оценивается специально созданной экзаменационной комиссией. Оценка за экзамен состоит из четырех компонентов: тесты и контрольные работы —20 %; работа на занятиях и выполнение домашних заданий — 30 %; языковое портфолио — 20 %; оценка на кафедральном экзамене — 30 %. Как правило, в первом семестре первого года обучения студенты сдают экзамен в форме представления и защиты проекта по созданию студенческого фильма, далее во втором семестре представляют информационный профессионально ориентированный доклад, либо могут представлять туристический продукт, в виде буклета, рекламы или презентации тура к национальным достопримечательностям. На втором курсе студенты участвуют в брифингах и дебатах, а затем и в презентациях исследовательских докладов. Многие творческие задания оцениваются не только преподавателями, но и студентами, и работы обучающихся получают всестороннюю и объективную оценку и взаимооценку.

Таким образом, обучение бакалавров-нелингвистов ИЯ в профессиональных целях в рамках модели единого иноязычного пространства имеет ряд преимуществ. Обучающиеся участвуют в смоделированных ситуациях профессионального общения, принимают участие в разнообразных видах деятельности, участвуют в диалогах и монологах, тем самым развивая иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию. Благодаря профессиональному содержанию дисциплины «Иностранный язык» учащиеся имеют возможность получать новые знания в области своей профессии и совершенствовать необходимые иноязычные умения и навыки, что, несомненно, делает специалиста более востребованным и конкурентноспособным на рынке труда.

Список литературы:

1. Абрамова, И.Е. Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты / И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 132-151.
2. Исаева, О.Н. сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку / О.Н. Исаева // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1. – С. 127-135.
3. Коган, Е.А. Оценка владения английским языком у студентов технических вузов / Е.А. Коган // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 207-217. doi: 10.32744/pse.2020.1.15
4. Крупченко, А.К. Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста / А.К. Крупченко, К.М. Иноземцева // Языковое образование сегодня –векторы развития: Сб. трудов конференции [Текст]. —Екатеринбург, 18-19 апреля 2014. — Екатеринбург: Урал.гос.пед. ун-т, 2014. —264 с. — С.102-116.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.М. Шерехова, *e-mail: olmili@mail.ru*
канд. пед. наук, доцент,
Петрозаводский государственный университет, Россия, г. Петрозаводск

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE READINESS AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF A LAWYER IN THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL PROCESS

O.M. Sherekhova , *e-mail: olmili@mail.ru*
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Petrozavodsk State University, Russia, Petrozavodsk

Аннотация. Современный рынок труда диктует новые условия к специалистам в сфере юриспруденции. Сегодня уже недостаточно обладать только теоретическими знаниями, на первое место выходят универсальные компетенции. В статье представлен опыт организации иноязычного обучения в вузе с целью формирования коммуникативной готовности, а также профессиональной компетентности юриста. Использование новых методов, инновационных технологий, коммуникативных упражнений, а также профессионально ориентированный подход к обучению иностранного языка дают возможность создавать условия для развития коммуникативной готовности и основ профессиональной компетенции юриста.

Ключевые слова: коммуникативная готовность, профессиональная компетентность юриста, иноязычное образование, инновационные методы обучения.

Abstract. The modern labor market sets new requirements for specialists in the sphere of jurisprudence. Today, it is no longer enough to have only theoretical knowledge, universal competencies come first. The article presents the experience of organizing foreign-language education at the university in order to form communicative readiness, as well as professional competence of a lawyer. The use of new methods, innovative technologies, communication exercises, as well as a professionally oriented approach to teaching a foreign language provide an opportunity to create conditions for the development of communicative readiness and the foundations of professional competence of a lawyer.

Key words: communicative readiness, professional competence of a lawyer, foreign-language education, innovative training methods.

Профессия юриста на протяжении многих лет находится в топ листе самых популярных профессий. Это одно из самых востребованных направлений подготовки для абитуриентов. Даже постоянное сокращение количества бюджетных мест для обучения в вузе не уменьшает количество желающих овладеть профессией юриста. Поскольку из года в год выпускается большое количество бакалавров юриспруденции, возникает проблема с поиском достойного места работы. Молодому юристу необходимо обладать целым рядом профессиональных и универсальных умений и навыков, которые помогут трудоустроиться в условиях жесткой конкуренции. Профессиональная компетентность юриста складывается из теоретических знаний в области юриспруденции, практических умений и навыков, а также личностных качеств человека, обусловливающих готовность и возможность решения профессиональных задач с эффективной результативностью [Кокарева, 2017, С. 1]. Компетентный специалист проявляет готовность постоянно совершенствовать свои профессиональные знания,

повышать уровень профессионального образования. Профессиональную компетентность можно рассматривать как комплекс компетенций, «динамическое качество человека-профессионала», формирование которой закладывается в системе получения высшего профессионального образования [Латушкин, 2011, с. 42]. По мнению многих исследователей (А. В. Агаева, С. Н. Базоров, П. А. Озеров, и др.) одним из самых важных элементов профессиональной компетентности юриста является коммуникативная готовность. Коммуникативная готовность студента-юриста к профессиональной деятельности – это интегративная профессионально-личностная характеристика, которая включает в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный и эмоционально-ценностный компоненты и формируется в образовательном процессе, направленном на развитие универсальных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления коммуникативного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности [Агаева, 2013]. Как правило, большинство исследователей считают, что формирование коммуникативной готовности юриста возможно в процессе языковой подготовки. Будучи надпредметной дисциплиной иностранный язык является прекрасным средством развития как универсальных, так и профессиональных компетенций специалистов любого профиля. Кроме того, в процессе иноязычной подготовки обучающиеся участвуют во всех видах речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо, в ходе которых происходит формирование всех необходимых коммуникативных навыков. Таким образом, представляется возможным, с одной стороны, последовательное развитие профессиональных и универсальных компетенций, составляющих основу профессиональной компетенции и коммуникативную готовность, с другой стороны, в процессе иноязычного образования.

В результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки «Юриспруденция» обучающийся должен обладать целым рядом универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые представляют одну из составляющих профессиональной компетентности юриста. Многие из них могут получить свое развитие в рамках иноязычного образования. Прежде всего к ним относятся способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах), а также способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Кроме развития универсальных компетенций юриста в процессе иноязычного образования представляется возможным развитие и общепрофессиональных компетенций, таких как способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь с единообразным и корректным использованием профессиональной юридической лексики (ОПК-5), способность соблюдать принципы этики юриста, в том числе в части антикоррупционных стандартов поведения (ОПК-7), способность целенаправленно и эффективно получать юридически значимую информацию из различных источников, включая правовые базы данных, решать задачи профессиональной деятельности с применением информационных технологий и с учетом требований информационной безопасности (ОПК-8) и другие.

Анализ исследований феномена коммуникативной готовности специалистов (А. В. Агаева, И. А. Жукова, П. В. Образцов и др.) дает возможность выделить условия, при соблюдении которых возможно ее формирование в процессе иноязычного образования

1) соблюдение профессиональной ориентированности иноязычного образования;
2) использование межпредметных связей, а также отбор содержания дисциплины «Иностранный язык»;
3) использование традиционных и инновационных методик преподавания дисциплины;
4) моделирование предметного содержания юридической специальности.

Обучение иностранному языку в Петрозаводском государственном университете осуществляется с учетом профиля подготовки обучающихся. Профессионально ориентированный подход к изучению английского языка в первую очередь отвечает потребностям самих студентов, поскольку приобретенные умения и навыки в процессе обучения являются

востребованными для молодого специалиста и способствуют его быстрому включению в профессиональную деятельность. В связи с этим, студенты изучают профессионально ориентированную лексику на английском языке, читают материалы, связанные со сферой юриспруденции, учатся выступать с профессионально ориентированными докладами перед аудиторией, а также знакомятся с различными видами письменной коммуникации, такими как: написание деловых писем, резюме, сопроводительного письма, подготовка информационных и академических докладов с презентацией и многое другое.

Рабочая программа по Иностранному языку в сфере юриспруденции включает в себя несколько модулей, изучение которых позволяет поэтапно формировать не только языковые умения и навыки, но и универсальные и профессиональные компетенции юриста. В процессе овладения материалами рабочей программы обучающиеся выполняют различные лексические и грамматические упражнения, которые помогают расширить словарный запас, совершенствуют навыки чтения и аудирования. Приведем примеры заданий, которые позволяют развивать коммуникативную готовность и профессиональную компетентность будущих юристов.

В рамках первого модуля студенты изучают основные особенности профессии юриста, системы правового образования в России и за рубежом. Студенты знакомятся с основными юридическими школами и университетами, занимающих самые высокие места в мировых рейтингах, а также условия поступления и обучения в них. Кроме того, студенты изучают качества, которыми должен обладать хороший специалист, а также основы профессиональной этики юриста. Им предлагаются различные коммуникативные ситуации, в которых они должны выбрать правильное решение. Также они учатся как максимально эффективно организовать свой день, для этого каждый студент составляет план работы на неделю. Кроме этого, студенты обсуждают, какие шаги нужно предпринять, чтобы стать хорошим юристом. В рамках данного модуля студенты готовят цифровые истории «Почему я выбрал профессию юриста», в которых они рассказывают о своем личном пути к выбору профессии юриста, о причинах, которые привели их к этому выбору.

Второй модуль посвящен изучению истории права, его источникам и отраслям. В процессе изучения англоязычных текстов и выполнении упражнений студенты не только приобретают необходимую лексику в юридической сфере, но и знакомятся с историей развития права. Так, обучающимся предлагается подготовить доклады по основным этапам становления и развития государственно-правовой организации общества. Студенты готовят доклады с презентациями на следующие темы: основными темами являются «Кодекс Хаммурапи», «Общие принципы древнегреческого права», «Традиции права в Древней Индии и Китае», «Каноническое право Католической церкви», «Кодекс Юстиниана», «Англосаксонское право», «Великая хартия вольностей», «Кодекс Наполеона», «Развитие права в России». Перед студентами ставится задача не только изложить исторические факты на английском языке, но и проанализировать основные мировоззренческие проблемы той или иной эпохи, прокомментировать, какое влияние они оказали на становление различных отраслей права в мире, а также на динамику развития современного права. Таким образом, обучающиеся имеют возможность еще раз ознакомится с правовыми и государственными идеями человечества, с основными тенденциями развития правового общества, а также с историческими источниками права. Выступление с презентациями дает возможность не только формировать навыки самостоятельной работы, поиска и отбора информации, но и также навыки публичного выступления перед аудиторией.

3 модуль посвящен видам преступлений. В рамках данного модуля студенты активно изучают юридическую лексику на английском языке, которая включает названия всех преступлений и производные от них названия преступников. Также студенты знакомятся с различной лексикой из реалий юридической профессии, такими как отягчающие/смягчающие обстоятельства, виды судов, юристов и т. д. В этот модуль включены упражнения не только на развитие диалогической или монологической речи, но и на изучение уголовного кодекса, состава суда, функций присяжных заседателей и других реалий юридической профессии.

Одним из заданий является опрос респондентов. Каждый студент получает карточку, по которой опрашивает всех участников группы, а затем обрабатывает результаты и представляет полученные результаты группе. В карточках представлено по три вопроса, например, как вы думаете, много ли преступлений совершается в нашем городе (Do you think there is a lot of crime in your hometown)? Были ли Вы когда-нибудь жертвой преступления (Have you ever been a victim of a crime)? Какие меры безопасности Вы применяете? Или: если бы Вам предъявили обвинение в преступлении, Вы бы предпочли, чтобы Вас судил судья или присяжные (If you were charged with a crime, would you rather be tried by a judge or the jury)? Должны ли полицейские носить при себе оружие (Should the police carry guns)? Считаете ли вы, что люди, обвиненные в жестоком преступлении, могут быть выпущены под залог в ожидании судебного разбирательства (Do you think that people charged with a violent crime should be allowed out on bail while waiting for their court case?) и многие другие. Студенты опрашивают всех присутствующих, а затем составляют статистику опроса и представляют ее аудитории. Также студентам предлагается попробовать себя в роли судьи в процессе принятия решения в предлагаемых ситуациях. Обучающиеся получают карточки с описанием совершенного преступления, после обсуждения которых в парах, руководствуясь соответствующими статьями уголовного кодекса РФ, они должны вынести приговор. Примеры таких ситуаций: «18-летняя Миранда работала в обувном магазине. Она потеряла работу, когда похитила из кассы 3 тысячи рублей». (18-year-old Mira worked in a shoe-shop. She lost her job when she stole 3000 rubles from the shop). Нику 38 лет. Он выпил бутылку вина и поехал домой на машине. По дороге он сбил насмерть 13-летнего мальчика» (Nick is 38. He drank a bottle of wine and then drove home. He had a car accident and killed a 13-year-old boy). «Даниил, 17 лет разбил окно Мерседеса и украл телефон и бумажник» (Dan, 17, broke the window of a new Mercedes and stole a mobile phone and a wallet) и многие другие. Студенты выполняют викторину по некоторым положениям российского законодательства и по возможности сравнивают с законом других стран. Например, им предлагается ответить на такие вопросы: «после официального развода можно ли взыскать алименты с супруги в пользу супруга? Если да, то в каких ситуациях?» (After a divorce or legal separation, can a wife be required to pay alimony to her ex-husband?), «если два вооруженных грабителя врываются в дом, и один из них стреляет и убивает хозяина дома, несет ли его сообщник ответственность за убийство»? (If two armed thieves break into a house, guns in hand, and one of them shoots and kills the house-owner, is his accomplice guilty of murder?), «возможно ли приговорить преступника к высшей мере наказания за убийство полицейского»? (Can you be executed for murdering a policeman)? Поскольку студенты-первокурсники еще не изучают уголовное право в первый год обучения, все ответы на вопросы они находят, изучая статьи УК РФ. Это помогает им не только научиться ориентироваться в законе, но и тщательно изучить информацию, которая будет востребована и далее в процессе обучения, а затем и в профессиональной деятельности.

Четвертый модуль посвящен различным видам наказаний. Изучив историю развития наказаний, получив информацию об известных тюрьмах, условиях содержания в них, студенты готовят сравнительный анализ о наказаниях в разных странах. Так, они готовят, например, сравнение наказаний за несколько видов преступлений в двух странах странах, либо берут одно преступление и анализируют на примере нескольких стран, как отличается в них ответственность на него. В рамках данного модуля студенты обсуждают в формате круглого стола вопросы о смертной казни как высшей мере наказания, а также отличия функций наказания в разных странах.

Следующий модуль посвящен судебному процессу и его участникам. Студенты изучают судебные системы в России и в Великобритании, обсуждают функции его участников, различия судов по гражданским и уголовным делам и многое другое.

Шестой модуль посвящен преступлениям глобального характера, таким как терроризм и коррупция. В процессе изучения данных видов преступлений, студенты готовят кейс-стади по коррупционным делам и их расследованиям. Кейс-стади представляет презентацию дела, с подробным описанием обстоятельств его совершения. Студенты рассказывают о кон-

кретной персоне, его должности и занимаемом положении, представляют состав преступления и описывают наказание, полученное в том или ином случае. Далее студенты ведут дискуссию, можно ли было предотвращение этого преступления и каковы его последствия. Еще одной из форм развития профессиональной компетенции стал междисциплинарный семинар со студентами политологами. Студенты политологии подготовили презентацию о самых крупных коррупционерах России, в нее вошли 13 бизнесменов и политиков, присвоивших крупные суммы денег по версии журнала Forbes. Данная презентация была передана юристам второго курса, которые сделали анализ преступлений и объяснили некоторые факты с юридической точки зрения. Основным вопросом был вопрос о наказаниях, поскольку сроки за приблизительно одинаковые суммы похищенных или полученных в качестве взятки денег значительно отличались друг от друга. После анализа студенты-юристы готовят комментарии и один-два представителя группы выходит на занятия политологов и представляет материалы исследования.

Седьмой модуль посвящен уголовному и гражданскому праву. Обучающиеся знакомятся с их основными понятиями, методами, структурой и содержанием.

В рамках последнего модуля студенты изучают историю создания, структуру и деятельность международных организаций, таких как ООН, ЮНЕСКО, НАТО, Европейский суд по правам человека и т. д. В рамках изучения материалов последнего модуля со студентами проводится брифинг на одну из юридических тем. Тема выбирается студентами самостоятельно, группа делится на экспертов и журналистов. Эксперты докладывают свою информацию, после чего журналисты задают им вопросы. Иногда брифинги проводятся в группах разных направлений подготовки, например, политологи и юристы. В этом случае, ситуация максимально приближена к реальному общению.

В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» бакалавры юриспруденции участвуют и в письменной коммуникации на английском языке. Обучающиеся учатся писать различные виды деловых писем, например, сопроводительное письмо, резюме, жалобу, запрос. Профессия юриста предполагает письменную коммуникацию с клиентами и коллегами, поэтому формирование умений и навыков написания различных писем является актуальной задачей для преподавателя иностранного языка. Кроме того, студенты изучают основы подготовки обзора новостей с представлением еженедельного отчета по региону, стране и миру. Обучающиеся изучают основные правила написания академического доклада, учатся искать и находить нужную информацию, анализировать и структурировать ее, создавать новое знание, представлять его аудитории и быть готовым к его обсуждению и оценки другими членами группы.

Таким образом, в процессе иноязычной подготовки создаются все условия, необходимые для формирования как коммуникативной готовности, так и основ профессиональной компетентности будущих юристов. Принимая участие в смоделированных ситуациях профессионального общения, обучающиеся совершают поиск информации, ее анализ и способы ее применения. В процессе выполнения заданий обучающиеся приобретают теоретические знания, развивают навыки самостоятельной работы, тайм-менеджмента, работы в команде и другие универсальные компетенции специалиста. Также в процессе обучения иностранному языку формируются личностные качества юриста, такие как трудолюбие, настойчивость, способность к самоорганизации, толерантность и другие. Все это составляет основы профессиональной компетентности юриста, развитие которой ведет к достижению мастерства в сфере профессиональной деятельности, делает его востребованным и конкурентоспособным на рынке труда.

Список литературы:

1. Агаева, А.В. Технология формирования коммуникативной готовности студентов, обучающихся по юридическим специальностям / А.В. Агаева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1 (25). – С. 202–209.

2. Жукова, И.А. Формирование профессиональной компетентности юриста в процессе обучения в вузе / И. А. Жукова // Право. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – №3. – С. 118-127. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-yurista-v-protsesse-obucheniya-v-vuze (дата обращения: 10.04.2022).

3. Кокарева, М.Е. Профессиональная компетентность современного юриста / М.Е. Кокарева, К.С. Гордеев, А.С. Пасечник, А.А. Жидков. // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 11. – [Электронный ресурс]. URL: https://human.snauka.ru/2017/11/24583 (дата обращения: 03.04.2022).

4. Латушкин, М.А. Формирование профессиональной компетентности юриста в юридической клинике вуза / М.А. Латушкин // Право и образование. – 2011. – №. 4. URL: https://naukarus.com/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-yurista-v-yuridicheskoy-klinike-vuza (дата обращения: 10.04.2022).

5. Образцов, П.И. Коммуникативная готовность в системе профессиональной подготовки студентов-юристов / П.И. Образцов, А.В. Агаева // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №2. – С. 299-302. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-gotovnost-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-studentov-yuristov (дата обращения: 10.04.2022).

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ И СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Е.Е. Шеховцова,
учитель английского языка, канд. истор. наук,
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №28»,
Россия, г. Ярославль

CONTINUITY IN THE FORMATION OF READING FUNCTIONAL LITERACY IN ENGLISH LESSONS FOR SCHOOL STUDENTS AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

E.E. Shekhovtsova,
English teacher, Candidate of Historical Sciences
Municipal educational institution "Secondary school №28", Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития читательской грамотности на уроках английского языка у учеников выпускного класса, занимающихся по УМК "Forward" М.В. Вербицкой. Автор предполагает, что необходимо продолжать развивать читательскую грамотность у студентов высших учебных заведений для реализации принципа преемственности среднего общего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, среднее общее образование

Abstract: The article deals with the problem of developing reading literacy in English lessons for high school students studying from "Forward" by M.V. Verbitskaya. The author suggests it's necessary to continue developing reading literacy among university students to implement the principle of continuity of secondary general and higher professional education.

Key words: functional literacy, reading literacy, secondary general education

В начале XXI века в школах России началось систематическое изучение уровня формирования функциональной грамотности учащихся. Данные исследования проходят во всем мире на протяжении нескольких десятилетий с целью выявления достоинств и недостатков систем образования стран-участников исследования PISA – Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся.

Под функциональной грамотностью понимают умение школьников активно применять полученные фундаментальные знания на практике, решать жизненно важные нестандартные задачи в разнообразных сферах деятельности. Тем самым благодаря заданиям по функциональной грамотности у учителя появляется возможность всесторонне развивать личность ученика, готовить его к решению практических задач, учить его не бояться трудностей, логически мыслить, а не только давать ребенку академические знания, которые невозможно применить в повседневной жизни.

Функциональная грамотность является способом социальной ориентации личности, объединяющим образование и человеческую деятельность, а также фактором, оказывающим существенное влияние на вовлеченность человека в социальную, политическую, экономическую и культурную жизнь общества. Уровень функциональной грамотности считается показателем степени развития общества в целом, сигнализирует о его возможности благополучно развиваться, а в случае низкого уровня функциональной грамотности возникает опасность возникновения социального кризиса [Махотин, 2019].

Согласно данным PISA, полученным в 2010-х годах, ученики российских школ показали результаты ниже средних по трем направлениям исследования, что, в свою очередь, вызвало озабоченность учителей и привело к необходимости проводить изменения в процессе обучения. Общество на современной стадии развития требует от человека умения владеть навыками беглого чтения. Эти навыки подразумевают наличие развитой оперативной памяти, устойчивого внимания, большого словарного запаса, способности размышлять о прочитанном тексте, высказывать свою точку зрения. Информатизация и повсеместное внедрение передовых технологий не представляются возможными в таком обществе, члены которого показывают низкие результаты при выполнении заданий на функциональную грамотность. Именно поэтому «цена малограмотности и неумения читать и анализировать информацию становится особенно высокой» [Горбач, 2020, с. 425].

Развитие функциональной грамотности учащихся необходимо для того, чтобы Российская Федерация достигла высочайших темпов экономического роста. Это невозможно без осуществления прорыва в научно-техническом, социальном и экономическом развитии нашей страны. Необходимо сделать конкурентоспособным российское образование [Ковалева, 2019, с. 49].

Исследователи утверждают, что в российских учебных заведениях «формированию функциональной грамотности обучающихся уделяется недостаточное внимание» [Блинов, 2019, с. 5]. Вследствие того, что результаты мониторинга функциональной грамотности, полученные в школах России, были недостаточно высокими, в настоящее время учителя уделяют большое внимание специальным заданиям, которые способны научить детей решать нестандартные задачи по различным предметам, внимательно читать и анализировать тексты.

Проблема формирования функциональной грамотности учащихся средней школы представляется актуальной, так как современное школьное образование не соответствует тем требованиям, которые предъявляет современное общество. Согласно результатам исследований PISA, школа дает учащемуся возможность получить основные навыки грамотности, но этого недостаточно для становления успешной, всесторонне развитой личности.

В процессе преподавания предмета «Иностранный язык» учителю следует использовать разнообразные методы и способы формирования функциональной грамотности школьников [Воронина, 2020, с. 305] для реализации принципа преемственности среднего общего и высшего образования.

Преемственность на всех этапах непрерывного образования – это одно из важнейших направлений политики образования в настоящее время, о чем говорится в ряде документов: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 года», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Доля, 2016, с. 1].

Уровень развития функциональной грамотности оценивается по нескольким направлениям: математическая, читательская, естественнонаучная, финансовая грамотность, решение проблем (креативное мышление) и глобальные компетенции [Яруллина, 2021]. Особое место в этом списке занимает читательская грамотность. Она считается важнейшим показателем готовности учащегося к взрослой жизни.

Понятие «читательская грамотность» было сформулировано в 1991 г. в рамках международного исследования PIRLS как «возможность размышлять о прочитанном и использовать прочитанное для общественных и личных целей» [Сырымбетова, 2019, с. 623].

Без читательской грамотности невозможно развивать другие виды функциональной грамотности, так как при изучении любых наук от учащегося требуется умение работать с текстом. Навык осмысленного чтения, способность извлекать и анализировать информацию, полученную из различных видов текстов, необходимы для развития других видов грамотности. Например, правильное решение математической задачи непосредственно связано с тем, с какой скоростью читает учащийся, понимает ли он условие задачи. Особенно ярко проявляется взаимосвязь читательской грамотности и способности решать математические задачи

у учеников начальной школы. Неумение читать бегло и осмысленно приводит к отставанию ученика по математике.

Тем не менее, чтение – это не только способность воспринимать информацию из рукописных, печатных текстовых материалов и их электронных копий, приобретенная в детстве, но и набор знаний и навыков, которые накапливаются человеком в течение всей его жизни, способов его взаимодействия с текстом в процессе непрерывного обучения [PISA 2018, p. 8].

Читательская грамотность может формироваться у учащихся в процессе изучения практически любого предмета, где присутствует сам процесс чтения текста, но особое место занимает предмет «Иностранный язык». Чтение текстов на иностранном языке носит прикладной характер, так как позволяет устанавливать культурные связи, получать знания о развитии зарубежных технологий из непосредственных источников информации.

Рассмотрим тексты и задания, использованные при составлении учебника для 11 класса УМК “Forward” М.В. Вербицкой [Вербицкая, 2021], формирующие читательскую грамотность на уроках английского языка. Данный анализ позволит спрогнозировать, какими читательскими умениями будут обладать выпускники школы и определить те пробелы в области читательской функциональной грамотности, которые могут появиться у студентов первых курсов вузов.

Основным источником заданий по формированию читательской грамотности на уроках английского языка остаются учебники, что связано с недостаточным материально-техническим обеспечением школ, а также с отсутствием желания родителей учащихся приобретать печатные тетради. Если дополнить тексты, размещенные на страницах учебника, специальными заданиями, они помогут школьникам овладеть читательской грамотностью.

Понятие «текст» означает законченное высказывание в рукописной, печатной или экранной форме. При этом к текстам не относятся голосовые записи, фильмы, телепередачи, анимационные изображения и изображения без слов на различных носителях информации. Тексты могут включать в себя визуальные отображения, которые дают возможность понять их основное содержание или догадаться о теме [PISA 2018, p. 10].

В соответствии с классификацией, используемой PISA для оценки читательской грамотности, тексты подразделяются на сплошные, несплошные и составные. К сплошным текстам относятся рассказы, фрагменты литературных произведений и научно-популярных статей, письма, диалоги, инструкции, поэтические произведения без визуальных изображений. Несплошные тексты – это рекламные объявления, билеты, карты, таблицы и схемы. Они содержат изображения, необходимые для восприятия текста. Составные тексты – это независимые друг от друга тексты, созданные из нескольких произведений, которые могут принадлежать одному или нескольким авторам и требуют «пристального внимания учителя и особой подготовки для учащихся». Несплошные и составные тексты трудны для понимания, они требуют других читательских навыков [Фоменко, 2021, с. 181].

В настоящее время в заданиях на оценку читательской грамотности часто используются составные тексты, которые объединяют независимые друг от друга тексты, иногда содержат противоположные точки зрения, в то же время являются единым целым [Сидорова, 2019, с. 15].

По мнению авторов учебника «Английский язык. Базовый уровень. 11 класс», важной задачей предмета «Иностранный язык» является формирование у учащихся умения смыслового чтения разнообразных текстов, в том числе графиков, диаграмм, схем, таблиц, анкет, опросов, писем. Необходимо также развивать у школьников навык преобразования визуальной информации в вербальную информацию, а вербальной информации – в визуальную. При написании учебника были использованы актуальные тексты, которые знакомят учащихся с различными стилями общения, в том числе и во всемирной сети Интернет. Авторы учебника убеждены, что представленные материалы дадут возможность школьникам научиться создавать письменные и устные тексты и высказывания, отвечающие современным требованиям,

выстраивать их в соответствии с коммуникативными задачами, определенными темами, форматом и объемом [Английский язык, 2018, с. 5].

В учебнике представлены тексты различных жанров: научно-популярные, публицистические, художественные и прагматические. По своим типам тексты подразделяются на статьи, сообщения, рассказы и интервью в различных СМИ, отрывки из художественных произведений, объявления, инструкции, рекламные объявления, буклеты, рецепты, письма и другие материалы [Английский язык, 2018, с. 19]. В них отражены такие актуальные для воспитания подрастающего поколения темы как основы экологический культуры, обеспечение финансовой безопасности, здоровый образ жизни, выбор будущей профессии, научно-технический прогресс и ряд других.

При работе с этими текстами учащиеся научатся понимать основное содержание аутентичных текстов различных жанров и стилей, полностью понимать содержание несложных аутентичных текстов. Они будут уметь выделять в тексте главную и второстепенную информацию, искать необходимые сведения, важные факты, предугадывать содержание текста по заголовку, рисункам, фотографиям, диаграммам, определять функцию и жанр текста [Английский язык, 2018, с. 14].

Публицистические и художественные тексты, напечатанные в учебнике, явно преобладают над научно-популярными статьями. Так, в представленных материалах рассматривается проблема взаимоотношений людей в семье и обществе, часть текстов относится к области культуры и искусства, содержит биографические сведения об известных актерах и писателях. Единичные тексты дают информацию о развитии современных технологий, рассказывают о политике, важнейших технических изобретениях, о природе.

При написании учебника не использовались следующие текстовые материалы, которые ученики встречают в повседневной жизни: билеты (например, на различные виды транспорта, на концерты, в музеи и театры), квитанции об оплате каких-либо услуг, чеки, карты, рекламные объявления, меню, инструкции к бытовой технике. Часть диаграмм, схем и графиков играет роль иллюстрации либо применяется в заданиях по развитию навыков говорения, но не является материалом для развития читательской грамотности. Несмотря на то, что авторы на первых страницах учебника акцентируют внимание учащихся на структуре письма, они мало внимания уделяют чтению и написанию писем.

К каждому тексту авторами УМК “Forward” были придуманы разнообразные задания, которые не только проверяют правильность понимания прочитанного, но и заставляют размышлять о проблемах, изложенных в этих текстах.

Известно, что навыки функционального чтения включают в себя умение находить в источнике нужную информацию и по простому критерию, и по нескольким критериям, устанавливать связи между частями текста, различать истинные и ложные утверждения. Учащиеся также должны уметь выстраивать отрывки текста в правильной последовательности, находить недостающую информацию, интерпретировать сложные тексты, делать выводы и предположения об их содержании [Воронина, 2020, с. 305].

Задания PISA, тестирующие уровень формирования читательской грамотности, подразделяются на простые и сложные. В простых заданиях необходимо прочесть текст и определить, имеют ли логический смысл и являются ли верными выделенные предложения, отметить верные утверждения. Более сложным считается задание, включающее в себя три текста. В этом случае учащимся предлагают прочесть три источника (сообщение в блоге, раздел комментариев и статью, на которую ссылается один из читателей) и ответить на несколько вопросов, оценивающих различные процессы чтения. Наиболее сложным представляется задание на формулировку, оценивание и высказывание предположений [PISA 2018, p. 37].

Авторы УМК “Forward” заявляют, что УМК дает возможность формировать умения ознакомительного, просмотрового, изучающего и поискового чтения. Учащиеся должны выполнять задания, помогающие им расширить кругозор: отвечать на письма, оценивать статьи, участвовать в дискуссиях, проводить опросы. Подобные задания учат логическим действиям, например, сравнению, анализу, синтезу и ряду других [Английский язык, 2018, с. 5].

Авторы учебника предлагают учащимся предтекстовые и послетекстовые задания. До прочтения текста необходимо рассмотреть иллюстрации (в том числе таблицы и диаграммы), прочитать заголовок и догадаться, о чем говорится в тексте, затем нужно прочитать текст и проверить свои предположения. Перечислим послетекстовые задания: необходимо догадаться по картинкам, кто говорит определенные фразы; ответить на вопросы; заполнить таблицу примерами из текста; выбрать правильный ответ; сопоставить слова из двух столбиков и составить из них фразы, как в статье; выбрать верные и неверные утверждения, прочитать вслух утверждения, о которых нет информации в тексте; написать ответное письмо; подобрать к тексту подходящий заголовок; дополнить текст необходимыми предложениями или словосочетаниями; найти предложения, выражающие точку зрения автора; обсудить с одноклассниками ряд вопросов после прочтения текста.

Все эти задания разной степени сложности направлены на формирование читательской грамотности, однако, большее внимание уделено тем заданиям, в которых предлагается выявить информацию: выбрать верное и ложное высказывание или ответить на вопросы после прочтения текста. Недостаточно формируется умение работать с графиками, диаграммами, таблицами, использовать информацию из нескольких текстов одновременно, сравнивать ее, оценивать и интерпретировать.

Проанализировав имеющиеся в учебнике тексты и задания к ним, направленные на формирование читательской грамотности, следует сделать вывод о том, что они затрагивают далеко не все сферы повседневной жизни и не все ситуации, с которыми учащиеся сталкиваются в реальности. Например, учащемуся будет трудно прочесть и понять инструкцию к технически сложному устройству, напечатанную на иностранном языке, если он никогда не работал с таким видом текста.

Все это приводит к проблемам формирования читательской грамотности и к отсутствию непрерывности и преемственности школьного и высшего профессионального образования. Низкая функциональная грамотность выпускников школ крайне затрудняет реализацию компетентностно-ориентированного подхода в высшем образовании [Бершадская, 2012, с. 129]. Проходя обучение в вузе, студенты большую часть учебного времени занимаются чтением текстов, от понимания которых «зависит как успешное усвоение отдельных дисциплин, так и академический прогресс в целом» [Лытаева, 2018, с. 74].

Существование разрыва между школьным и вузовским образованием, а также несогласованность в содержании, методах и средствах обучения, различия характера и способов познавательной деятельности студентов и школьников приводят к тому, что студенты первого года обучения с трудом адаптируются «к новым формам организации учебного процесса и методам обучения, требованиям к его результатам» [Филатова, 2007, с. 64].

Таким образом, развитие читательской грамотности учащихся на уроках английского языка требует от учителя творческого подхода, а именно подбора разнообразных аутентичных текстовых материалов и составления заданий разного уровня. Использования исключительно учебника явно недостаточно для реализации указанной цели, так как учащиеся должны уметь работать с различными текстами, а не только с отрывками художественных произведений, газетными статьями и письмами.

Читательская функциональная грамотность развивается не только в школе, но и во время обучения в вузе. Наиболее активно она формируется именно в то время, когда школьники становятся студентами и встречаются на практике с теми задачами, которые им предстояло решить в теории на школьной скамье. Именно в этот период жизни развитие читательской грамотности представляется наиболее актуальным, так как от ее уровня зависит качество образования, которое получают студенты.

Список литературы:

1. Английский язык : 11 класс : базовый уровень : книга для учителя с ключами / [М. В. Вербицкая, Р. Фрикер, Е. Н. Нечаева] ; под ред. М. В. Вербицкой. – М. : Вентана-Граф ; Pearson Education Limited, 2018. – 248 с.
2. Бершадская, М. Функциональная грамотность школьников и проблемы высшей школы / Маргарита Бершадская // Отечественные записки : журн. – 2012. – № 4 (49). – С. 122-130.
3. Блинов, В.И. Концепция формирования функциональной грамотности студентов среднего профессионального образования / В.И. Блинов, Е. А. Рыкова, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 4. – С. 4-21.
4. Вербицкая, М.В. Английский язык. Базовый уровень. 11 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций / М.В. Вербицкая, К.Д. Каминс, Д. Парсонс, О. С. Миндрул ; под редакцией М. В. Вербицкой. – М. : Вентана-Граф : Pearson Education Limited, 2021. – 176 с.
5. Воронина, К.В. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка / К.В. Воронина // Молодой ученый. – 2020. – № 5 (295). – С. 305-306. – URL: https://moluch.ru/archive/295/67066/ (дата обращения: 26.03.2022).
6. Горбач, А.В. Формирование читательской грамотности на уроках английского языка / А. В. Горбач // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества : Материалы VII международной научно-практической конференции / сост. Е.Е. Новгородова, науч. редакторы А.В. Фахрутдинова [и др.]. – Казань : Казанский гос. ин-т культуры, 2020. – С. 425-431. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44132579 (дата обращения: 26.03.2022).
7. Доля, Е.В. Преемственность деятельности школы и ВУЗа в изучении иностранного языка в условиях реализации ФГОС / Е.В. Доля // Мир науки : интернет-журн. – 2016. – Т. 4. – № 3. С. 1-9. – URL: http://mir-nauki.com/PDF/09PDMN316.pdf (дата обращения: 26.03.2022).
8. Ковалева, Г.С. На пути решения стратегических задач / Г.С. Ковалева // Вестник образования России. 2019. № 14 (июль). – С. 49-52.
9. Лытаева, М.А. Исследование читательской грамотности студентов в условиях билингвального высшего образования / М.А. Лытаева, Н.В. Смирнова, И.В. Нужа // Педагогика : журнал. – 2018. – № 11. – С. 74-86.
10. Махотин, Д.А. Формирование функциональной грамотности школьников и студентов: исследование условий развития / Д.А. Махотин, Н.И. Шевченко // Интерактивное образование (информационно-публицистический образовательный журнал). – 2019. –URL: https://interactiv.su/2019/09/07/формирование-функциональной-грамотн/ (дата обращения: 26.03.2022).
11. Сидорова, Г. А. Основные подходы к оценке читательской грамотности учащихся основной школы / подготовлено Г. А. Сидоровой, М. И. Кузнецовой, Ю. Н. Гостевой и др. // Всероссийский форум экспертов по функциональной грамотности. Читательская грамотность / Министерство просвещения Российской Федерации, Ин-т стратегии развития образования Российской Академии образования. – М., 2019. – С. 11-22. – URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2941962.pdf (дата обращения: 26.03.2022).
12. Сырымбетова, Л.С. Методы функциональной грамотности чтения: зарубежный опыт / Л.С. Сырымбетова, А.Е. Садыкова // Молодой ученый. – 2019. – № 23 (261). – С. 622-625. – URL: https://moluch.ru/archive/261/60361/ (дата обращения: 26.03.2022).
13. Филатова, Л.О. Преемственность общего среднего и вузовского образования / Л.О. Филатова. – М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 25 октября 2007. – С. 63-68. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193318099&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (дата обращения: 26.03.2022).

14. Фоменко, Т.А. Развитие читательской грамотности на уроках иностранного языка / Т.А. Фоменко // EUROPEAN RESEARCH: сб. статей XXXIII Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2021. – С. 180-185.

15. Яруллина, Р.Г. Формирование функциональной грамотности обучающихся / Р. Г. Яруллина // Образовательная социальная сеть nsportal.ru – URL: https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2021/04/26/formirovanie-funktsionalnoy (дата обращения: 26.03.2022).

16. PISA 2018. Reading literacy framework. – URL: https://www.iprase.tn.it/documents/20178/344196/Pisa+2018+reading+literacy+framework+_final.pdf/14f3abfc-966c-46b1-a8d8-4d962193ecfd (дата обращения: 26.03.2022).

СЦЕНИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕАТРАЛЬНОМ ВУЗЕ

Г.О. Щукина, e-mail: gshchukina@gmail.com
доцент, канд. филол. наук,
АНО «Высшая школа сценических искусств», Россия, Москва
АНО ВО Университет «МИР», Россия, Самара

THEATRE TECHNIQUES AS A BASIS FOR TEACHING READING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE AT DRAMA SCHOOL

G.O. Shchukina, e-mail: gshchukina@gmail.com
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
The Graduate School of the Performing Arts, Russia, Moscow
Samara University of Public Administration 'International Market Institute, Russia, Samara

Аннотация. Статья описывает применение театральных технологий обучения чтению иноязычных текстов профессиональной направленности в творческом вузе. Рассматриваются основные этапы работы в смешанных по уровню владения иностранным языком классах. Описывается инновационный подход к определению времени каждого из этапов и ряд интерактивных упражнений, необходимых для успешного понимания прочитанного материала и способствующих овладению интегративных навыков.

Ключевые слова: театральные технологии, иностранный язык, умения чтения, интерактивность.

Abstract The article highlights theatre techniques for teaching reading in a foreign language at drama school. It describes the main stages of a reading lesson in a mixed-ability classroom. It discusses the innovative approach to defining the time constraints. It contains interactive tasks for developing better text comprehension and integrative skills.

Key words: drama techniques, foreign language, reading skills, interactivity.

Чтение является одним из основных способов развития языковых способностей индивида. Особенно ярко это развитие проявляется при чтении иноязычных текстов. Даже если содержание материала знакомо читателю на родном языке, то затрагиваемые когнитивные области для успешного декодирования иностранных слов и грамматических структур позволяют читателю в дальнейшем создавать собственные тексты хорошего качества на обоих языках. Педагогу необходимо учитывать не только объём и уровень сложности изучаемого материала, но и его тематическую направленность. Как показывают наблюдения, многие учебники предлагают обучающимся темы, выходящие за рамки их реального жизненного опыта. Мотивация к прочтению подобных текстов будет невысокой, за счёт того, что обучающимся будет сложнее присвоить себе его содержание. Особенно это необходимо учитывать при работе с обучающимися в высшей школе творческой направленности.

Зачастую в одной аудитории на занятиях по английскому языку в нелингвистическом ВУЗе оказываются обучающиеся, владеющие либо другим иностранным языком, либо по своему желанию готовящиеся уже к сдаче международных экзаменов по преподаваемому языку. Традиционная фронтальная педагогика, рассчитанная на диалог либо с учителем, либо с соседом по парте, не обеспечивает должного внимания этим двум противоположностям. Кроме того, появившиеся в последние десятилетия специализированные учебные пособия разработаны, в основном, для слушателей, имеющих либо базовые (false beginners), либо средние (после общеобразовательного школьного курса) иноязычные навыки и соответст-

вующий словарный запас. В итоге, начинающий ученик не успевает гнаться за темпом ученика даже с уровнем Pre-Intermediate; а продвинутый ученик быстро теряет интерес к происходящему в классе и выпадает из учебного процесса, занимаясь индивидуальным заданием «со звёздочкой» от педагога или самостоятельно выбирая себе неадаптированные книги или упражнения для подготовки. Задача педагога организовать ситуацию в классе таким образом, чтобы формирование столь необходимых умений, как чтение, проходило бы в условиях, мотивирующих всех обучающихся.

В зависимости от целей читателя существуют несколько видов чтения. Беглый просмотр текста помогает быстро ознакомиться с общим содержанием текста, понять его тему. Поисковое чтение позволяет вчитываться и находить определенные детали в тексте (даты, имена, номера телефонов и т.д.). Интенсивное чтение связано с обработкой объёмных текстов для последующих ответов на вопросы по их содержанию. Как правило, именно этот вид чтения превалирует на занятиях по иностранному языку. Обучающиеся индивидуально читают по строчке предложения, стараясь понимать все слова и конструкции, чтобы по заданию педагога переводить их с листа «здесь и сейчас» (что является «высшим пилотажем» и для опытных устных переводчиков). Обычно после этого следует список вопросов по содержанию текста и варианты ответов. Правдоподобные дистракторы, дословно повторяющие отдельные фрагменты текста, оказываются ложными помощниками при выборе правильного ответа и только косвенно уверяют чтецов в их неспособности постичь смысл только что разобранного на детали иноязычного текста. Необрамленный каким-либо творческим приёмом и использующийся только в качестве самоутверждения педагога такой вид чтения быстро разочаровывает обучающихся. Как результат, экстенсивное чтение (чтение «ради удовольствия» или домашнее чтение про себя) после ряда подобных демотивирующих уроков оказывается невозможным, а приобретённые сборники рассказов в дополнение к основным учебным пособиям остаются у учащихся невостребованными.

Т. Хедж утверждает, что обучающимся необходимо предлагать аутентичные адаптированные тексты, особенно для групп уровня Beginner-Elementary. Часто сталкиваясь с незнакомым структурным или лексическим элементом такие обучающиеся неизбежно теряют мотивацию к полному пониманию текста, формируя устойчивую неприязнь к дальнейшей работе [Hedge, 2003, p. 218]. Однако недавнее исследование показало, что сильная адаптация текста может препятствовать его успешному пониманию [Mehrpour, Abdolmehdi, 2004, p. 11]. К. Кода, приводя в качестве примера ряд исследований, указывает, что для понимания значительного объёма текста необходимо обладать обширным иноязычным словарным запасом. Словарный запас, в свою очередь, способен пополняться и за счёт тренировки умения чтения. В этом случае, идёт пополнение контекстуальных примеров использования тех или иных языковых единиц [Koda, 2007, p. 5].

В настоящее время существует множество материалов, посвящённых различным видам искусства. При выборе текста для чтения педагог может либо предложить студентам несколько заголовков на выбор или же попросить их принести в класс самостоятельно найденные тексты по любимой профессиональной тематике. Тогда и начинающие, и продвинутые студенты найдут в разбираемом тексте много интересного и полезного для расширения языковых навыков без указания «сверху». Для экстенсивного, домашнего чтения полезно формировать список произведений по желанию обучающихся [Carrell, Eisterhold, 1983, p. 567].

С точки зрения методики, существует несколько моделей обучения навыкам чтения: восходящая, нисходящая и интерактивная модель. Ю. Шандран и П.М. Шах справедливо утверждают, что преподаватели пользуются только первыми двумя моделями, уделяя внимание либо общему смыслу текста, либо его отдельным структурно-семантическим элементами. Цитируя Н. Андерсона, они объясняют, что педагоги используют эти модели по привычке; но они также подчеркнули, что интерактивная модель является наиболее преимущественной при работе с текстами [Chandran, Shah, 2019, p. 3375]. Примечательно, что, несмотря на отказ некоторых преподавателей применять интерактивные задания во время работы с чтением письменного текста, многие исследователи указывают на положительное воздейст-

вие подобной модели обучения на студентов [Hedge, 2003, p. 210]. Она фокусирует внимание учащихся как на понимании отдельных структур и лексем, так и на оценке общего смысла прочитанного [Grabe, 2009, p. 89-96], [Hudson, 2007, p. 39]. С точки зрения таксономии Блума, мы одновременно затрагиваем как низкий, так и высокий уровень мышления учащихся [Lewis, 2020]; [Rosado, 2020]. Далее мы рассмотрим, как театральная педагогика позволяет преподавателям организовать урок в русле интерактивной модели, одновременно интересный как начинающим, так и продвинутым студентам.

Наиболее распространенными этапами чтения на уроках иностранного языка являются дотекстовый этап (lead-in; before-reading и т.д.), непосредственно чтение текста (comprehension tasks; while-reading и т.д.) и послетекстовый этап (follow-up activities; post-reading и т.д.) [Соловова, 2005, с. 161-163]. Эта структура напоминает нам трёхактную драматургическую структуру сценария кино или пьесы. Поэтому мы предлагаем студентам творческих факультетов приблизить работу с текстами к работе в профессиональных условиях. В этом нам близок метод художественно-педагогической драматургии, предложенный Л.М. Предтеченской. Она описывает ход урока по МХК следующим образом. В экспозиции урока учитель записывает тему на доске и предваряет завязку-обсуждение музыкальным эпиграфом. Завязка, или направляемая учителем беседа, помогает учащимся сформулировать главный вопрос для изучения. Далее идёт разработка темы, её кульминация в виде нового знания и развязка с последующей дискуссией и финалом (концом урока). После финала урока следует этап «последствий», переосмысления содержания урока [Предтеченская, 1985, с. 43-46].

На уроках, посвящённых искусству, необходимо следовать от чувств – к мысли [Предтеченская, 1984, с. 20-29]; включать обучающихся в ситуацию и мотивировать решать её, в т.ч. и за пределами урока. Педагогу необходимо таким образом поставить в начале урока вопрос, чтобы он сформировал у обучающегося эмоциональный отклик относительно теоретической или практической трудности (преграды); сам бы её обозначил для последующего преодоления и, главное, хотел и мог бы её преодолеть. В таком случае, обучающийся поступает совсем как герой, сталкивающийся с препятствиями на пути к цели и успешно их проходящий. Поэтому необходимым условием решения поставленной задачи является привлечение имеющегося опыта и знаний обучающихся, а также определение лакун и неизвестных звеньев в этом знании. Этим и обусловлен драматический конфликт урока-спектакля.

Величайший советский кинорежиссёр С. Эйзенштейн уделял особое внимание композиции художественного произведения [Эйзенштейн, 1964, с. 335]. Рассмотрим, как будут реализовываться указанные выше стратегии, если мы применим на уроке драмогерменевтическую цепочку действий с текстом [Букатов, 2016]. Занятие в высшей школе длительностью 90 мин. равно традиционной длительности фильма. Применяя структурную формулу сюжета по Майклу Хейгу [Хейг, 2019, с. 145-175], мы делим занятие по чтению на шесть неравных по времени (!) частей. Отдельно следует уточнить объём предлагаемого материала. Проще всего работать с небольшим фрагментом. Если текст очень длинный, то его следует разбить на несколько частей, которые отдельно вырезаются из текста, укрупняются на принтере при помощи специальной программы (или увеличиваются на компьютере перед распечаткой) и постепенно предлагаются читателям.

Первый акт / дотекстовый этап (lead-in) / формирование предожиданий

Первый акт состоит из двух частей: экспозиции и завязки. Как утверждает К. Кода, успешное понимание текста происходит именно тогда, когда читатель соотносит полученную информацию с имеющимся у него опытом или фоновыми знаниями [Koda, 2004, p. 4]. Согласно Ю. Орасану, фоновые знания обучающихся структурны и содержат некие «слоты», которые пополняются за счёт поступающей новой информации или текстов. Перед началом чтения необходимо активировать соответствующий слот, чтобы учащиеся были готовы к его пополнению. Этот этап заключается в активации в памяти читателя слота, отвечающего за тематическое соотнесение текста с имеющимся опытом и знаниями. [Orasanu, 1986, p. 118]. Говоря о навыках, необходимых для овладения чтения на иностранном языке, можно привести классификацию автоматизированных стратегий Т. Хадсона: словесная атака, понима-

ние структуры и контекста, беглость, анализ прочитанного [Hudson, 2007, с. 77-79, 106]. Согласно методисту У. Грейбу, такие стратегии включают активацию фоновых знаний для создания мысленных образов и ассоциаций, связанных с текстом; формирование вопросов и ответов на них; структурный разбор текстов; чтение отдельных фрагментов текстов и т.д [Grabe, 2009, p. 228].

«Экспозиция» к чтению текста должна занимать не более 9 мин. Здесь преподаватель формирует повод и предлагаемые обстоятельства для прочтения текста. Примечательно, что драмогерменевтика, изначально разработанная для чтения различных текстов на родном языке, видит первым шагом т.н. «блуждание по тексту». Поэтому нам необходимо дополнить цепочку манипуляций с иноязычным текстом ещё одним важным звеном – Формирование предожиданий. Ведущий задаёт название выбранного текста и делит доску на три части. Работая индивидуально, обучающиеся отвечают про себя на три вопроса: 1. «Что я уже знаю об этой теме?»; 2. «Почему эта тема актуальна для меня сегодня?» 3. «Что я бы хотел ещё узнать в этой теме?» и пишут ответ на доске краткой аббревиатурой на родном или иностранном языке (в зависимости от уровня его владения). Более зрелищной вариацией этого задания является написание одной из аббревиатур сначала большими буквами «по воздуху» для отгадывания сверстниками. Далее, объединившись в малые группы по какому-либо социо-игровому принципу [Букатов, 2006], команды отгадывают аббревиатуры друг друга и обсуждают их.

Затем команды берут по большому листу ватмана или оберточной бумаги и крупным шрифтом пишут один вопрос, начинающийся с What if …? добавляя ассоциации к теме текста. Например, обучающимся предстоит прочесть текст о жизни космонавтов на орбите. Обучающиеся пишут на листах бумаги вопросы: «А что если бы ты сейчас был на внеземной орбите?», «А что если бы ты встретил инопланетянина?», «А что если бы от тебя зависела судьба космического экипажа?» и т.д. Оставив всё на своих столах, команды передвигаются к соседнему столу. Далее команда письменно отвечает на вопрос соседей и, вместе держась за ручку или передавая её друг другу, пишет следующий вопрос. Передвинувшись ещё раз, команды отвечают на новый вопрос неумелой рукой и пишут новый в зеркальном отображении. Ещё раз передвинувшись на новое место, команды читают третий вопрос и отвечают на него каким-нибудь непривычным способом (например, в качестве опоры листа выбирают пол, дверь, стену или спину одногруппника). Все возвращаются на свои места.

Начинается смысловая «Завязка» урока, длящаяся не более 13 мин. Нам импонирует методика Learning Experience Approach и её разновидности, описанные М. Тейлор. Обучающиеся, не имеющие большого опыта чтения связных предложений, всегда будут испытывать дискомфорт, если им предлагать для прочтения чужие тексты. Они могут прочесть только то, что им знакомо; то, что они сами могут сказать. Поэтому педагогу полезно вначале самостоятельно задавать некоторые структуры и тематические слова (или пользоваться подсказкой продвинутых студентов), чтобы ученики собирали бы из них предложения и надиктовывали учителю то, что они хотели бы сказать [Taylor, 1992]. В роли писцов могут выступать сразу несколько человек. Применяя социо-игровой стиль обучения, можно объединить класс в несколько команд и вызвать от каждой из них на роль писца более продвинутого в иностранном языке представителя. Все команды и писцы работают одновременно. Благодаря получающемуся многоголосью подсказок писцы сильнее концентрируют своё внимание, стараясь полностью уловить адресованные им фрагменты предложений и, при необходимости, переспрашивают своих одногруппников, параллельно оттачивая навыки письма, аудирования и говорения; а чтецы в мотивирующей обстановке снова и снова читают текст.

«Поворотным пунктом» для органичного вхождения во «второй акт» – непосредственное чтение текста – становится ознакомление с его первым абзацем (остальной текст прикрыт рабочей тетрадью). За отведённое время команды читают вступительный фрагмент текста (помогая, при необходимости, друг другу с переводом). Обучающимся предлагается вариация игры: «Сколько букв в непонятном слове?» [Букатов, 2013б], где каждому ученику нужно выполнить задание по их силам:

1. Подсчитать и написать на доске числом количество пунктуационных знаков, определённых гласных, согласных, буквосочетаний (начальный уровень);

2. Записать на доске количество букв в пяти незнакомых словах и выражениях (средний уровень);

3. Написать на доске синонимы, антонимы и идиомы к необычным словам из текста (продвинутый уровень).

Таким образом, чтение из индивидуального задания становится интерактивным и полифункциональным, направленным на становление одновременно нескольких видов деятельности на иностранном языке. Здесь же тайным образом назначается команда-антагонист, которая проявит себя в кульминационной части занятия.

Второй акт / текстовый этап / reading comprehension tasks

Согласно американской структуре сценария, второй акт длится 50 мин. В учебных условиях во время него обучающиеся совершают различные манипуляции с текстом [Соловова, 2005, с. 159-190], чтобы как можно лучше запомнить его содержание. Первая часть второго акта посвящена «блужданию по тексту». Р. Спенсер и Я. Хэй так описывают когнитивные операции при распознании незнакомых слов: формирование предположения по поводу значения лексической единицы после её первого предъявления; отгадывание значения и проведение параллелей между написанием и произнесением данного слова; вычленение словоформ и узнавание аналогичных или однокоренных слов; распознание преобразованных слов, в т.ч., составных [Spencer, Hay, 1998, p. 223]. При работе с длинными текстами можно предложить игру: «Видимо-невидимо» [Букатов, Ершова, 2013а, с. 62]. Такое задание позволяет обучающимся несколько раз вчитаться в незнакомый текст и присвоить его содержание.

Беглость чтения или способность читать и понимать длинные отрывки иноязычного текста также связана со способностью быстро распознавать отдельные языковые элементы в тексте. Обучающийся с малым вокабулярным запасом читает и распознаёт отдельные слова и словосочетания медленнее, чем обучающийся с большим запасом слов. В данном случае в качестве полезной смены ритма и стиля обучения, педагогу можно предложить провести упражнение на медленное чтение [Букатов, 2019] с какой-либо небольшой частью текста. Это позволит начинающим изучать иностранный язык не бояться ошибиться при чтении вслух. Кроме того, подобные задания благоприятно сказываются на дальнейшем улучшении произносительных и интонационных навыков у продвинутых студентов.

«Центральным поворотным пунктом» занятия становится поиск странностей в тексте и открытая дискуссия среди обучающихся. Команды обсуждают, что им кажется удивительным и нелепым в тексте, и по очереди защищают свою точку зрения. Остальные команды либо соглашаются с выдвинутыми идеями; либо доказывают выступающим, почему выбранная ими странность вполне тривиальна. Например, странным может стать фразеологизм, который не переводится дословно и выбивается из контекста. Это открывает возможность обсудить не только значение конкретного выражения, но и перевести беседу в классе в русло культуры и традиций страны изучаемого языка. На начальном этапе освоения иностранного языка допустимо использовать родной язык для формирования отдельных суждений по поводу нелепостей в тексте, постепенно переходя на полностью иноязычные высказывания. Так, блуждание по тексту в поисках незнакомых элементов на новом витке приобретает наполнение незнакомых элементов особым, индивидуальным смыслом. Вариативность этих смыслов, их коллективный отбор ведёт нас к трактовкам предложенного текста, а значит к углублению понимания прочитанного. Преподавателю необходимо понимать, что правильных ответов в подобной методике не существует.

Заканчивается «второй акт», по терминологии Майкла Хейга, сильным поражением героя. В нашем случае, это самый большой вызов командам – найти и доказать, что одновременно присутствует и в классе, и в тексте. Как правило, здесь разворачивается самая жаркая дискуссия между командами.

Третий акт / послетекстовый этап / follow-up activities

Многие учебники предлагают несколько упражнений после прочтения текста: сопос-

тавление фрагментов текста и отдельных предложений; ответы на вопросы; заполнение пропусков, выставленных по инициативе авторов пособий. С точки зрения социо-игровой режиссуры урока, это способно полностью нивелировать творческий подъём обучающихся, сформированный на предыдущих этапах чтения. Согласно Дж. Ричардсу, педагогам следует поощрять дивергентное, а не дедуктивное мышление; иными словами, воспитывать у обучающихся привычку задумываться над несколькими ответами на поставленный вопрос или различными трактовками той или иной ситуации [Richards, 2013, p. 19-43].

Согласно взятой нами на вооружение драматургической структуре сюжета урока, «третий акт» содержит «кульминацию» и «развязку». К этому времени обучающиеся уже успевают присвоить себе содержание прочитанного ими текста. Согласно нашему подходу, третий акт длится примерно 22 мин.

В первые 15 мин. команды, убрав тексты с парт, выписывают по памяти на отдельном листочке пять ключевых, по их мнению, слов из текста. Далее обучающиеся добавляют к каждому из них подходящее слово из контекста прочтённого материала. Листочек-шпаргалка передаётся другой команде (например, сидящей справа). Она пишет рядом с опорными словами названия знакомых песен (на родном или иностранном языке), где звучат эти слова или их синонимы. В случае затруднения, команда пишет название песни по мотивам ассоциаций и реальных тематических связей, сформировавшихся в ходе работы над текстом. М.Т.Ф. Гильен и М.Л.Г. Бермехо приводят результаты исследования, в котором описывалось влияние использования т.н. «множественного интеллекта» и совместного обучения на усвоение различных языковых задач. Она предполагает, что интеграция музыкального опыта в обучение языку приводит к развитию творческого мышления. Кроме того, прослушивание музыки улучшает навыки аудирования, устной речи, а также способствует увеличению словарного запаса как у взрослых, так и у детей [Guillén, Bermejo, 2011, p.39-45].

Процесс создания произведения искусства в ответ на другое произведение искусства называется экфрасис [Brock, 2008, p. 51]. Посыльные от команд пишут на доске все знакомые им литературные жанры и виды сценических представлений, в котором получившийся пересказ-интерпретация текста могут проявиться. Команды выбирают «режиссёра» и отправляют его ставить получившийся у них пересказ в другую команду. Режиссёр готовит по листочку-шпаргалке коллективный пересказ в определённых жанре и форме. Назначенная ранее команда-антагонист раскрывает свою тайну режиссёру и вместе с ним готовит пересказ, используя отрицательную форму всех глаголов, а также антонимы к существительным и прилагательным. Тогда при заслушивании подобного пересказа у остального класса будет возможность вспомнить образование отрицательных предложений в иностранном языке и пополнить словарный запас. В конце своего выступления команда должна озвучить (напевно или речитативом) небольшой фрагмент полученного «саундтрека». После небольшой репетиции команды смотрят выступления и обращаются к оригиналу текста и, соревнуясь друг с другом (на время или кто больше), ищут в нём то, что не было освещено ни в одном из пересказов. В «кульминации» урока команды отгадывают их тайного «соперника».

Последние 7 мин. занимает обсуждение того, какое полезное новое знание, или «эликсир» в терминологии К. Воглера [Воглер, 2015, с. 287-305], о себе и об иностранном языке каждый участник нашёл для себя в тексте. Обучающиеся в командах кратко зарисовывают это на листе бумаги и вывешивают на доску. Далее все подходят к доске и обводят свои аббревиатуры-предположения, составленные в начале урока в трёх столбиках: обычной линией, если предположения совпали с ожиданиями; пунктирной линией, если предположения совпали частично и прозрачной линией (т.е. оборотной стороной ручки), если предположения не совпали вовсе.

В «развязке» урока можно сыграть в адаптированную «шапку вопросов» [Букатов, Ершова, 2013а, с. 97]. Каждый студент придумывает про себя один из трёх вопросов к прочитанному тексту: общий вопрос на знание содержания текста (Yes/No); специальный вопрос, который меня волнует по содержанию текста, но ответ, на который я не знаю (Wh-question); вопрос на выяснение чужого мнения (I think that … What do you think?). На листоч-

ках пишутся имена всех учеников, складываются в шапку и перемешиваются. Задающий вопрос выходит к шапке и «вслепую» выбирает себе отвечающего. Участники с начальным уровнем знаний иностранного языка берут себе в помощь одного из продвинутых одногруппников. Отвечающий пластическим способом отвечает на вопрос: Yes (хлопает в ладоши над головой) / No (хлопает в ладоши за спиной); Wh-question – пантомима (можно с участием помощников); What do you think? (отвечает «не своим» голосом (шёпотом, громко, по слогам и т.д.)). После урока, «на титрах», обучающиеся ещё долго могут обсуждать приобретённые ими знания и опыт и отвечать на заранее подготовленные вопросы.

В качестве домашнего задания каждая команда по жребию выбирает себе один параграф из текста и готовит для него «дырявый текст» [Ганькина, 2010, с. 15-18] или деформированный текст (чтобы был виден контекст, белая неровная полоса должна проходить по середине текста) [Букатов, 2014]. При работе с художественными текстами домашним заданием может быть командное составление списка названий пьес и фильмов, которые напрямую или косвенно коррелируют или ассоциируются с темой прочитанного текста; а также коллажа из фотографий, примеров из живописи, стопкадрах кино, интернет-мемов и комиксов и т.д. Выполненное задание для большей сравнимости результатов отправляется в общий чат группы.

Описанный выше опыт проведения занятий по иностранному языку в театральном ВУЗе подчёркивает необходимость создавать в классе увлекательные условия взаимодействия обучающихся. Чем интереснее занятия или отдельные упражнения, тем большую пользу они приносят обучающимся в подготовке к непредсказуемым ситуациям в реальной жизни. Тогда в их воображении возникает наполненная индивидуальными смыслами картина предлагаемых обстоятельств, в рамках которых чтение текста из самоцели превращается в необходимый этап для достижения сверхзадачи урока – творчески представить содержание текста. Что касается материалов для чтения, гибкость в их выборе, а также в выборе заданий помогают учителю сформировать «сбалансированный» подход к обучению чтению, учитывающий потребности и мотивацию всех обучающихся. Тогда процесс чтения текста приобретает как индивидуальные, так и коллективные черты. Представленные приёмы режиссуры интерактивного урока чтения позволяют обучающимся начального уровня знаний иностранного языка преодолевать внутренний барьер при работе с незнакомыми текстами; а обучающимся продвинутого уровня освоения иностранного языка расширять профессиональный словарный запас и способность импровизировать на иностранном языке. Урок иностранного языка из тривиальной работы над пересказом и переводом текста превращается в пространство для размышлений и творческой работы, через которую смогут открываться особенности функционирования, как изучаемого, так и родного языков.

Список литературы:

1. Букатов, В.М. Загадки по тексту: Сколько букв в непонятном слове? / В.М. Букатов // Открытый урок: www.openlesson.ru. — 2013б. — URL: https://www.openlesson.ru/?p=17191. (дата обращения: 25.11.2021).
2. Букатов, В.М. Медленное чтение. / В.М. Букатов // Ученье без принуждения. Сайт для педагогов и родителей. — 2019. — URL: https://effortlesson.com/medlennoe-chtenie/. (дата обращения: 25.11.2021).
3. Букатов, В.М. О таблице-бабочке социо-игрового стиля обучения и драмогерменевтической повседневности на школьных уроках. 5. Процедурная драматургия герменевтической «цепочки понимания» / В.М. Букатов // Открытый урок: www.openlesson.ru. — 2016. — URL: https://www.openlesson.ru/?p=1713. (дата обращения: 25.11.2021).
4. Букатов, В.М. Об «указующем персте» учителя на школьном уроке или о том, как учителю свой методический «рудимент» можно трансформировать в наисовременнейшую технологию обучения. / В.М. Букатов // Открытый урок: www.openlesson.ru. — 2014. — URL: https://www.openlesson.ru/?p=18714. (дата обращения: 25.11.2021).

5. Букатов, В.М. Хрестоматия социо/игровых приёмов обучения на школьных уроках. Интерактивные технологии современного образования в начальных классах / В.М. Букатов, А.П. Ершова. — СПб.: Школьная лига, 2013а. — 192 с.

6. Букатов, В. Режиссура школьной повседневности [Электронный ресурс] / В. Букатов, М. Ганькина // Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех». — 2006. — URL: http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/197/p54?category=24&article=197&page=20. (дата обращения: 25.11.2021).

7. Воглер, К. Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино / К. Воглер. — Пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2015. — 476 с.

8. Ганькина, М.В. Грамматическая аптечка. Неотложная помощь в правописании / М.В. Ганькина. — М.: Генезис, 2010. — 232 с.

9. Методические рекомендации для преподавания мировой художественной культуры в 9 классе, I четверть / Разраб. Л.М. Предтеченской. — М. : НИИШ, 1985. — 81 с.

10. Предтеченская, Л.М., Щербаков Н. Ю. Методика преподавания мировой художественной культуры в 8 классе : Пособие для учителя / Л.М. Предтеченская, Н.Ю. Щербаков. — М. : НИИШ, 1984. — 106 с.

11. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. — 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

12. Хейг, М. Голливудский стандарт. Как написать сценарий для кино и ТВ, который купят / М. Хейг. — Пер. с англ. — М.: Альпина нон-фикшн, 2019. — 388 с.

13. Эйзенштейн, С. Избранные произведения в шести томах / С. Эйзенштейн. — М. : Искусство, 1964. — Т2. — 568 с.

14. Brock, R. Envoicing silent objects: art and literature at the cite of the Canadian landscape / R. Brock // Canadian Journal of Environmental Education. — 2008. — Vol. 13(2). — P. 50-61.

15. Carrell, P.L. Schema theory and ESL reading pedagogy / P.L. Carrell, J.C. Eisterhold // TESOL Quarterly. — 1983. — Vol. 17(4). — P. 553-573.

16. Chandran, Y. Identifying Learners' Difficulties in ESL Reading Comprehension / Y. Chandran, P. Shah // Creative Education. — 2019. — Vol. 10(13). — P. 3372-3384.

17. Grabe, W. Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice / W. Grabe. — New York: Cambridge University Press. — 2009. — Pp. xv + 467 pp.

18. Guillén, M.T.F. Creative writing for language, content and literacy teaching / M.T.F. Guillén, M.L.G. Bermejo // International Education Studies, Canadian Center of Science and Education. — 2011. — Vol. 4(5). — P. 39-45.

19. Hedge, T. Teaching & learning in the language classroom / T. Hedge. — UK: Oxford University Press. — 2003. — 464 pp.

20. Hudson, T. Teaching Second Language Reading / T. Hudson. — Oxford: Oxford University Press. — 2007. — 350 pp.

21. Koda, K. Insights into Second Language reading - A Cross-Linguistic Approach / K. Koda. New York: Cambridge University Press. — 2004. — 344pp.

22. Koda, K. Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development / K. Koda // Reading and Language Learning – Special issue of Language Learning Supplement. — 57. — 2007. P. 1-44.

23. Lewis, B. Using Bloom's Taxonomy for Effective Learning / B. Lewis // ThoughtCo. — Aug. 28, 2020. — URL: thoughtco.com/blooms-taxonomy-the-incredible-teaching-tool-2081869. (дата обращения: 16.09.2021).

24. Mehrpour, S.. The Impact of Text Length on EFL Students' Reading Comprehension / S. Mehrpour, R. Abdolmehdi // Asian EFL Journal. — Vol. 6(3). — 2004. — P. 1-13.

25. Orasanu, J. Reading Comprehension: From Research to Practice / J. Orasanu // Psychology of Reading and Reading Instruction Series. — Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Asso-

ciates, 1986. — 385 pp..

26. Richards, J. Creativity in language teaching / J. Richards // Iranian Journal of Language Teaching Research. — Vol. 1(3). — 2013. — P. 19-43.

27. Rosado, S. Why Creating is So Important in Education: Compare the Revised and Original Bloom's Taxonomy and Related Verbs to Help Parents Become Teachers / S. Rosado // ASI Artsphere.Inc. — June 3, 2020. — URL: https://artsphere.org/blog/why-creating-is-so-important-in-education-compare-the-revised-and-original-blooms-taxonomy-and-related-verbs-to-help-parents-become-teachers/. (дата обращения: 16.09.2021).

28. Spencer, R. Initial reading schemes and their high frequency words / R. Spencer, I. Hay // The Australian Journal of Language and Literacy. — Vol. 21(3). — 1998. — P. 222–233. — URL: https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.91927 (дата обращения: 16.09.2021).

29. Taylor, M. The Language Experience Approach and Adult Learners / M. Taylor // ERIC Digest. — URL: https://eric.ed.gov/?id=ED350887. (дата обращения: 16.09.2021).

RECONSTRUCTION OF A LOGGED CASE FROM A SPECIFIC THEORETICAL AND METHODOLOGICAL POINT OF VIEW

E.V. Veselova, e-mail: kateina@inbox.ru
Master of Arts
Leibniz University of Hannover
Germany, Hannover

РЕКОНСТРУКЦИЯ ЗАПРОТОКОЛИРОВАННОГО СЛУЧАЯ ПОД ТЕОРЕТИЧЕСКИМ И МЕТОДИЧЕСКИМ УГЛОМ АНАЛИЗА

Е.В. Веселова, e-mail: kateina@inbox.ru
Магистр искусств
Ляйбницкий университет Ганновера
Германия, г. Ганновер

Аннотация. Данная статья позволяет рассмотреть ближе методы обучения немецкому языку вне «урока», при котором должны быть заполнены «пропуски» в изучении целевого языка. Приведенный случай демонстрирует важность выбранных методов обучения немецкому языку со стороны преподавателя, а также поведение обоих сторон во время занятий.

Ключевые слова: взаимодействие ученика и преподавателя, манера поведения, языковое содействие.

Abstract. This article provides an insight into the teaching methods of German language, in which the gaps in the targeted language have to be filled. The present case illustrates the importance of the selected methods in German lessons, but also of the student and teacher habitus.

Key words: Teacher-student interaction, habitus, language support.

1 Der protokollierte Fall (Legende)

Titel: „Noch eine Aufgabe“
Erhebungsjahr: 2021
Beteiligte Akteure: Lehrkraft (L, weiblich) und Schüler mit internationalem Hintergrund (S, männlich)

Die Lehrerin hat eine Aufgabe bekommen, einem ausländischen Schüler, der fast gar kein Deutsch spricht, extra, außerhalb einer normalen Stunde deutsche Sprache beizubringen. Das macht sie fünfmal pro Woche.

Aktuell sind im Raum andere Schüler-Lehrer-Paare, die sich dort zum Zwecke Sprachförderung gesammelt haben. Momentan sind sie fast am Ende der Stunde. Der Schüler bearbeitet seine Aufgabe, die Lehrerin sitzt neben ihm.

1 S: Fertig!

2 L: Lass mich schnell prüfen…Hm, guck mal, das hast du gut gemacht, fast keine Fehler. Wir haben noch Zeit, mach bitte noch eine Aufgabe auf der nächsten Seite.

3 S: (mittellaut) Scheiße!

2 Lesarten und Deutungshypothesen

Der vorliegende Fall besteht nur aus einer Sequenz, die im Rahmen der aktuellen Arbeit analysiert und rekonstruiert wird. Mit der Phrase „Fertig!“ signalisiert der Schüler der Lehrerin, dass er die Aufgabe bearbeitet hat. Auffällig sind das Wortschatz und die Sprachweise des Schülers, wenn er zu Wort kommt. Das ist mehr als kurz und knapp, ausführliche Meldungen fehlen. Wie die Vorgeschichte uns mitteilt, kann er fast kein Wort auf Deutsch sagen. Verstehen kann er trotzdem ausreichend so, dass er die ihm mitgeteilten Inhalte nachvollziehen kann. Denkbar ist, dass seine

mangelnden Deutschkenntnisse die knappen Ausdrücke, die sich auf aus seiner Sicht Wichtiges beschränken, da, wo es nötig wird, prägen.

Bemerkenswert ist seine Auswahl an den Wörtern, die er doch geschafft hat, auf Deutsch auswendig zu lernen: „Fertig“ und „Scheiße“. Das eine Wort kann aus einer Unterrichtskommunikation herkommen, das von der Lehrerin beigebracht wurde. Das andere Wort kann offensichtlich von einer Lehrperson nicht stammen. Vermutlich haben die Mitschüler das ihm aus Spaß beigebracht oder er hat den anderen Schülern in der Alltagskommunikation beispielsweise während einer Pause zugehört und in sein Vokabular übernommen.

Der Schüler lässt sich also von den stärkeren Mitschülern und somit von ihrem „niedrigen“ Wortschatz beeinflussen, anstatt Interesse an der hochdeutschen Sprache zu zeigen, die nicht nur die Bildungssprache in diesem Land ist, sondern auch eine entscheidende Rolle für seine spätere erfolgreiche Zukunft spielt, wenn er weiter in Deutschland bleiben will. Hier kann man bedenken, ob er und seine Familie tatsächlich in Deutschland weiter wohnen wollen. Der Bezug der Phrase „Scheiße“, an wen oder woran sie sich wendet, macht unsicher und bildet Fragen: Ist es doch auf die Lehrperson, deutsche Sprache oder Sprachförderungsmöglichkeit bezogen? Oder auf alles zusammen? Dies beinhaltet eine gewisse Unklarheit. Es ist zu prüfen, ob dieser Schüler sich genauso in einer anderen Stunde und mit einer anderen Lehrperson benehmen würde.

Es sieht so aus, dass diese Interaktion im Rahmen einer formal-informeller Kommunikation, an der Grenze dazwischen stattfindet. Der Schüler und die Lehrerin befinden sich zwar in dem Lernortgebäude selbst, aber in so einem Raum, wo keine „offizielle“ Unterrichtsstunde in Deutsch stattfindet, sonder da, wo die Sprachförderung zusätzlich zum Unterrichtspflicht angeboten wird. Vielleicht deswegen wagt der Schüler, zwar mittelaut, aber so ein unpassendes Wort in Bezug auf die Lehrperson zu nutzen. Von zentraler Bedeutung ist, dass damit – eng verbunden mit den lernbezogenen Orientierungen und Praktiken – Bilder von und Haltungen gegenüber Lehrkräften einhergehen [vgl. Helsper, 2019, S. 55]. Man kann an dieser Stelle darauf hinweisen und noch einmal die Vermutung bestätigen, dass dieser Schüler höchstwahrscheinlich nicht aus Deutschland ursprünglich kommt, sondern aus einem Land, wo solche Schüler-Lehrer-Interaktion eventuell möglich ist, wo die Schüler und Schülerinnen eine Chance auf die Kommunikation innerhalb des Lernsystems in so einem Ton seitens des Schülers haben, wo es eine geringe Distanz zwischen den beteiligten Akteuren gibt, wo die Lehrer und Lehrerinnen es vermutlich erlauben.

Der Ton, wie der Schüler seine Gedanken äußert, beziehungsweise wie es protokolliert wurde, verrät seine Einstellung zu diesem Sprachförderungsangebot, zur deutsche Sprache oder zur Lehrperson selbst. Der Ton ist ziemlich emotional gefärbt, denn jeden seinen Kommentar beendet er mit einem Ausrufeton („!“). Hier zeigt sich der familiär erworbene Habitus besonders anschaulich. Der hohe emotionale Ton in einer ziemlich alltäglichen Situation innerhalb der Lernortstruktur spricht von den ähnlichen Situationen im Kreise der Familie. Man kann vermuten, dass die Familienmitglieder von dem zu analysierenden Schüler ziemlich emotional auf die scheinbar unkomplexe Situationen (wie die Kommunikation zwischen dem Schüler und der Lehrkraft außerhalb des Klassenraumes eigentlich sein könnte) reagieren. Solche emotionalen Töne sind für die Instabilität, Unruhe und keine Selbstkontrolle des Redners typisch.

Dieser Kasus liefert Hinweise darauf, dass der Schüler aus einer ausländischen, vermutlich bildungsfernen Familie herkommt und mehr Wert auf die Kommunikation mit den Mitschülern und somit Alltagssprache als auf die Bildungskommunikation mit der Lehrkraft im Rahmen der studienbezogenen Struktur und somit auf das Hochdeutsche legt. Hier ist der primäre, familiäre Herkunftshabitus wieder in Kraft. Das heißt, biographisch individuell erworben hat dieser Schüler folgende Charakteristika: Faulheit, Bestrebung den „Starken“ zu gefallen, Suche nach einfacheren Wegen und Ähnliches. Dieser kindliche Habitus bildet den Ausgangspunkt der lebensgeschichtlichen [vgl. Helsper, 2019, S. 51] Praxis. Sein kulturelles und womöglich familiäres Milieu hat sein Verhalten geprägt, er agiert auf solche Weise, wie seine Lebenspraxis und der Lebensstil seiner homogenen Umgebung es bestimmen. Man kann an dieser Stelle vermuten, aus welchem Land und aus welcher Umgebung dieser Schüler herkommen könnte. Es lässt sich annehmen, dass die Flüchtlingskrise, deren Beleuchtung sich die ersten Nachrichten in den Jahren 2013 und 2014 gewidmet

sind, hier auch eine wichtige Rolle spielen könnte. Man denkt assoziativ, aber bewusst an die Vertreter der östlichen Länder, die nach einem besseren Leben in der Europäischen Union und vor allem in Deutschland gesucht und die somit einen nicht so komplizierten Weg in die bessere Zukunft gefunden haben.

Es scheint eine riesige Kluft zwischen dem primären, individuellen und feldspezifischen Habitus bei diesem Schüler vorzuliegen. Denn am unproblematischsten dürfte das Verhältnis von Herkunfts-, individuell erworbenem und feldspezifischem Habitus sein, wenn bereits das familiäre Feld durch Praxen und Orientierungen gekennzeichnet war, die mit den Anforderungen des neuen Feldes korrespondieren [vgl. Helsper, 2019, S. 53-54]. Was bei dem vorliegenden familiären Feld anscheinend nicht der Fall ist. Es lässt sich annehmen, dass seine Familie und Kultur fest im Schüler drinnen sitzen und stören, die anderen Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren, andere Perspektiven zu gewinnen und sich andere Verhaltensszenarien vorzustellen. Nicht umsonst haben wir den berühmtesten Spruch von Goethe: „Die Ehe ist der Anfang und der Gipfel aller Kultur".

Was den Lehrerhabitus angeht, so sind die Befunde auf dieser Seite auch interessant. Man könnte auch hier das Habituskonzept von Bourdieu mit einbeziehen und die Denk- und Handlungsweise der Lehrkraft analysieren, aber auch kritisieren: Mit der Phrase „noch eine Aufgabe" wird hier das Individuum nicht berücksichtigt. Die Lehrperson scheint sich daran gewöhnt zu haben, nach der Uhrzeit streng in ihrer Struktur des Feldes zu agieren. Sie berücksichtigt an dieser Stelle keine potenzielle Möglichkeit, dass der Schüler vielleicht müde sein könnte und mal eine Abwechslung bräuchte. Stattdessen schaut sie sich die Uhrzeit an und merkt, dass es bis zum Ende der Stunde noch Zeit übrig bleibt. Sie hat sich wahrscheinlich daran gewöhnt, strengen Regeln der vollen Unterrichtsstunde zu folgen, um die höheren Ziele zusammen mit ihren Schülern zu erreichen. Als Folge von ihrem Habitus in dieser konkreten Situation bittet die Lehrperson um noch eine gelöste Aufgabe seitens des Schülers auf der anderen Seite des Arbeitsblattes, wodurch sie seine unangenehme Reaktion provoziert. Hier aber lässt sich auch vermuten, dass dieser Person der primäre Herkunftshabitus auch nicht fremd ist. Man kann auch hier mit dem Gedanken spielen, aus welchem Milieu die Lehrkraft stammt. Wenn man an strenge Regeln und bestimmtes Zeitmanagement denkt, stellt man sich assoziativ und vielleicht sogar stereotypisch einen Europäer, vor allem einen deutschen Bürger vor, der sich von Kindheit an im Rahmen eines bestimmten Systems mit seinen „Spielregeln" dreht und damit gut klar kommen soll. Da der Habitus die gesamte innere und äußere Haltung einschließt, sind praktisch im gesamten Verhaltensrepertoire der Akteure Habitusspuren enthalten [vgl. Bremer u.a., 2019, S. 264].

Man muss sich auch fragen, in welcher Beziehung die Lehrperson und der Schüler zueinander stehen. Ob eher eine strenge oder eher Freiräume gewährende Lehrkraft, ob eher eine Lehrkraft, die hohe Leistungen fordert, oder solche mit geringeren Anforderungen, ob eher eine Lehrkraft, die lehrerzentriert unterrichtet, oder eher solche, die auf individualisierende Eigenaktivität setzt, von dem Schüler favorisiert wird, das ist eng mit den dominanten Orientierungen und Praxen des jeweiligen Schülerhabitus verbunden [vgl. Helsper, 2019, S. 55]. Das scheint in dieser Situation wichtig zu sein.

Hier sind die Überlegungen zum Thema der Unterschiede zwischen dem Schüler- und Lehrerhabitus. Der Hauptunterschied besteht darin, dass im Gegensatz zu dem Schülerhabitus jede Lehrperson beispielsweise das teilspezifische Feld des Instituts bereits als Schüler/ Schülerin zumindest zwölf Jahre durchlaufen und dabei einen je spezifischen Schülerhabitus erworben hat [vgl. Helsper, 2019, S. 54]. Hier können eher solche Bereiche wie der primäre und der individuelle Habitus aufeinander stoßen.

3 Zusammenfassung

Wie wir es anhand dieses Falles gesehen haben, darf man auf keinen Fall die Rolle und Funktion des Habitus, besonders des familiär erworbenen unterschätzen. Da Bourdieu keine Theorie der sozialisatorischen Entstehung des individuellen Habitus als Prozess der Inkorporation vorgelegt hat, bleibt die Frage der lebensgeschichtlichen Entwicklung des Habitus eher ungeklärt [vgl. Helsper, 2019, S. 51]. Bezogen auf den vorliegenden Fall bleibt folgende Frage offen: Was den Habitus des Schülers angeht, wird es hier eine positive Entwicklung für ihn möglich? Wird es ihm ge-

lingen, seinen primären Habitus zu unterdrücken und einen neuen, erfolgreicheren Habitus zu entwickeln oder komplett zu transformieren? Oder mindestens später, in dem postadoleszenten Alter? Wie können ihm dabei das Institut und die Lehrkraft helfen? Denn die Habitustransformation ist generell durchführbar. Habitustransformation wird bei Bourdieu mit zwei Linien in Zusammenhang gebracht: Erstens mit der disparaten Logik unterschiedlicher sozialer Felder, die den Habitus mit neuen Erfahrungen irritieren können. Und zweitens mit Umstellungen und Veränderungen im sozialen Raum, die den Habitus damit konfrontieren, dass er nicht mehr passend ist [vgl. Helsper, 2019, S. 51]. Man fragt sich, ob das Institut als sozialisatorischer Strukturort bei dem Schüler an Bedeutung gewinnt und ob sie eine Möglichkeit für die Entstehung des Neuen gegenüber der Herkunftsfamilie darstellt, also eine neue Individuierungschance, in der die familiären Identifikationen geöffnet werden und die Jugendlichen sich zu ihren familiär erworbenen Orientierungen und Praxen neu verorten können [vgl. Helsper, 2019, S. 51].

Es lässt sich folgendes feststellen: Der Schüler aus diesem Fall kommt aus einem östlichen Land her und hat Desinteresse an der deutschen Sprache und einer erfolgreichen Integration in die deutsche Gesellschaft. Er nimmt das Lernen und das Sprachförderungsangebot als Angelegenheit des Einstieges in diese Gesellschaft nicht wahr, sondern eher als eine Folter. Vermutlich geben ihm dieses Muster des Benehmens und Handelns seine Umgebung und Familie, die einen Weg nach Deutschland gefunden hat und genau auf solche faule und unkomplizierte Art und Weise in die deutsche Gesellschaft integriert wurde. Der Schüler macht offensichtlich keine Hausaufgaben, lernt Deutsch nur unter Druck seitens der Lehrkraft in den Sprachförderungszeiten, bleibt somit auf der Ebene der Struktur des Individuums und ignoriert völlig das lernortspezifische Feld. Das Feld selber ist zudem kein statisches Gebilde oder „System“, sondern folgt einer relativ eigenen, in weiten Teilen impliziten Logik [vgl. Bremer u.a., 2019, S. 266]. Der feldspezifische Teilhabitus scheint für ihn entweder nicht bekannt, beziehungsweise fremd (wie das Land und seine Sprache, Pflichten und Regeln) zu sein oder überhaupt nicht zu existieren. Helsper bestätigt den Gedanken: Der feldspezifische Teilhabitus sowie der Gesamthabitus können also in einer kohärenten Verbindung, aber auch in Spannung stehen [vgl. Helsper, 2019, S. 54]. Die Frage lautet: Warum kann dieses Feld einem Schüler fremd bleiben? Bedeutsam ist dabei, in welcher Weise die Schüler und Schülerinnen der kulturellen normativen Anerkennungsordnung des jeweiligen Instituts und ihrer spezifischen Lernkultur unterliegen und dem Lernort unterworfen sind oder inwiefern sie Distanzierungsmöglichkeiten, reflexiv-kritische Haltungen bzw. auch einen Gestus der souveränen Leichtigkeit im Umgang mit den Anforderungen ausbilden können [vgl. Helsper, 2019, S. 54-55].

In diesem Fall steht der feldspezifische Teilhabitus in einer Auseinandersetzung zu dem Herkunfts- und individuellen Habitus bei dem Schüler, was bestimmte Konsequenzen in sich tragen. Hier soll man sich überlegen, warum sich der feldspezifische Habitus bei diesem Schüler nicht entwickelt hat. Liegt das an der Lernumgebung? An dieser Stelle muss man sich fragen, wie das Institut von den einzelnen Schülern wahrgenommen wird. Hier ist es wichtig folgendes zu beachten: Damit geht erstens einher, in welchen Formen und wie deutlich sich Schüler und Schülerinnen mit den inhaltlichen, leistungsbezogenen und normativen Anforderungen auseinandersetzen können und der Lernort auch als einen durch sie gestaltbaren Raum wahrnehmen. Und zweitens impliziert die mehr oder weniger deutliche Unterworfenheit unter die institutionelle Ordnung auch unterschiedliche Erfahrungen der emotionalen Belastung und der Bewährung in dem Lernort bis hin zu Formen biographischen Erleidens im Zusammenhang von Missachtungs- und Scheiternserfahrungen [vgl. Helsper, 2019, S. 55].

Was repräsentiert denn der institutionelle Raum für den Schüler? Tritt er vor allem als leistungs- und statusbezogener Raum des Strebens und der Suche nach institutioneller Leistungsanerkennung zu Tage; erscheint er als Raum der Notwendigkeit, durch den es sich mit Hilfe taktischer und strategischer Praktiken hindurch zu lavieren gilt; erscheint er als Raum materialer und fächerbezogener Bildungsorientierungen bzw. auch als Möglichkeit des Erwerbs kritischreflexiver Haltungen oder tritt er vor allem als Raum der Peervergemeinschaftung in Erscheinung [vgl. Helsper, 2019, S. 54]? Diese Fragen muss man im Hinterkopf für die weitere potentielle Analyse und Fallrekonstruktion behalten.

Helsper fasst die denkbaren Konsequenzen zusammen und hinterlässt einen ähnlichen Kommentar: Der Formenkreis der Schülerhabitus der Fremdheit, also jene Schülerinnen und Schüler, die den institutionellen Orientierungen, Praxen, Regeln und Fachinhalten mehr oder weniger fremd gegenüber stehen, und der Schülerhabitus der Spannung zwischen Lernortfremdheit und -notwendigkeit, also jene Schülerinnen und Schüler, die zwar die Notwendigkeit der Investition in das Lernen einsehen, aber keine passförmigen Praktiken und Orientierungen entwickeln können, bilden die gymnasiale Exklusionslinie. Diese Schülerhabitus finden entweder erst gar nicht den Weg in Bildungseinrichtungen, die zur Hochschulreife führen, werden an den selektiven Übergangspassagen abgewiesen oder drohen im Laufe der Lernzeit in der Auseinandersetzung mit den institutionellen Anforderungen gymnasial exkludiert zu werden [vgl. Helsper, 2019, S. 54]. Das können ernsthafte Konsequenzen für eine potentielle erfolgreiche Zukunft in Deutschland für diesen Schüler sein.

Der Schüler benimmt sich also genauso, wie er sich von Kindheit an daran gewöhnt hat, und zeigt folgendes: Er bevorzugt zu spielen, anstatt zu lernen; er findet die Hausaufgaben überflüssig, anstatt zu Hause das Gelernte zum Beispiel auch mit den Familienmitgliedern zu üben; er geht zum Studium mit einer schlechten Laune, anstatt Spaß daran zu haben; er freut sich nur, wenn die Pause beginnt, anstatt auch den Prozess des Lernens zu genießen. Er lässt sich korrekte Richtung von der Lehrerin nicht führen, sondern wählt immer wieder den „falschen“ Weg aus, den seine Mitschüler ihm anbieten können. Somit ist seine Integration in die deutsche Gesellschaft bis jetzt vollendet. Es ist zu bemerken, die Spannungsverhältnisse zwischen den Habitus dürften aber eher dazu führen, dass ein Transformationsdruck später auf den primären familiären Habitus entstehen kann [vgl. Helsper, 2019, S. 54]. Bleibt dies weiter so – das ist noch eine offene Frage.

Literaturverzeichnis:

1. Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel; Lange-Vester, Andrea: Habitus-Hermeneutik. In: Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs, Bad Heilbrunn 2019, S. 263-285.
2. Helsper, Werner: Vom Schüler – zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs, Bad Heilbrunn 2019, S. 49-73.

СЕКЦИЯ «МЕСТО ПЕРЕВОДА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА»

УДК 801.316.4

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ДЕТСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Л.Л. Косташ, e-mail: lkostash@mail.ru
старший преподаватель
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
Молдова, Приднестровье, г. Тирасполь

METHODS OF TRANSLATION OF ONOMATOPOEIAS IN CHILDREN'S LITERARY TEXT

L.L. Kostash, e-mail: lkostash@mail.ru
Shevchenko State University of Pridnestrovie,
Moldova, Pridnestrovie, Tiraspol

Аннотация. Звукоподражание – распространённое явление во всех языках. Как одно из самых мощных выразительных средств языка звукоподражательная лексика широко используется в художественных текстах. Принимая во внимание этот факт, следует отметить, что каждый переводчик такого рода текстов неизбежно сталкивается с проблемой перевода звукоподражаний. Анализ текстового материала позволяет выявить определённые закономерности перевода звукоподражательных единиц. В статье рассматриваются вопросы специфики перевода звукоподражаний в детском художественном тексте.

Ключевые слова: перевод, способы перевода, перевод звукоподражаний, ономатопы, художественный текст

Abstract. Onomatopoeia is a common phenomenon found in all languages of the world. As one of the most powerful expressive means of the language, onomatopoeic vocabulary is widely used in literary texts. Taking into account the fact that onomatopoeic units are found with the greatest frequency in this type of texts, it should be noted that every translator of such texts is inevitably faced with the specific difficulty problem of translating onomatopoeias. The analysis of the textual material makes it possible to identify certain patterns of translation of onomatopoeic units. The article deals with the issues of the specific nature of the translation of onomatopes in the children's literary text.

Key words: translation, methods of translation, translation of onomatopoeia, onomatopes, literary text

Феномен звукоподражания издавна привлекает к себе внимание учёных, работающих в разных областях научного знания. И всё же многие теоретические аспекты отношений между звуком и значением до настоящего времени остаются достаточно спорными вопросами в языкознании.

В исследованиях детской литературы неоднократно отмечалась высокая роль явления звукоизобразительности. Это объясняется прежде всего тем, что явление звукосимволизма наиболее ярко выражено в детской речи с присущей ей образностью.

Звукоподражательные слова (ономатопы) занимают особое место в лексическом составе каждого языка. Актуальность данной темы и исследования феномена ономатопеи обу-

словлена её связью с одной из важнейших задач современной лингвистики: исследованием актуализации языковых единиц в речи. До сих пор не выявлены в полной мере особенности семантизации звукоподражаний и не раскрыты особенности их перевода.

Звукоподражательную лексику выделяют как значительное экспрессивное языковое средство широко используемое в художественном тексте, особенно в детском художественном тексте.

В научной литературе термин «звукоподражательная единица» имеет много синонимов: «имитатив», «образное слово», «звукоподражательное слово», «подражательное слово», «ономатоп» [Арнольд, 1959:92]. Такое обилие терминов может свидетельствовать о неугасаемом интересе лингвистов к этому классу слов.

Близким нашему пониманию является определение, данное С. В. Ворониным: «звукоподражание – закономерная и непроизвольная фонетически мотивированная связь между фонемами слова и полагаемым в основу номинации звуковым (акустическим) признаком денотата (мотивом)» [Воронин, 2004:5].

Следует заметить, что за звукоподражаниями закреплено общественно осознанное смысловое содержание. Такие звукоподражания выступают в языке как полноценные слова, обладая одинаковой в процессе долгого коллективного применения звуковой формой и постоянным смысловым содержанием.

Подробное и развёрнутое разделение звукоподражательной лексики по классам представила лингвист Е. В. Казакова:

- слова, отображающие звуки живой природы:

чирикать – tweet, квакать – croak;

- слова, отображающие звуки неживой природы:

гром – thunder, журчание – purl;

- слова, отображающие звуки, связанные с человеком:

храпеть – snore, свистеть – whistle, бубнить – drone;

- слова, отображающие звуки, связанные с различными предметами, которые приводятся в «движение» человеком (тех.приспособления, электроприборы, музыкальные инструменты и др.):

барабанить – drum, pitter-patter.

Писатели часто используют звукоподражательные единицы, так как любое художественное произведение представляет собой, помимо всего прочего, последовательность звуков. Но автору для эстетического воздействия на читателя, нужно опираться не только на звучание текста. Звукоподражательная лексика широко используется в художественных текстах, являясь одним из экспрессивных средств языка. Вследствие этого многие переводчики художественной литературы сталкиваются с затруднениями при переводе ономатопов.

Концепция В. Н. Комиссарова, выбранная нами как наиболее соответствующая переводу звукоподражательной лексики, сводится к таким видам трансформаций как лексическая и грамматическая, а также комплексная. Говоря о лексических трансформациях, учёный называет транслитерацию, переводческое транскрибирование, калькирование, некоторые лексико-семантические замены, например, модуляцию, конкретизацию и генерализацию. В качестве грамматических трансформаций выступают дословный перевод (или синтаксическое уподобление), грамматические замены (замены членов предложения, форм слова, частей речи) и членение предложения. Комплексные трансформации также можно именовать лексико-грамматическими. К ним относятся экспликация (описательный перевод), антонимический перевод и компенсация.

Ввиду сложности отношений переводимого текста и его перевода, возникает вечная проблема переводоведения – проблема адекватности перевода, ведь для любого текста, подлежащего переводу, правильная передача «совокупности информации, содержащейся в тексте оригинала, включая эмотивные, стилистические, образные, эстетические и подобные функции языковых и речевых единиц», по словам В. Н. Комиссарова, является первостепенной задачей.

Взаимосвязь лингвистики и литературоведения очень тесна. Особенно важна звуковая организация текста и роль тех или иных языковых приёмов, при помощи которых достигается определённый эстетический эффект художественного произведения.

Также важен вопрос о влиянии определённых фонетических явлений на общее восприятие создаваемого произведения и на способность отдельных звуков или их сочетаний придавать написанному тексту нужное настроение и фонетический рисунок.

Основной исследовательский материал данной работы был взят из текстов сказок Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» и «Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье» и их переводов на русский язык, выполненных Борисом Заходером и Ниной Демуровой соответственно, «Винни-Пух и все-все-все» Алана Александра Милна и перевода Бориса Заходера, «Книга Джунглей» Джозефа Редьярда Киплинга и перевода Нины Дарузес, «Питер Пэн» Джеймса Мэтью Барри и перевода Нины Демуровой.

На наш взгляд, немаловажную роль в языковом своеобразии детской литературы играют различные звукоподражания, органично вливающиеся в состав других художественных приёмов, использованных писателями. Именно поэтому в рамках исследования ономатопеических единиц для анализа нами были выбраны детские произведения из числа прочей литературы англоязычных авторов.

Мы проанализировали звукоподражательную лексику в произведениях Л. Кэрролла, А. Милна, Р. Киплинга и Дж. М. Барри и, сопоставив оригинальный английский текст и перевод на русский, найденные примеры были сгруппированы по выбранной нами классификации В. Н. Комиссарова.

Переводческое транскрибирование

Транскрибирование звукоподражаний представляет трудности ввиду некоторых обстоятельств. Причиной транскрипционных трудностей является то, что историческое развитие английской орфографии привело к её расхождению с произношением, и ко множеству непроизносимых или произносимых в различных словах по-разному букв и буквосочетаний:

The purr grew louder, and ended in the full-throated "Aaarh!" of the tiger's charge [https://linguabooster.com/ru/en/book/the-jungle-book]. – Рычание стало громче и вдруг послышалось: «ар-р-р», короткий крик падающего тигра [https://linguabooster.com/ru/en /book/the-jungle-book].

Пример взят из «Книги Джунглей» Р. Киплинга. Известно, что в русском и английском языке одни и те же природные звучания имитируются по-разному, что происходит, в частности вследствие несходства фонетических систем этих языков. В данном примере переводчик Н. Дарузес прибегла к приёму переводческого транскрибирования, и крик тигра *"Aaarh"* был передан на русский как *«ар-р-р»*, хотя мы скорее привыкли ассоциировать крик тигра с *«р-р-р»*. Но переводчик, в свою очередь, сохранила больше то рычание, которое было в оригинале.

Транслитерация

Это точная передача знаков одной письменности знаками другой письменности, при которой каждый знак (или последовательность знаков) одной системы письма передаётся одним и тем же знаком (или последовательностью знаков) другой системы письма. Приведём пример из книги Алана Милна «Винни-Пух и все-все-все»:

*…Tra-la-la, tra-la-la, as he stretched up as high as he could go… [*https://coollib.com/b/337166/read*] – Он поднимался на носки, вытягивался изо всех сил и в это время пел так: Тра-ла-ла, Тра-ла-ла… [*https://coollib.com/b/337166/read*].*

Для того, чтобы детально передать слова персонажа в данном случае был применён такой способ перевода как транслитерация. Слова героя являются весьма важной чертой, характеризующей его. В этом примере переводчик Б. Заходер выбрал лексемы, сходные с оригиналом не только по значению, но и по звучанию и общему звукосимволическому впечатлению. Это позволяет передать тонкости характера и манеру речи героя.

Генерализация – лексико-семантическая замена единицы исходного языка, имеющей более узкое значение, единицей языка перевода с более широким значением. Генерализация

заключается в переходе от видового понятия к родовому. Приведём пример из «Алисы в стране чудес» Л. Кэрролла:

*“Her Red Majesty’s very kind to mention it,” the White Queen murmured into Alice’s other ear, in a voice like the cooing of a pigeon. “It would be SUCH a treat! May I?” [*https://studyenglishwords.com/book/Алиса-в-стране-чудес/*– Её Краснейшее Величество очень добры, – проговорила Белая Королева в другое ухо Алисы. Я сделаю это с ВОСТОРГОМ! Вы разрешите? [*https://studyenglishwords.com/book/Алиса-в-стране-чудес*]*.

Слова английского языка имеют более абстрактный характер, чем аналогичные русские слова. Таким образом, при переводе с английского языка на русский язык генерализация находит гораздо меньшее применение. В данном примере глагол *“murmured”* со словарным значением *«шептать»*, *«бормотать»* был переведён как *«проговорила»*. Применив приём генерализации, переводчик упустил часть характера говорящего героя. На наш взгляд, потеря основных характерных особенностей является основным недостатком генерализации.

Конкретизация

Конкретизация – это замена слова или словосочетания исходного языка с более широким значением словом или словосочетанием переводящего языка с более узким значением. Пример из книги «Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье» Л. Кэрролла:

*The Queen turned crimson with fury, and, after glaring at her for a moment like a wild beast, screamed “Off with her head!” [https://en.wikisource.org/wiki/Through_the_Looking-Glass,_and_What_Alice_Found_There]. – Королева побагровела от ярости; несколько секунд она, не в силах выговорить ни слова, только бросала на Алису испепеляющие взгляды, а потом завизжала во всё горло: «Отрубить ей голову!» [*http://lib.ru/CARROLL/carrol1_2.txt*]*.

Нам не раз приходилось убеждаться в том, что лексика русского языка более конкретна, нежели её аналогичные лексические единицы в языке английском. Так, в данном примере ономатоп *“scream”*, выражая характер и манеру выполнения действия, имея словарное значение *«пронзительно кричать»*, *«вопить»*, был переведён как *«визжать»*. В данном примере переводчик использовал способ лексико-семантической замены – конкретизацию, чтобы в большей степени передать эмоции яростной и злой королевы.

Модуляция

Это лексико-семантическая замена слова или словосочетания исходного языка единицей языка перевода, значение которой является логическим следствием значения исходной единицы. Приведём пример из «Книги Джунглей» Дж. Р. Киплинга:

A crash and a splash told Mowgli that Bagheera had fought his way to the tank where the monkeys could not follow [https://linguabooster.com/ru/en/book/the-jungle-book]. – Хруст ветвей и всплеск воды дали понять Маугли, что Багира пробилась к водоёму, в который обезьяны не могли броситься за ней [https://linguabooster.com/ru/en/book/the-jungle-book].

Модуляция – это приём смыслового развития, и данный пример является очень показательным. Так как действие происходит в джунглях, где кругом заросли и ручьи, переводчик очень грамотно и логично интерпретировал существительные *“crash”* и *“splash”* в *«хруст ветвей»* и *«плеск воды»*. Иногда такой метод является единственным способом адекватно передать исходный смысл читателю.

Синтаксическое уподобление (дословный перевод)

Это грамматическая трансформация, при которой синтаксическая структура оригинала преобразуется в аналогичную структуру языка перевода:

*The long grass rustled at her feet as the White Rabbit hurried by [*https://studyenglishwords.com/book/Алиса-в-стране-чудес*]. – Длинная трава у её ног зашуршала – это пробежал мимо Белый Кролик [*https://studyenglishwords.com/book/Алиса-в-стране-чудес*]*.

В данном примере из произведения Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес» косвенное звукоподражание *“rustle”* было переведено своим словарным значением *«шуршать»*. При переводе ономатопов целесообразно сохранять звукоизобразительную функцию, так как она лежит в основе определения звукоподражания. Поэтому в данном случае необходимо ис-

пользовать дословный перевод с полным эквивалентом.

Грамматическая замена

Грамматическая замена – грамматическая трансформация, при которой грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу языка перевода с иным грамматическим значением. Замене может подвергаться грамматическая единица исходного языка любого уровня: словоформа, часть речи, член предложения, предложение определённого типа. К примеру, в «Книге Джунглей» Р. Киплинга:

"Hah!" said Kaa with a chuckle, "he has friends everywhere, this manling." [https://linguabooster.com/ru/en/book/the-jungle-book] – Хаххх, – усмехаясь, прошипел Каа: – у этого человечка повсюду друзья [https://linguabooster.com/ru/en/book/the-jungle-book].

В данном примере мы можем наблюдать приём грамматической замены части речи. Так, употреблённое в оригинале сочетание *"with a chuckle"*, которое можно дословно перевести *«со смехом»*, переводчица интерпретировала деепричастием *«усмехаясь»*. Она прибегла к такому приёму, вероятно потому, что для русскоговорящего читателя такое звучание более привычно.

Антонимический перевод

Это приём перевода, заключающийся в замене понятия, выраженного в подлиннике, противоположным ему понятием:

*"I'm so sorry," you said, and you fired again, and this time you hit the balloon and the air came slowly out, and Winnie-the-Pooh floated down to the ground [*https://coollib.com/b/337166/read*] – – Прости, пожалуйста, – сказал Кристофер Робин и выстрелил снова. На этот раз он не промахнулся. Воздух начал медленно выходить из шарика, и Винни-Пух плавно опустился на землю [*https://coollib.com/b/337166/read*]*.

В данном примере из сказки «Винни Пух и Все-Все-Все» А. А. Милна английская утвердительная конструкция передаётся русской отрицательной. Английский глагол *"hit",* со словарным значением *«попадать»*, был переведён с помощью глагола с противоположным значением *«не промахнулся»*.

По итогам нашей работы по анализу перевода 230 звукоподражательных слов на материале произведений Л. Кэрролла, А. А. Милна, Дж. Р. Киплинга и Дж. М. Барри, мы можем сделать вывод, что явление звукоизобразительности помогает автору произведения создать яркий психоакустический образ, воплотить индивидуальный эмоционально-экспрессивный замысел, и это должно быть в полной мере отображено переводчиком в его варианте аутентичного художественного текста.

Проанализировав перевод отобранных примеров звукоподражательных единиц, мы можем сделать вывод, что чаще всего переводчики переводили ономатопы при помощи синтаксического уподобления (75 случаев – 32%), грамматической замены (67 случаев, что составило 29%), модуляции (55 случаев, это 24%). Значительно реже ономатопеические единицы переводятся с помощью конкретизации (12 случаев – 5%), транскрибирования (10 случаев, что соответствует 4%), генерализации (6 случаев – 3%), транслитерации (4 случая – 2%), антонимического перевода (1 случай – почти 1%), В ходе анализа нами не были выявлены звукоподражательные слова, переводимые с помощью экспликации (0%), компенсации (0%) и калькирования (0%).

Список литературы:

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 210 с.

2. Воронин, С.В. Основы фоносемантики / С.В. Воронин. – Изд-во ЛГУ, 2004. – 190 с.

3. Казакова, Е.В. Тематическая классификация звукоподражательных (ономатопоэтических) слов по семантическим признакам / Е.В. Казакова // Культура народов. – 2007. – № 97. – С. 124-126.

4. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
5. Комиссаров, В.Н. Теория перевода. – М.: Высшая школа, 1990. – 254 с.
6. http://coollib.com/b/337166/read
7. http://lib.ru/CARROLL/carrol1_2.txt
8. https://linguabooster.com/ru/en/book/the-jungle-book
9. https://soklan.ru/library/pdf/140.pdf
10. https://studyenglishwords.com/book/Алиса-в-стране-чудес
11. https://en.wikisource.org/wiki/Through_the_Looking-Glass,_and_What_Alice_Found_There

САММАРИ КАК НОВЫЙ ФОРМАТ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Е.С. Крамная, *e-mail kramnaya@yandex.ru*
старший преподаватель,
Ярославский государственный технический университет,
Россия, г. Ярославль

SUMMARY AS A NEW FORMAT OF POPULAR SCIENCE LITERATURE

E.S. Kramnaya, e-mail *kramnaya@yandex.ru*
Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматривается феномен саммари – нового формата краткого изложения произведений научно-популярного жанра. Определяются характерные особенности саммари, его связь и отличия от известных видов краткого изложения, таких как реферат и конспект.

Ключевые слова: саммари, краткое изложение, реферат, конспект, научно-популярная литература, НТЛ.

Abstract. The article discusses the phenomenon of summary – a new format of a summary of works of popular science genre. The characteristic features of summary, its connection and differences from the known types of brief review, such as abstract and synopsis, are determined.

Key words: summary, brief review, abstract, synopsis, popular science literature, STL.

Актуальность. В эпоху развития современных цифровых технологий в значительной степени изменились способы обработки и обмена информацией [Морева, 2021]. Трансформация информационной среды имеет не только техническое выражение в виде новых мультимедийных форматов и инфосервисов, но и содержательное – в виде интереса к научно-популярной литературе, включая деловую литературу и книги, посвященные саморазвитию. Все чаще такую литературу относят к жанру «нон-фикшн» и ее объем постоянно растет: так Российский книжный союз во «Всероссийском книжном рейтинге — 2021» отметил, что «доля книг жанра нон-фикшн достигла 50 % и выросла на 4 % по сравнению с первым полугодием 2021 года. В топ-10 Всероссийского книжного рейтинга за 2021 год вошли 8 книг жанра нон-фикшн. Россияне активно интересуются книгами о саморазвитии и популярной науке. Среди наиболее популярных произведений — книги Джен Синсеро, Джона Кехо, Роберта Кийосаки, Юваля Ноя Харари, Марка Мэнсона.» [Всероссийский книжный рейтинг…, 2022]. Этот интерес поддерживается тем, что способности к личному и профессиональному саморазвитию стали одними из ключевых *soft skills* или «гибких навыков» современного профессионала во многих сферах деятельности. Необходимость в информационном ресурсе для развития и реализации этой способности, желание как можно больше прочитать, быть в курсе самых актуальных идей и трендов, а также спрос на нон-фикшн породили предложение: онлайн-сервисы с коллекциями саммари.

Саммари – это краткое изложение ключевых мыслей нехудожественной (нон-фикшн/научно-популярной) книги [Что такое саммари?..., 2022]. Этот формат позволяет читателю ознакомиться с содержанием объемного произведения для того, чтобы понять интересна ли эта книга, стоит ли ее приобретать в свою библиотеку, а также воспользоваться информацией «здесь и сейчас», не тратя время на прочтение длинного текста. Составители саммари подчеркивают, что они представляют содержание книги в более структурированном виде, удобном для восприятия, но при этом стремятся сохранить авторский стиль произведе-

ния. Среди самых крупных интернет-проектов, предлагающих саммари, можно отметить Smart Reading (*https://smartreading.ru*), Make Right (*https://makeright.ru*) и getAbstract (*https://www.getabstract.com/ru/).* Важно отметить, что саммари составляются как на основе книг, изданных на русском языке, так и на основе книг на иностранных языках, в том числе и не переведенных, не представленных в России. В этом смысле, составление саммари можно сопоставить с выполнением реферативного перевода. При всей «популярности» жанра нонфикшн, его перевод и тем более реферирование требуют специальных знаний, будь то психология, юриспруденция, банковское дело, физика, астрономия, медицина и так далее. Определенная часть книг, которые потом превращаются в саммари, пишется профессионалами для профессионалов. Таким образом составление саммари – это, возможно, новая область для профессиональной деятельности переводчика, в том числе – в сфере профессиональной коммуникации. Более того, являясь важным звеном рабочего процесса в подготовке саммари произведения на иностранном языке, «переводчик несет огромную ответственность за результат своей работы и должен приложить максимальные усилия для обеспечения высокого качества перевода» [Крамная, 2018]

Стоит отметить, что в некоторых проектах название формата «саммари» используется наравне с определением «краткое изложение» в проекте *getAbstract* или «спринт» в проекте *MakeRight*, что свидетельствует о неустоявшемся значении данного термина. Краткое изложение подразумевает разные виды вторичных текстов, для создания которых используется смысловое свертывание. К ним относятся рефераты, аннотации, рецензии, конспекты, а с недавнего времени и саммари. Они отличаются по функционально и стилистически. Саммари, как формат сокращенного пересказа научно-популярной книги или подобного объемного произведения, часто сравнивают с конспектом [Шестакова О., 2015]. Также саммари можно сопоставить с информативным рефератом, так как для его составление основано на схожих принципах. Стоит отметить, что, не смотря на весь интерес к саммари, как со стороны читателей, так и со стороны сервисов издателей, этот формат очень слабо изучен и в основном представляется как нечто данное при обсуждении каких-то других вопросов (напр. [Парамонова, 2018]).

Цель данной статьи – определить характерные особенности саммари как формата изложения, его связь и отличия от известных видов краткого изложения, таких как реферат и конспект.

Методы и материалы. Хотя, как уже отмечалось, термин «саммари» пока сложно считать устоявшимся, такой формат уже активно используется и успешен коммерчески. О серьезности отношения к подобным проектам со стороны широкой аудитории и бизнес-сообщества свидетельствует, например, тот факт, что один из вышеупомянутых сервисов включен в подписку Pro ведущего мультимедийного холдинга России и одного из самых авторитетных бизнес-медиа. Сама идея составления саммари не нова: первая компания, специализирующаяся в этой области, — Soundview — была создана в 1978 году в США, и она до сих пор успешно работает [Иванов, 2020]. Очевидно, что идея была заимствована у делового *Executive Summary* (рус. – Исполнительное резюме) – документа, который в сокращенном виде представляет содержание более объемного документа или набора документов, позволяя руководителю или ответственным сотрудникам компании принять решение. Такой документ составляется по определенному плану: указывается цель и тема, затем кратко сообщаются основные положения оригинала и далее возможно добавление рекомендаций и комментариев. Рекомендуемый объем *executive summary* или *исполнительного резюме* – примерно 2500 знаков. Составление саммари также распространено как вид учебной работы при изучении английского языка, когда студентам предлагают составить краткое изложение прочитанного текста. В этом случае объектом такой обработки может стать любой текст: от литературного произведения до лекции по сопротивлению материалов и в этом смысле саммари очень близко к конспекту.

Чтобы выделить важные характеристики саммари как формата научно-популярной литературы и более объективно сравнить его с конспектом и рефератом, все три вида сокращенного изложения будут описаны и сопоставлены по следующим параметрам:

1. задачи, которые выполняют данные форматы;
2. требования, предъявляемые данным форматам;
3. методика составления данных видов текста.

Задачи. При составлении саммари перед составителем ставится задача донести кратко ценные мысли автора произведения. Ознакомившись с саммари, читатель должен понять интересно ли ему это произведение и его автор, готов ли он тратить свое время и деньги на него. Чаще всего, объектом обработки для саммари становятся книги или другие объемные источники. Для изданий научно-популярного жанра, посвященных личному саморазвитию и ведению бизнеса, характерны такие недостатки, как злоупотребление примерами или так называемыми «кейсами», возвращение к одной и той же мысли, неуместные образные сравнения, затянутые размышления и тому подобное. Стиль изложения в таком произведении может копировать стиль речи автора в повседневной профессиональной коммуникации или личном общении. При составлении саммари стараются избавиться от этих недостатков и сосредоточиться на логической линии первоисточника.

Информативный реферат представлен в современном информационном пространстве в двух основных вариантах: как классическое сокращенное изложение для изданий типа Реферативного журнала и для служебных целей, так и краткое изложение узкоспециализированной исследовательской работы для более широкого круга читателей. В первом случае, основными функциями реферата являются: «возможность установить основное содержание документа, определить его релевантность, а также целесообразность обращения к полному тексту документа; предоставление информации о документе и устранение необходимости чтения полного текста документа в том случае, если документ представляет для читателя второстепенный интерес; включение основных терминов, ключевых слов, характеризующих основное содержание документа и позволяющих находить документ в автоматизированных поисковых системах; использование автоматизированных информационных систем для поиска документов и информации.»[ГОСТ Р 7.0.99-2018]. В втором случае – реферат выполняет научно-просветительскую функцию, сообщая о достижениях и открытиях исследователей. К примерам таких информативных рефератов можно отнести публикации сайтов *sceincedaily.com* или *phys.org.* Как правило, объектом реферирования является научная академическая статья, для которой характерно использование большого количества терминов, формул, пространное описание расчетов, проведенных опытов, заочная полемика с другими исследователями и тому подобное. Реферирование позволяет показать читателю суть проделанной исследователями работы, а также помогает принять решение стоит ли описанный в реферате источник более пристального внимания.

Основная задача конспекта – также выделить ключевую информацию из объемного источника. Цель написания конспекта – «выявление, систематизация и обобщение (с возможной критической оценкой) наиболее ценной для конспектирующего информации» [Формирование навыков конспектирования, 2010]. Его составляют для того, чтобы опираясь на законспектированный текст восстановить содержание оригинального источника, например – книги, статьи, лекции. Основные области использования конспектов – учебная деятельность и исследовательская работа.

Требования. Четких требований по объему к саммари научно-популярных произведений нет, во многом они определяются конкретными издательствами. Однако, сопоставив саммари нескольких онлайн-сервисов можно обобщенно отметить следующие требования. Объем саммари, как правило, не превышает 20 печатных страниц по заявлению издателей [Что такое саммари?...2022]. Однако чаще для указания на объем используется другой, характерный для онлайн-медиа параметр – время чтения; оно в среднем составляет 20-30 минут, хотя встречаются тексты с заявленным временем чтения до 50 минут, что зависит от другого параметра – глубины саммари. В «Сравнении сервисов саммари» Иванов М. пока-

зывает что время чтения саммари на одну и ту же книгу может различаться от 10 до 29 минут[Иванов, 2020], соответственно чем больше этот показатель, тем более детальное изложение оригинала можно ожидать, т.е. тем глубже будет проработка текста. Особенности изложения текста саммари соответствуют специфике исходных научно-популярных текстов, сочетающих информативность и специализированность научного стиля с простотой и образностью языка публицистики. Это «самостоятельное, безоценочное произведение, структурно организованный пересказ книги со всеми необходимыми пояснениями и примерами» [Что такое саммари?..., 2022]. Так как саммари рассчитаны на широкую читательскую аудиторию, то в них используются общеизвестные термины и понятия, а более узкие термины поясняются.

Требования к составлению информативного реферата изложены в ГОСТ Р 7.0.99-2018. Согласно его рекомендациям, объем реферата составляет 850 печатных знаков, что подразумевает очень высокую степень компрессии исходного текста. Однако, отмечается, что «объем текста реферата определен содержанием документа (количеством сведений, их научной ценностью и/или практическим значением)» [ГОСТ Р 7.0.99-2018]. Также здесь прописаны и обязательные пункты содержания реферата, а именно предмет, тема, цель работы; метод или методология проведения работы; результаты работы; область применения результатов; выводы; дополнительная информация. Такая стандартизация позволяет исследователям быстро ориентироваться в рефератах и более эффективно выполнять информационно-справочный поиск. При этом, в п. 5.1.1 отмечается, что «оптимальная последовательность содержания зависит от назначения реферата. Например, для пользователя, заинтересованного в получении новых научных знаний, необходимо сделать акцент на результатах работы и выводах, изложенных в реферируемом документе.» Относительно требований к изложению текста в информативном реферате следует отметить, что «текст реферата должен отличаться лаконичностью, четкостью, убедительностью формулировок, отсутствием второстепенной информации» (п.5.2.2). Также отмечается, что «в тексте реферата следует употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций» (5.2.4). Рекомендуется пользоваться стандартной для конкретной области знаний терминологией, таким образом степень сложности реферата будет зависеть от того, достаточно ли читатель разбирается в данной специальности. Сокращения могут быть только общеупотребительными для научных и технических текстов, например, метрические единицы. Стоит отметить, что государственный стандарт носит рекомендательный характер и требования к информативному реферату зависят от его назначения: нужен ли он как служебный информационный документ, как публикация в реферативном журнале, в специализированном издании, как публикация на научном новостном портале и так далее.

Как уже отмечалось, саммари часто сравнивают с конспектом, но требования к составлению последнего носят более субъективный характер. Его объем зависит от объема исходного текста и от необходимой степени детализации. При конспектировании составитель может уделять особое внимание каким-то отдельным аспектам текста, и при этом вкратце указывать или не указывать вообще другие пункты, которые тем не менее, являются важной логической частью оригинала. Также информация может ранжироваться по новизне: «наиболее важная часть вновь усваиваемой информации должна быть отражена в конспекте подробно, менее важная – свернуто» [Формирование навыков конспектирования]. Конспект может быть составлен на более простом языке, чем оригинальный текст, особенно конспект, предназначенный для личного пользования. В конспекте возможны как общепринятые, так и авторские сокращения при условии, что последние не будут по прошествии некоторого времени трактоваться иначе, чем они были задуманы изначально.

Методика составления. Описание методик составления саммари, информативного реферата и конспекта будет целесообразно начать с реферата, поскольку подход, применяемый при его составлении также, с некоторыми вариациями, применяется и для составления вторичных текстов других форматов. Методика составления информативного реферата, как

и требования к нему, достаточно подробно описаны в ГОСТ, где реферирование представлено как «процесс аналитико-синтетической переработки информации первичного документа, в результате которого отражаются основные положения, фактические данные, результаты и выводы документа» [ГОСТ Р 7.0.99-2018]. Составителю необходимо представить в содержание всего исходного текста и для подготовки реферата рекомендуется последовательно выполнить три вида чтения: ознакомительное, изучающее и реферативное. Ознакомительное чтение формирует общее представление о содержании документа без намерения воспроизвести текст. На этом этапе чтения также выявляются сложные и непонятные места в тексте, есть ли необходимость обращаться к справочной литературе или другим источникам информации. Изучающее чтение предполагает более вдумчивый и интенсивный подход, нацеленный на анализ и запоминание содержания и языковые средств, которыми оно выражено. Реферативное чтение заключается в умении обобщать и на этой основе извлекать наиболее существенную информацию из текста первичного документа. В результате реферативного чтения кратко излагают содержание первоисточника, которое потом проходит редактирование и оформление согласно требованиям [ГОСТ Р 7.0.99-2018]. План реферата, упомянутый выше, соответствует стандартному плану научной публикации. Важно отметить, что при реферировании требуется исключать второстепенную информацию, под которой подразумеваются приведенные примеры, исторические справки, перечисления, подробные описания, расчеты и тому подобное.

Саммари – это сложный издательский продукт, над которым, как правило, работает целая команда составителей, редакторов, дизайнеров. Для того, чтобы читатель имел правильное представление об оригинальном произведении, должна быть сохранена его целостность, которая «характеризует текст как смысловое единство и определяется во всем тексте, представляет собой единую структуру» [Яхиббаева, 2008], и, следовательно, в виде краткого изложения должен быть представлен весь оригинальный текст. В основе составления саммари – те же технологии аналитического смыслового свертывания и синтеза вторичного текста, что и при реферировании, таким образом составителю саммари необходимо последовательно применять разные виды чтения: как ознакомительное, так и изучающее, и реферативное. Однако сокращение текста происходит иным образом: в саммари могут быть включены не только тезисы рассуждений автора, но и наиболее показательные примеры, также допускается прямое цитирование оригинала. План саммари в целом совпадает с планом исходного текста и соответствует его логике, а при том, что научно-популярное произведение, как правило, разбито на главы, разделы, темы, части, то они же повторяются и в саммари.

Формально методика конспектирования схожа с реферированием и составлением саммари в том, что также этот процесс также проходит через ознакомительный, аналитический и синтезирующий этапы. Цель ознакомительного чтения - убедиться в полном понимании содержания всего конспектируемого текста, цель изучающего чтения на аналитическом этапе - выделить новую и значимую информацию, а на синтезирующем этапе составляется собственно сам конспект [Формирование навыков конспектирования, 2010]. Так как конспект составляется с целью сохранения и запоминания значимой для составителя информации, его ключевым элементом являются опорные слова, по которым возможно восстановить отдельные блоки информации. Важные правила, формулировки и определения рекомендуется цитировать в конспекте полностью. Конспект может сочетать текст и графическую информацию: схемы, диаграммы, символы и так далее, причем эти элементы будут нести равную смысловую нагрузку. Обобщение характеристик саммари, реферата и конспекта представлено в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение саммари, реферата и конспекта

	Задачи	**Требования**			**Методика составления**
		Объем	План изложения	Доступность изложения	
Саммари	Представить краткое содержание произведения научно-популярной литературы. Предназначено для широкой аудитории	до 20 страниц печатного текста или в среднем 20-30 минут чтения	Соответствует логическому плану оригинального текста.	Простой язык, соответствующий стилю научно-популярной литературы. Общеупотребительные термины. Сокращения не желательны.	В кратком изложении представлен весь исходный текст. Возможны цитирования оригинала, использование примеров и описаний, если они значимы.
Информативный реферат	Представить краткое содержание научной статьи, монографии и т.д Предназначен для специалистов или для более широкой аудитории	Рекомендуемый объем – 850 печатных знаков	Регламентирован и соответствует стандартному плану научной статьи	Стиль научной статьи. Узкие термины. Только принятые в научной литературе сокращения.	В кратком изложении представлен весь исходный текст. Исключается любая второстепенная информация.
Конспект	Представить краткое содержание важного источника информации с целью его воспроизведения. Предназначен для личного пользования	Не ограничен	Зависит от личных интересов составителя конспекта. Рекомендуется использовать опорные слова.	Простой язык. Как общие, так и узкие термины. Сокращения возможны как общепринятые, так и авторские.	В кратком изложении представлена наиболее значимая для составителя информация из исходного текста. Может включать схемы, графики и т.п.

Результаты. Как следует из описания выше и из таблицы 1 эти разные виды краткого изложения имеют целый ряд схожих черт: в них представлено краткое содержание всего оригинального текста, в их основе - методика реферирования, подразумевающая создание вторичного текста на основе аналитического смыслового свертывания исходного текста; все три вида имеют план изложения, соответствующий логическому плану оригинала. Можно отметить, что саммари находится ближе к информативному переводу: их объединяет цель составления – предложить ознакомиться с содержанием объемного научного, специального или научно-популярного текста и принять решение о необходимости его более подробного изучения. Различия этих трех форматов обусловлены тем, что они подразумевают обработку разных жанров исходных текстов, имеют разную целевую аудиторию и перед ними поставлены разные задачи. В целом можно сделать вывод, что саммари, как коммерческий продукт, должно быть привлекательным и понятным широкой аудитории, но при этом оно остается вторичным текстом, кратким изложением научно-популярного произведения, составленным по принципам реферирования. Информативный реферат прежде всего используется для обмена научно-технической информацией и обладает всеми характерными ертами, присущими научной и специальной литературе, в том числе строгой регламентированностью. Конспект –

это формат для личного использования, что подразумевает бо̲льшую субъективность и разнообразие средств, способствующих выделению и запоминанию ценной информации из оригинального текста.

Вывод. Саммари можно уверенно назвать самостоятельным форматом научно-популярной литературы. Оно представляет из себя краткое изложение объемного произведения научно-популярного жанра, составленное по принципам реферирования, но при этом имеет свои отличительные особенности, обусловленные жанром и целевой аудиторией. Пример саммари показывает, как в новой информационной среде традиционные и известные форматы трансформируются и адаптируются для выполнения новых задач и привлечение новой целевой аудитории, порождая таким образом новые форматы. Еще раз стоит отметить, что основой для саммари может быть научно-популярный текст как на русском языке, так и на любом иностранном, поэтому ему следует уделять внимание и как предмету профессиональной деятельности переводчика.

Список литературы:

1. Всероссийский книжный рейтинг — 2021: лидируют книги по саморазвитию, манга и романы Бакмана, Пелевина и Яхиной // Российский Книжный союз: электронный информационный ресурс. URL: https://bookunion.ru/news/vserossiyskiy_knizhnyy_reyting_2021_lidiruyut_knigi_po_samorazvitiyu_manga_i_romany_bakmana_pelevina/? (дата обращения 10.04.2022)
2. ГОСТ Р 7.0.99-2018 (ИСО 214:1976) Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. РЕФЕРАТ И АННОТАЦИЯ. Общие требования. Москва : Стандартинформ, 2019. – 23 с.
3. Иванов, М. Саммари на нон-фикшн-книги: обзор ведущих сервисов. // Блог Smart Reading. - 12 августа 2020. URL: https://blog.smartreading.ru/sammari-na-non-fikshn-knigi-obzor-vedushchih-servisov (дата обращения 10.04.2022)
4. Крамная, Е.С. Информационная подготовка к переводу профессионально ориентированных текстов на основе отраслевых нормативных документов / Е.С. Крамная // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе : сб. материалов 3-й Международной научно-практической конференции, Москва, 11–12 декабря 2018 года / Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, Ассоциация технических университетов России и Китая. – Москва: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2019. – С. 67-70. – EDN OCMORB.
5. Морева, Н.А. Преимущества и недостатки использования цифровых технологий в процессе обучения студентов иностранному языку / Н.А. Морева, К.А. Мельникова // Инновационные процессы в современном образовании: от идеи до практики: Материалы I международной научно-практической конференции с использованием дистанционных технологий, Ярославль, 25–26 февраля 2021 года. – Ярославль: ООО "Цифровая типография", 2021. – С. 18-21.
6. Парамонова, И.Е. Востребованность услуг научно-технических библиотек: мнение профессионалов/ И.Е. Парамонова // Библиосфера. 2018. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vostrebovannost-uslug-nauchno-tehnicheskih-bibliotek-mnenie-professionalov (дата обращения: 10.04.2022).
7. Формирование навыков конспектирования: метод. указ. / Сост. Т.С. Филиппова. - Самара. Самар. гос. техн. ун-т, 2010. - 20 с.
8. Что такое саммари? Насколько саммари отражает суть книги? //SmartReading: электронная библиотека. URL: https://smartreading.ru/what-is-summary (дата обращения 10.04.22)
9. Шестакова, О. Читать целиком нельзя сжимать // Жить интересно!: URL: https://interesno.co/education/ee2e2c378281? (дата обращения 10.04.2022)

10. Иванов, М. Саммари на нон-фикшн-книги: обзор ведущих сервисов // Блог SmartReading – URL: https://blog.smartreading.ru/sammari-na-non-fikshn-knigi-obzor-vedushchih-servisov (дата обращения 11.04.2022)

11. Яхиббаева Л. М. Категории цельности / целостности и связности как основные признаки текста // Лингвокультурология. 2008. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kategorii-tselnosti-tselostnosti-i-svyaznosti-kak-osnovnye-priznaki-teksta (дата обращения: 14.04.2022).

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ СПО И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

А.О. Лапина, e-mail: alena1992@mail.ru,
преподаватель английского и немецкого языков
А.В. Смирнова, e-mail: anyutiksmirnova@mail.ru,
преподаватель английского языка.
Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н.П. Пастухова,
Россия, г. Ярославль

PROBLEMS OF TEACHING TECHNICAL TRANSLATION OF STUDENTS OF THE VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION AND WAYS OF THEIR SOLUTION

A.O. Lapina, e-mail: alena1992@mail.ru,
English and German Teacher,
A.V. Smirnova, e-mail: anyutiksmirnova@mail.ru,
English Teacher,
Yaroslavl Industrial and Economical College named after N.P. Pastukhov,
Russia, Yaroslavl

Среднее профессиональное образование обладает огромным педагогическим и материально-техническим потенциалом, как для обучающихся, так и для преподавателей. Каждый потенциальный сотрудник ищет работу с более высоким заработком и свободным доступом к интересной и перспективной деятельности. Именно сейчас в сфере профессионального образования огромное количество самых востребованных на рынке труда специальностей. Технический перевод является одним из наиболее сложных видов работ для студентов учреждений среднего профессионального образования.

Secondary vocational education has great pedagogical and material-technical potential for both students and teachers. Every potential employee is looking for a job with higher earnings and free access to interesting and promising activities. It is now in the sphere of vocational education a huge number of the most popular in the labor market specialties. Technical translation is one of the most difficult types of work for students of secondary vocational education institutions.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, технический перевод, иностранный язык, технические тексты, ГОСТ.

Key words: secondary vocational education, technical translation, foreign language, technical texts, GOST standard (All-Union State Standard)

Среднее профессиональное образование обладает огромным педагогическим и материально-техническим потенциалом. Прежде всего, его содержание кроется в самом названии: профессиональные компетенции в выбранной сфере, овладение которыми поможет выпускнику учебного заведения при будущем трудоустройстве. Каждый потенциальный сотрудник ищет работу с более высоким заработком и свободным доступом к интересной и перспективной деятельности. Студенты СПО могут рассчитывать на такие условия работы, так как именно сейчас в сфере профессионального образования огромное количество самых востребованных на рынке труда специальностей.

Технический перевод является одним из наиболее сложных видов работ для студентов учреждений среднего профессионального образования. Умение грамотно переводить информацию по своей специальности является востребованным среди выпускников неязыковых колледжей. Чтение научно-технической литературы на иностранном языке, перевод с анг-

лийского языка на русский и с русского на английский, поиск нужной информации в зарубежных изданиях (инструкциях и т.д.) –вот лишь небольшой список лингвистических навыков, которые работодатель ожидает от выпускника.

Трудность заключается в том, что методики обучения переводу технических текстов как таковой не существует. Современные учебники технического перевода, утвержденные к использованию при реализации образовательных программ, фактически навыкам технического перевода не обучают. В них приводятся сведения об основных отличиях обычного текста от технического и рассматриваются грамматические и лексические основы перевода. Особое внимание акцентируется на классификации текстов по жанрам и определению стилей изложения. Несомненно, эти сведения являются очень полезными, но только на их основе невозможно научиться техническому переводу.

В учебниках приводятся тысячи терминов, которые студенты должны выучить, не особо вдаваясь в подробности, а что тот или иной термин обозначает. Такая методика слепого заучивания порождает привычку формального отношения к тексту. На эту тему в 1934 году высказался классик науки о переводе Я.И. Рецкер.

«На переводческих отделениях курсов иностранных языков специализирующиеся по техническому переводу продолжают заучивать в огромном количестве технические термины, имея очень слабое представление о том, что они обозначают.»

Если мы откроем ФГОС любой технической специальности и посмотрим, какими навыки будет обладать студент после освоения учебной программы, то увидим следующее: общаться (устно и письменно) на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы; переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности; самостоятельно совершенствовать устную и письменную речь, пополнять словарный запас; знать: лексический и грамматический минимум, необходимый для чтения и перевода (со словарем) иностранных текстов профессиональной направленности. Безусловно, такой широкий спектр навыков позволит студенту конкурировать на рынке труда. Выпускник за редким исключением вряд ли будет обсуждать с коллегами рабочие вопросы на иностранном языке, но ему точно придется столкнуться с технической литературой и документацией в своей профессиональной деятельности. Проблема состоит в том, что на производстве от него потребуют оперативного решения проблемы и заглядывать в словарь ему будет совершенно некогда. Кроме того, студент может осознать свою некомпетентность в той теме, которая ему предложена на перевод, и тогда ему нужно будет быстро сориентироваться в том, какие шаги следует предпринять для решения поставленной задачи.

Нашей целью, как преподавателей иностранного языка, стала разработка алгоритма действий студента для осуществления квалифицированного перевода технических текстов. Для достижения поставленной цели мы определили следующие задачи:

1) Рассмотреть стилистические особенности научно-технических текстов;
2) Выявить трудности, которые могут возникнуть при переводе;
3) Определить пути решения этих трудностей;
4) Разработать рекомендации по проведению занятий по переводу технических текстов.

На начало 2022 года количество предприятий с иностранным участием в России составляло 28,4 тысяч. Кроме того, любое крупное предприятие осуществляет закупки нового оборудования и технологий за рубежом. Это означает, что так или иначе, каждый выпускник столкнется с иностранным языком, а прежде всего, с техническим переводом.

На данный момент нет ни одного учебника по техническому переводу для СПО, который бы обладал необходимой информацией по этапам работы с техническим текстом. В большинстве учебников содержатся выверенные лингвистами тексты, имеющие мало общего с настоящими рабочими текстами с предприятий. Зачастую такие тексты составляются обычными инженерами, которые слабо владеют словом. В худшем случае текст может быть составлен компьютером из отдельных ранее написанных и, соответственно, ранее переведенных на целевой язык предложений. Машина не знает, что такое контекст, поэтому конеч-

ный результат может получиться сумбурным и весьма разнородным, что приводит студентов в полное замешательство.

Свою работу по разработке алгоритма действий студента для осуществления квалифицированного перевода технических текстов мы начали с рассмотрения общих особенностей технических текстов.

Лексика

Употребляется большое количество специальных терминов и слов не англосаксонского происхождения. Текст изобилует служебными (функциональными) словами (предлоги и союзы) и словами, обеспечивающими логические связи между отдельными элементами высказываний (наречия).

Грамматика

Широко распространены пассивные, безличные и неопределенно–личные конструкции. Большей частью употребляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, в которых преобладают существительные, прилагательные и неличные формы глагола. Логическое выделение часто достигается путем отступления от твердого порядка слов (инверсии).

Стилистика

Основная задача научной и технической литературы – предельно ясно и точно довести определенную информацию до читателей. Это достигается логически обоснованным изложением фактического материала, без применения эмоционально окрашенных слов, выражений и грамматических конструкций. Такой способ изложения можно назвать формально–логическим.

Если рассматривать язык справочников, каталогов, описаний поставок, технических отчетов, спецификаций и инструкций, то можно отметить употребление предложений без сказуемого (при перечислении технических данных и т. п.) или подлежащего (если оно подразумевается по контексту). В технических справочниках встречаются целые отрезки, состоящие из перечислений. Описания поставок, спецификации, технические отчеты и каталоги составляются обычно по единому шаблону и могут быть перегружены специальной терминологией. Лексико–грамматический шаблон присущ также языку патентной литературы.

Исходя из характеристик технических текстов, мы можем предположить ряд проблем, с которыми придется столкнуться переводящему:

1. Исходный текст написан специалистом (например, инженером), который блестяще знает свой предмет и терминологию, но совершенно не умеет излагать свои мысли на бумаге. Это вполне объяснимо, ведь умение составлять грамотные технические тексты не является частью его профессии. В этом случае грамматика и стилистика текста могут быть далеки от идеала и сильно мешать пониманию текста.
2. Исходный текст может быть некачественным переводом с другого языка, что определенно отразится на лексическом несоответствии заданной теме.
3. Исходный текст может быть составлен переводчиком на неродном языке, и, как следствие, иметь отклонения от грамматических и стилистических норм технического текста.
4. Исходный текст может быть составлен компьютером из отдельных ранее написанных и, соответственно, ранее переведенных на целевой язык предложений.
5. Исходный текст может быть составлен в сжатые сроки, не пройдя необходимые проверки и корректировки.

Что же в таком случае следует делать студенту, которому необходимо перевести текст с подобными проблемами? Ответ на этот вопрос можно получить, изучив самые последние пособия по техническому переводу.

Во-первых, студент должен уметь логически анализировать информацию. Задумываться над смыслом каждого высказывания, но и в то же время уметь сопоставлять одно с другим, чтобы получалась цельная картина. Например, при переводе предложения понятно все, кроме одного слова. А если заглянуть в словарь, то можно обнаружить несколько десят-

ков значений в зависимости от контекста. Что же делать в таком случае? Следует изучить весь документ и попробовать найти дополнительную информацию об этом предмете. Тяжелый ли агрегат? Каких он размеров и где должен стоять? Безусловно, переводящему очень поможет общетехнический кругозор.

Во-вторых, необходимо развить в себе навык обязательной проверки значения терминов. Проверять особенно важно в тех случаях, когда переводчик не очень глубоко знает тематику. Не стоит слепо доверять как оригинальному тексту (потому что он может быть написан непрофессионалом, о чем мы говорили выше), так и первому попавшемуся значению в техническом словаре. Следует изучить контекст.

В-третьих, студент должен уметь извлекать информацию из иллюстраций. Обучающиеся часто игнорируют картинки, прилагаемые к тексту, хотя в них может скрыто много полезной информации.

В-четвертых, следует развивать навыки догадки.

Но что делать, если все шаги предприняты, а текст все равно непонятен? Стандартные варианты решения данной проблемы включают:

1) Поиск информации в интернете. Интернет - излюбленное место для поиска нужных данных у молодежи, но всегда нужно помнить о том, что во всемирной паутине доля надежной и проверенной информации весьма мала.

2) Консультация у специалиста. Маловероятно и непродуктивно. Специалист может быть занят, не иметь представления о контексте.

В таком случае самым разумным мероприятием станет изучение соответствующей нормативной документации, а именно- терминологических ГОСТов. Их нетрудно найти даже в интернете, вбив в поисковую строку «термин+ ГОСТ». В данных документах указаны правильные эквиваленты терминов, имеются примеры узуса, а также полезные иллюстрации для полного понимания. Чтобы в дальнейшем не возвращаться к этой теме вновь и вновь, рекомендуется составлять глоссарии-справочники, представляющие из себя систему понятий.

Сориентироваться по ГОСТу очень часто помогает ссылка на стандарт, которую можно встретить в тексте. Например, рассмотрим предложение из текста, посвященного измерению расхода жидкости и газа (Специальность 18.02.09 - "Переработка нефти и газа").

*This block implements the flow rate measurement for fluids (**aperture restrictor**) in conduits under full flow with **a circular cross-section** according to EN ISO 5167-1, 2, 3, 4.*

Предложение изобилует терминами, которые весьма проблематично перевести на русский язык. В этом случае нашим спасением станет ссылка на стандарт. В поисковике на подобный запрос мы сможем открыть российский ГОСТ (ГОСТ 8.586.1-2005). Опираясь на перевод начала предложения (Данный блок предназначен для измерения расхода жидкости), который не вызывает затруднения, учащийся сможет легко найти значения непонятных нам терминов в данном ГОСТе (сужающее устройство; полностью заполненный трубопровод круглого сечения).

Учитывая все трудности и предполагаемые пути решения, мы разработали комплекс рекомендаций по проведению занятий по техническому переводу:

1) Не следует ограничиваться лишь теми текстами, которые предоставлены в учебниках. Для создания условий, приближенных к реальным, студентам следует давать на перевод литературу, с которой они работают на занятиях профессионального цикла. Кроме того, во время производной практики учащимся попадают в руки иностранные тексты, оригинальные актуальные инструкции на иностранном языке. Их так же будет полезно использовать на занятиях по переводу.

2) Студент должен четко осознавать межпредметные связи и понимать, что то, с чем он имеет дело вне занятий иностранным языком, непосредственно соотносится с той информацией, которую он получает на перевод. Для этой цели студента следует учить чаще обращаться на занятиях к ГОСТ и ISO. Именно эти стандарты могут помочь с правильным переводом сложных терминов.

3) На занятия следует подбирать тексты с иллюстрациями. Студент должен уметь извлекать из них нужную информацию. Вдобавок к этому, если учащийся имеет общетехнический кругозор, то он с легкостью, опираясь на изображение, сможет найти нужную литературу на русском языке.

4) Студент должен уметь анализировать и структурировать информацию. На каждом занятии рекомендуется вести глоссарий-справочник, в котором учащийся будет разбивать термины по нужным группам, тем самым формируя систему понятий.

5) Весьма полезным навыком для студента станет навык догадки. Для развития такого умения следует использовать как иллюстрации, так и кусочки отдельных текстов. О каком приборе идет речь? Частью какого устройства является панель на данной иллюстрации? В рабочей ситуации у учащегося не всегда будет возможность познакомиться с контекстом, поэтому ему придется догадываться, о чем идет речь, опираясь на свои знания и прошлый опыт.

Таким образом, мы выявили трудности, с которыми может столкнуться наш выпускник, имея дело с технических текстом. Для каждой трудности разработано свое решение. Для нас, как преподавателей иностранного языка, стало важным создание рекомендаций по проведению занятий по переводу технических текстов, так как на данный момент у многих выпускников СПО возникают большие трудности с пониманием иностранного языка на производстве. Работа в заданном направлении продолжает вестись. В ближайшем будущем мы планируем провести несколько совместных мероприятий с преподавателями профессионального цикла, на которых студентам бы пришлось демонстрировать знания своего предмета на иностранном языке. Возможно, такой формат занятий поможет нам не только применить уже имеющиеся рекомендации, но и разработать новые.

Список литературы:

1. Шалыт, Израиль Соломонович. «Как научиться техническому переводу. Метод. пособие. 55 с.
2. https://infourok.ru/obuchenie-perevodu-tehnicheskoy-literaturi-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-3890631.html
3. Котова, Ю.С. Особенности технического перевода / Ю.С. Котова // Язык и культура. – 2013 - №9 – С. 133-138.
4. https://www.russian-translators.ru/perevodchesky-opit/practika/techperevod/
5. https://www.trpub.ru/articles/obuchenie-perevodu/

РЕКОНСТРУКЦИЯ КОГНИТИВНОГО КОНТЕКСТА В МОДЕЛИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Д.С. Лефанов, e-mail: daniil.lefanov@yandex.ru
магистрант
НИУ «Высшая школа экономики», Россия, г. Москва

RECONSTRUCTING COGNITIVE CONTEXT IN THE MODEL OF TRANSLATION INTEGRATION

D.S. Lefanov, e-mail: daniil.lefanov@yandex.ru
master's student
Higher School of Economics, Russia, Moscow

Аннотация. Исследование изложено на стыке переводоведения и когнитивной лингвистики и посвящено творческой составляющей процесса перевода. В качестве инструмента анализа переводческих решений с высокой энтропией разрабатывается модель на основе теории концептуальной интеграции. В процессе переводческой интеграции возникает специфическое контекстуальное пространство, которое позволяет контексту и переводимому концепту образовать синергию. Модель закрепляет теоретическую значимость профессиональной иррациональности в работе переводчика.

Ключевые слова: художественный перевод, когнитивный контекст, модель перевода, теория концептуальной интеграции, концептосфера, творческие решения переводчика

Abstract. The research is carried out based on translation studies and cognitive linguistics and is devoted to creativity in translation. A model based on the theory of conceptual integration is being developed as a tool for the analysis of translation matches with high entropy. In the process of translation integration, a specific contextual space emerges, which allows the context and the translated concept to establish a synergy. The proposed model establishes the theoretical significance of professional irrationality in the work of a translator.

Keywords: literary translation, cognitive context, translation model, theory of conceptual integration, conceptual sphere, translator's creativity

Введение

Настоящее исследование посвящено дальнейшему развитию разрабатываемой модели перевода, которая основана на теории концептуального смешения. Необходимость в ней обусловлена тем, что до сих пор не закреплен единый способ анализа творческих решений в переводе. При работе с художественными текстами переводчики вынуждены использовать свой творческий потенциал, при этом реакция на феномен энтропии остается неоднозначной в переводоведении. В этой связи данное исследование основано на стыке переводоведения и когнитивной лингвистики.

Художественный текст как объект когнитивной лингвистики раскрывается в полной мере в рамках дисциплины «когнитивная поэтика» [Stockwell, 2005]. Интересующая нас теория ментальных пространств гласит, что во время чтения в сознании человека конструируются *ментальные пространства* — динамические концептуальные поля, хранящиеся в оперативной памяти и возникающие в сознании людей в ходе речи и мышления [Fauconnier, 2003].

Далее, теория концептуальной интеграции [Turner, 2007] возникла как инструмент изучения эмерджентных смыслов метафоры и продолжила существование как инструмент анализа творческих интенций. В ТКИ их возникновение объясняется особенностями

построения *интеграционной сети* — алгоритма создания бленда. В ней два или более *исходных ментальных пространств* связаны проекцией в отдельном, *родовом пространстве*, которое содержит абстрактную структуру исходных пространств (фрейм). Родовое пространство необходимо для сопоставления параллельных элементов исходных пространств. Все пространства сети вносят свой вклад в создание *бленда*, в котором и возникают *эмерджентные элементы*, то есть приращенные смыслы, не содержащиеся в исходных пространствах. Отмечается, что данный процесс имеет избирательный характер; выборка элементов для проекции индивидуальна, что может объяснять непонимание в ходе невероятно сложных построений повседневного общения. Авторы теории, Ж. Факонье и М. Тёрнер, утверждают, что концептуальная интеграция является основным механизмом человеческого мышления и, главное, творческих процессов, который приводит к образованию новых смыслов и к концептуальной компрессии, удобной для хранения в памяти сложных структур и оперирования ими.

Модель переводческой интеграции

Разрабатываемая модель интеграции перевода позволяет, с одной стороны, определить причину иррационального перевода, с другой стороны, признать энтропию естественным следствием художественного перевода. Ниже указаны этапы предлагаемого подхода.

1. **Первый этап (интерпретация).** Переводчик определяется как квалифицированный читатель (подходящее определение дал, на наш взгляд, Н. К. Гарбовский [Гарбовский, 2004, с. 60]). Переводчик производит индивидуальные прочтения текста на основе своего когнитивного контекста, который включает в себя опыт и фоновые знания. Эти прочтения включают формирование сложного когнитивного дискурса: создание, сопоставление и интеграция ментальных пространств и т.д. Стоит отметить, что квалифицированный читатель — особенно если он приобрел знания об авторе, других произведениях того же автора или жанре и т.д. — будет концептуализировать дополнительные ментальные пространства, что, в саою очередь, запускает новые ассоциативные связи.
2. **Второй этап (интеграция).** Переводчик фокусируется на выбранном фрагменте текста и концептуализирует исходное ментальное пространство (ИМП), которое в данном исследовании рассматривается как единица перевода. Появится родовое пространство, содержащее некоторый фрейм, наполнение которого составляет ИМП. Данный фрейм позволяет сопоставить отличающиеся когнитивные единицы в разных концептосферых, благодаря чему пассивные или активные ассоциативные связи переводчика вводят соответствующее переводящее пространство (ПМП), ментальное пространство переводящего языка, включающее в себя элементы, участвующие в первичной проекции. Иными словами, минимальный ПМП имеет ту же структуру, что и ИМП, но заменяет роли фрейма элементами концептосферы языка перевода (ПЯ). Данный процесс несет сложный хаотичный лингвокогнитивный характер: подбор соответствующих языковых средств для выражения определенного лингвистического или культурного концепта стимулирует конструирование слабых ассоциативных связей, и наоборот. В результате интеграции элементы объединяются в бленд, который может включать или не включать новые (эмерджентные) элементы. Некоторые схемы по разным причинам не требуют более глубокого уровня интеграции, то есть в этих случаях в интеграции участвуют только исходное и переводящее пространства, последнее при этом всего лишь заменяет наполнение фрейма. Если же отрывок требует более глубокой и сложной интеграции, переводчик находит связи с другими дополнительными пространствами (ДМП), которые расширяют когнитивный охват интеграции. Такие пространства вторичны по отношению к когнитивной схеме и могут также состоять из элементов специфических концептосфер переводящего языка или из элементов концептосфер других языков. Таким образом, в процессе перевода одного небольшого отрывка может возникнуть несколько интеграционных сетей и появиться несколько кандидатов на итоговое результирующее пространство для данного когнитивного сегмента.

3. **Третий этап (принятие решения).** На данном этапе переводчик руководствуется рациональными положениями теории перевода: информацией об участниках перевода, о целях перевода и т.д. Исходя из этого, переводчик окончательно выбирает результирующее пространство и фиксирует его с помощью соответствующих лингвистических средств выражения. В дальнейшем реципиенты, которые обладают собственным культурным и индивидуальным когнитивным контекстом, будут полагаться на данный текст для создания собственных прочтений.

Рис. 1 показана структура разработанного интегративного механизма. На схеме приведены пространства, из которых она состоит. Здесь и далее на схемах сплошные линии обозначают сильные ассоциативные связи, а пунктирные линии — слабые ассоциативные связи.

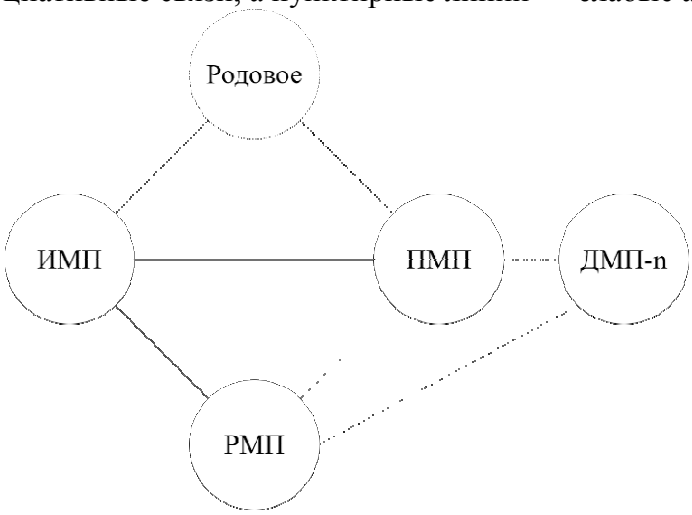


Рис. 1. Общая когнитивная структура переводческого дискурса

Завершая описание модели, вновь отметим хаотичную природу данного процесса. Действия переводчика не соответствуют идеальному протеканию модели: нередко первый этап не получает должного внимания, а второй может проходить после значительного временного промежутка после прочтения текста. Переводчик может разрабатывать разные когнитивные схемы параллельно и не все из них доводить до конца. Важно также отметить, что границы между описанными этапами размыты. Данная модель скорее выделяет три базовых функции, выполнение которых необходимо для перевода.

Модель переводческой интеграции

По количеству задействованных дополнительных пространств описанная модель позволяет нам определить глубину переводческой интеграции следующим образом:

1. Базовый уровень (исходное пространство + переводящее пространство). В условиях существующих эквивалентов или стандартизированных переводческих трансформаций (см. ниже: конвенциональные соответствия в разделе 2.2.1) соответствующие элементы переводящего пространства проецируются на исходное пространство без дальнейшего развития сети. В этом случае ассоциативные связи подготовленного и опытного переводчика концептуализируют родовое пространство с фреймом, для которого в переводящем пространстве определенно существует набор высоковероятных элементов (соответвующих языковым средствам). Интеграция базавого уровня не требует значительных когнитивных усилий.

2. Уровень 1 (исходное пространство + переводящее пространство + дополнительное пространство 1). Когда по мнению переводчика соответствующего пространства концептосферы переводящего языка недостаточно для когнитивного переноса образов из одной лингвокогнитивной области в другую, переводчик сталкивается с необходимостью прибегнуть к другим областям, таким как концептосфера жанра, области знаний и т. д. При этом

родовое пространство, необходимое для проекции ПМП на ИМП, не всегда будет содержать фрейм, соответствующий дополнительному пространству.

3. Уровень n (исходное пространство + переводящее пространство + дополнительное пространство 1 + ... + дополнительное пространство n). Чем больше дополнительных пространств является частью сети, тем больше усилий требует данный переводческий дискурс и тем дальше перевод от исходного текста.

Следовательно, начиная с уровня 1, сеть может стать источником новых когнитивных сущностей, которые с наименьшей вероятностью зависят от рациональных теоретических знаний, поскольку рассматриваемый процесс предшествует принятию сознательного решения.

Неконвенциональные соответствия и категория конвенциональности

Диалектика перевода основывается на том, что перевод как процесс имеет одновременно механический и творческий характер. В каких отношениях находятся эти составляющие? Теория перевода, в особенности лингвистическая традиция, стремится вывести законы перевода по аналогии с законами естественных наук, что определяет механистический характер перевода. В результате попыток сконструировать рациональное правила перевода формируются конвенции, отхождение от которых рассматривается как нарушение. Данные конвенции разрабатываются в рамках данной эпистемы, т. е. являются историчными. В наше время, например, все большее влияние получает либералистическая парадигма, из которой вытекают такие направление в переводе, как, например, колониальный поворот [Bassnett, 2007]. В отечественном переводоведении также происходит переосмысление ролей, выполняемых участниками ситуации перевода [Лефанов, 2021]. Тем не менее, главенствующая позиция все еще закреплена за лингвистической традицией, в качестве примера которой данная работа рассматривает известную лингвистическую типологию эквивалентности В. И. Комиссарова [Комиссаров, 2002]. Как и другие теории, стремящиеся к объективному отображению переводческой реальности и к поиску закономерностей, данная типология не только категоризирует соответствия, но также и становится источником для определения переводческой нормы, следовательно, предлагает набор трансформационных правил.

Итак, отсюда возникает категория конвенциональности. Если переводческое решение конвенционально, оно находится в русле принятой парадигмы. Переводчик усваивает данную категорию во время обучения, что не только позволяет снять значительную часть нагрузки на переводческий дискурс и таким образом экономить когнитивные усилия, но также вносит предсказуемость в перевод, т. е. способствует снижению энтропии.

С другой стороны, известно, что даже существующие словарные соответствия не являются единственно верными. Данная работа исходит из того, что перевод в своем ядре ничем не обусловлен, эвристичен, поскольку каждая знаковая система закрыта по отношению к другой, и не существует однозначно верной интерпретации одних знаков через другие. Соответственно, можем выделить следующие свойства неконвенциональных соответствий:

1. с позиции когнитивных исследований: значительные когнитивные усилия со стороны переводчика (в наших терминах, интеграция начиная с первого уровня);
2. с позиции переводоведения: значительное отхождение от инварианта перевода;
3. с позиции лингвистики: значительное отличие от принятых грамматических и лексических соответствий.

Отметим, что ранее тема эвристичности перевода обосновывалась через диалектику своего и чужого в русле герменевтического подхода. В разрабатываемом когнитивном подходе решение данной проблемы реализуется через воссоздание концептуальных связей. Перевод рассматривается здесь как воссоздающая деятельность, поскольку переводчику приходится заново конструировать когнитивный контекст в когнитивном переводческом дискурсе. По этой причине представляется невозможным оперировать категорией узуальности / окказиональности в переводе: в ее определении главенствует контекст, но во многих случаях художественного перевода контекст не может определить переводческий узус, поскольку в пе-

реводящем пространстве он неполон или отсутствует. Проблемной называют единицу оригинала, создающую дисбаланс в терминах герменевтики или неспособную возникнуть в переводе до воссоздания когнитивного контекста в терминах когнитивистики. Ниже рассмотрим вариант перевода такой единицы более подробно.

Сложная взаимосвязь концептосфер

Дальнейшие рассуждения требуют более дробной классификации массива концептов и связей между ними, поэтому в рамках данного исследования была разработана следующая система.

Материальный облик языка нелинейно соответствует элементам динамической концептосферы языка, которая определяется здесь как массив сложносвязанных концептов, при этом сама область взаимосвязи есть когнитивный контекст. Данная работа различает *универсальную* (ядро) и *специальную* (периферия) концептосферы языка, которые составляют глобальную концептосферу языка. Выделяются специализированные малые концептосферы. Так, текст создает малую концептосферу со своими элементами и нелинейными связями, индивидуально возникающими как контекст в сознании читающего. Она определяется как совокупность элементов и связей, которые имеют схожие репрезентативные качества в кругу данного сообщества. Иными словами, ядро концептосферы текста выделяется из универсальной концептосферы языка по принципу отхождения от относительно главенствующей гносеологической нормы, тогда как концептуальная периферия этой концептосферы остается частью универсальной концептосфефры (рис.2).

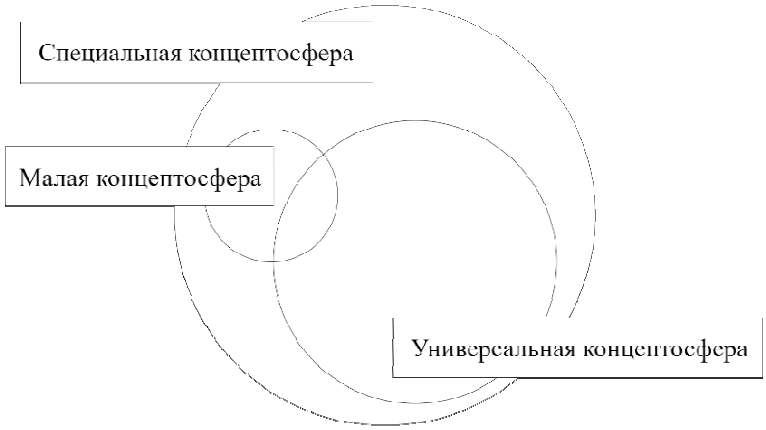


Рис. 2. Внутренняя структура концептосферы языка

Образ некоторой концептосферы в настоящей работе определяется как репрезентация данной концептосферы в другой концептосфере с обязательной реконструкцией связей по структуре второй, принимающей концептосферы. Так, сумма концептов «английская мифология» в концептосфере русского языка отличается от суммы концептов «английская мифология» в концептосфере английского языка по содержанию, по качеству содержания и по структуре.

Помимо концептосферы текстового мира нелишним будет выделить малую концептосферу жанра. Известно, что жанр имеет свойстенные хронотопы, которые суть исторически сложившиеся в литературе фреймы (о хронотопах фэнтези см. [Лефанов, 2021]). Рассуждая о наполнении подобной концептосферы, можно также предположить, что ее ядро представляет собой канон. Перевод всегда интегративен, то есть основанием переводческого творчества является момент синтеза, необходимость в котором возникает как результат различия концептосфер. Концептосферы, в свою очередь, различаются не только структурой, но и содержимым. Далее увидим, что существует вероятность прерывания проекции во время переводческого дискурса, если ПМП содержит переводческую лакуну. Здесь *переводческая лакуна* определяется как отсутствие ключевого элемента в переводящем пространстве, то есть элемента, который должен занять место исходного концепта в той же структуре. Предполагает-

ся, что причиной появления лакуны становятся исходные проблемные единицы на разных уровнях, например, на лексическом уровне это имена собственные, окказионализмы, неологизмы. Ранее также было доказано, что некоторые общеупотребительные слова могут соответствовать концептам, проекция которых на переводящее пространство нарушается (т.н. узуальная магическая лексика [Лефанов, 2019]). Приведем пример концептуальной лакуны, которая возникает при переводе проблемной единицы на уровне синтаксиса: **Building the pavilion turned him evil. <…> I don't want that to happen to me.** [Sutherland, 2013] // **Построил дворец, и... Вот я и не хочу, чтобы такое случилось со мной.** [Круглов, 2016]. Необходимо подчеркнуть, что именно контекст определяет, является потенциальная единица переводящего пространства лакунной или нет. Контекст, который прерывает проекцию, подлежит реконструкции.

Дополнение к схеме переводческого дискурса

Анализ материала исследования показал, что описанная выше схема переводческого дискурса претерпевает изменения, если переводящее пространство несет лакунный характер. Стремясь восполнить недостающую информацию, переводчик воссоздает контекстуальное пространство (КМП) (см. рисунок 3), на котором изображена дополненная схема. Как и дополнительное пространство, КМП повышает глубину интеграции на один шаг; по своей сути оно является разновидностью ДМП, но в целях исследования обособляется в отдельную единицу. Наполнение данного пространства зависит от выбранной переводчиком стратегии, доступные варианты изложены в следующем разделе более подробно. В любом случае существенное отличие контекстуального пространства от собственно-ИМП заключается в том, что это «междупространство» собирается специально для реконструкции связей. Выборочно оно состоит из элементов и внутритекстовых связей концептосферы исходного текста (ИТ), но одновременно с этим связи элементов ИМП с концептосферой исходного языка (ИЯ) / ИТ подменяются на связи с концептосферой ПЯ / переводного текста (ПТ) или с концептосферой на выбор переводчика (например, с концептосферой соответствующего жанра). Иными словами, данное пространство подготавливает почву для интеграционной концептосферы ПТ, поэтому уже в этом месте могут возникнуть относительно отдаленные от темы дискурса концепты. Вероятно, само КМП также может быть результатом интеграций, если данное ИМП требует настолько значительных когнитивных усилий.

Нелишним будет отметить, что наполнение КМП невозможно достоверно предположить, поскольку все представленные ниже схемы являются умозрительно-восстановленными. Тем не менее, представляется возможным установить по крайней мере самые первые ассоциации, которые войдут в это пространство.

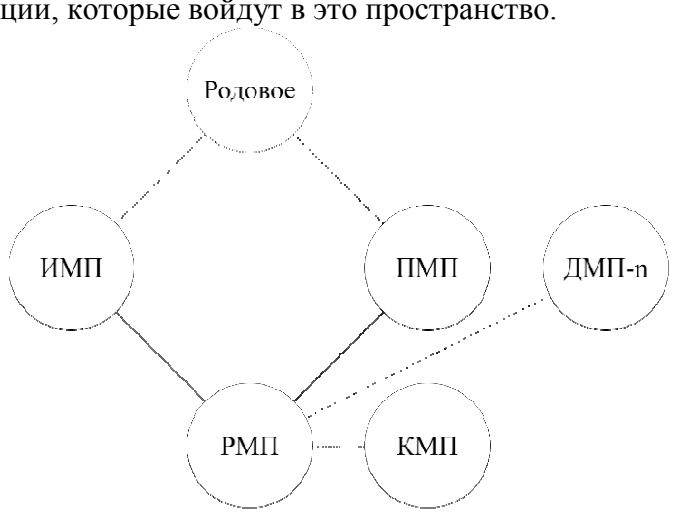


Рис. 3. Дополненная схема переводческого дискурса

Реконструкция связей с образом концептосферы исходного текста

Рассмотрим следующий отрывок более подробно: **"The pavilion? An animus SeaWing designed it, many generations ago, and magicked the stone to grow this way," Riptide said.**

<...> She hadn't realized animus dragons had that kind of power. [Sutherland, 2013] // **'— Дворец? — спросил он. — Сам вырос. Много поколений назад жил один дракомант, который заставил камень расти... но ждать пришлось десять лет. <...> Цунами разделяла его чувства. Вот это способности!'** [Круглов, 2016]

В качестве показательного ИМП возьмем фокусное пространство, в котором разворачивается повествование о прошедших событиях: **"An animus SeaWing designed it, many generations ago, and magicked the stone to grow this way"**. Из ряда переводческих лакун подробно рассмотрим концепт *animus dragon*. Посредством родового пространства с фреймом МАГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ (наполняемом соответствующими ролями) на ИМП проецируется рад концептов универсальной концептосферы ПЯ. Таким образом, переводящее пространство отражает исходный фрейм, но наполняет его элементами переводящей концептосферы: дракон, магия, носитель магии и т. д. (все элементы, которые могут быть использованы в контексте данного фрейма, выборка которых происходит на основе ассоциации). Как видим, данный ряд включает в себя заимственные концепты, которые в данном дискурсе формируют малую концептосферу, описываемую в данной работе как образ ПЯ . Тем не менее, ее обособление не играет существенной роли в данном случае, поскольку набора элементов для проекции все равно недостаточно, что и является переводческой лакуной в нашем понимании. В связи с этим схема одновременно осложняется контекстуальным пространством и новым родовым пространством с синтезирующими (соответственно, словообразовательными) фреймами, которое позволяет провести такую проекцию, при которой в результирующем пространстве возникнет концепт, имеющий в качестве ядра смыслы ИТ и в качестве периферии смыслы ПЯ (здесь это смыслы средств выражения), при этом подбор лингвокогнитивных вариантов происходит в ДМП-1. Таким образом, новый концепт присоединяется к образу концептосферы ИТ в переводческом дискурсе, образуя с ней связи через свое ядро и с лакунным пространством (представленным лакунной концептосферой ПЯ / ПТ) через свою периферию. Если периферийный контекст уже существует, то контекст, необходимый для самого существования нового концепта и представленный в виде области связей между ядром концепта и концептосферой образа ИТ, возникает с возникновением этого концепта. В данном случае это такая совокупность смыслов текстового мира ПТ, которая делает возможным существование объекта переводческого дискурса. В качестве одного из множества примеров, этот объект включает в себя необходимые взаимосвязи между характерными для данной концептосферы концептом **b *дракон*, который в силу его ярких отличительных характеристик уже можно назвать окказиональным, и ролью фрейма МАГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ. На рисунке 4 представлена инвариативная схема переводческой интеграции для указанного отрывка.

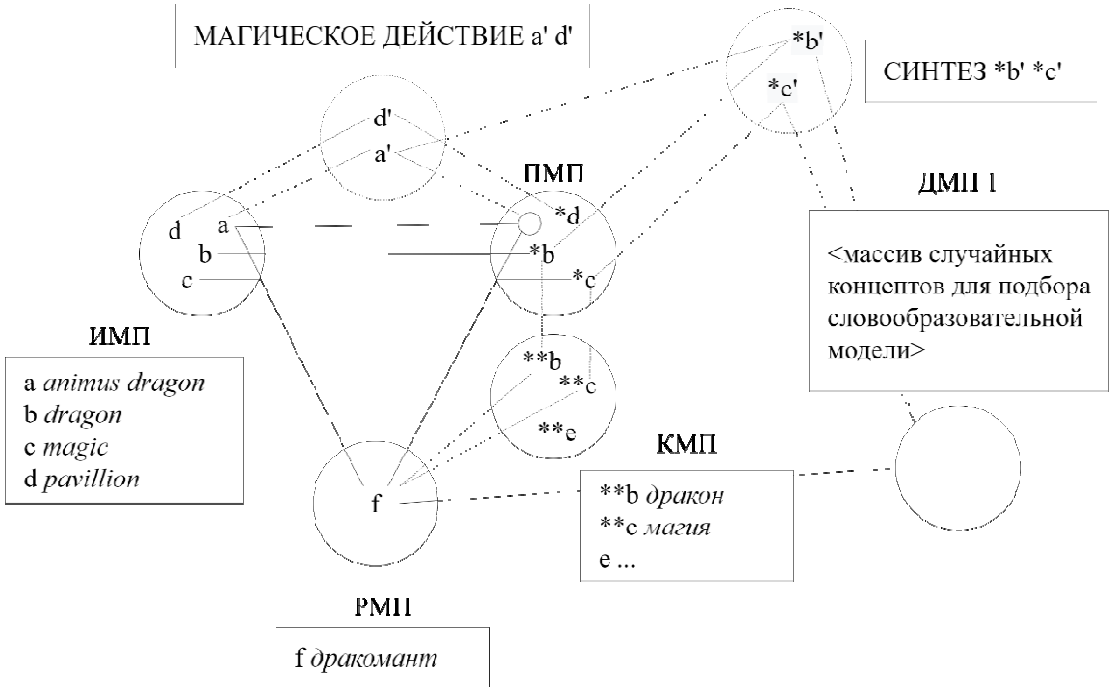


Рис. 4. Когнитивная схема перевода окказионализма «animus dragon»

Итак, в результате интеграции ИМП с ПМП, которая осложнена переводческими синтезирующими фреймами, возникает пространство переводящего текста, содержащее эмерджентные элементы, ядерная структура которых развертывается в оригинальную структуру ИМП, а периферийная структура — в оригинальную структуру ПМП. Необходимым образом данные концепты получают языковой облик, который соответствует данному содержанию только в данном контексте — именно по той причине, что они были интегрированы с целью реконструировать исходный когнитивный контекст. В данном случае с точки зрения лексики речевым проявлением результата этой схемы является окказионализм. При этом когнитивная интенция переводчика направлена на ядерную составляющую переводящей концептосферы образа ИТ, чему соответствует характер самого блендинга: в сознании переводчика (подчеркнем) ядро передаваемого образа соответствует свернутым ядерным смыслам исходной концептосферы.

Заключение

Разрабатываемая интегративно-процессуальная модель переводческого дискурса позволяет на основе теории концептуальной интеграции оценить глубину энтропии и определить причины и траекторию ее возникновения. Отличительной особенностью данной методики является разработанный инструментарий для анализа творческой составляющей перевода.

Модель включает в себя, помимо прочего, специфическое дополнительное пространство, названное здесь контекстуальным. Контекстуальное ментальное пространство реконструирует когнитивный контекст, то есть необходимо в случае образования лакуны в переводящем ментальном пространстве. Предполагается, что в иных случаях когнитивный контекст не нуждается в реконструкции, поскольку найденные в переводящем ментальном пространстве элементы допустимы в создаваемом контексте с точки зрения переводческого дискурса.

Исследование позволило сделать ряд дополнительных выводов. Так, была выведена категория конвенциональности. Конвенциональное соответствие не противоречит принятой научной парадигме. Насколько удалось установить, неконвенциональное соответствие возникает вследствие лакунного характера переводящего ментального пространства. В связи с тем, что проблемные единицы оригинального текста (такие как имена собственные, неологизмы и окказионализмы) постольку проблемные, поскольку приводят к определению пере-

водящего пространства как лакунного, любая попытка их перевода приводит к высокой степени энтропии, то есть к высокой степени влияния хаотичного лингвокогнитивного поиска на результат перевода. Причиной этому становится присутствие контекстуального пространства в интеграционной сети, обоснованное наличием лакуны, и оно приводит к усилению интегративной глубины перевода.

Завершая исследования, отметим, что творчество в переводе определяется через категорию эмерджентности смыслов. Всякий раз она (эмерджентность) достигается за счет переводческой интеграции, которая объединяет в себе элементы разных концептосфер. Тем не менее, именно добавление пространств на основе ассоциативных когнитивных связей повышает глубину перевода, в связи с чем можно сделать вывод, что любое неконвенциональное переводческое действие является подлинно творческим — в отличие от конвенционального действия, которое обусловлено внешним влиянием на переводчика. Разрабатываемая модель позволяет определить степень подобного творчества.

Материал

1. Круглов — Сазерленд Т. Драконья сага. Потерянная принцесса: пер. с англ. А.Н. Круглова. – М.: АСТ, 2016. – 352 с.
2. Sutherland — Sutherland T.T. Wings of Fire. Book Two. The Lost Heir. – New York: Scholastic Press, 2013.

Список литературы:

1. Гарбовский, Н.К. Теория перевода во Франции: история и современность // Исследования в области французского языка и французской культуры: новое тысячелетие – новый этап. Материалы международной конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 55–63.
2. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
3. Лефанов, Д. С. Концепт «магическое» в хронотопах фэнтези: переводческий аспект / Д.С. Лефанов, Т.А. Казакова // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы (Сб. науч. трудов по материалам III Международной научно-практической конференции Ярославль, 14-15 мая 2021 года). – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2021. – С. 299–304.
4. Лефанов, Д.С. Лексические средства обозначения магического. Классификация и способы перевода (на материале фэнтези) // Moscow University Young Researchers' Journal: Languages, Cultures and Area Studies. Issue 8. – М.: МГУ, 2019.
5. Bassnett, S. Culture and Translation // The Companion to Translation Studies / ed. by Piotr Kuhiwczak and Karin Littau. – Clevedon, 2007. – pp. 13–23.
6. Fauconnier, G. Conceptual Blending, Form and Meaning / Gilles Fauconnier, Mark Turner // Recherches En Communication. – 2003. – № 19. – pp. 57–86.
7. Stockwell, P. Cognitive Poetics. An Introduction. – New York: Routledge, 2005. – 193 p.
8. Turner, M. Conceptual Integration // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / ed. by Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens. – New York, 2007. – pp. 377 – 393. – DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0015

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПЕРЕВОДУ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

И.Н. Пузенко, e-mail: pusenko@gstu.by
зав. кафедрой, канд. филол. наук, доцент
Гомельский государственный технический университет им. П.О.Сухого,
Республика Беларусь, г. Гомель

TECHNOLOGIES OF READING AND TRANSLATING OF TECHNICAL TEXT

I.N. Puzenko, e-mail: pusenko@gstu.by
Head of the Department, candidate of philosophy Sciences, Associate Professor;
Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoi,
The Republic of Belarus , Gomel

Аннотация. Ведущее место в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в техническом университете отводится такому виду иноязычной речевой деятельности как чтение, предполагающее разную степень понимания прочитанного и оформление извлечённой из иностранных источников информации в виде перевода и его разновидностей. В качестве доминирующего принципа обучения чтению и переводу выступает принцип профессиональной и межкультурной коммуникативной направленности.

Ключевые слова: компетенции, цель, результат, вид речевой деятельности, учебный эффект, методические принципы, адаптация текстов, перевод научных текстов

Abstract. The leading place in the professionally oriented teaching of a foreign language at a technical university is given to such a type of foreign language speech activity as reading, which implies a different degree of understanding of what is read and processing of information extracted from foreign sources in the form of translation and its varieties. The principle of professional and intercultural communicative orientation is the dominant principle of education.

Key words: competencies, goal, result, type of speech activity, learning effect, methodological principles, text adaptation, translation of scientific texts

Основная цель обучения студентов технических вузов иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Подготовка специалиста в рамках дисциплины «Иностранный язык» предусматривает формирование важных и наиболее значимых компетенций:

- академических: уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач; обладать навыками письменной и устной коммуникации и уметь работать самостоятельно;
- социально-личностных: обладать способностью к межличностным коммуникациям и быть способным к социальному взаимодействию и контакту внутри группы и с зарубежными коллегами.

Важным и ответственным этапом в приобретении, расширении и углублении системных языковых и профессиональных знаний приобретает у студентов, а затем и у магистрантов умение читать и понимать оригинальные технические тексты и оформлять извлечённую из разных иностранных источников информацию в виде перевода, реферата или аннотации. Подготовка квалифицированных специалистов, умеющих читать разножанровые иностранные тексты, а в последствие и специализированную литературу разной степени сложности с извлечением необходимой информации и обладающих навыками качественного перевода текстов по профилю специальности, является неотъемлемой и составной частью профессио-

нальной подготовки современных специалистов в области иностранного языка [5, 2, 6]. Содержательную сторону учебного/профессионального чтения составляет его цель, результат на который оно направлено, а также условия, в которых оно протекает и реализуется (речевая деятельность). Конечной его целью является понимание (мыслительная деятельность), а ожидаемый результат, соответственно, определяет количество извлекаемой информации из текста и характер её активной переработки. При проверке понимания текста в центре внимания преподавателя должны быть «мысли» и «связи» между ними, а не языковой материал как таковой.

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности входит в сферу коммуникативной и профессионально ориентированной деятельности обучающихся и обеспечивает в ней одну из форм письменной вербальной коммуникации. В современной жизни зрелому чтению принадлежит исключительно важная роль, так как оно открывает специалисту доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации: научно-технической и патентной литературе, техническим журналам, описанию технологий и характеру производственных процессов, описанию приёмов труда и чертежей, рекламным материалам, разного рода реферативным изданиям; Интернету и т. д. Учебное и профессиональное чтение всегда целенаправленно и нацелено на получение, извлечение необходимой информации в определённом объёме и связано с восприятием готового иностранного текста, Вследствие этого его относят к рецептивным видам иноязычной речевой деятельности.

Когда чтение выступает в качестве цели обучения, мы рассматриваем его как самостоятельный вид речевой деятельности, для обучения которому используется определённая система работы, специальные тексты и упражнения. Поэтому учебные ситуации чтения бывают самыми разными. Ожидаемый результат от типа читаемого текста определяет то, как студенты читают текст: медленно или быстро, внимательно вчитываются в каждое слово или читают «по диагонали», перечитывая отдельные места или пропускают целые куски текста, то есть он оказывает влияние на протекание интеллектуальной учебной деятельности, на процесс чтения, который определяется психологами как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка. Язык текстов для чтения должен быть доступен обучающимся, ибо это должно быть само чтение, а не расшифровка текста. От соблюдения этого требования зависит успешность протекания чтения как вида речевой деятельности, ибо только в этом случае внимание обучающегося может быть сосредоточено на содержании текста. Проверка понимания прочитанного текста будет иметь учебный эффект только в том случае, если обучаемый знает, что от него требуется разное понимание читаемого текста, например:

- прочитать текст и ответить на вопросы по основному содержанию прочитанного текста (3 вопроса); прочитать текст и отметить те предложения, которые соответствуют его содержанию; найти и зачитать главные факты (положения) текста; какие слова можно бы вынести перед текстом в качестве ключевых для его реферирования и т. д. (ознакомительное чтение);

- просмотреть текст и сказать, какие вопросы в нём освещаются; просмотреть 2-3 аннотации и определить, какие из них относятся к проблеме текста; просмотреть 3-5 журналов и подобрать статьи по одной и той же тематике (просмотровое чтение);

- просмотреть бегло текст и сказать, в каких абзацах текста содержатся данные о вольтметре; найти в тексте определение измерителя мощности и зачитать его; найти в тексте факты об измерительных приборах, упомянутых в резюме (поисковое чтение);

- прочитать и перевести выделенные фрагменты текста; сравнить текст на иностранном языке и его перевод на русский, оценить качество перевода, указать неточности перевода; прочитать и проанализировать содержание текста: определить, какой из реферированных текстов наиболее адекватно передаёт содержание прочитанного (изучающее чтение) [4].

Из приведенных заданий к разным типам чтения текстов видно, что профессионально ориентированное чтение представляет собой сложный вид речевой деятельности, связанный с оперативной ориентацией в информационном потоке, поиском, приёмом, извлечением и

последующим целевым применением необходимой информации. Важным и ответственным этапом при подготовке к чтению лингвострановедческих, общенаучных, научно-популярных, технических (I – ая ступень обучения) и собственно научно-технических текстов (II – ая ступень обучения) становится отбор текстового материала. Принимая во внимание вышеизложенное, считаем целесообразным выделить основополагающие методические принципы, которыми необходимо руководствоваться в процессе работы с текстами при обучении иностранному языку в технических вузах в целом:

- принцип профессиональной к о м м у н и к а т и в н о й направленности (использование иностранного языка как средства получения профессиональной информации в учебных и научных целях),

- принцип профессиональной м е ж к у л ь т у р н о й направленности (ориентация и опора на родную культуру, а также изучение культуры народа страны изучаемого языка, особенно профессиональной культуры в той или ной сфере деятельности).

Процесс перевода профессионально ориентированных текстов представляет для студентов технических специальностей, как и для студентов многих других неязыковых специальностей, определённые трудности [1, с. 89]. Это связано с тем, что большинство из них не имеют глубоких знаний по грамматике, не могут препарировать нюансами лексических значений слов, не владеют достаточными стилистическими приёмами перевода и лингвострановедческими знаниями; ещё не знают основ своей будущей специальности. Поэтому на начальном этапе (1-ый семестр, если иностранный язык в втузе изучается в течение двух семестров / 1 – ый семестр: 68 ч. /) источником для отбора текстов может служить учебно-методическая, лингвострановедческая и научно-популярная литература по тематике, приближённой к модулю социально-культурной (социально-бытовой), социально-личностной, лингвострановедческой и научно-популярной (общетехнической) тематики. Одним из ведущих критериев, положенным в основу отбора профессионально ориентированных текстов, должен быть критерий а у т е н т и ч н о с т и, под которым мы понимаем подлинность происхождения текста с точки зрения принадлежности его носителю языка и ситуации естественной коммуникации.

Для успешного обучения как чтению, так и переводу рекомендуется предлагать студентам оригинальные тексты информативного, познавательного и занимательного характера средней сложности (I-я ступень обучения); тексты повышенной сложности (II-я ступень обучения), прошедшие методическую обработку с целью снятия определённых грамматических, лексических и синтаксических трудностей. Цель данной адаптации текстов – сократить в какой-то мере объёмы текстов; сократить в тексте места, связанные с лексической или синтаксической осложнённостью и приблизить язык к реальным возможностям и уровню знаний студентов. Грамотная адаптация текстового материала сохранит оригинальность языка и будет способствовать тому, чтобы создать переходной процесс (мостик) от учебных текстов лингвострановедческой и научно-популярной тематики к профессионально ориентированным и специальным / 2 – ой семестр: 68/52 ч. /. Такой подход к отбору текстового материала и распределению его по семестрам будет отвечать потребностям учебного процесса, программе дисциплины «Иностранный язык» и уровню языковой подготовке обучаемых. В тех втузах, где количество учебных часов в объёме 136 разбито на 4 семестра: 34 + 34 + 34 + 34 распределение учебного материала будет незначительно варьировать: учебные тексты по учебно-методической, лингвострановедческой и научно-популярной тематике будут преобладать в первых двух семестрах, а по профессионально ориентированным и специальным текстам – в третьем и четвёртом семестрах.

Известно, что главной целью перевода с иностранного языка на родной является достижение коммуникативной эквивалентности между текстами разных языков. Перевод текстов научного характера (специальные тексты) традиционно представляется студентам одним из сложных заданий, с которым они сталкиваются при изучении иностранного языка в университете. Это обусловлено не только языковой стороной переводимого текста: запасом наиболее важных и широко употребляющихся слов во всех жанрах и стилях научно-

технической речи, наличием конкретной научно-технической терминологии, особенностями английской лексики (различия в круге значений слов, проблемы сочетаемости слов, омонимия, синонимия), знанием строевых слов и процессов словообразования; грамматики, но и национальных и социально-культурных аспектов. Незнание этих особенностей приводит часто к неадекватности перевода и определённым семантическим и стилистическим погрешностям, а в ряде случаев и к прямому искажению смысла переводимого текста. В связи с этим при обучении иностранному языку в техническом университете акцент на обучение чтению и переводу делается, как правило, параллельно.

Со студентами первого курса необходима предварительная работа по подготовке их к данным видам речевой деятельности. Мы считаем, что обучение учебному переводу целесообразно начинать с подготовительных переводческих упражнений (языковые упражнения), которые формируют у студентов навыки и умения работы с текстом (самый общий анализ текста, составление плана текста, написание аннотации). Такого рода упражнения имеют целью создать условия для успешной реализации переводческого процесса, наметить и уточнить необходимую коммуникативную установку, проверить у студентов наличие языковых и фоновых знаний; показать им, как решаются типовые переводческие задачи. Приоритеты в восприятии информации отражаются в коммуникативных заданиях. В след за языковыми упражнениями следуют коммуникативные упражнения, в ходе которых осуществляется собственно перевод содержания оригинала средствами языка перевода. На этом этапе целесообразно начинать переводить текст с отдельных фрагментов оригинального текста, обладающие определённой синтаксической и смысловой завершённостью, самостоятельностью (простые фразы – сложные – сверхфразовые единства – абзацы – фрагменты текста – текст). При этом обучающиеся учатся находить в языке перевода разные соответствия: однозначные эквивалентные соответствия, контекстуально зависимые вариантные соответствия, трансформационные соответствия. Важным моментом на данном этапе переводческой деятельности является умение студентов определять смысловую доминанту в предложении, выявлять наиболее важную часть содержания переводимого высказывания, то есть переводить с учётом смысла всей фразы, а не прибегать к пословному переводу там, где это не требуется. Рекомендуется также избегать пропусков существенных элементов подлинника или дифференцировать значение данного слова и избегать погрешностей, которые выявляются при прочтении всего текста. На завершающем этапе обучения студентов письменному переводу из одного языка на другой (особенно на II-ой ступени обучения) можно пользоваться также электронными словарями, программами компьютерного перевода, электронными учебно-методическими материалами, виртуальными лабораторными работами с последующим анализом и редактированием неадекватно переданной информации [3, с.145].

Список литературы:

1. Кириллова, Е.Б. Некоторые способы и примеры достижения эквивалентности и адекватности при переводе научно-технического текста с английского языка на русский. / Е.Б. Кириллова // Сб. науч. трудов по материалам междунар.науч.-практ. конф. «Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы» 17-18 мая 2019 года.- ФГБОУ ВО ЯГТУ.- Ярославль, 2017.- С. 87-94.

2. Копань, Л.И. Иностранный язык. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для групп специальностей аграрно-технического профиля. / Л.И. Копань, Л.В. Захарьева, Т.В. Рыло, Л Г. Васильева. - Минск: Учеб. - метод. объед. по аграр. техн. образованию, 2016.- 15с.

3. Тюкина, Л.А. Организация дополнительной образовательной программы "референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации" / Л.А. Тюкина, И.Н. Пузенко // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : Сб. науч. трудов по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 138-147.

4. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке: учеб. -метод. пособие / С.К. Фоломкина. - науч. ред. Н. И. Гез, изд. 2-ое, испр., М.: Высшая школа,- 2005.- 255с.

5. Хведченя, Л.В. Иностранный язык. Типовая учебная программа для высших учебных заведений. / Л.В. Хведченя, И.М. Андреасян. - Минск: РИВШ, 2008. - 32с.

6. Шелягова, Т.Г. Иностранный язык. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для направлений технического образования. / Т Г. Шелягова, О.М. Зюзенкова, О.В. Пинчук, А.П. Дробышева. - Минск : Учеб.-метод. объед. по образованию в области информ. и радиоэлектр.- 16с.

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА НАЗВАНИЙ РОДСТВА ПРИ ПЕРЕВОДЕ В АРАБСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Сугирбекова Салтанат Ризабековна,
канд.филол.наук, Алматы менеджмент университет, Школа медиа и кино
Республика Казахстан, г. Алматы,
Амер Мухаммад Ахмад,
д-р филол. наук, профессор Айн-Шамского университета,
Египет, г. Каир

INTERNAL FORM OF NAMES OF KINSHIP IN TRANSLATION IN ARABIC AND RUSSIAN

Sugirbekova Saltanat Rizabekovna,
PhD, Almaty Management University, School of Media and Cinema
Republic of Kazakhstan, Almaty
Amer Muhammad Ahmad,
PhD, professor at Ain Shams University,
Egyp,t Cairo

Аннотация. В статье рассматривается внутренняя форма названий родства при переводе в арабском и русском языках. Социокультурные аспекты названий родства проявляются и в их внутренней форме или структурно-словообразовательной семантике.

Ключевые слова: названия родства, семантика, внутренняя форма, культура, язык, перевод.

Abstract. The article examines the inner form of the names of kinship in translation in Arabic and Russian. Sociocultural aspects of kinship names are also manifested in their inner form or structural and word-formation semantics.

Key words: kinship names, semantics, inner form, culture, language, translation.

Внутренняя форма как показатель национальной культуры более четко дает о себе знать в арабском языке, нежели в русском. Дело в том, что многие русские названия родства "возводятся к эпохе общеславянского языка", поэтому они на данном (русском) этапе лишены внутренней формы. Исключение представляют составные названия (типа *двоюродный, троюродный ... брат*, *внучатый племянник, единокровный, единоутробный брат* и т.п.), а также производные и квазипроизводные слова (например, *племянник/племянница, прадед, прапрадед, отчим, мачеха, пасынок, падчерица*). Большинство этих единиц возникло после становления русского языка как автономного. Их внутренняя форма лежит именно в словообразующем элементе: *племянник* (< *племя*), *племянница* (< *племянник*), *двоюродный* (< *два* (второй) + *род*), *внучатый* (< *внук*), *единокровный* (< *единая кровь*), *пра-дед*, *пра-* + *пра-дед, пасынок* (< *сын*) и т.д. Социокультурные аспекты названий родства проявляются и в их внутренней форме (или структурно-словообразовательной семантике). Анализ показывает, что в словообразовательной структуре некоторых обозначений родства заложен элемент (или элементы) национальной культуры данного общества – его история, вероисповедание, традиции и обычаи, даже природа и т.д.

Однако углубленный этимологический анализ, проведенный О.Н.Трубачевым [1], и резюмированный затем Д.Н.Шмелевым [2] все-таки обнаруживает роль культурологических элементов в конструировании некоторых обозначений родства. Не без основания констатирует Д.Н.Шмелев, что "семантическая история слов в ряде случаев дает более или менее од-

нозначные указания на (иногда неизвестную из других источников) историю обозначаемых этими словами реалий" [2, с. 241].

Среди немногочисленных русских наименований родства, внутренняя форма которых носит опять-таки скудный культурологический оттенок, можно выделить слово *мать*, этимологически связанное со словом «матерой», что представляет "один из следов положения женщины-матери в древности" [1, с. 32]. *Мачеха* же представляет собой "образование с суффиксом сравнительной степени, предположительно значившее 'подобная матери' " [1, с. 34]. *Зять* своей этимологией возводится к «рождаться», т.е. «рожденный», а *сноха* (жена сына) "связывается одними исследователями с индоевропейским *sunus* 'сын' …, другими – с корнем *sneu-* 'вязать, связывать', т.е. истолковывается в таком случае как 'связанная (родством)' " [2, с. 237]. Особый интерес вызывает слово *дева*, которое "возводится к индоевропейскому корню *dhei* 'кормить грудью', т.е. слово, по-видимому, имело значение 'способная кормить грудью', т.е. не 'не вступившая в брак', как позднее, а 'молодая женщина, которая уже способна кормить грудью' " [2, с. 237].

Кроме того, слово *племянник/племянница*, на наш взгляд, указывает на некогда существовавший на Руси племенной строй общества. Слова же *крестный сын/дочь/отец/мать* и под., с одной стороны, говорят о крещеной России, а с другой – сами возводятся к эпохе после крещения.

В арабском языке культурологические элементы обнаруживаются во внутренней форме не только терминов, но и нетерминированных обозначений родственных связей. Так, исходное значение слова *أم* (мать) в языке арабов – это «корень», «основа», «фундамент»[3], что указывает на значение женщины-матери в обществе. Термины *أخت/أخ* (брат/сестра) по деривации связаны с глаголом «وخي» (преследовать какую-либо цель), т.е. братьев связывает общая цель; а также возводятся к существительному «أخية» (петля для завязывания животных, также веревка для укрепления палатки или шатра), в чем, во-первых, содержится смысл «крепкая связь братьев», во-вторых – след бедуинско-сельской жизни арабов (см. [3, сс.358-359]). Термин عم (дядя по отцу) связан со словом «عميم» (человек или растение высокого роста) и словом «معمم» (в значении «господин, глава, к которому обращаются за помощью»), производным от «عمامة» (чалма), а значит «معمم» – это «чалмированный» (ср. у европейцев «коронованный»), т.е. назначенный главой, из чего следует, что в семантике عم (дядя по отцу) заложена сема «глава» или «главный» (см. [3, с. 363]). Термин *خال* (дядя по матери) возводится скорее всего к слову «خوْل» («осмотр и забота») [3, с. 362].

В термине جد (дед) обнаруживаются семантические оттенки «величие, почетность» и «путь», на основании чего «дед» у арабов истолковывается как «великий, почтенный человек», а также «путь (линия) родства» [3, с. 365]. Термин же حفيد (внук) носит оттенок «помощник, прислуга», т.е. внук арабами понимается как человек, на котором лежит забота о деде [3,с. 365]. Слово *صهر* (зять) – дериват от глагола «صَهَر» (сплавлять, растворять), будто зять, становясь таковым, растворяется в семье и родне жены [3,сс. 187, 366].

Среди арабских названий родства встречается немало слов, в которых проявляется арабская бедуинская среда, аравийская природа. Таковыми являются, например, слова *صنوة/صنو* (букв.: подобный, дублет; о полнородном брате; в основном говорится о пальмах, выросших из одного и того же корня), *قعيدة* (о жене; от «قعود» – молодой верблюд; возможно «قعيدة» – «домоседка»), *ربض* (о жене; от «ربَضَ» – «прикрепляться к месту»; в основном, об овцах), *طلة* (о жене; от «طل» – «мелкий дождь»), *قلوص* (о жене; исх. значение: молодая верблюдица), *سرحة* (о жене; исх.: название дерева, растущего на воде). Сюда относится также слово *ربعي* (от «ربيع» – «весна»; о сыне, рожденном в молодости родителя, в основном говорится о младенце верблюда, рожденном весной, поэтому сильный) и его антоним *صبفي* (от «صبف» –

[3] Отсюда такие выражения как «أم الكتاب» (фундамент Корана; о первой суре Корана «Аль-Фатиха» – «Открывающая»), «أم القرى» (город-мать; о Мекке), а также «اللغة الأم» (родной язык, ср. в англ. «mother language», во франц. «langue mere», нем. «mutter sprache») и др.

«лето»; о сыне, рожденном в старости родителя; в исх. значении – о младенце верблюда, рожденном летом).

Помимо того, встречаются обозначения, указывающие своей внутренней формой на образ жизни древних арабов: *قوصرة* (о жене; исх.: посуда из тростника, где держали финики), *مثفى* (о мужчине, женившемся на трех женах; от «أثافي» – подставка из трех камней для установки котелка), также *مثفاة* (о каждой из трех жен одного мужчины, также о женщине, трижды ставшей вдовой) (см. [3, сс.332, 334]).

Особый интерес представляет малоупотребительный термин *أخو (ابن) عين* (полнородный брат). Этот термин, с одной стороны, может быть связан со словом «عين» (источник, родник); имеется в виду «брат, рожденный из того источника – отца и матери, что и ego», а это указывает на его однородность, следовательно, и его ценность в менталитете арабов. С другой стороны, в соотносительности термина со словом «عين» (родник) ощущается след природы и древнеарабского образа жизни. С третьей стороны, термин может возводиться к слову «أعيان» (знатные лица общества), что означает возвышенность таких братьев над единокровными и единоутробными в арабском обществе (см. [3,с.360]). Не менее важными являются соотносительные с указанным термином названия *أخو (ابن) خيف* (единокровный брат), *أخو (ابن) علة* (единоутробный брат). Первый связан со словом «خيف» (различие; также человек, у которого один глаз – синий, другой – черный). Термин же *أخو علة* возводится либо к слову «علل» (букв.: второе питье; ср. вторая жена), либо «علة» (букв.: болезнь; в связи с этим каждая женщина по отношению к жене или женам своего мужа называется *علة* , словно она болеет из-за существования соперниц) (см. [3,сс.360-361]).

Таким образом, внутренняя форма названий родства вполне может отражать разные компоненты национальной культуры. Нередко структурно-словообразовательная характеристика раскрывает дефиницию самого термина. В данном контексте, помимо приведенных выше примеров, выделяются арабские термины *راب* (отчим), *رابة* (мачеха), *ربيب* (пасынок), *ربيبة* (падчерица), производные от «ربَّ» – «заботиться о чем-, ком-либо, содержать, обеспечивать кого-либо». Дело в том, что указанные лица, имеющие особо специфичные родственные отношения, по-видимому, не могут быть названы по-другому, например, как в русском языке, производными от наименований кровных (близких по значению) родственников.

Список литературы:

1. Трубачев, О.Н. История славянских терминов родства. М., 1959.
2. Шмелев, Д.Н.. Современный русский язык. Лексика. М., 1977.
3. *كريم زكي حسام الدين*. القرابة. دراسة أنثرولغرية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية. مكتبة د. الأنجلو المصرية، 1990.

СЕКЦИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МУЛЬТИМЕДИА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ»

УДК 372.881

КОМПЬЮТЕРНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ F+D ДЛЯ РАБОТЫ С ВИДЕОФРАГМЕНТАМИ ФРАНЦУЗСКИХ ФИЛЬМОВ

Е.И. Бойчук, elena-boychouk@rambler.ru
д-р .филол. наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Россия, г. Ярославль

F+D COMPUTER APPLICATION FOR WORKING WITH VIDEO FRENCH FILMS

E.I. Boychuk., elena-boychouk@rambler.ru
Doctor of Philology, Associate Professor
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
Russia, Yaroslavl

Аннотация. Статья посвящена основным вопросам развития коммуникативных умений студентов, а также визуальным способам усвоения нового лексического материала. С этой целью представлено компьютерное приложение для работы с фрагментами фильмов на французском языке, разработанное совместно студентами факультета иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и факультета информатики и вычислительной техники ЯрГУ им. П.Г. Демидова под руководством преподавателей. Приложение работает с фильмами, ориентированными на разные уровни усвоения языка от A2 до C1 и включает мини-словарь и три основных типа заданий: ответ на вопрос, заполнение пропусков и описание сюжета по иллюстрации.

Ключевые слова: анализ видеофрагментов, французские фильмы, лексический материал, аудиовизуальные методы.

Abstract. The article is devoted to the main issues of the development of students' communicative skills, as well as visual ways of mastering new lexical material. For this purpose, a computer application is presented for working with fragments of films in French, developed jointly by students of the Faculty of Foreign Languages of the YSPU named after K.D. Ushinsky and the Faculty of Informatics and Computer Engineering of the YSU named after P.G. Demidov under the guidance of teachers. The application works with films targeting different levels of language acquisition from A2 to C1 and includes a mini-dictionary and three main types of tasks: answering a question, filling in the gaps, and describing a story from an illustration.

Key words: analysis of video fragments, French films, lexical material, audiovisual methods.

В настоящее время процесс преподавания иностранных языков сопровождается все большим количеством различного рода компьютерных инструментов, которые стимулировали бы учебную деятельность, позволяли бы предлагать учащимся различные коммуникативные ситуации, варьировать контексты использования лексики. Цель данного исследования состоит в том, чтобы представить новые методы, которые могут быть применимы в процессе изучения французского языка как иностранного с опорой на компьютерные инструменты, которые учителя используют для активизации словарного запаса учащихся.

В настоящее время большая часть работ в области методики обучения иностранному языку сосредоточена на разработках, основанных на англоязычном материале. В частности, в работах [Кочмар, 2012; Садовина, 2016; Агафонова, Масачева, 2017 и др.] рассматривается роль видеоматериала как основного средства, способного повысить мотивацию учащихся при обучении иностранному языку, позволяя при этом углубить погружение в мир аутентичного языка и достичь наиболее оптимального уровня усвоения учебного материала. Исследованию влияния видео в изучении французского языка посвящено всего несколько работ [Писаренко, 2002; Ефимов, 2015]. Использование видео в обучении иностранному языку основано на одном из старейших и фундаментальнейших методических принципов - принципе наглядности. Использование визуализации становится возможным благодаря способности человека воспринимать и обрабатывать речевую и зрительную информацию. Восприятие и обработка информации воплощается в форме аудиовизуального синтеза, который лег в основу целого направления в методике обучения иностранным языкам и послужил базой для создания и развития аудиолингвистических и аудиовизуальные методы обучения иностранным языкам. Развитие и совершенствование этих методов привели к созданию совершенно новых по форме и содержанию учебных материалов, таких как диафильмы (диафильмы), кинофрагменты и фильмы, а также к созданию нового средства обучения иностранным языкам - просветительское телевидение [Писаренко, 2002].

В рамках данного исследования мы предлагаем использование созданного студентами Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (содержание) и Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (форма) приложения F+D (Films+Devoirs), позволяющего работать с материалами, разработанными для анализа фрагментов различных фильмов, в частности мы предлагаем для анализа фильмы разного уровня сложности (от A2 до C1): «Амели» («Le fabuleux destin d'Amélie Poulin»), «Добро пожаловать в Шти» («Bienvenue chez les Ch'tis»), «Между небом и землей», («Et si c'était vrai») «Пена дней» («L'écume des jours»), «Париж, я люблю тебя» («Paris, je t'aime»). Выбор фильмов позволяет развивать культурный уровень учащихся, стимулировать их любознательность и эмоциональную вовлеченность. Темы, связанные с отношениями в семье, проявлением эмоций, посвященные путешествиям и времяпрепровождению, кажутся универсальными и представляют интерес для учащихся академических кругов.

Для предлагаемого инструмента был выбран язык программирования Java. Приложение использует библиотеку JavaFX 8. Для приложения была выбрана среда IDE NetBeans – одна из самых популярных и быстрорастущих сред разработки программного обеспечения [Манахова, Баскакова, Лагутина, 2018].

В верхней части главного окна находится меню с четырьмя пунктами, представленными на русском языке. Первый раздел «Урок» позволяет пользователю выбрать интересующий его урок, а именно название фильма, отрывок из которого он будет смотреть. Рубрика «Субтитры» позволяет пользователю выбрать один из доступных вариантов отображения субтитров. В разделе «Задания» пользователь может выбрать одно из трех доступных заданий. В правой части экрана находится название фильма, а ниже мини-словарь с некоторыми лексическими единицами, которые используются в отрывке и могут вызвать проблемы восприятия содержания фрагмента у обучающегося. Субтитры расположены внизу экрана. Их внешний вид зависит от режима, который выбирает пользователь. На скриншоте, представленном ниже выбран режим субтитров «Текст на русском». Когда учащийся меняет отрывок, он снова может выбрать способ презентации, который ему больше всего подходит. В приложении есть возможность отображать субтитры не только путем потоковой передачи их полным текстом, но и путем привязки их к секундам видеофрагмента. Формат отображения субтитров пользователь может выбрать через верхнее меню (рис. 1).

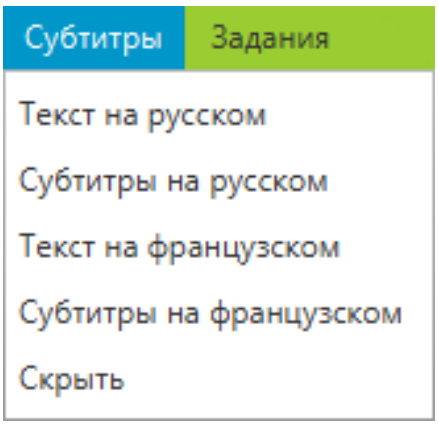


Рис. 1. Управление субтитрами

На рисунке 2 представлен скриншот отрывка из фильма «Paris, je t'aime». Справа от изображения представлен словарь для лучшего понимания фрагмента. От одного фрагмента к другому количество новых слов может меняться в зависимости от сложности отрывка.



Рис. 2. Скриншот приложения с выбранным фильмом

Пользователю предлагается несколько вариантов заданий после просмотра фрагмента фильма:

• Ответьте на вопросы по содержанию отрывка. Справа от каждого вопроса находится поле ввода, которое является объектом класса TextField. После нажатия кнопки «Закрыть», ответы выводятся в файл asw1.txt.

• Заполните пропуски в предложениях. Поля ответов (по количеству строк) расположены под самим текстом и пронумерованы по строкам.

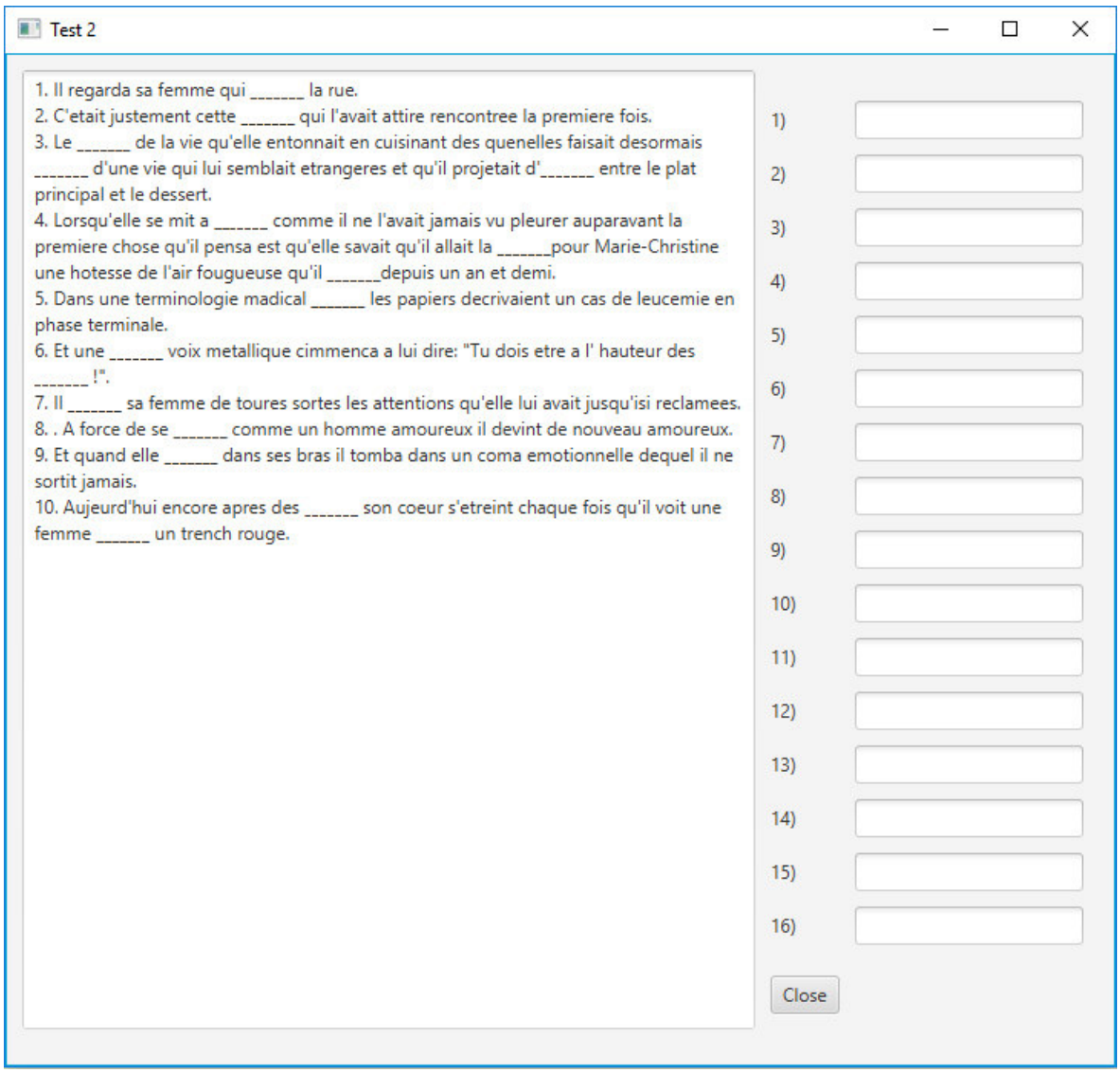


Рис. 3. Страница для заполнения пропусков в предложениях

• Опишите фотографии, представляющие сцены фрагмента. Пользователь должен ввести описание для 10 кадров фильма. При закрытии окна задачи программа считывает ответы пользователя из файлов ответов* (ответ* — номер соответствующего изображения), хранящихся в каталоге tmp, и сохраняет их в файле asw3.txt, сохраняя нумерация ответов. С психолингвистической точки зрения описание является одной из наиболее важных лингвистических задач, усваиваемых на родном языке и взрослыми, изучающими иностранный язык. Его реализация основана на универсальных принципах восприятия и не требует особого дискурсивного структурирования. С коммуникативной точки зрения эта задача очень важна и систематически используется в повседневной жизни. Однако особая трудность, с которой может столкнуться учащийся, связана с письменным выражением своих мыслей. Поэтому данный вид деятельности требует составления четкого плана описания изображения и выполнения этого задания в письменной форме. Во время выполнения задания учащийся может использовать прослушанную лексику, представленную в мини-словаре, а также в субтитрах. Он также развивает свои коммуникативные умения, которые требуют от него выражения собственного мнения и эмоционального восприятия содержания фрагмента или сцены. При открытии окна с заданием пользователь увидит таблицу с изображениями из видеофрагмента (рис. 4).

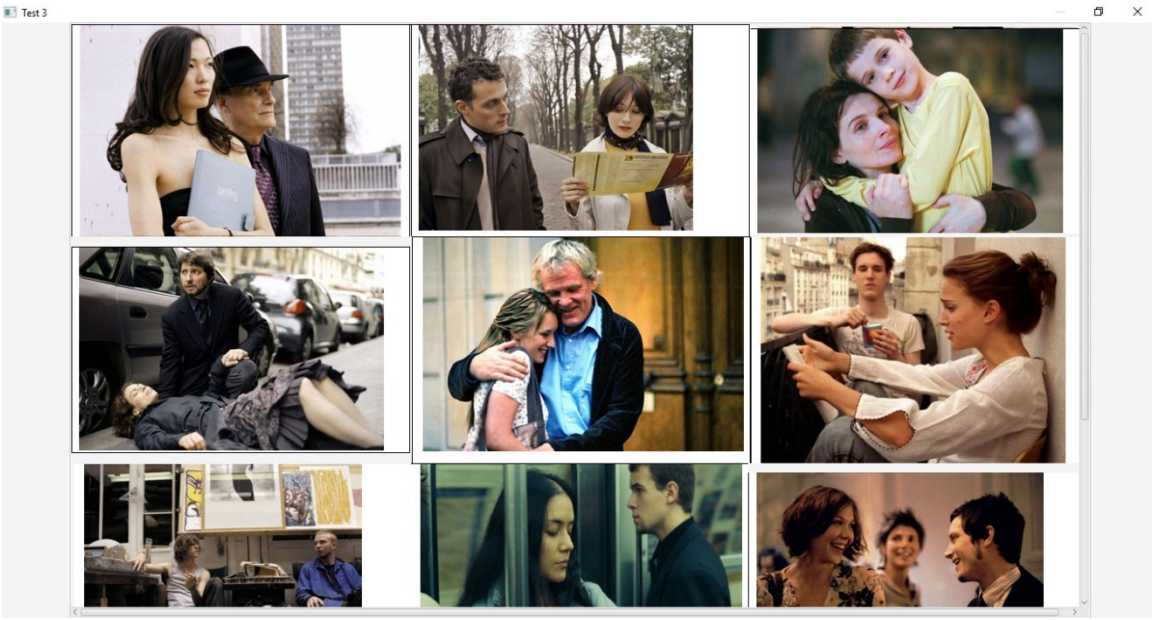


Рис. 4. Скриншот страницы с изображениями фрагмента

Нажав на одно из изображений, обучаемый видит следующую инструкцию: «Нажмите на изображение и в открывшемся диалоговом окне введите описание изображения» (рис. 5).

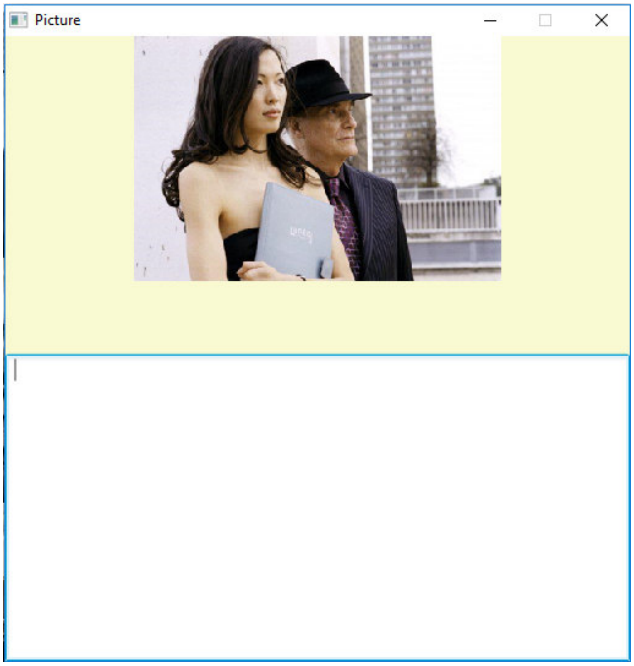


Рис. 5. Задание по описанию изображения

Предложенный инструмент позволяет преподавателю и студенту работать в дистанционном режиме. Работа над лексикой в форме онлайн-занятий или очных занятий по осмыслению просмотренного фрагмента сопровождается обсуждением, участие в котором способствует формированию эмоционального интеллекта и способствует формированию и проявлению эмпатии.

Таким образом, предложенное приложение позволяет не только повысить лексический уровень студентов, но и развить способности свободно выражать свои идеи, эмоции и структурировать свои мысли на основе визуального материала, что является чрезвычайно сложной задачей. Новизна представленного метода заключается главным образом в автоматизации процесса обучения новой лексике посредством фильмов, а также в возможности его использования в дистанционном обучении, когда преподаватель может удаленно контроли-

ровать выполнение заданий, ответы на которые сохраняются в отдельных файлах, доступных преподавателю. Кроме того, простота интерфейса, возможность выбора фильма и связанных с ним действий дают учащемуся определенную свободу, которая не навязывает, а приглашает учиться во время просмотра любимых фильмов. Следует отметить, что несомненным преимуществом использования компьютерных технологий является переход к исследовательским методам и творческой деятельности. Он помогает влиять на формирование и развитие у учащихся языковых навыков, навыков аудирования, устной речи, чтения, совершенствовать письменную речь, воспитывать творческую и социально активную личность. Использование компьютерных технологий делает занятие привлекательным и по-настоящему современным.

Список литературы:

1. Агафонова, Е.А. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в вузе / Е.А. Агафонова, И.А. Масачева // Ползуновский Альманах. Алтайский государственный университет им. И.И. Ползунова, Барнаул. N 4. Т. 4. 2017. С. 18-20.
2. Ефимов, А.А. Использование песен и фильмов как фактор мотивации к изучению иностранного языка (на примере французского языка) // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. №3. С.17-21.
3. Кочмар, О.Н. Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку // Вестник науки Сибири. 2012. No 5 (6), С. 225-229. https://core.ac.uk/download/pdf/53079858.pdf
4. Манахова, А.М. Программная реализация мультимедийных уроков по французскому языку / А.М. Монахова, А.С. Баскакова, Н.С. Лагутина // Заметки по информатике и математике. 2018. С. 96-100.
5. Писаренко, В.И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку: на материале французского языка в неязыковом вузе. Дисс. … канд. пед. наук. Таганрог. 2002. 181 с.
6. Садовина, Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы. Йошкар-Ола: Марийский институт образования. 2016. 28 с.

ЭУМК ПО РКИ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

М.Е. Будько,
старший преподаватель
П.В. Сушкевич
старший преподаватель
Белорусский государственный медицинский университет,
Республики Беларусь, г. Минск

ELECTRONIC EDUCATIONAL METHODICAL COMPLEX ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A TOOL FOR MANAGING STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES

M.E. Budko,
Senior Lecturer
P.V. Sushkevich
Senior Lecturer
Belarusian State Medical University
The Republic of Belarus , Minsk

Аннотация. В статье рассматриваются принципы разработки, структура и некоторые аспекты использования электронного учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному, а также анализируются возможности использования ЭУМК с целью профессионально ориентированного обучения иностранных студентов-медиков.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронный учебно-методический комплекс, медицинский университет, иностранные студенты.

Abstract. Authors describe the principles of development, structure and some aspects of the use of the electronic educational-methodical complex on Russian as a foreign language, and focus on the possibilities of using EEMC for the professionally oriented training of foreign medical students.

Key words: Russian as a foreign language, electronic educational and methodological complex, medical university, foreign students.

В 2013 году в Республике Беларусь была принята новая «Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020г.», где декларировалось, что разработка и внедрение элементов электронного обучения является важной составляющей процесса развития информационного общества [1].

ЭУМК – это обучающая программная система, которая обеспечивает непрерывность и полноту процесса обучения, предоставляет теоретический материал, обеспечивает практическую учебную деятельность и контроль уровня знаний, активизирует информационно-поисковую деятельность студента, а также является эффективным инструментом управления учебной деятельностью учащихся.

Преподаватели и сотрудники кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета при разработке ЭУМК руководствовались следующими нормативными документами:

1. Положением об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования, утверждённым постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26.07.2011 №167.

2. Положением № 227 об электронном учебно-методическом комплексе учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет», утвержденном приказом ректора учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» от 10.10.2017 № 539.

3. Типовой учебной программой по дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов 1-3 курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений, утвержденной 20 мая 2003 г.

4. Учебными программами по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» для специальности 1-790101 «Лечебное дело», для специальности 1-79 01 07 «Стоматология», для специальности 1-79 01 08 «Фармация».

Чтобы успешно управлять учебным процессом, при разработке ЭУМК должны учитываться следующие дидактические принципы: принцип доступности – определение степени теоретической сложности и глубины изучения учебного материала в соответствии индивидуальным особенностям студентов; принцип единства – общность образовательных развивающих и интерактивных технологий; принцип научности – формирование у студентов научного мировоззрения; а также принцип наглядности – необходимость учета особенностей чувственного восприятия изучаемых объектов и принцип систематичности – обеспечение последовательного усвоения студентами определенной системы знаний и умений в изучении русского языка как иностранного. Кроме того, немаловажными представляются принцип проблемности – возрастание мыслительной активности в процессе усвоения учебного материала; принцип сознательности обучения – обеспечение самостоятельных действий студентов по извлечению учебной информации при четком понимании конечных целей и задач учебной деятельности; принцип прочности усвоения знаний – глубокое осмысление учебного материала и его запоминание.

При разработке ЭУМК также обязательно применяются и методические принципы: принцип модульности – весь учебный материал курса разбивается на модули; учебный курс должен иметь блочную структуру для возможности дополнения, исправления, замены отдельных частей каждого блока, а иногда и его полной замены. Принцип вариативности предусматривает построение учебного курса при помощи модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность их приспособления к индивидуальным способностям студентов и особенностям их специальностей. Принцип паритетности предполагает обеспечение возможности самостоятельного усвоения знаний и умений студентами до определенного уровня, преподаватель осуществляет функции консультанта и научного руководителя. Также учитывается принцип наглядного представления разных видов информации (текст, звук, графика); осуществление контроля с обратной связью, с диагностикой ошибок, предъявление образцов решений; принцип открытости – комплекс должен допускать изменения в своей структуре как по объему, так и по составу его блоков.

Наличие ЭУМК существенно облегчает процесс преподавания русского языка иностранным студентам в условиях дистанционного обучения, необходимость которого может быть вызвана различными причинами, в том числе эпидемиологической ситуацией. Роль ЭУМК в учебном процессе будет со временем возрастать, а возможности этого электронного ресурса будут расширяться, адаптируясь к потребностям студентов и запросам преподавателей. При этом важно отметить, что ЭУМК ни в коем случае не замена практических занятий с «живым» преподавателем, это только один из видов современных технологий, который используется, чтобы дополнить такие занятия. Вместе с тем, внедрение в учебный процесс ЭУМК (как, впрочем, и других цифровых технологий) больше не является прихотью или желанием отдельных «продвинутых» преподавателей, а представляет собой жизненную необходимость, без которой невозможно представить современный урок русского языка как иностранного.

Электронный учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному рассчитан на три курса и разработан по трем специальностям («Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация»). В каждом указаны его составители, перечислены нормативные доку-

менты, прилагается типовая программа по русскому языку как иностранному (для студентов нефилологических специальностей), учебная программа и пояснительная записка.

Далее следует информация для студентов, которая включает в себя объекты контроля и нормы оценок по курсам, виды заданий по курсам, рекомендуемые учебные пособия для 1, 2 и 3 курса и собственно учебно-методические пособия для каждого курса.

Общая структура электронного учебного комплекса определяется авторами самостоятельно, исходя из объема основного содержания курса и объема дополнительного материала. Тематически ЭУМК разрабатывается на модульной основе. Модуль – организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля.

Каждый модуль ЭУМК по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» состоит из 4 обязательных разделов:

1. Теоретический раздел содержит теоретические (справочные) материалы по грамматике русского языка, литературу по методике преподавания русского языка как иностранного.

2. Практический раздел содержит учебно-методические материалы для 1-3 курсов, которые распределены по темам согласно учебной программе и содержат учебные тексты, лексико-грамматические упражнения к ним и материалы по грамматике русского языка.

3. Вспомогательный раздел содержит мультимедийные презентации по изучаемым темам, учебные фильмы, словари, материалы для аудирования.

4. Раздел контроля знаний включает критерии оценивания знаний учащихся, материалы для дифференцированного зачета, тесты, контрольные работы.

В учебно-методический модуль входят также методические рекомендации, где указаны цели и задачи, которые стоят перед студентом при изучении данной темы и где четко определяется объем знаний и умений, которыми он должен овладеть.

В процессе обучения студент самостоятельно переходит от модуля к модулю и по мере усвоения учебного материала проходит этапы текущего и итогового контроля. Каждый модуль открывается входящими тестами. Они необходимы для определения готовности учащегося к овладению новыми знаниями, способствуя их актуализации. В учебном году студентам предлагается два итоговых теста, за семестр и год. Именно на этом этапе систематизируется и обобщается учебный материал.

Применение электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) в обучении предоставляет новые возможности как для студентов, так и для преподавателей: расширяется спектр самостоятельной учебной работы студентов как неотъемлемой части учебного процесса, а также несколько изменяются функции преподавателя. ЭУМК становится наиболее эффективным инструментом в организации самостоятельной работы студентов, поскольку обучающийся выступает как активно действующая личность. Следствием увеличения доли самостоятельной работы в обучении становится необходимость постоянного контроля за процессом обучения. Таким образом, преподаватель смещает акцент: от проведения «контактных» занятий к разработке заданий на самостоятельную работу и на последующую проверку «контролируемой самостоятельной работы».

Качество обучения под контролем Moodle, а именно эта система взята за основу в нашем университете, позволяет контролировать «посещаемость» студентов, время их учебной работы в сети, анализировать усвоение материала по результатам за выполненные тесты. Студенты имеют возможность учиться в любое время, в любом месте, в удобном темпе, а преподаватели, в свою очередь, должны поддерживать электронный комплекс в актуальном состоянии, менять способ подачи материала в зависимости от работы группы. В итоге, преподаватели поддерживают обратную связь со студентами и могут посвятить больше времени творческой работе и своему профессиональному росту.

ЭУМК – это сложная, многокомпонентная, многофункциональная система, которая имеет огромный потенциал и предоставляет разработчикам возможности для ее развития и

совершенствования. Так, например, ЭУМК может быть дополнен материалами, дающими возможность реализовать принцип индивидуализации обучения, адресованными как тем студентам, кому освоение программы дается тяжело и требует больших усилий, так и тем, которые хотят знать больше необходимого минимума. В качестве дополнительных материалов могут выступать сайты Internet, предлагающие материалы по определенной теме, практические аудио или видеоматериалы, интересные факты, научные или познавательные статьи. Для лучшего восприятия и усвоения учебного материала разделы ЭУМК «Теоретический материал» могут быть снабжены фрагментами видеоуроков, содержащих объяснения преподавателем трудных случаев русской грамматики.

Стремительное развитие цифровых технологий, внедрение их в повседневную практику затронуло все сферы нашей жизни, включая и преподавание русского языка как иностранного. В дополнение к классическим практическим занятиям, когда преподаватель активно общается со студентами «глаза в глаза», видит и анализирует непосредственную реакцию обучаемых на предлагаемый материал, возникла необходимость в применении и других форм обучения. Одним из ответов на вызовы современности явилась разработка и активное внедрение в учебный процесс электронных учебно-методических комплексов.

Список литературы:

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. URL: https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya/ – Дата доступа : 18.09.2021.

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Воронцова
старший преподаватель
А.С. Гришина А.С.
старший преподаватель
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Россия, Санкт-Петербург

ORGANIZATION OF THE BLENDID LEARNING PROCESS WITH THE HELP OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Vorontsova Evgenia V.
Senior Lecturer
Grishina Anna S.
Senior Lecturer
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Russia, St. Petersburg

Аннотация. В статье рассматривается технология смешанного обучения при изучении иностранных языков в вузе. Авторы анализируют возможность использования данной технологии в web- аудитории с точки зрения реализации коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, а также предлагается сравнительный анализ инструментов, позволяющих применять смешанное обучение в web-аудитории.

Ключевые слова: смешанное обучение, иностранный язык, цифровые технологии, web-аудитория, коммуникативный подход

Abstract. The article considers the blended learning technique while learning the foreign languages at the university level. The authors analyze the possibility of the usage of the abovementioned technique from the communication approach point of view, and also compare different instruments which allow to implement blended learning in the web-classroom.

Key words: blended learning, foreign language, digital technologies, web-classroom, communication approach

Расширение международного сотрудничеств и развитие внешнеэкономических связей в последние десятилетия привело к необходимости повышения уровня владения иностранными языками студентов технических и экономических специальностей, то есть к такому уровню сформированности коммуникативной компетенции, который позволяет выпускникам общаться на профессионально значимые и бытовые темы с иностранными коллегами.

Вместе с тем ориентация на цифровизацию образования, внедрение инновационных информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, привели к необходимости пересмотра традиционных методов и способов обучения в том числе иностранным языкам (ИЯ).

Традиционно обучение ИЯ в техническом вузе было в большей степени направлено на чтение, перевод и понимание текстов, присущих той или иной профессиональной области будущего выпускника. Также, стандартная система образования предполагала изучение студентами проблем синтаксиса в научном стиле.

В настоящее время система обучения больше ориентирована на формирование и развитие коммуникативной компетенции обучающихся высшей школы, под которой подразумевается не только способность и готовность выпускников осуществлять межличностное и

межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально обусловленных ситуациях [Гальскова, 2017, с. 36], но и демонстрируемое и практическое знание языка, обеспечивающее достижение коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической и диалогической формах речи [Мильруд, 2007, с. 4]. Однако, на наш взгляд, кроме обучения диалогическому и монологическому видам иноязычного высказывания необходимо уделять внимание и обучению полилогу, который некоторые ученые выделяют отдельно.

Учитывая тот факт, что на протяжении последних двух лет (2020-2022г.г.) в связи с эпидемиологической ситуацией в стране и мире студенты были вынуждены присутствовать на занятиях преимущественно дистанционно, традиционное обучение «лицом-к-лицу» с преподавателем перешло из обычной аудитории в web-аудиторию на различных онлайн платформах (Microsoft Teams, Zoom, Skype), что сделало вопрос применения технологии смешанного обучения в вузах в условиях отсутствия естественной языковой среды особенно актуальным.

Под технологией смешанного обучения подразумевается компиляция обучения в аудитории и обучения при помощи различного рода цифровых инструментов, что позволяет осуществлять совместную деятельность преподавателя и обучающихся, при этом обучение признается смешанным, если студенты проводят онлайн от 30 до 79 % учебного времени [Малинина, 2013]. Исходя из определения описанной выше технологии, можно говорить, что ее основным отличием от дистанционной формы, является обязательное «живое» общение между преподавателем и обучающимся.

Однако, учитывая особенности современного обучения в вузах, мы можем определить данный метод обучения как образовательный метод, предполагающий сочетание обучения в web-аудитории и самостоятельного обучения студентов на одной из доступных образовательных платформ.

Следует отметить, что технология смешанного обучения основывается именно на коммуникативном подходе, который использует приемы и методы, учитывающие индивидуальные потребности студента, его способности и уровень мотивации, таким образом, чтобы у преподавателя была возможность оценить и скорректировать работу студента на занятии. Для этого необходимо, чтобы обучающийся принимал активное участие в обсуждениях. Следовательно, можно сказать, что в таких условиях студент непременно становится активном участником учебной и, в особенности, речевой деятельности [Мельникова, 2017, с. 97].

При реализации коммуникативного подхода обращают на себя внимание такие требования к организации обучения как:

- использование аутентичного языкового и речевого материала, типичного для выражения определенного коммуникативного намерения (аутентичные тексты и ситуации общения, вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка) [Авилкина, 2009, с. 111], что способствует фокусировке на коммуникативных функциях различных речевых форм, представленных разнообразными языковыми и лингвистическими паттернами, при этом ИЯ представляется средством общения на занятии, а не объектом для обучения;

- необходимость научить и научиться понимать коммуникативные намерения собеседника, чтобы считаться коммуникативно-компетентным коммуникантом;

- уделение внимание формированию дискурсивной компетенции, которая включает в себя «способность построения целостных, связных и логичных высказываний [дискурсов] различных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных текстов» [Азимов, Щукин, 2009, с. 64], а также обучение таким категориям, присущим тексту, как целостность, связность и завершенность [Милованова, 2014, с. 153].

- предоставление каждому участнику коммуникации права выбора не только темы обсуждения, но и средств для выражения коммуникативной интенции, что становится возможным при организация различных форм взаимодействия с целью достижения целей коммуникации. В частности, речь идет об организации таких форм взаимодействия как ролевые и деловые игры, проблемные задания, проектная деятельность, а также работа в малых группах,

что позволяет существенно увеличить количество времени, уделяемого коммуникативной практике.

Одним из инструментов для организации смешанного обучения в техническом вузе является система управления обучением LMS (Learning Management System). В российских вузах чаще всего используется LMS Moodle – система управления курсами. На данной платформе студенты могут общаться между собой и с преподавателем на форуме, работать совместно над проектами в малых группах. Таким образом, в Moodle может осуществляться обмен файлами любых форматов. Студенты получают информацию о текущих событиях с помощью сервиса рассылки на форуме обучающиеся могут обсудить проблемные вопросы и т.д.

При использовании платформы Moodle задачей преподавателя является максимально продуктивное управление образовательным процессом: эффективное сочетание внеаудиторной работы студентов с работой в web-аудитории, контроль их самостоятельной и групповой работы, а также организация онлайн-поддержки для студентов.

Для определения преимуществ использования LMS Moodle при обучении иностранному языку нами был проведен опрос среди преподавателей и студентов Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института СПбПУ Петра Великого. В опросе приняли участие 14 преподавателей иностранного языка, осуществлявших в течении последних двух лет преподавательскую деятельность как в дистанционном, так и в смешанном формате. В число студентов, принявших участие в опросе, вошли 42 обучающихся направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» в возрасте от 19 до 22 лет (студенты 2-4 курсов). В таблице 1 представлены основные преимущества использования платформы LMS Moodle в образовательном процессе.

Таблица 1. Преимущества использования LMS Moodle для преподавателей и студентов

Преподаватели	Студенты
1. Быстрое распространение информации среди пользователей; 2. Возможность дистанционно контролировать деятельность студентов.	1. Легкость в работе с контентом; 2. Оптимизация учебного времени; 3. Возможность совместной работы над проектами и групповыми заданиями; 4. Индивидуализация и персонализация обучения.

Для преподавателя преимуществами работы с LMS Moodle является возможность быстрого распространения информации среди пользователей, а также осуществление анализа деятельности студентов дистанционно.

Однако в современных условиях технология смешанного обучения предполагает использование средств информационных и коммуникационных технологий, выходящих за пределы LMS. Например, средства общения людей в Интернете – социальные сети – делают образовательный процесс более интересным и социальным тем, что при их использовании увеличивается возможность совместной работы.

Использование чатов и каналов в мессенджере «Телеграмм», групп в социальной сети «ВКонтакте» для изучения ИЯ положительно отражается на учебном процессе, поскольку интегрирование данных инструментов в процесс обучения ориентировано не только на формирование и развитие коммуникативной компетенции, но и способствует более оперативному взаимодействию преподавателя со студентами. Сформированная коммуникативная компетенция в данном случае позволяет студентам уверенно чувствовать себя в переписке, обмениваться различной информацией и мнениями друг с другом. Также, использование социальных сетей при обучении позволяет обучить студентов морально-этическим нормам поведения и высказывания в сети.

Хотелось бы отметить, что на сегодняшний день в вузах для создания web-аудитории в вузах чаще всего используют платформу Microsoft Teams. Однако, существуют и другие

платформы для осуществления онлайн-занятий. В данной статье будут рассмотрены самые распространённые из них: Skype и Zoom. Как известно, эти платформы, также как и Microsoft Teams предоставляют возможность проводить занятия онлайн. Однако каждая из трех платформ имеет свои положительные и отрицательные стороны. Ниже в таблице 2 мы сравним три данные платформы с целью определения наиболее подходящего инструмента для использования на занятиях иностранному языку.

Таблица 2. Сравнительная таблица онлайн-платформ Microsoft Teams, Zoom и Skype

Инструмент/ Характеристика	**Microsoft Teams**	**Zoom**	**Skype**
1. Поддерживается на	Linux, Ubuntu, MAC OS, Windows, IOS, Android	Windows, Linux, IOS, Android, MAC OS	Windows, Android, Linux, IOS, Kindle Fire HD, Xbox One, Amazon Echo, MAC OS
2.Количество участников	250	1000	50
3. Наличие общего чата	+	+	+
4. Демонстрация экрана	+	+	+
5. Передача файлов	+	+	+
6. Качество видео	до 720p	до 720p	до 1080p
7. Запись встречи	+	+	+
8. Дополнительные функции	Оповещение о начале записи, подмена фона, поднятие руки, автоматические субтитры	Демонстрация любого приложения с iPhone/iPad	Размытие фона, автоматические субтитры, звонки по всему миру
9. Ограничения в бесплатной версии	Невозможность записи встреч, отключены телефонные звонки и аудиоконференции, 300 участников, ограничение хранилища файлов (2 Гб на участника)	40 минут записи, 40 минут групповых конференций, ограничение до 100 участников	Отсутствуют SkypeOut и SkypeIn
10. Платная версия	Примерно 160 руб. в месяц с участника	Примерно 1160 руб. в месяц	Поминутная тарификация звонков SkypeOut и SkypeIn

Как видно из таблицы, существующие инструменты для организации работы в web-аудитории имеют разнообразный функционал и позволяют преподавателю не только проводить лекцию, но и разделять студентов по группам и парам, что особенно важно при обучении ИЯ.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в настоящее время под смешанным обучением можно понимать не только общение со студентами вживую в аудитории при использовании информационно-коммуникационных технологий, но и такой формат, когда обучение проходит в web-аудитории, а домашнее задание, материалы для самостоятельного изучения и подготовки к занятиям размещается в системе обучения, которая используется в том или ином вузе.

Список литературы:

1. Авилкина, Ж.Н. К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам / Ж.Н. Авилкина, А.П. Пониматко // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. – 2009. – №1 (22). – С. 108-113.

2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.

3. Гальскова, Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 350 с.

4. Малинина, И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе / И.А. Малинина // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10(30). – С. 42.

5. Мельникова, О.К. Применение метода "перевернутого класса" в преподавании английского языка в вузе / О.К. Мельникова, А.А. Благовещенская // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 1. – № 1. – С. 96-99.

6. Милованова, Л.А. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку: опыт зарубежных и российских исследований / Л.А. Милованова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6(91). – С. 152-156.

7. Мильруд, Р.П. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся / Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко // Английский язык в школе: научно-методический журнал. – 2007. – № 1(17). – С. 4-12.

О МАШИННОЙ ОБРАБОТКЕ МАТЕРИАЛОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е.В. Гаврюшев,
ведущий специалист,
А.Е. Гаврюшева,
старший преподаватель
Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова,
Россия, г. Ярославль

ON MACHINE PROCESSING OF RESEARCH MATERIALS

E.V. Gavryushev ,
Leading Specialist,
A.E. Gavryusheva,
Senior Lecturer
P.G. Demidov Yaroslavl State University
Russia, Yaroslavl

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость машинной обработки крупных корпусов транскрибированных рукописей и ранних печатных изданий, подлежащих анализу в ходе студенческой и аспирантской исследовательской деятельности. Авторами рассматриваются существующие линвгистические редакторы и описывается редактор, специально разработанный для решения данных задач. В статье продемонстрирован принцип работы редактора ALEX, описаны его достоинства и недостатки, а также обосновано его введение в научный обиход.

Ключевые слова: машинная обработка текста, статистический анализ, лингвистические редакторы.

Abstract. This article substantiates the need for machine processing of large corpora of transcribed manuscripts and early printed publications to be analyzed in the course of undergraduate and postgraduate research activities. The authors consider existing linguistic editors and describe an editor specially designed to solve these problems. The article demonstrates the principle of operation of the ALEX editor, describes its advantages and disadvantages, and justifies its introduction into scientific use.

Key words: machine text processing, statistical analysis, linguistic editors.

При изучении немецкого языка и его истории студентам неоднократно приходится обращаться к источникам, созданным на разных этапах развития языка. Студентам и аспирантам, выбравшим транскрибированные рукописи или ранние печатные издания в качестве материала своего исследования, для анализа лингвистических феноменов, представленных в тексте, зачастую требуется их точная количественная оценка.

Несмотря на то, что немецкие письменные источники разных периодов неоднократно подвергались изучению, существует группа средневековых рукописных текстов, исследованных в меньшей степени. К ней относятся духовные и богословские тексты, сборники молитв, толкование отдельных мест Священного писания. Такие рукописи представляют особенный интерес не только в связи с более высоким уровнем образования переписчиков и авторов духовных текстов, размером их целевой аудитории и количеством списков с их работ, но также в связи со значительным размером корпуса.

Благодаря более высокой репрезентативности материала, исследование подобных текстов позволяет решать широкий спектр задач, таких как выявление языковых, стилистиче-

ских и текстологических особенностей, изучение диалектных и наддиалектных черт, количественная оценка графико-орфографических и графико-фонетических феноменов, представленных в текстах, и их позиционного распределения. Кроме того, именно изучение полных текстов позволяет осуществить систематический учет и дальнейшее исследование графических вариантов [Best, Kohlhase, 1983; Imsiepen, 1983]. Подтверждение или опровержение существования статистически значимой корреляции графико-фонетических отношений в разных позициях и морфемах возможны благодаря размерам исследуемого корпуса, а значит, достаточному количеству примеров [Glaser, 1985, S.43]. Кроме того, воссоздание графико-орфографической системы каждого писца возможно только в случае использования полного текста соответствующей рукописи, а именно такой подход позволяет определить рамки индивидуального варьирования [Fleischer, 1966, S.113].

Для изучения корпуса существенного размера на первом этапе исследования используется статистический метод, благодаря которому становится возможным определение абсолютного и относительного количества языковых единиц в тексте, их распределения и сочетаемости. Несмотря на цифровизацию исследования рукописей, большая часть механической обработки текста иногда осуществляется вручную, что дает возможность самостоятельно определить релевантность того или иного учитываемого феномена. Однако такой способ обработки увеличивает количество ошибок, вызванных длительной монотонной работой, а также затрачиваемого времени.

Машинный способ решения данной задачи значительно облегчает и ускоряет данный процесс. Для получения точных количественных данных о феноменах и частотности употребления каждого из них в разных позициях могут быть использованы компьютерные программы. Это позволяет в реальном времени получать результаты, требующие обработки больших текстовых объемов, что увеличивает степень объективности исследования [Захаров, 2005, с.52].

Для этих целей существуют многочисленные лингвистические редакторы (например, Andrew Tools, Microsoft Agent, Smartcat, expex), а также встроенная функция «поиска» в текстовых редакторах. Однако большинство подобных программ обладают рядом существенных недостатков. Ограниченная функциональность встроенных приложений в текстовых редакторах заключается в том, что они рассчитаны, в основном, на предустановленные шрифты, замена символов с диакритическими знаками часто не решает данной проблемы. Кроме того, встроенная функция поиска не позволяет определять абсолютное и относительное количество таких языковых единиц в тексте, их распределение и сочетаемость.

Кроме того, большая часть лингвистических редакторов были созданы для решения других задач. Так, например, Smartcat в первую очередь предназначен для облегчения перевода и локализации текстов, а expex – для создания примеров, глосс и референсов. Некоторые из них не прошли полномасштабного тестирования либо морально устарели. В связи с тем, что длительное время функции, необходимые для решения поставленных перед нами задач, рассматривались как используемые очень ограниченно, создание подобной программы не считалось необходимым, и исследователи использовали комбинацию доступных программ и ручного подсчета [Александров, 2012, с. 243].

В связи с отсутствием удобного решения поставленных задач независимым разработчиком Е.В. Гаврюшевым была специально подготовлена программа ALEX. Она предназначена для поиска и подсчета количества любых по размеру графических конструкций и их позиционного распределения. При этом работа может вестись с текстами любого объема и сложности, при использовании сочетаний-заменителей возможно использование также текстов, в которых широко представлены диакритические символы. В отличие от ряда специализированных программ, для которых необходимо создавать инструкции по использованию, ALEX обладает интуитивно понятным интерфейсом, однако также снабжена коротким описанием алгоритма действий. Кроме того, программа дает возможность задать сразу целый ряд искомых сочетаний (до 99) для исследовательского поиска в тексте. Результаты поиска и

статистические данные выводятся в отдельный файл и на экран, что позволяет сразу переходить к оценке количественных данных и распределения языковых феноменов в тексте.

Однако для использования данной программы необходимо произвести предварительную подготовку текста и его частичную нормализацию. При этом документирование исследуемого материала происходит в соответствии с укоренившейся практикой в изданиях при изучении средневековых текстов [Moser, Stopp, 1970, S.65; Wegera, 2007, S.465; Gießmann, 1981; Glaser, 1985]:

1. Все исследуемые графемы приводятся согласно регистру реконструированных фонем изучаемого языка с последующим подсчетом точного количества лексем с употреблением соответствующей графемы.

2. При подсчете количества лексем учитывается позиция соответствующей графемы.

Для работы с рукописями необходимо осуществить транскрибирование и частичную **нормализацию** корпуса, которая заключается в следующем:

1. Весь текст выполнен единым шрифтом и сохранен в документе с расширением txt.

2. При передаче графем нормализация, в основном, не используется. Употребление маюскул, слитное и раздельное написание также сохранены в соответствии с текстом оригинала.

Для исследования работоспособности программы, ее функциональности и надежности результатов ее работы был подготовлен ряд эталонных текстовых (алфавитно-цифровых) массивов. Текстовые массивы были выполнены на основе трех списков с переводов на немецкий язык трактата Давида Аугсбургского «Об упорядочении внешнего и внутреннего человека», не подвергавшиеся прежде систематическому анализу. В исследованиях использовался полный текст каждого из списков с немецких переводов трактата, что составляет 306 417 словоформ. На обработку текста такого объема вручную ушла бы значительная часть времени исследования, что не позволило бы своевременно ввести данные тексты в научный оборот. Для исследования данных рукописей необходимо было получение точных количественных данных о графематических феноменах и частотности употребления каждой графемы в разных позициях в исследуемых текстах.

Ниже представлен нормализованный отрывок одного из исследуемых текстов:

Dre□ ding lern wir in abczihunge · der Jnnern tr□stunge · D□ enczihunge des trostis · Armut dem mensch□ · das er dornach mer danckper wirt A□ch czu klein gab□ wenn der hᵏre □m d□ gibt · sam ein guter danck · odᵏ ein andehttis gebet · wenn er gedenckt / der fordern armut / wenn er das grosz begert v□ mag des nicht gehab□ / so mint er das klein f□r das grosz / Ecc / an dem · xxxiij / du solt □mb d□ minsten gab got dancken · vnd d□ minsten schulde vnd vᵏse□mnisz · forhtten · v□ d□ bewarn vnd d□ minsten lern · vnd d□ widᵏwertig□ ding gedulticlich□ leid□ // von ainē reich□ tisch · vallen vil brosen · vnd auch · etlich st□ck // Also ist dem mensch□ der do reich ist in mancherle□ gab□ der tr□ste · vnd hat vil g□tlicher gabe enphangē · der er nicht *(f. 181 r)* gedanckt hat / vil gnade vᵏsem□t er mit den wercken czu □ben vnd vil ding aht er klein · d□ do grosz sint · A□ch der kent er vil ding nicht wann □m die ding allczumol enczogen vnd bemunē wᵏden · so siht er sein armut · vnd bedenckt wi vil er gehabt hat vnd was er vᵏmoht · vnd der n□ darbt · vnd thut sam ain hungᵏiger hunt · der do gern vnd mit danck nemē ainē piszn odᵏ prosen brots · vnd d□ gar fleisziclich□ vfflese · d□ vor gute speisz vᵏsmeht / Also tut der a□ch wann er in sich get · so hebt er an czulesen d□ ding · d□ □m vor vᵏse□mlich engangen sint Johīs / leszt a□ff d□ st□cklein · das s□ mit yeht vᵏderb□

В результате обработки данных текстов были составлены таблицы результатов, затем интерпретированные и использованные для рассмотрения релевантных для исследования явлений, а именно

- распределение *b*/*p*, *d*/*t* в разных позициях в слове;

- сохранение оппозиции сильного согласного, обозначаемого *f* и *ff* после кратких гласных, и слабого согласного, обозначаемого *f* и *v*;

- сохранение оппозиции *s* ~ *z*;
- отображение изменения фонетического значения *h*. Например:

b*/*p

	Общее	в начале слова		в середине слова		в конце слова	
	абсолют.	абсолют.	относит.	абсолют.	относит.	абсолют.	относит.
b	5194	1484	28,57 %	2968	57,14 %	742	14,29 %
bb	3			3	100 %		
p	528	71	13,45 %	353	66,86 %	104	19,7 %
pp	37			18	48,65 %	19	51,35 %

f*/*v

	Общее	в начале слова		в середине слова		в конце слова	
	абсолют.	абсолют.	относит.	абсолют.	относит.	абсолют.	относит.
f	919	672	73,12 %	247	26,88 %		
v	2340	2332	99,66 %	8	0,34 %		
ph	14	2	14,29 %	10	71,42 %	2	14,29 %
□	2	2	100 %				
u	16			16	100 %		
ff	661	29	4,39 %	434	65,66 %	198	29,95 %

s*/*z

	Общее	в начале слова		в середине слова		в конце слова	
	абсолютное	абсолютное	относит.	абсолют.	относит.	абсолют.	относит.
s	12296	3710	30,17%	3922	31,9%	4664	37,93%
ss	72			70	97,22%	2	2,78%
sz	531			108	20,34%	423	79,66
ssz	1					1	100%

h

	Общее	в начале слова		в середине слова		в конце слова	
	абсолют.ное	абсолют.ное	относит.	абсолют.	относит.	абсолют.	относит.
h	3074	2438	79,31 %	636	20,69 %		

Пример таблицы результатов:

В исходном файле '11.txt' искомая строка 's ' позиционируется:
уединенно....[кол-во раз]: 0
в начале слова.....[раз]: 0
в середине слова....[раз]: 12
в конце слова.....[раз]: 0

В исходном файле '11.txt' искомая строка 'z' позиционируется:
уединенно....[кол-во раз]: 0
в начале слова.....[раз]: 0

в середине слова....[раз]: 10
в конце слова.....[раз]: 5

Как было указано выше, при необходимости получения количественных данных по количеству графем с диакритическими символами и их сочетаний требуется использование сочетаний-заменителей.

Ниже представлен отрывок текста до замены «экзотических» символов:

A□ch der kent er vil ding nicht wann □m die ding allczumol enczogen vnd bemunē wᵏden · so siht er sein armut · vnd bedenckt wi vil er gehabt hat vnd was er vᵏmoht · vnd der n□ darbt · vnd thut sam ain hungᵏiger hunt · der do gern vnd mit danck nemē ainē piszn odᵏ prosen brots · vnd d□ gar fleisziclich□ vfflese · d□ vor gute speisz vᵏsmeht / Also tut der a□ch wann er in sich get · so hebt er an czulesen d□ ding · d□ □m vor vᵏse□mlich engangen sint Johīs / leszt a□ff d□ st□cklein · das s□ mit yeht vᵏderb□

И после замены «экзотических» символов, требующих учета:

A1ch der kent er vil ding nicht wann □m die ding allczumol enczogen vnd bemunē wᵏden · so siht er sein armut · vnd bedenckt wi vil er gehabt hat vnd was er vᵏmoht · vnd der n1 darbt · vnd thut sam ain hungᵏiger hunt · der do gern vnd mit danck nemē ainē piszn odᵏ prosen brots · vnd d□ gar fleisziclich□ vfflese · d□ vor gute speisz vᵏsmeht / Also tut der a1ch wann er in sich get · so hebt er an czulesen d□ ding · d□ □m vor vᵏse1mlich engangen sint Johīs / leszt a1ff d□ st1cklein · das s□ mit yeht vᵏderb□

Ниже представлена таблица результатов после подсчета количества и особенностей распределения графем с диакритическим символом.

В исходном файле '11.txt' искомая строка '1' позиционируется:
уединенно....[кол-во раз]: 0
в начале слова.....[раз]: 0
в середине слова....[раз]: 5
в конце слова.....[раз]: 1
и итоговая таблица учета позиционного распределения аллографов:

<ü>

	Общее		в начале слова		в середине слова		в конце слова	
	абсолют.	абсолют.	относит.	абсолют.	относит.	абсолют.	относит.	абсолют.
ü	1	0,02 %			1	100 %		
□	4215	88,61 %	3	0,07 %	4202	99,69 %	10	0,24 %
□	541	11,37 %	520	96,12 %	20	3,7 %	1	0,18 %
<ü>	4757	100 %	523	10,99 %	4223	88,77 %	11	0,23 %

Таким образом, исследование текстов, обладающих значительным корпусом, необходимо для решения целого ряда лингвистических задач и позволяет знакомить студентов и аспирантов разного уровня подготовки с методами и особенностями филологического анализа текстов. Для всестороннего изучения их графико-орфографических систем необходима их предварительная обработка, статистический учет различных языковых феноменов в тексте и их позиционное распределение. Существующие на данный момент лингвистические редакторы и встроенные в текстовые редакторы функции решить эти задачи в полной мере не могут в силу ограниченности их функционала, сложности интерфейса или предназначенности для других целей. Программа ALEX, созданная специально для исследования подобных тек-

стов, справляется с решением данных задач в полной мере и поэтому может быть рекомендована для введения в научный обиход и использована студентами и аспирантами при выполнении исследовательских работ.

Список литературы:

1. Александров, О.А. Зарубежная немецкая диалектология: от прошлого к современности // Вестник науки Сибири. 2012. – №4 (5). – С. 240-246.
2. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика: Учебно-методическое пособие. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2005.
3. Best K.-H., Kohlhase J. Exakte Sprachwandelforschung: theoretische Beiträge, statistische Analysen und Arbeitsberichte. Göttingen: Edition Herodot, 1983.
4. Fleischer, W. Strukturelle Untersuchung zur Geschichte des Neuhochdeutschen. Berlin: Akademie-Verlag, 1966.
5. Gießmann, U. Die Flexion von gehen und stehen im Frühneuhochdeutschen. Heidelberg: Winter, 1981.
6. Glaser, E. Graphische Studien zum Schreibsprachwandel vom 13. bis 16. Jahrhundert. Heidelberg: Winter, 1985.
7. Imsiepen, U. Die e-Epenthese bei starken Verben im Deutschen // Exakte Sprachwandelforschung. Theoretische Beiträge, statistische Analysen und Arbeitsberichte / Hrsg. von K.-H. Best, J. Kohlhase. Göttingen: Herodot, 1983. – S. 119-141.
8. Moser H., Stopp H. Grammatik des Frühneuhochdeutschen. Beiträge zur Laut- u. Formenlehre. Bd. 1, Tl. 1: Vokalismus der Nebensilben I. Hrsg. von Hugo Moser und Hugo Stopp. Bearb. von Karl Otto Sauerbeck. Heidelberg : Winter, 1970.
9. Wegera, K.-P. Die Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache. Tübingen: Peter Lang, 2007.

Электронные источники:

1. http://it-claim.ru/Products/Andrew%20Tools%202000/AndrewTools.htm, дата обращения 05.02.22.
2. https://docs.microsoft.com/ru-ru/windows/win32/lwef/generating-linguistic-information, дата обращения 05.02.22.
3. https://www.smartcat.com, дата обращения 05.02.22.
4. https://ru.overleaf.com/latex/examples/some-expex-linguistic-examples/cwrttfqpmwxf, дата обращения 05.02.22.
5. https://docs.microsoft.com/ru-ru/windows/win32/lwef/generating-linguistic-information, дата обращения 05.02.22.

DIGITAL PRODUCTS FOR EFFECTIVE ONLINE LEARNING

Yu.V. Korzhenevich, e-mail: korzhenevich.u@polessu.by
Lecturer, Master of Education
Polessky State University, Pinsk, Republic of Belarus

ЦИФРОВЫЕ ПРОДУКТЫ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ

Ю.В. Корженевич, *e-mail: korzhenevich.u@polessu.by*
преподаватель, магистр пед. наук
Полесский государственный университет, Беларусь, г. Пинск

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам обучения русскому языку как иностранному в режиме онлайн. Автор рассматривает основные инструменты, обеспечивающие интерактивность при онлайн-обучении. Особое внимание уделяется использованию таких цифровых продуктов, как Hot Potatoes и Microsoft Teams.

Ключевые слова: цифровой продукт, онлайн-обучение, удаленное обучение, интерактивный, русский язык как иностранный.

Abstract. This article is devoted to the problems of teaching Russian as a foreign language online. The author considers the main tools that provide interactivity in online learning. Particular attention is paid to the use of digital products such as Hot Potatoes and Microsoft Teams.

Key words: digital product, online learning, distance learning, interactive, Russian as a foreign language.

As a result of the closure of state borders due to the spread of coronaviral infection many foreign students today cannot leave their country and are switching to online learning.

But this process is not as easy as it seems to be. In fact distance learning has become a real challenge for both teachers and students. For many decades we have used traditional teaching methods, from time to time trying to "dilute" them with information technologies. However, time dictates its own rules to us and today almost all educational institutions are actively introducing digital technologies and online learning.

In this regard, many practitioners are wondering how to reduce the distance between students and the teacher and bring online learning as close as possible to the real one.

The purpose of this article is to analyze the interactive opportunities of some digital products and show their effectiveness in conducting online classes, in particular, in teaching Russian to foreign students.

Today the popularity and demand for online learning is constantly growing. Russian scientists N.I. Ketov and G.N. Bazarov write about this in their work “Peculiarities of creating online courses”. According to the researchers “from March 16 to March 23, 2020, Foxford online school analysts recorded 1 million new users, and Netology online university experts note a 340% increase in the number of registrations in the first 3 weeks of March” [Ketova, 2020, p. 188].

The emergence of new digital educational products and services on the market makes it possible to increasingly introduce online learning into the educational process.

During the period of general quarantine, schools and universities have already tested many digital resources designed for online learning. Among the most popular could be mentioned:

- digital educational platforms (Coursera, library of video lessons "InternetUrok.ru", "Open School", "Foxford");
- simulators ("Uchi.ru", "Yaklass", "Yandex.Uchebnik", "Skysmart");

- distance schools of a full cycle ("InternetUrok.ru", "Foxford");

- services and tools that allow for effective interaction and organization of the activities of teachers and students in the digital environment (Zoom, Moodle, Google Forms, Padlet, etc.) [Karlov, 2020].

The digitalization of society has inevitably led to the fact that information technologies have firmly entered all spheres of our life, including the field of education. Such changes resulted in radical revision of approaches to teaching in general and foreign languages in particular.

The use of information computer technologies in teaching foreign languages is one of the most important aspects of improving and optimizing the educational process, enriching the arsenal of methodological tools and techniques that allow diversifying the forms of work and making the lesson developing, interesting and memorable for students. Moreover, these technologies make it possible to effectively control and organize self-study of students.

Speaking about teaching Russian as a Foreign Language, it should be noted that the most difficult aspect for foreigners to master is the grammar of the Russian language. One of the effective ways to solve this problem can be the use of the interactive computer program HOT POTATOES developed in 1997-2003 at the Humanities Computing and Media Centre, University of Victoria, Canada (http://web.uvic.ca/hcmc).

HOT POTATOES is an application program which allows authors to create standard exercises (multiple choice, fill in blanks, matching, cloze, crossword, flashcards).

The program takes the data entered by the author and combines that with template files to create sophisticated xhtml pages. Over 500,000 users have downloaded the software since its first public release in 1998. This tool provides teachers with the opportunity to independently create interactive tasks without the knowledge of programming languages and the assistance of specialists in this field.

Another advantage of this programme is that the created assignments are saved in a standard web page format: students only need a web browser to use them; the program itself is required only for teachers to create and edit exercises [Bovtenko, 2004, p. 3].

With the help of this application one can create 10 types of exercises in various languages in various disciplines using text, graphics, audio and video information.

Exercises are made with the help of 5 blocks of the programme (each block can be considered as an independent programme): JQuiz (Quiz) - multiple choice questions (4 types of tasks); JCloze - filling gaps; JMatch - matching (3 types of tasks); JCross - crossword puzzle; JMix - resequencing.

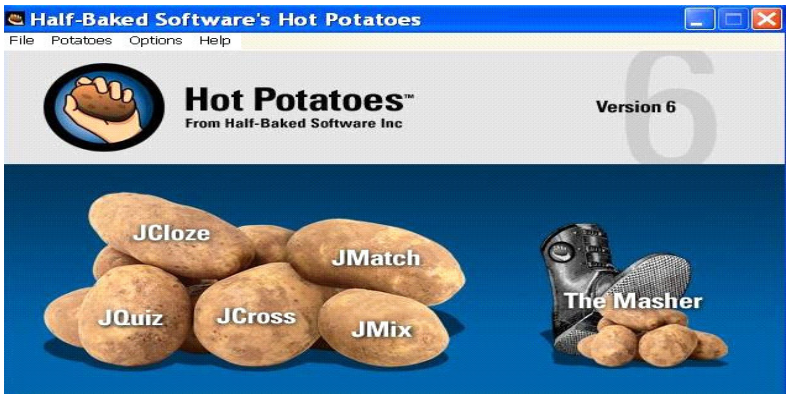


Fig. 1. Blocks of the programme HOT POTATOES

The result of completing tasks is estimated as a percentage [Bovtenko, 2004, p.4].

The sixth version of the program also contains an additional block Masher (Tools), which allows you to combine created exercises and other training materials into thematic blocks, lessons and training courses.

To create an exercise you need to complete several steps:

•data input;

• setting up the configuration of the exercise;

• converting data into an exercise - web page format (HTML) - for subsequent work of students and saving the exercise;

• saving the exercise data file in the format of a specific block of the programme (for possible changes).

In addition, the created exercises and answers can be printed and combined into thematic blocks and lessons using the Masher programme (Tools) [Bovtenko, 2004, p. 10].

Settings common for all tasks allow you to change subheadings and instructions for tasks (Title / Instructions); help and feedback texts (Buttons); comments (Hints/Comments); design of tasks - font, background colour, text, etc. (Appearance); setting a timer that limits the time a job can take (Timer).

It should be noted that when studying the grammar of the Russian language, it is important not only to learn the grammar structure but also to use it in speech. Therefore, the teacher is faced with the important task of developing a set of exercises that will help students master the grammar material on a given topic. With a wide range of methodological opportunities for creating exercises, the interactive programme HOT POTATOES is an effective way to solve the problem.

Shown below are the exercise options that can be created using the various blocks of the HOT POTATOES programme. Some paired verbs of motion were used as material for the exercises, the use of which in the Russian speech of foreign students is associated with serious difficulties [2].

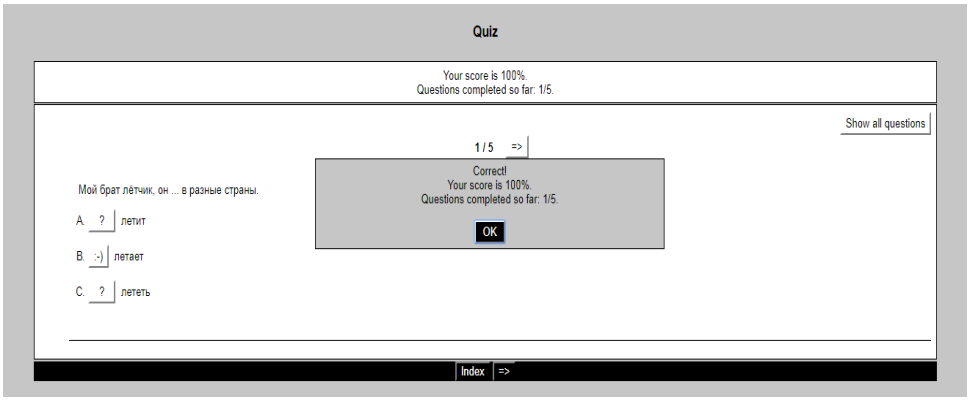


Fig. 2. An example of an interactive exercise (multiple choice questions) using the JQuiz block

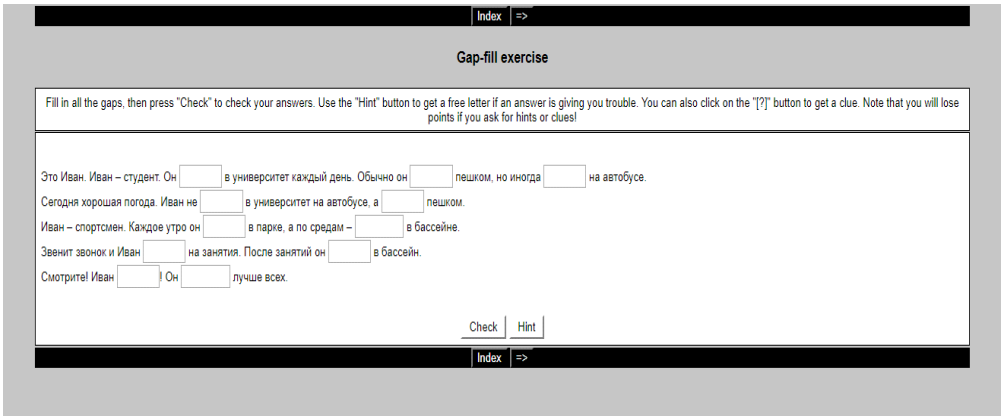


Fig. 3. An example of an interactive fill-in-the-gap exercise using the JCloze block



Fig. 4. An example of an interactive matching exercise using the JMatch block

It should be noted that the interactive programme HOT POTATOES is an affordable and effective learning tool. Its use provides great opportunities for creating various types of exercises in the process of teaching Russian as a foreign language.

One more programme we would like to dwell on is MICROSOFT TEAMS, which is successfully implemented by many universities, including Polessky State University.

MICROSOFT TEAMS is Microsoft's online service for collaboration and remote work. This digital product entered the market in early 2017, and by the end of 2019 the total number of Microsoft Teams users exceeded 20 million people [Microsoft Teams].

The platform provides users with great opportunities for real-time communication. Consider the main functions and advantages of this programme.

1. Creation of groups and channels.

Users can create groups with communication channels available to all members of the group and inaccessible outside the group.

2. Videoconferencing.

The programme allows you not only to make personal audio and video calls, chat, but also to conduct full-fledged video conferences with up to 300 people and up to 24 hours. Perhaps this is one of the most important features of this programme, as it allows participants to see and hear each other and communicate in real time.

3. Screen sharing.

For effective teaching it is often necessary to reinforce the teacher's speech with clarity. The screen sharing function allows participants to share a huge number of files of various types with information displayed on a shared screen. For example, while giving a lecture, the teacher can simultaneously demonstrate a presentation, graphs, tables.

During practical classes, especially when teaching foreign languages, you can display pictures and photos, text documents with exercises, presentations, audio and video files, links to useful Internet resources, followed by a transition to the desired site.

It should also be noted that during the demonstration of educational materials, participants have the opportunity to communicate not only orally, but also in writing by opening the chat window on the right.

4. Creation of tests and tasks.

This instrument allows the teacher to test students' knowledge without leaving the programme. The test can be designed either for all members of a given group or for individual users.

5. Working with applications.

A huge number of applications are at the disposal of Microsoft Teams users. Extremely effective for the developing writing skills, as well as for using the "brainstorming" method, is the Whiteboard application. According to Microsoft, their Whiteboard app is "a free-form, endless digital canvas that brings together ideas, content, and people."

The interactive whiteboard functionality allows participants to collaborate on one endless whiteboard in real time, just as they would do on a regular physical whiteboard.

6. Meeting rooms.

When teaching a foreign language, in particular speaking, special attention is paid to the development of dialogical skills and the ability to conduct a discussion in a foreign language. The function presented above makes it possible to organize work in pairs and groups. To do this, the teacher needs to create the required number of meeting rooms and add participants to them. Participants, being in their rooms, can only communicate with each other, working in pairs or groups. The teacher, in turn, can enter any meeting room, control the participants or provide them with the necessary assistance in solving the task. After completing the task the participants return to the general meeting to discuss the results.

Thus, we can say with confidence that such programmes as Hot Potatoes and Microsoft Teams represents a huge interactive opportunity for online learning. Of course, nothing can replace real communication between students and the teacher. However, under the circumstances, these digital products have proven themselves in the educational services market and can be actively used in the educational process.

References:

1. Bovtenko, M.A. Recommendations for creating interactive exercises using the "Hot Potatoes" shell programme / M.A. Bovtenko. – NSTU, 2004. – 68 p.

2. Hot Potatoes [Electronic resource]. – Access mode: https://www.uvic.ca/humanities/hcmc/projects/completedprojects/tools--application programs/index.ph – Access date: 04/04/2022.

3. Karlov, I.A. Analysis of digital educational resources and services for organizing the educational process of schools / Karlov I.A., Kiyasov N.M., Kovalev V.O., Kozhevnikov N.A., E.D. Patarakin, I.D. Frumin, A.N. Schwindt, D.O. Shonov; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. – M.: NRU HSE, 2020. – 72 p. – 200 copies. – (Modern Analytics of Education. No. 10(40)).

4. Ketova, N.I. Features of creating online courses / N.I. Ketova, G.N. Bazarova // Topical issues of science, technology and education in the nuclear industry: Proceedings of the XV Regional Scientific and Practical Conference, Novouralsk, April 24 – May 7, 2020 – Novouralsk: NTI Publishing House MEPhI, 2020. – 309 p.

5. Korzhenevich, Yu.V. Methodological reserves of the interactive computer programme “Hot Potatoes” for teaching Russian as a foreign language / Yu. V. Korzhenevich // Actual problems of pre-university training: materials of the II International Scientific and Methodological Conference, Minsk, May 17, 2018 / Belarusian State Medical University; ed. A.R. Avetisova. - Minsk, 2018. - S. 100-103.

6. Korzhenevich, Yu.V. Microsoft Teams: an opportunity to make remote learning closer / Yu.V. Korzhenevich // Language and literature: materials of the 78th science. conference students and graduate students of the philological faculty. BDU, Minsk, February 22, 2021 ; [red. kalegiya G. U. Navumavai (gal. ed.) and insh.]. - Minsk: BDU, 2021. - S. 146–149.

7. Microsoft Teams [Electronic resource]. – Access mode: https://www.allware.ru/index.php?id=701 – Access date: 04/02/2021

Список литературы:

1. Бовтенко, М.А. Рекомендации по созданию интерактивных упражнений с использованием программы-оболочки «Hot Potatoes» / М.А. Бовтенко. - НГТУ, 2004. - 68 с.

2. Карлов, И.А. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации образовательного процесса школ / Карлов И.А., Киясов Н.М., Ковалев В.О., Кожевников Н.А., Е.Д. Патаракин, И.Д. Фрумин, А.Н. Швиндт, Д.О. Шонов; Национальный исследо-

вательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с. – 200 экз. – (Современная аналитика образования. № 10(40)).

3. Кетова, Н.И. Особенности создания онлайн-курсов / Н.И. Кетова, Г.Н. Базарова // Актуальные вопросы науки, техники и образования в атомной отрасли: Материалы XV Региональной научно-практической конференции, Новоуральск, 24 апреля – 7 мая 2020 г. – Новоуральск: Изд-во НТИ МИФИ, 2020. – 309 с.

4. Корженевич, Ю.В. Методические резервы интерактивной компьютерной программы «Hot Potatoes» для обучения русскому языку как иностранному / Ю. В. Корженевич // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы II Международной научно-методической конференции, Минск, 17 мая 2018 г. / Белорусский государственный медицинский университет; изд. А.Р. Аветисова. - Минск, 2018. - С. 100-103.

5. Корженевич, Ю.В. Microsoft Teams: возможность сделать удаленное обучение ближе / Ю.В. Корженевич // Мова і літаратура : матэрыялы 78-й навук. канферэнцыі студэнтаў і аспірантаў філалагічнага фак. БДУ, Мінск, 22 красавіка 2021 г. / БДУ, Філалагічны фак. ; [рэд. калегія Г. У. Навумавай (гал. рэд.) і інш.]. – Мінск : БДУ, 2021. – С. 146–149.

6. Hot Potatoes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.uvic.ca/humanities/hcmc/projects/completedprojects/tools-applicationprograms/index.ph – Дата доступа: 04.04.2022.

7. Microsoft Teams [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.allware.ru/index.php?id=701 – Дата доступа: 02.04.2021

THE USE OF MODERN DIGITAL TOOLS FOR THE TECHNICAL STUDENTS PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE SKILLS DEVELOPMENT

A.I. Mezentseva, e-mail: anna87-05.86@mail.ru
FSBMEO HPE «Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov» RF MD, Russia, Sevastopol

Abstract. This article is devoted to the use of modern digital tools for the development of students ' speaking skills in foreign language lessons. The purpose of the study is to provide theoretical justification, practical development and experimental verification of the methodology for using modern digital tools for the development of students ' speaking skills in foreign language lessons. The main conclusions are given.

Key words: use, modern digital tools, technical students, professional foreign language, skills, development.

Currently, modern digital tools are becoming more relevant. These are not only new technical means, but also new forms and methods of teaching, as well as a new approach to the learning process. The main goal that we set for ourselves, using modern digital tools when teaching a foreign language, is to show students how these technologies can be useful for improving the quality of teaching foreign languages, creating and developing their communicative culture and teaching practical skills.

To master the foreign language communicative competence is a matter of it is very difficult if you are not in the country of the language being studied. Therefore, an important task for teachers is to use various methods and techniques of work to create real and imaginary communication situations in foreign language lessons. From this point of view, communication skills and the ability to communicate are the most important.

The Federal State Educational Standard (FGOS) [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, 2020] of the new generation is considering the possibility of developing the education system through the introduction of the latest technologies, the modern teaching and learning systems development based on information and communication technologies, as well as equipping electronic resources with equipment, improving the literacy of teachers, using the Internet. The modern digital technologies use makes it possible to increase the students' motivation, as well as to develop their cognitive to ensure the quality and independent work effectiveness in the learning process.

We conducted an experimental study among students of the 1st year in the number of 13 people. The study was conducted based on FSBMEO HPE «Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov» RF MD. The purpose of our study is to experimentally verify the methodology the use of modern digital tools for the technical students' professional foreign language skills development.

The experimental work tasks included:

- to establish the primary level of 1th grade students' knowledge, as well as the English speaking skills level before the modern digital tools introduction.
- to contribute to increasing interest and increasing the knowledge level through various working methodological methods with ICT;
- to determine the 1st year students knowledge final level, as well as the interest level in learning English after the modern digital tools introduction.

The study was carried out in three stages:

- at the first stage (diagnostic experiment) , we selected and conducted diagnostic techniques aimed at identifying the students' speaking skills initial level in foreign language lessons;
- at the second stage (formative experiment) we have worked with students using digital tools in foreign language lessons;

- at the third stage (control experiment) we conducted a re-diagnosis aimed at identifying the work effectiveness carried out with students.

The experiment duration was 3 months, 1 lesson per week in the 1st year. When testing the using modern digital tools effectiveness in foreign language lessons, such research methods as observation and experiment were used.

The study conducted at the ascertaining stage yielded the following results. Before starting the experiment, we decided to identify the speaking skills level, for this we were given a task that determines the speech skills formation level.

As an assessment of students' speech skills, an assessment system was developed:

"5/ excellent" – the student clearly and logically constructed a speech utterance, did not make mistakes.

"4/ good" – the student retreated from the logic of the statement; 2 or 3 mistakes were made in the conversation.

"3/ satisfactory" – the student does not know how to build a speech utterance, transmits information in fragments; 4-6 mistakes are made in speech.

"2/ non satisfactory" – the student cannot convey basic information; more than 6 mistakes were made in speech.

The task corresponded to the topic being studied. The students were asked to find out from each other (in pairs) why they chose the profession of an engineer, for further presentation to all students. The results are presented in table 1.

Table 1. Results of the diagnostic stage

	Not satisfactory	Satisfactory	Good	Excellent
Students	1	5	5	2

Communication skills assessment gave the following results. In accordance with the evaluation criteria, the following results were obtained: in the 1st year, 2 students coped with the task with "excellent". On the mark "good" – 5 students. For the assessment "satisfactory" – 5 students. One student failed to complete the task. The data is presented in the form of a diagram, Figure 1.



Fig. 1. Students' speaking level, diagnostic stage

Based on the results obtained, we can say that the speaking level is low. During the assignment, it was noticed that students were reluctant to engage in communication. There are many mistakes made in the speech of students. Many students cannot express their thoughts in English.

At the experiment formative stage, lessons were conducted using modern digital tools. At the formative stage, 6 lessons were conducted. Each lesson began with a speech warm-up to activate the students' cognitive activity.

Specialized (technical) foreign (English) language is aimed at studying specialized technical terminology. The main task of teaching specialized English to students in technical profile educational institutions of higher education is to train specialists with foreign-language competencies in the professional field [Мезенцева, 2021].

The task described above can be implemented with the help of the developed educational and methodological complex *English Practical Course for Engineers (EPCE)*. The *EPCE* includes a visual textbook *English: a Short Course in Physics. Electricity*, intended for teaching speaking in a professional foreign language to technical profile students (engineering specialties). This manual can be used both for work in the classroom and for independent work in order to form and develop oral speech skills, repetition and consolidation. This manual contains a short physics course on the section *Electricity*, which consists of twenty topics presented in Russian and English in the form of parallels, a thematic glossary and an appendix. The content of the thematic material is supplemented with visual materials (drawings, photos, etc.), diagrams and tables [Саая, 2019].

The visual teaching aids use in the pedagogical process allowed to develop the students readiness to communicate in a foreign language orally in the course of solving professional tasks, to form communication skills in a foreign (English) language. Because of working with a visual textbook, students learned and memorized stable English expressions, clichéd phrases, special terminology in English, which allowed a technical student to speak in English with ready-made speech units.

Visual textbook *English: a Short Course in Physics. Electricity* can be recommended for teaching speaking in a specialized foreign language to engineering specialties students of higher education educational institutions. It can be used for the oral speech skills formation and development, lexical and grammatical material repetition and consolidation [Гордиенко, Мезенцева, 2019].

We will comment on the educational material development based on a visual textbook at each of the work stages.

T.: So the topic of today's lesson is Capacitors. Today we should learn capacitors. So the aim of our lesson is to learn to speak about capacitors.

At this stage, the lesson content presentation and questions discussion on the lesson topic are carried out (see Fig.1).

T.: Look at the today's lesson topic. So what the lesson will be about?

Тема 4. Конденсаторы *Topic 4. Capacitors*

S.: Today we will speak about capacitors.

T.: Tell me, please, what you know about capacitors.

S.: Capacitor is two conductors.

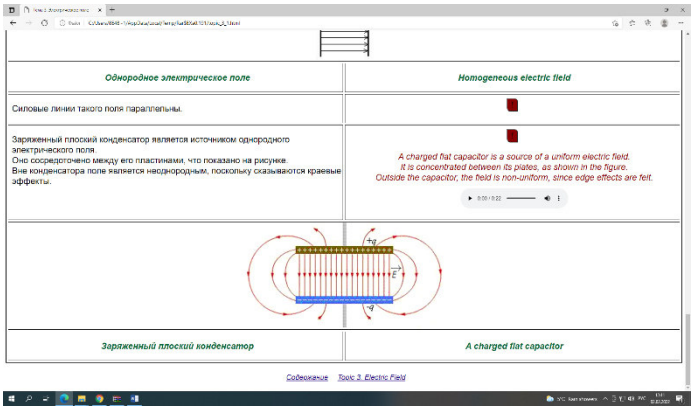


Fig. 2. 4 Lesson Fragment *Capacitors* of the Visual Textbook *English: a short course in physics. Electricity*

Conclusions and results on the experimental implementation and testing of the visual textbook *English: a Short Course in Physics. Electricity* is clearly presented in the authors' international works of this study [Саая, 2019].

To the visual textbook *English: a Short Course in Physics. Electricity*" has developed a software product *English: a Short Course in Physics. Electricity* [Мезенцева, 2021] (see Figure 2).

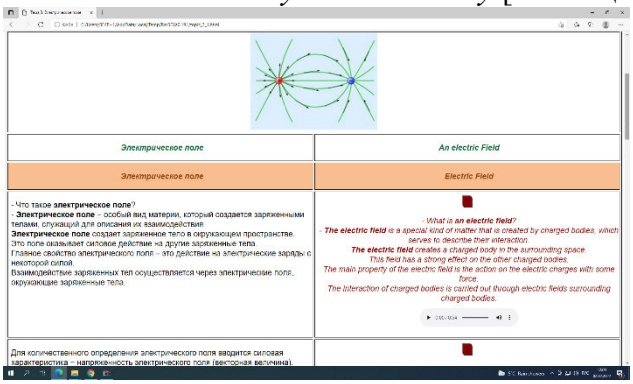


Fig. 2. A Fragment of the Software Product *English: a Short Course in Physics. Electricity*

The program allows students to successfully develop their willingness to communicate orally in English to solve professional tasks, to form communication skills in English. The program interactivity contributes to the material assimilation at a higher quality level. Because of working with the program, students learn and memorize stable English expressions, clichéd phrases, special terminology, memorize the principles of constructing specific phrases of scientific terminology in English, which allows students of technical specialties to speak in English with ready-made speech units. The program can be used both for work in the classroom and for independent work in order to form and develop oral speech skills, repetition and consolidation. The program is intended for students and teachers of higher education, doctoral students, postgraduates, undergraduates, teachers of the system of additional education. Type of computer: IBM PC-compatible. PC; OS: Windows, Linux, BSD, macOS.

Today, a specialist must possess complex and constantly updated information that is necessary for him in his or her professional activity. A specialist has to regularly study special literature, while adopting new trends in the professional field and using foreign experience. Therefore, knowledge and proficiency in a foreign language, knowledge and ability to correctly use special terminology are the main requirements that are imposed on students as a future specialist. The proposed software product *English: a Short Course in Physics. Electricity* allows students of engineering specialties to study and consolidate the terminology of scientific and technical language in educational institutions of higher education and is effective in the aspect of the formation of foreign language competence: the formation of knowledge and skills of foreign language proficiency, that is, knowledge and ability to correctly use special terminology.

During the experimental work, the students' interest level increased markedly. At the control stage, the control speaking skills formation level was determined. The students were again asked to work in pairs, then to speak in front of the class. Within the framework of the studied topic "Sport in Our Life", students were asked to ask a friend about the role of sport in his/her life. As an assessment of speech skills, the same assessment system was used as at the diagnostic stage.

After the experimental work, we carried out a re-diagnosis of the students' communicative competence. The conducted study at the control stage gave the following results [Table 2].

Table 2. Results of the control stage

	Not satisfactory	Satisfactory	Good	Excellent
Students	0	3	4	6

As we can see, 6 students coped with the task for an excellent grade. On the mark "good" – 4 students. On the mark "satisfactory" – 3 students. There are no "not satisfactory". For clarity, we present the students results data at the experimental work beginning and at the end of experimental work in the form of a diagram (Figure 2).



Fig. 2. The students' speaking level results at the beginning and at the end of the experimental work

During the control task, it was noticed that the students became more active, their cognitive interest increased noticeably. There are much fewer mistakes in speech. The changes that have occurred can be explained by the fact that students have become interested in learning English, as well as the level of their knowledge.

Comparing the results obtained, it is possible to draw certain conclusions about the effectiveness of using modern digital tools in teaching speaking in foreign language lessons. The results of the experimental study showed that the level of formation of speech the skills of the 6th grade students have increased markedly. This suggests that the use of digital tools in teaching speaking has proven its effectiveness activity in practice. In addition, students have increased interest in the subject being studied, students have become more active in the classroom.

References:

1. ФГОС ВО (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования) // Российское образование: федерал, портал. – Режим доступа: 110501_C_3_18062021.pdf (fgosvo.ru)

2. Гордиенко, Т.П. Английский язык: краткий курс физики. Электричество: Наглядное учебное пособие / Т.П. Гордиенко, А.И. Мезенцева. − Симферополь: Ариал, 2019. – 140 с.

3. Гордиенко, Т П. Английский язык: краткий курс физики. Электричество. Программный продукт [Текст] / Т.П. Гордиенко, О.Ю. Смирнова, А.И. Мезенцева. (РФ). − 2019665747; заявлено 07.11.2019; опубл. 28.11.2019

4. Мезенцева, А.И. Метод наглядности в преподавании дисциплины «Иностранный язык» в технических образовательных организациях высшего образования. – URL: https://uchitelya.com/pedagogika/184526-metod-naglyadnosti-v-prepodavanii-discipliny-inostrannyy-yazyk.html

5. Саая, С.Е. Использование современных цифровых инструментов для развития навыков говорения обучающихся на уроках иностранного языка. – URL: file:///E:/соискание/конференции%20ТП/2022/Ярославль%20май/kiya_17_06_2021_02_55_39.pdf

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЕЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

М.В. Полякова, e-mail: marptv@mail.ru
старший преподаватель
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Россия, г. Санкт-Петербург

POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING VARIOUS MODELS OF BLENDED LEARNING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

M.V. Polyakova, e-mail: marptv@mail.ru
Senior Lecturer
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, Saint-:Petersburg

Аннотация. Статья посвящена различным аспектам смешанного обучения. Раскрываются преимущества использования данной технологии при обучении иностранному языку в вузе. Рассмотрены шесть моделей смешанного обучения на примере их применения в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Также описан опыт создания и апробации курсов по моделям Face-to-face driver и Rotation в рамках преподавания иностранного языка студентам Института промышленного менеджмента, экономики и торговли.

Ключевые слова: смешанное обучение, модели смешанного обучения, Face-to-face Driver модель, Rotation модель, Moodle, иностранный язык профессиональной направленности.

Abstract. The article is devoted to various aspects of blended learning. It defines the advantages of using this technology for teaching a foreign language at a university. Six models of blended learning are considered as an example of their implementing at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. It also describes the experience of developing and testing the courses on Face-to-face driver and Rotation models as part of teaching a foreign language to students of the Institute of Industrial Management, Economics and Trade.

Key words: Blended learning, models of blended learning, Face-to-face Driver model, Rotation model, Moodle, English for specific purpose.

Смешанное обучение представляет собой эволюцию традиционной формы обучения. В ряде исследований смешанное обучение ученые определяют, как гибридное или обучение в смешанном режиме (Mixed-ModeI Instruction). Данный термин появился относительно недавно. Существуют различные трактовки понятия «смешанное обучение». Пурнима Валиатан определяет, как «комбинирование различных способов доставки учебного содержания, такие как ПО совместной работы, курсы, построенные на Веб-технологиях, EPSS и методики управления знаниями» [Valiathan, 2002, p. 10]. Э. Розетт описывает технологию смешанного обучения «как взаимодействие очного и онлайн обучения». [Rossett, 2010, p.181]. Наиболее популярным является определение К. Дж. Бонка и Ч. Р. Грехема, которые трактуют данную технологию как «сочетание способов и методов обучения, аудиторного и дистанционного видов обучения под руководством преподавателя, выступающего в роли помощника, фасилитатора и модератора учебного процесса» [Bonk, 2006, p.39]. Таким образом, в широком понимании смешанное обучение – это активная интеграция цифровых технологий в традиционную форму обучения.

К преимуществам смешанного обучения следует отнести возможность учета потребности отдельных обучающихся. Вследствие этого Е.А. Крылова считает, что смешанное обучение «позволяет создать особую учебно-развивающую личностно ориентированную среду, где каждый студент получает возможность максимально раскрыть свой потенциал» [Крылова, 2020, с. 87]. Также к положительным чертам В.А. Фандей относит «гибкость модели обучения; развитие навыков критического мышления; приоритет на самостоятельную работу; информационную доступность; увеличение количества пройденного материала» [Фандей, 2012, с. 11]. Андреева Н.В. «Шаг школы в смешанное обучение» делает акцент на дифференциации и персонализации подхода к обучающимся за счет использования информационных технологий [Андреева, 2016, с.114]. Также к основным положительным тенденциям технологии смешанного обучения можно отнести:

- гибкость обучения- возможность обучения из любой точки мира;

-охват большой аудитории- современные образовательные платформы позволяют работать с одним ресурсом большому числу слушателей;

- поддержка постоянной связи с преподавателем;

- снижение трудоёмкости работы преподавателя (созданным курсом можно пользоваться на протяжении определенного промежутка времени, формат тестовых заданий позволяют организовать автоматический контроль).

В рамках реализации технологии смешанного обучения преподавания можно проходить в двух режимах: синхронном и асинхронном. Синхронный режим работы предполагает установление связи непосредственно в режиме реального времени. Достижение синхронного режима работы осуществляется посредством проведения различных видеоконференций на базе MS Teams, Zoom, Discord, Google meeting и других. Указанные сервисы позволяют перенести традиционное аудиторное занятие в онлайн формат. Специальные инструменты помогают достичь эффекта занятия в аудитории. Так, эти сервисы позволяют поделиться экраном с учениками и продемонстрировать наглядный материал, например, файл Word, графики, таблицы, либо другие документы. Интерактивная доска дает возможность преподавателю вносить информацию прямо на занятии, поделиться функциями управления доской с другими участниками, в этом случае обучающиеся могут также использовать интерактивную доску. Платформа MS Teams является удобной для проведения занятий по иностранным языкам, поскольку имеет функцию разделения участников собрания по вебинарным комнатам для работы в парах или малых группах. Также преподаватель может загрузить задание для обучающихся, а в конце собрания скачать отчет о присутствующих, что облегчает работу.

В начале появления технологии смешанного обучения асинхронный режим работы осуществлялся в большей степени посредством электронной почты. С развитием интернет-технологий добавились многие возможности, так сейчас при обучении в университете синхронная работа по дисциплинам осуществляется главным образом посредством различных платформ, например, LMS Moodle. Основными критериями, определившими данную платформу в качестве приоритетной, являются простота использования, отсутствие платы, возможность загрузки различных плагинов. Например, в электронные курсы на базе платформы LMS Moodle можно загрузить различные игры, кроссворды. Загрузка плагина онлайн-сервис H5P позволяет преподавателю-разработчику курса создавать интерактивные презентации, которые дают возможность не просто продемонстрировать обучающимся материал, а предложить его в виде интерактивных слайдов с добавлением мультимедиа или видео, а также интерактивных тестов с моментальной проверкой.

Процентное соотношение применения дистанционных технологий в традиционной форме обучения позволило выделить несколько моделей смешанного обучения. Первоначально в трудах российских исследованиях было выделено три модели смешанного обучения: «поддерживающая модель, замещающая модель, модель электронно-образовательного центра») [Фандей, 2012, с. 16]. Костина Е.В. определяет три модели технологии смешанного обучения по способу подачи учебного материала: «очное face-to-face, электронное online-

learning и самостоятельное обучение self-study-learning) с использованием методики управления знаниями» [Костина, 2010, с.143.]

В научных трудах иностранных исследователей первоначально было выделено четыре модели данной технологии, но впоследствии с дальнейшим развитием информационных технологий было выделено еще две модели. Рассмотрим шесть модель смешанного обучения.

Модель Face-to-face driver не предусматривает замещение аудиторных практических занятий онлайн курсом. Преподаватель может использовать различные онлайн-инструменты и ресурсы в качестве домашнего задания и вспомогательных средств для организации самостоятельной работы студентов.

По мнению исследователей, данная модель помогает студентам с более низким уровнем языковой подготовки улучшить знания по дисциплине, и студентам с более высоким уровнем языковой подготовки расширить и углубить полученные ранее знания.

Так, в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс» студентам ИПМЭиТ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого реализуется данная модель. На преподавание дисциплины «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс» отводится 64 часа аудиторных практических занятий, электронные практические занятия по учебному плану не предусмотрены. Дисциплина «Иностранный язык: профессионально-ориентированный курс направлена на обучение иностранному языку с учетом определенных потребностей обучающихся. По рабочей программе дисциплины в пятом семестре студенты изучают четыре темы: Building a career, Information technology, Quality и Feedback. Во время проведения традиционных аудиторных практических занятий студенты знакомятся с новыми лексическими единицами, работают с текстами по специальности, познают основы деловой переписки и работы с документами. На практических занятиях обучающиеся составляют диалоги, работают в малых и больших группах, выступают с докладами и презентациями. Специально разработанный онлайн курс выступает в качестве дополнительного инструмента обучения студентов, целями которого являются:

- ориентация на изучение тем, связанных по содержанию с конкретными дисциплинами специализации;
- возможность повышения мотивация обучающихся;
-дальнейшее использование приобретенных языковых навыков в профессиональной деятельности.

Онлайн курс также включает четыре темы, состоящие из трех разделов, а также итогового теста по теме.

В разделе Vocabulary skills студентам предлагается закрепить лексические единицы по теме и выполнить тестовые задания: выбрать правильный вариант ответа, вставить нужное слово или выражение, соотнести слова и выражения. Данный раздел снабжен глоссарием по всей теме, которым в любой момент может воспользоваться студент при выполнении заданий.

В разделе Reading skills студентам предлагается поработать с несколькими текстами по теме. Обучающиеся читают текст и выбирают правильные варианты ответов, располагают абзацы текстов в логическом порядке, выбирают верные утверждения, вставляют пропущенные предложения в текст. В разделе представлены тексты различного уровня сложности, преподаватель выбирает с каким текстом будет работать группа, допускается работа студентов с разыми текстами в зависимости от уровня языковой подготовки каждого обучающегося.

Раздел Listening and Writing состоит из двух частей. В разделе Listening собраны задания по аудированию различного уровня сложности. Студентам предлагается послушать текст и заполнить пропуски, ответить верно ли высказывание, выбрать правильный вариант ответа. Раздел Writing в рамках курса иностранного языка профессиональной направленности знакомит студентов с основами деловой коммуникации. В каждом разделе обучающимся

предлагается поработать с различными документами: резюме, сопроводительное письмо, служебная записка, официальное письмо, электронное письмо и другими.

Каждый раздел снабжен блоком самостоятельная работа, в котором размещены ссылки на внешние источники для чтения статей и просмотра видео с последующим обсуждением в группе. Также студентам предлагается заполнить Mind Map для закрепления лексики по теме, поразмышлять и ответить на поставленные вопросы в форуме.

В конце изучения темы предусмотрено тестирования, а в конце семестра –итоговое тестирование. Анализ результатов тестирования показывает, что студенты, активно работающие с курсом, успешно проходят как промежуточное, так и итоговое тестирование.

Таким образом, можно утверждать, что традиционная модель обучения, дополненная элементами онлайн обучения, является достаточно эффективной и может быть использована при обучении иностранному языку в непрофильном вузе. Дополнительный онлайн курс дает возможность студентам с более низким уровнем языковой подготовки улучшить знания по дисциплине, а обучающимся с более высоким уровнем языковой подготовки совершенствовать свои навыки и умения. Современные компьютерные технологии дают возможность преподавателю сделать курс более интересным. Преподаватель может постоянно обновлять информацию в курсе. Это очень актуально при обучении иностранному языку профессиональной направленности студентов экономических направлений, поскольку мы наблюдаем быстро меняющиеся экономические тенденции в мире. Возможность загрузки различных плагинов позволяет внести элемент геймификации и повысить интерес обучающихся к изучению иностранного языка. Также важной составляющей курса является поддержание постоянной связи с преподавателем посредством обращений в форуме курса или личных сообщений. Преподаватель не затрачивает много времени на проверку выполненных заданий, контроль осуществляется в автоматическом режиме.

Rotation model – одна из самых распространенных моделей обучения в современных вузах, предполагающая чередование видов учебной деятельности в аудитории с преподавателем и индивидуальной работы посредством Интернета. По мнению ряда исследователей, это одна из самых популярных и удобных моделей смешанного обучения в учебных заведениях, поскольку не требуется вносить изменения в расписание. К основному преимуществу данной модели относят направленность на индивидуальные потребности обучающихся.

Очный компонент обучения предполагает проведение традиционных практических занятий в аудитории.

В рамках работы посредством Интернет возможны варианты на базе различных образовательных платформ. Рассмотрим пример применения данной модели обучения иностранному языку в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Данная модель реализуется при обучении дисциплине «Иностранный язык: базовый курс» в первом - третьем семестрах студентов Института промышленного менеджмента, экономики и торговли. По рабочей программе дисциплины на изучение иностранного языка отводится 32 часа практических аудиторных занятий и такое же количество часов на электронные практические занятия, которые реализуются в рамках специально разработанного онлайн курса, размещенного на LMS Moodle. Решение о применении данной модели смешанного обучения было принято после сокращения количества аудиторных часов с 64 до 32 часов. Таким образом, 32 часа электронных практических занятий проводятся в асинхронном режиме. Рабочая программа дисциплины предусматривает изучение четырех тем. Темы электронных практических занятий полностью совпадают с темами аудиторных практических занятий. В ходе проведения аудиторных практических занятий основной акцент делается на развитие коммуникативной компетенций обучающихся. Студентам предлагается поработать в парах или малых группах: составить диалоги, обсудить текст, просмотренный фрагмент видео, высказать свое мнение по тому или иному вопросу. Электронные практические занятие реализуются на базе LMS Moodle, студенты обязаны работать с онлайн курсом, выполнять определенное количество заданий в курсе каждую неделю. Все задания являются тренировочными, и студенты не имеют ограничений по количеству попыток выполнения теста. Каждую неделю препо-

даватель оценивает работу студентов в курсе: анализирует результаты, отвечает на возникшие вопросы, объясняет непонятный материал. Каждую четвертую неделю предусмотрено онлайн тестирование по пройденной теме. Анализ результатов работы студентов с курсом и тестирования по теме показывает, что студенты, добросовестно работавшие с курсом, успешно проходят тестирования и в конце семестра не имеют задолженности по дисциплине.

Применения данной модели также требует от преподавателя проявления определенных личностных качеств: хорошие организаторские навыки, ответственность и дисциплинированность.

Flex model предполагает организацию учебного процесса в онлайн режиме, преподаватель в данном случае выступает в роли организатора и координатора процесса обучения. Предполагается, что обучающиеся занимаются самостоятельно на определенной онлайн платформе. Для реализации данной модели обучения необходимо разработать онлайн курс, поскольку большая часть занятий студентов проходит самостоятельно. Курс необходимо снабдить четкими инструкциями, содержащими правила работы с курсом: сроки сдачи заданий и прохождения тестов, количество попыток, необходимое количество баллов для успешного завершения прохождения. Преподавателю необходимо поддерживать постоянную связь со студентами посредством форума в курсе или личных сообщений на платформе. В рамках реализации данной модели предусмотрены занятия в синхронном режиме, это могут быть как аудиторные практические занятия, так и онлайн занятия на одной из специальных платформ. Обязанность преподавателя сводится к проверке и анализу работы каждого обучающегося, объяснение материала и консультирование во время проведения занятий в синхронном режиме. Flex model может быть успешно реализована для обучения студентов очно-заочной и заочной форм.

Online lab предполагает обучение онлайн, преподаватель отбирает для обучающихся внешние ресурсы. Обучение проходит в специально оборудованных классах под руководством и контролем преподавателя. Данная модель чаще реализуется для обучения компьютерным и техническим дисциплинам.

Self-blend model обычно применяется в качестве дополнительного инструмента к традиционной форме обучения. Студенты сами выбирают онлайн курсы и ресурсы для восполнения пробелов в знаниях. В рамках данной модели обучающиеся могут самостоятельно просматривать видеоуроки, блоги и вебинары, проходить различные онлайн курсы, изучать самостоятельно материал, закреплять полученные знания посредством выполнения онлайн тестов с автоматической проверкой. Данная модель обучения может быть реализована при подготовке обучающихся к олимпиадам по дисциплинам и направлена на обучающихся с высоким уровнем мотивации к изучению дисциплины.

Online Driver Model или модель дистанционного онлайн обучения подразумевает дистанционное обучение в электронной образовательной среде. Встречи с преподавателем в аудитории происходят согласно учебному расписанию. Эта модель подходит для организации процесса обучения по различным дисциплинам на заочном отделении.

Таки образом, на сегодняшний день смешанное обучения представляет собой интеграцию традиционного обучения с различным коэффициентом соотношения разнообразных форм дистанционного обучения. Существует шесть модель смешанного обучения, выбор которых зависит от содержания, целей и задачи конкретной дисциплины, потребностей, уровня знаний, развития навыков и умений обучающихся. Модели смешанного обучения позволяют повысить мотивацию и заинтересованность обучающихся к процессу обучения. Смешанное обучение продолжает развиваться, совершенствуются и появляются новые компьютерные технологии, что позволяет сделать вывод о дальнейшем развитие этой технологии обучения.

Список литературы:

1. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение. / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская. - Москва, 2016. – 282 с.

2. Григорьева, И.В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования / И.В. Григорьева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2021. – № 3. – С. 34-45.

3. Гришина, А.С. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранному языку студентов технического вуза в условиях цифровизации / А.С. Гришина, Е.В. Воронцова // Гуманитаристика в условиях современной социокультурной трансформации: материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 22–23 октября 2021 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 155-158.

4. Каплина, С.Е. Обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку в условиях смешанного обучения / С.Е. Каплина // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 1. – С. 118-127.

5. Караманова, З.А. Смешанное обучение как решение проблемы интенсификации, оптимизации и индивидуализации обучения / З.А. Караманова // Научный поиск: материалы VI международной научно-практической конференции, Таганрог, 31 августа 2016 года. – Таганрог: Издательство "Перо", 2016. – С. 56-59.

6. Костина, Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и использование в преподавании иностранных языков// Известия высших учебных заведений. ― Серия: Гуманитарные науки. ― 2010. ― Т.1. ― № 2. ― С.141–144.

7. Крылова, Е.А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования / Е. А. Крылова. – DOI 10.23951/1609-624X-2020-1-86-93. – Текст: электронный //Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (206).– С. 86–93.

8. Омельяненко, Т.Н. Смешанное обучение как перспективная модель преподавания иностранного языка / Т. Н. Омельяненко // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации : сборник статей, Москва, 02–03 июня 2016 года / Под редакцией А.Л. Назаренко. – Москва: ИД Университетская книга, 2016. – Р. 395-403.

9. Паникарова, Н.Ф. Алгоритм интеграции дистанционного и очного компонентов в электронных курсах смешанного обучения / Н.Ф. Паникарова // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации : сборник статей, Москва, 02–03 июня 2016 года / Под редакцией А.Л. Назаренко. – Москва: ИД Университетская книга, 2016. – Р. 403-413. – EDN WQEDUT.

10. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе :автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / В. А. Фандей ; МГУ. – Москва, 2012 .— 23 с.

11. Blended Learning Models» http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html. Published: August2002 (дата обращения: 22.02.2022).

12. Bonk, C.J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives. – San Francisco: Pfeiffer, – 2006 . – 624 p.

13. Rossett A., Vaughan Frazee R. Blended learning. URL:: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities (дата обращения: 20.02.2022).

ЛЕКЦИИ TED ДЛЯ АВТОНОМНОГО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

М.А. Руднева, e-mail: rudneva-ma@rudn.ru
доцент, канд. фило. наук,
Российский университет дружбы народов
Россия, г. Москва

TED LECTURES FOR AUTONOMOUS LISTENING SKILL DEVELOPMENT

M.A. Rudneva, e-mail: rudneva-ma@rudn.ru
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
RUDN University, Russia, Moscow

Аннотация. В данной работе рассматривается использование лекций TED на занятиях профессионально-ориентированным иностранным языков в ВУЗе. Уделяется внимание автономному развитию навыков аудирования студентов-экологов и даются рекомендации по организации процесса смешанного обучения.

Ключевые слова аудирование, лекции TED, смешанное обучение, автономное обучение

Abstract. The paper discusses the use of TED lectures in ESP classes at a university. Specific focus is on the autonomous development of listening skills of environmental sciences students. Recommendations are provided for organizing the process of blended learning.

Key words: listening, TED lectures, blended learning, autonomous learning

Понятие смешанного обучения существует в области преподавания иностранных языков уже более десяти лет [4]. Хотя было предложено несколько интерпретаций этого термина, в данном исследовании мы опираемся на Уиттакера, который определял его как: «любую комбинацию очного обучения и обучения с использованием компьютерных технологий (онлайн и оффлайн занятия/материалы)» [7]. Не все исследователи считают смешанный подход к обучению иностранным языкам однозначно положительным [1]. Однако, существует единое мнение о том, что из всех речевых навыков аудированию традиционно уделяется наименьшее внимание. Существует перекос в сторону продуктивных навыков, а также чтения [3], [4], [6]. Хотя ряд исследователей признают важность аудирование в обучении иностранным языкам [2], [8], [9], вопрос продуктивного обучения аудированию до сих пор остается открытым, его даже называют «Золушкой» речевых навыков [6].

Несмотря на то, что в рамках существующих в российских университетах учебных планов, развитию навыков аудирования отводится важная роль, ситуация с профессионально-ориентированным аудированием является менее благоприятной. В Институте экологии РУДН все студенты, обучающиеся по программе «Переводчик», готовятся к сдаче кембриджских экзаменов FCE и CAE, в зависимости от их уровня владения английским языком. Аудирование является важной частью экзамена, и всех студентов обучают стратегиям аудирования в рамках подготовки к экзаменам на занятиях разговорным английским языком. Однако, для обучения профессионально-ориентированному аудированию существует ряд естественных препятствий:

- отсутствие учебных материалов для начального и среднего уровня языковой подготовки;
- малое количество часов, отводимых учебным планом на изучение профессионально-ориентированного языка;

- необходимость подготовки и адаптации учебных материалов, что увеличивает нагрузку на преподавателя во внеурочное время.

Принимая во внимание вышеуказанные факторы, создание учебных материалов начального и среднего уровня для автономного развития навыка аудирования представляется первоочередной задачей. Автономная работа учащихся позволяет существенно расширить взаимодействие студентов с профессиональным дискурсом во внеурочное время и благотворно влияет не только на развитие навыков аудирования, но и на расширение кругозора и вовлеченность в современную повестку.

В рамках данного исследования студентам, обучающимся в Институте экологии РУДН на программе «Переводчик» были предложены домашние задания, основанные на лекциях TED, в рамках выбранной основной специальности. В исследовании приняли участие 12 студентов, средний возраст участников – 20 лет, все они учатся в одной группе. К моменту начала исследования каждый участник изучал английский язык 8-10 лет в школе, однако знакомство с экологическим английским ограничивалось двумя предшествующими годами обучения в университете. На основании ежегодных тестов в соответствии со шкалой CEFR отмечается неоднородный уровень владения иностранным языком в рамках группы участников (см. таблицу 1):

Таблица 1. Уровень владения иностранным языком

	Intermediate	**Upper-Intermediate**	**Advanced**
Количество студентов	4	6	2

В качестве домашних заданий студентам предлагалось еженедельно прослушивать лекции TED и выполнять упражнения на общее и детальное понимание контекста. Использование лекций TED обусловлено рядом причин:

1) Сайт ted.com в настоящее время предлагает более 2900 лекций на различные темы, подготовленных первоклассными профессионалами для широкой публики. Среди них более 200 докладов посвящены экологическим проблемам и могут быть использованы студентами экологами для языковой практики и расширения кругозора.

2) Все лекции сопровождаются встроенными субтитрами на разных языках, в том числе на русском и английском, что облегчает понимание для слушателей с начальным и средним уровнем владения иностранным языком.

3) К лекциям можно легко получить доступ, поделиться ими и загрузить, что упрощает создание учебных материалов.

4) Наконец, лекции можно просмотреть в любое время и в любом месте, что способствует индивидуальному, саморегулируемому автономному обучению.

Также важно отметить, что студентам предлагались для прослушивания лекции по предметам и темам, которые уже были изучены ими в рамках основного образования и в соответствии с учебным планом.

До начала работы с лекциями TED участникам эксперимента был предложен тест на аудирование на основе лекции. Предварительный тест включал в себя вопросы общего понимания, а также конкретные вопросы, ориентированные на профессиональную лексику. Предварительное тестирование проводилось по 50-балльной системе. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты предварительного теста

	Intermediate	**Upper-Intermediate**	**Advanced**
Средний балл, из 50	25	34	39

После предварительного теста участники еженедельно получали задания на аудирование, основанные на лекциях TED по экологии, которые включали задания до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания. Студентам было предложено работать над заданиями индивидуально, в рамках выполнения домашней работы. На занятиях проводились обсуждения прослушанного материала в виде групповой дискуссии с модерацией преподавателем. Кроме того, студенты были проинструктированы о стратегиях аудирования, которые помогают улучшить понимание. Через 14 недель студентам был предложен итоговый тест на аудирование по лекции TED, также основанный на 50-балльной оценке. Было проведено сравнение результатов предварительного и итогового тест. Кроме того, участников попросили заполнить оценочную форму и поделиться стратегиями выполнения еженедельных заданий, а также общим впечатлением от автономной работы с профессионально-ориентированными материалами для аудирования. Результаты итогового теста представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты итогового теста

	Intermediate	**Upper-Intermediate**	**Advanced**
Средний балл, из 50	30	43	45
	10 %	18 %	12 %

Согласно полученным результатам, учащиеся среднего уровня улучшили свои результаты на 5 баллов (10 %), высокого – на 8 баллов (18 %), а продвинутые студенты - на 6 баллов (12 %). Результаты иллюстрируют более значительный прогресс в группе высокого уровня, продвинутая группа заняла второе место по прогрессу, средняя группа продемонстрировала наименьшие показатели роста. Хотя невозможно изолировать эффект данного эксперимента от улучшения владения языком в течение семестра, по-прежнему очевидно, что более успевающие студенты прилагали больше усилий к выполнению заданий, что привело к лучшему результату.

Что касается качественной оценки результатов эксперимента, то участникам было предложено ответить на анонимный опрос и поделиться своими впечатлениями о смешанном обучении, а также индивидуальных стратегиях выполнения еженедельных заданий. По результатам проведенного опроса, все участники понимали систему и структуру заданий на аудирование, а также были знакомы со стратегиями выполнения аналогичных заданий. Однако индивидуальный подход к выполнению заданий, а также постановка целей отличались среди соответствующих групп.

Учащиеся среднего уровня считали аудирование одним из самых проблемных навыков, они признавали «отсутствие понимания содержания», «отсутствие базовых знаний по предложенной теме», «высокую степень неуверенности при выполнении заданий». Учащиеся высокого и продвинутого уровня считали задания на аудирование «сложными, но занимательными», среди недостатков курса назвали «спорное содержание», «необычные точки зрения», также отметили, что «нужно время, чтобы привыкнуть к новым способам подачи информации». По результатам опроса средняя группа больше озабочена языковыми задачи, в то время как более продвинутые группы сосредоточены на структуре содержания курса. Группы также продемонстрировали очень разные подходы к общей стратегии своих выполнения заданий, результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. Стратегии выполнения домашних заданий

	Количество повторных прослушиваний, в среднем	**Время, затраченное на выполнение задания (минут в неделю)**
Intermediate	2,3	45
Upper-Intermediate	5,4	156
Advanced	4,2	83

Как показано в таблице 4, учащиеся среднего уровня тратили всего 45 минут в неделю на улучшение навыков аудирования, продвинутые студенты приложили в 1,8 раза больше усилий, тогда студенты с высоким уровнем потратили в 3,5 раза больше времени на выполнение домашних заданий. Также количество повторений различалось для каждой категории: участники среднего уровня слушали каждую лекцию дважды, в то время как студенты с высоким уровнем просматривали материал, в среднем, 5,4 раза, а студенты продвинутого уровня, ограничились примерно 4-мя повторениями. Такая значительная разница стратегии выполнения домашних заданий помогает интерпретировать разный уровень прогресса для каждой из групп, зарегистрированный итоговым тестом.

В целом, эксперимент с автономным обучением профессионально-ориентированному аудированию можно признать положительным. Все группы участников показали повышение уровня понимания профессиональных контекстов на слух. Разнородность прогресса может быть объяснена разницей подхода студентов к выполнению заданий. Для преодоления этой проблемы в дальнейшем может быть предложена диверсификация заданий для студентов разных уровней, положительное подкрепление успехов студентов с целью повышения мотивации к обучению, а также более тщательный выбор тем и лекторов, в том числе и с привлечением к процессу отбора специалистов с профильных кафедр Института экологии РУДН.

Список литературы:

1. Aguilar, M. Blended learning and the language teacher: a literature review. // Colombia Applied Linguistics Journal 14/2, 2012. pp 163–80.
2. Feyten, C.M.. The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition // Modern Language Journal, 75(2), 1991. pp. 173-180.
3. Nation I. S. P., Newton J. Teaching ESL/EFL listening and speaking. New York: Routledge, 2008.
4. Nunan, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy In P. Benson & P. Voller (Eds.) Autonomy and independence in language learning. London: Longman, 1997. pp. 192-203.
5. Sharma P., Barrett B. Blended Learning. Oxford: Macmillan, 2007.
6. Vandergrift, L. The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. // Modern Language Journal, 81(4), 1997. pp. 494-505.
7. Whittaker, C. Introduction, Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. B. Tomlinson and C. Whittaker (eds.), 2013. pp. 11–23.
8. Wolvin, A.D. Listening and human communication in the 21st century, Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010.
9. Wolvin, A.D., Coakley C.G. Listening education in the 21st century, International Journal of Listening, 14(1),2000. pp. 143-152.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ И МЕДИА РЕСУРСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н.И. Холод, e-mail: inyaz.holod@yandex.ru
доцент, канд. пед. наук
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

THE USE OF ICT AND MEDIA RESOURCES AT THE CLASSES OF FOREIGN LANGUAGES

N.I. Kholod, e-mail: inyaz.holod@yandex.ru
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Science,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматривается проблема отбора и использования ИКТ и медиа ресурсов на занятиях по иностранному языку. Отмечается важность приобретения навыка критического анализа различных источников информации. Даны определены понятиям ИКТ и медиаресурсов. Приведены примеры программ. Подчеркивается, что использование ИКТ и медиаресурсов на уроках иностранного языка экономит время, способствует повышению эффективности проведения занятий.

Ключевые слова: медиаресурсы, ИКТ, уроки иностранного языка, критическое мышление, критерии оценки информации.

Abstract. The article deals with the problem of selection and use of ICT and media resources in foreign language classes. The importance of acquiring the skill of critical analysis of various information sources is noted. Definitions of the ICT and media resources' concepts and the examples of programs are given. It is emphasized that the use of ICT and media resources at foreign languages' classes saves time, contributes to improving of the effectiveness of classes.

Key words: media resources, ICT, foreign languages' classes, critical thinking, criteria of evaluation of information.

Массовое внедрение дистанционных образовательных технологий, включая образовательные медиаресурсы является одной из тенденций развития современного образования. В целом, отношение к образовательным медиа в академическом сообществе неоднозначно, что обусловлено недостаточной осведомлённостью преподавателей и студентов о существующих видах учебных медиаресурсов и особенностях их создания и использования в учебном процессе.

Ф. О. Каспаринский определяет медиа-ресурс как информационный ресурс, предназначенный для специфического восприятия через отдельный сенсорный канал или их совокупность, отмечая отличие образовательного ресурса от развлекательной способности ускорять формирование знаний за счет стимулирования процесса принятия решений [Каспаринский, 2006, с.166]. Нужно подчеркнуть, что для выполнения этой задачи необходимо создание правильной структуры мультимедийного произведения и удобной системы навигации, что предопределяет возможность эффективного использования медиа-ресурсов в научной сфере.

Формирование информационной грамотности, информационной культуры и медиаграмотности порождает необходимость критической оценки, сопоставления сравнения и выявления противоречий в информации, полученной из различных источников, в том числе и на иностранном языке. Речь все чаще идет о так называемых фейках или «fake news». По мнению О.Е. Головацкой, «fake news» - это информационная мистификация или намеренное распространение дезинформации в социальных медиа и традиционных СМИ с целью введения в заблуждение, для того чтобы получить финансовую или политическую выгоду [Головацкая, 2019, с.140]. Для того, чтобы отличить правдивую информацию от ложной, представляется необходимым знать и понимать критерии оценки надежности информации. В своей работе мы опираемся на критерии, выделенные Д. Шивели (James M. Shiveley) и Ф. Ванфоссен (Philip J. Vanfossen). Так, например, при рассмотрении критерия «Авторство» нужно проверить: есть ли у автора полномочия и компетенция для публикации информации по данной теме; обладает ли он соответствующим образованием; является ли исследование подтвержденным или это выражение персонального мнения [Shiveley, Vanfossen, 1999, p.43]. Пользовательская страничка автора статьи, его активность в других социальных сетях и местоположение, указанное в публикации должны подвергаться тщательной проверке.

Существование в сети великого множества ложных цитат - высказываний, приписываемых знаменитым людям, также является спецификой настоящего времени. Благодаря тщательному анализу можно установить их принадлежность менее известным людям или автор вовсе остается неизвестным. Как правило, использование псевдоцитат происходит из-за свойства ложной памяти - человеческий мозг априори считает истиной информацию, если она неоднократно встречалась в нескольких интернет-источниках. Следовательно, подбирая материал при подготовке к занятию, следует выделить время для тщательной проверки содержащихся в нем цитат.

Представляется актуальной тщательная проверка источника информации, обуславливаемая существованием ложных сайтов, маскирующихся под весьма популярные Интернет-ресурсы. Копируя дизайн оригинала и слегка изменяя его название, данные сайты легко вводят в заблуждение людей, не оценивающих информацию критически. Также необходимо оценивать объективность и заинтересованность автора статьи. Чем более независимое и беспристрастное мнение будет выражать автор, тем больше доверия возникает у аудитории и тем успешнее становится интернет ресурс, опубликовавший данную статью. Как показывает практика, одним из признаков фейка является излишняя эмоциональность информации. Содержание в информации манипулятивных конструкций, излишняя заинтересованность автора также относится к признакам ложной информации. Необходимо обратить пристальное внимание на ссылки, позволяющие получить исчерпывающую информации при переходе и библиографический список самой статьи.

Качество изложения информации представляет собой особую важность; это касается наличие опечаток, пунктуационных и орфографических ошибок, общей грамотности текста. Информация из официальных источников всегда тщательно выверена. Перевод информации с других языков, должен быть осуществлен правильно, т.к. даже незначительное искажение перевода ведет к изменению смысла в целом.

Не вызывает сомнений тот факт, что наличие фото или видео увеличивают доверие к источнику информации. Однако даже к весомым доказательствам следует относиться скептически, т.к. при создании визуального подтверждения могут использоваться различные графические редакторы, либо место и время публикации могут быть иными. Представляется важным проверить информацию при помощи: поиска по картинке (Google Reverse Image Search, Google Lens); верифицировать локацию, время и метаданные фотографии.

Согласно новому словарю методических терминов и понятий Э. Г., Азимова и А. Н., Щукина, информационно-коммуникационные технологии - это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. ИКТ включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютер-

ной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации [Азимов, Щукин, 2009, с.90].

Благодаря применению ИКТ на занятиях по иностранному языку появляется возможность варьирования количества и темпа поступления информации в соответствии с индивидуальными возможностями каждого студента. Например, с помощью видеоматериалов, студент сможет лучше подготовиться к контролю по сложной теме.

По мнению И. Н. Семеновой, следует дифференцировать понятия **"**методы обучения с использованием ИКТ" и "методы использования ИКТ в обучении", считая метод обучения с использованием ИКТ совокупностью действий преподавателя по передаче учебной информации обучаемому и управлению ее восприятием, пониманием, запоминанием и правильным употреблением с помощью ИКТ., усиливающих эффективность обучения за счет предоставления дополнительных возможностей для проявления коммуникативных способностей и определенных качеств обучающегося [Семенова, Слепухин, 2013, с.96].

Методы с использованием ИКТ в обучении иностранным языкам в основном применяются для визуализации знаний при изложении нового материала. К ним традиционно относят различные демонстрационно - энциклопедические программы; мультимедийные пособия; программы презентаций Power Point, Slidesgo, Genially; облачное приложение Sway. Доказавшая свою эффективность и обладающая целым рядом медиа-возможностей, таких как цветовое разнообразие, анимированный переход от слайда к слайду, различные звуковые эффекты, презентация Power Point давно считается классикой [Холод, 2021, с.45]. Интересным и весьма полезным онлайн-сервисом для создания привлекательного интерактивного наполнения для сайтов и блогов является Genially. При помощи Genially можно создать все виды презентаций, интерактивных игр, инфографики и викторин. Данный сервис позволяет создавать свои собственные интерактивные работы – бесплатно и полностью настраиваемым способом [Степанова, 2020, с.2]. Шаблоны программы содержат набор инструментов, позволяющий создавать все виды контента, а также добавлять уникальные функции, такие как ссылки на веб-ресурсы, социальные сети, карты, анкеты, видео или аудиоресурсы. Несомненным преимуществом Genially является сохранение всей информации в облаке и продолжение работы над проектом с любого компьютера, с возможностью встроить готовую работу на страницу сайта или блога.

Microsoft Sway — это новое приложение, упрощающее создание и совместное использование интерактивных презентаций. Достоинством данного медиаресурса является тот факт, что просмотреть любой проект в интернете можно без дополнительной регистрации и загрузки специальных программ. Помимо текста, схем и фотографий на слайдах можно размещать аудио и видеофрагменты, геолокации. Нужно отметить, что демонстрация презентации не должна вызывать затруднений при просмотре, как на экране проектора в аудитории, так и на экране смартфона. Это необходимо учитывать при подборе материала для Sway.

Методы с использованием ИКТ нашли широкое применение в организации самостоятельной работы учащихся, в поиске информации в энциклопедиях, в применении развивающих программ, таким образом расширяя объем знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, лингвистические и экстралингвистические знания; активный и пассивный словарь.

Под методом использования ИКТ в обучении понимается совокупность действий преподавателя (выбора форм и способов передачи учебной информации, моделирования учебного процесса и др.) на основе информационно-коммуникационных средств для достижения дидактических целей в соответствии с диагностируемыми психолого-педагогическими ситуациями [Семенова, Слепухин, 2013, с.97].

Методы использования ИКТ в обучении иностранным языкам часто применяются для закрепления изложенного материала, контроля и проверки его усвоения. Как правило, к данным методам относят работу с программами и приложениями, позволяющими быстро проверить результаты: всевозможные тестовые программы, встроенные в ИОС или применяющие-

ся отдельно. Примером последних является программа Mentimeter, помогающая проверить результат усвоения материала в реальном времени. Программа содержит различные слайд-шаблоны, различающиеся по типу контента, цели и размеру аудитории. Типы ответов тоже отличаются разнообразием: можно выбрать из списка, предоставить однословный ответ, завершить фразу, выставить рейтинг. Преподаватель помещает слайд с вопросами на экран и определяет необходимое для ответа время; студенты выбирают необходимый вариант, после чего на экране появляются результаты опроса. Применение программы Mentimeter позволяет провести опрос всей аудитории на любом этапе занятия и существенно экономит временные ресурсы [Холод, 2021, с.46].

Представляется интересным применение методов использования ИКТ в обучении при помощи проведения интегрированных уроков по методу проектов, продуктом которых можно считать проведение web-конференций, создание сайтов и приложений. На начальном этапе работы над проектом можно использовать приложение Trello, в котором создается доска с карточками, которые распределяются по типам задач: запланированные, текущие, выполненные. К каждой доске подбирается тема и оформление, наглядно демонстрирующие подобранный материал. К несомненным достоинствам приложения Trello можно отнести независимость от работы в браузере, доступность использования для небольших команд и кросс-платформенность данного медиаресурса. Он доступен в веб-версии (для Chrome, Firefox, Safari и Edge), также есть приложение для смартфона, планшета и компьютера.

Несомненно, полезным для дистанционного формата обучения является применение программы Miro, платформы интерактивной доски для совместной работы, позволяющей учиться или работать удаленно совместно со своими однокурсниками, коллегами; проводить интерактивные удалённые встречи и семинары, визуализировать различные процессы, объединять группы в любое время, в любом месте и практически для любого проекта. Ресурс представляет собой виртуальную доску, аналогичную обычной школьной, используемую для написания текста, рисования, построения графиков и диаграмм, загрузки различных обучающих материалов. Изменения в проекте можно видеть в режиме реального времени, при этом вся информация сосредоточена в одном месте. Благодаря этому инструменту можно обеспечить одновременный доступ большого количества студентов к проекту, распределить на блоки и разделить по зонам ответственности.

Данный медиаресурс удобен при планировании, обсуждении, координации проектной работы, при объяснении нового материала с помощью наглядных карт и диаграмм. Для использования Miro важным является лишь подключение к интернету; программе настроено автосохранение, что несомненно очень удобно для любого пользователя. Существует бесплатная версия программы для одновременной работы с тремя активными редактируемыми досками, с бесконечной рабочей областью каждой доски.

FlipGrid - это программа, позволяющая проверить развитие навыков устной речи, представляет собой простую в использовании платформу для видео - объявлений, позволяющую студентам и преподавателям записывать видео-сообщения от 15 секунд до 10 минут. Возможность добавления медиа поощряет творчество обучаемых и их взаимодействие друг с другом. Flipgrid обеспечивает активное участие каждого, индивидуализует время ответа, снижает тревожность студента при выполнении задания. Данный ресурс повышает уровень самостоятельности и ответственности, способствует развитию умений научного поиска, расширяет кругозор студентов, и активизирует их творческое мышление.

Flipgrid прост в использовании; студентам не нужно создавать учетные записи для доступа к видео. Каждое из созданных видео имеет свой код и несколько уровней безопасности. Преподаватель обеспечивает индивидуальную обратную связь, оценивает видео, выполняет функцию модератора, производит некоторые коррекции, стимулирует мотивацию к принятию участия в дискуссии, дает подробную оценку работы студента в видео-сообщении.

Как показывает практика, применение такого медиаресурса как FlipGrid повышает мотивацию обучающихся к изучению иностранных языков; развивает навыки устной речи на иностранных языках и формирует умение передавать информацию в связных аргументиро-

ванных высказываниях, обеспечивает реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся.

Использование ИКТ и медиаресурсов на уроках иностранного языка экономит временные ресурсы, повышает эффективность проведения занятий, усиливает привлекательность подачи материала, индивидуализирует и объективизирует процесс обучения. Оно вносит разнообразие в формы обратной связи, освобождает преподавателя от рутинной работы, формирует лингвистические способности, тренирует различные виды речевой деятельности в различных комбинациях.

Список литературы:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Головацкая, О.Е. Значение и происхождение термина ≪Fake news≫ // Коммуникология. 2019. Т. 7. №2. С. 139–152.
3. Каспаринский, Ф.О. Мультимедийные интерактивные ресурсы в образовательном процессе: реалии и перспективы развития // Биологическое образование и общество знаний: материалы всероссийской конференции (г. Брянск, Брянский государственный университет им. Г.И. Петровского, 22-24 ноября 2006 года). Москва: МАКС Пресс, 2007. С. 166-182.
4. Семенова, И.Н. Классификация и проектирование методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин // Образование и наука. 2013. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-i-proektirovanie-metodov-obucheniya-s-ispolzovaniem-informatsionnokommunikatsionnyh-tehnologiy (дата обращения: 20.11.2020).
5. Genially: всё гениальное – просто! : консультация / ГБУК «Сахалинская областная детская библиотека» ; сост. Н. Н. Степанова. – Южно-Сахалинск, 2020. – 25 с.
6. Холод, Н.И. Применение информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку. // сб.: Язык и общество. Диалог культур и традиций. Сборник материалов научной конференции и материалы 6-го межрегионального научно-практического семинара. Ярославль, 2021. С. 42-47.
7. Cindy, L. Otis. True or False: A CIA Analyst's Guide to Spotting Fake News/ Holtzbrink (MPS)/MPS, 2020, 320p.
8. Shiveley James M., Vanfossen, Philip J. Critical Thinking and the Internet: Opportunities for the Social Studies Classroom // The Social Studies, volume 90, issue 1, 1999, p.42 – 46.

СЕКЦИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР»

УДК 81.243

ПРОТИВОРЕЧИЯ В АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ: СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА

Т.Е. Алексеева, e-mail: tat-alexeeva@yandex.ru
доцент, канд. пед. наук
Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний,
Россия, г. Рязань

CONTRADICTIONS IN ENGLISH PROVERBS: SEMANTICS AND PRAGMATICS

T.E. Alexeeva, e-mail: tat-alexeeva@yandex.ru
associate professor, candidate of pedagogics
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan

Аннотация. В статье рассматриваются противоречивые английские пословицы, относящиеся к различным тематическим группам, с точки зрения их семантики и прагматики. Приводятся примеры пословиц, расходящихся в оценке различных жизненных явлений, и анализируются ситуации, в которых эти изречения уместны и оправданны. Автор объясняет подобные расхождения различиями в социальной среде, где они появились, и эволюцией со временем взглядов на определенные аспекты жизни человека. Материалы исследования могут быть использованы в качестве дидактического материала., в частности, в курсе лексикологии английского языка.

Ключевые слова: пословица; английский язык; противоречия; тематические группы.

Abstract. The article deals with the contradictions in the English proverbs belonging to various theme groups from the semantic and pragmatic points of view. The examples are given of the proverbs that differ in their evaluation of certain phenomena of life and situations are analyzed in which these utterances can be suitably used. The author explains the existing inconsistencies by diversity of human nature, social inequality and evolution of people's views on certain aspects of their life. The results of the research may be used in the course of English lexicology.

Key words: proverb; the English language; contradictions; theme groups.

Пословицы составляют большой пласт культуры любого народа, создаются на протяжении столетий, выражают народную мудрость и отражают взгляд на самые разные стороны жизни человека. Пословичные фонды изучаются специалистами в разных областях науки: историками, этнографами, фольклористами, антропологами. Для лингвистов пословицы также представляют большой интерес и служат материалом для структурного, стилистического анализа, являются предметом изучения таких разделов языкознания как семантика и прагматика.

В своем исследовании английских пословиц мы возьмем за основу определение, данное известным американским паремиологом В. Мидером: "A proverb is a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and memorizable form and which is handed down from generation to generation" [Mieder,1993] (Пословица – это короткая, общеизвестная фраза, придуманная народом, кото-

рая содержит мудрость, правду, мораль и традиции в метафоричной, закреплённой и легко запоминающейся форме).

Он же утверждает, что имеются пословицы практически для каждой жизненной ситуации и зачастую они «противоречивы как сама жизнь». Так, пословица *Absence makes the heart grow fonder* (Разлука усиливает любовь) вступает в явное противоречие с другой *Out of sight, out of mind* (С глаз долой, из сердца вон!) Однако, ситуации, в которых они могут быть употреблены, вполне оправдывают их сосуществование: первая может служить утешением для любящих людей, которым приходится расстаться на время, а вторая уместна в ситуации, когда происходит разрыв отношений и человеку надо дать надежду на избавление от страданий.

Как может показаться, следующая пара пословиц также имеет противоположный смысл (1) *Look before you leap* (Смотри, прежде, чем прыгать) и (2) *He who hesitates is lost* (Кто колеблется, тот гибнет). Однако, если сравнить их с русскими аналогами (1) «Не зная броду, не лезь в воду» и (2) «Промедление смерти подобно», то становится ясно, что с прагматической точки зрения первая пословица является предупреждением против опрометчивого поступка, а вторая побуждает к активным безотлагательным действиям.

Антонимичными на первый взгляд кажутся пословицы (1) *Many hands make light work* (Много рук – легче работа) и (2) *Too many cooks spoil the broth* (Слишком много поваров испортит похлебку). На самом деле, в них нет противоречия: для некоторых работ действительно требуется много работников (1), но управлять любой деятельностью должен один человек, поскольку наличие нескольких руководителей может привести к хаосу (2).

Пословица (1) *Like father, like son* (Каков отец, таков и сын) противоречит другому изречению (2) *Many a good father has but a bad son* (У многих хороших отцов плохие сыновья). Однако, вероятность такого положения дел подтверждается наличием русских эквивалентов (1) «Яблочко от яблони недалеко падает» и (2) «В семье не без урода». А обобщить их можно русскими пословицами «Нет правил без исключения» и «Исключение подтверждает правило» и их английскими вариантами "*There is no rule without an exception*" и "*The exception proves the rule*".

Изучая различные тематические группы английских пословиц, например, о знании и учении [Алексеева, Федосеева, 2020], о деньгах и богатстве [Алексеева, Федосеева, 2019], об образе женщины [Алексеева, Федосеева, 2021] и др., мы обратили внимание на то, что в каждой из них имеются изречения прямо противоположные по смыслу. Цель данного исследования состоит в том, чтобы проанализировать эти противоречащие друг другу пословицы с точки зрения семантики и прагматики и показать, что подобные расхождения вполне объяснимы с точки зрения ситуации, к которой они применимы.

Пожалуй, самая многочисленная группа пословиц касается отношений мужчины и женщины, поскольку именно этот аспект жизни так важен для продолжения человеческого рода [Сташкова, 2015]. Противоречия наблюдаются, в частности, в том образе женщины, который создается пословицами, и той роли, которая отводится ей в жизни мужчины. С одной стороны, женщину называют злом (*evil*), несчастьем (*woe*), дьяволом (*devil*) и сатаной (*Satan*): *A woman is man's evil*; *Woman is woe to man*; *Women are the devil's net*; *Women are the snares of Satan*. С другой стороны, *A man without a woman/wife is but half a man* (Мужчина без жены – это не настоящий мужчина); *A man without a woman is like a ship without a sail* (Мужчина без женщины, что корабль без паруса). И делается вывод: *Wives must be had, be they good or bad* (Хорошая или плохая, жена должна быть).

В семейной жизни важность роли женщины признается безусловно: *Woeful is the household that wants a woman* (Печален тот дом, где нет хозяйки); *House goes mad when woman gads* (В доме все вверх дном, когда там нет женщины); *Where there is no wife, there is no home* (Где нет жены, там и дома нет). В то же время, пословица *If the husband be not at home, there is nobody* (Если мужа нет дома, то там никого нет) перечеркивает роль женщины в семье. В действительности, эти пословицы дополняют друг друга, так как в основе традиционной, крепкой семьи лежит союз мужчины и женщины.

Большая часть пословиц о женщине строится на гендерных стереотипах. С большим основанием можно предположить, что авторами этих изречений являются в основном мужчины, и нередко пословицы полны весьма нелестных отзывов о характере и об умственных способностях женщины: *A woman's thoughts are afterthoughts* (Мысли женщины запаздывают); *Women have long hair and short brains* (У женщин длинные волосы и короткий ум); *Women's wisdom arrives after the event* (Женщина задним умом крепка).Тем не менее некоторые пословицы признают, что *The wit of a woman is a great matter* (Женский ум – большое дело); *I would rather have a clever woman than a rich one* (Предпочту жену умную, а не богатую).

Трудно объяснить контраст между пословицами *Women's counsel is cold* (Мнение женщины бесполезно) и *A woman's advice is best at a dead lift* (Совет женщины особенно хорош в безвыходной ситуации), и уж совсем непоследовательной представляется пословица *A woman's advice is no great thing, but he who won't take it is a fool* (Совет женщины не так уж ценен, но глупец тот, кто им пренебрегает). Но в реальной жизни вполне могут встретиться ситуации, когда уместно будет употребить какую-то из этих пословиц. Использование конкретной пословицы лежит в плоскости личного опыта говорящего, ведь согласно другой пословице *He that has a good wife has an angel by his side; he that has a bad one has a devil at his elbow* (У кого жена хорошая, у того ангел за спиной, а у кого плохая – дьявол).

Как известно, многие люди, особенно женщины, уделяют большое внимание своей внешности, и эта тема находит отражение в пословицах, причем вновь наблюдается расхождение взглядов. Группа пословиц выражает распространенное мнение, что внешность обманчива: *Appearances are deceitful*; *We are deceived by fair appearance*; *Judge not according to appearances* (Не судите о человеке по внешности), а метафорическое изречение *All that glistens is not gold* (Не все то золото, что блестит) придает обобщающий характер этой точке зрения. Ей возражают другие пословицы: *The face is the index of the mind* (Лицо – это показатель ума) и *The face is the letter of recommendation* (Лицо – это рекомендательное письмо). Сравните с русским аналогом «Глаза – это зеркало души».

К внешнему виду относится и одежда человека, при этом и здесь наблюдается отсутствие единства взглядов. С одной стороны, (1) *Clothes make the man* (Одежда делает человека) и *Good clothes open all doors* (Хорошая одежда открывает все двери), с другой, (2) *It is not the gay coat that makes the gentleman* (Не элегантный пиджак делает мужчину джентльменом). Обе точки зрения подтверждаются русскими эквивалентами: «По одежке встречают (по уму провожают)» и «Не одежда красит человека». Прагматических подход позволяет предположить, что первые две пословицы (1) употребляются как побуждение человека одеваться красиво и аккуратно, а изречение (2) можно использовать для урезонивания модника, который тратит слишком много времени и средств на то, чтобы выглядеть привлекательным.

Довольно большую тематическую группу составляют пословицы о возрасте, причем «героями» их являются в основном пожилые люди. И в этой тематической группе имеется целый ряд пословиц, противоречащих друг другу. Сравним пословицы *You cannot teach an old dog new tricks* (Нельзя научить старую собаку новым трюкам) и *An old fox needs not to be taught tricks* (Старого лиса не нужно учить новым трюкам). Наличие в обеих пословицах лексем «учить» (*teach* / *taught*) и «трюки» (*tricks*) делает это противоречие еще более наглядным.

Можно привести еще несколько пар пословиц, которые выражают противоположные точки зрения: с одной стороны, «старость не радость», а с другой, «есть еще порох в пороховницах»:

- *Old vessels must leak* (Старая лодка обязательно будет течь) – *The best wine comes out of an old vessel* (Лучшее вино выходит из старых сосудов);

- *You can't shift an old tree without it dying* (Нельзя пересадить старое дерево, не погубив его) – *A creaking door hangs longest* (Скрипучая дверь провисит долго);

- *A cracked bell can never sound well* (Треснутый колокол не сможет никогда хорошо звенеть) – *There's many a good tune played on an old fiddle* (И на старой скрипке можно сыграть не одну хорошую мелодию);

- *When bees are old, they yield no honey* (Когда пчёлы стареют, они не приносят мёда) – – *An old ox makes a straight furrow* (Старый вол борозды не портит).

Особенно разителен контраст в группе пословиц относительно умственных способностей пожилого человека: угасание интеллекта в одних вступает в противоречие с уважением к нажитой с годами мудростью в других:

- *There's no fool like an old fool* (Нет хуже дурака, чем старый дурак) – *You can't fool the old man* (Старика не обманешь);

- *Old age doesn't protect from folly* (Старость от глупости не защищает) – *With age comes wisdom* (Мудрость приходит с годами);

- *The brain doesn't lie in the beard* (Ум не в бороде, а в голове) – *Years know more than books* (Годы значат больше, чем книжки).

Объяснить существование столь разных взглядов на старость можно тем, что и в молодости люди отличаются друг от друга уровнем интеллекта, образования, воспитания, чертами характера, а с годами эти качества усиливаются, усугубляются и становятся особенно заметными.

Казалось бы, в отношении получения знаний не может быть разных точек зрения: образование нужно всем, оно залог успеха, что утверждается в следующих пословицах: *Live and learn* (Век живи, век учись); *Knowledge is power* (В знании сила); *The study is always useful* (Учиться всегда полезно); *Knowledge is no burden* (Знания никому не в тягость). Однако и здесь есть расхождения. Так, в противоречие вступают утверждения *Never too old to learn* (Учиться и в старости не поздно) и уже упомянутая *You cannot teach an old dog new tricks* (Старую собаку нельзя научить новым трюкам). Первая пословица звучит оптимистично, побуждает пожилых людей к освоению новых видов деятельности, что особенно актуально в век современных технологий, а вторая может быть применена к человеку, который в силу объективных возрастных изменений недостаточно быстро справляется с новыми задачами.

Нельзя не согласиться с пословицей *Little knowledge is a dangerous thing* (Недостаток знаний опасен, ср. Недоученный хуже неученого). Но ей противоречит другое изречение *Too much knowledge makes the head bald* (От чрезмерного знания голова лысеет, ср. Много будешь знать, скоро состаришься). С точки зрения прагматики, первая пословица может трактоваться как предупреждение против того, чтобы малообразованные люди занимали сколько-нибудь ответственные позиции, а вторую может использовать малограмотный человек как оправдание своей лености. Есть и еще одно сомнение в пользе получения знаний *He who increases knowledge increases sorrow* (Тот, кто увеличивает знания, увеличивает скорбь, ср. Многие знания умножают печали). Возможно, речь идет не об академических или профессиональных знаниях, а о каких-то явлениях действительности, которые ты не можешь изменить, и поэтому лучше о них и не знать, чтобы не расстраиваться попусту, ср. «Меньше знаешь, лучше спишь».

Не согласуются друг с другом следующие пословицы о путях обретения мудрости. Одна пословица утверждает, что мудрости надо учиться на ошибках других *Learn wisdom by the follies of others*, а две другие не соглашаются с ней *If you don't make mistakes you don't make anything* (Если вы не совершаете ошибок, то вы ничего не делаете) и *Experience is the mother of wisdom* (Жизненный опыт – мать мудрости). Интерпретировать это несоответствие можно следующим образом: некоторых ошибок действительно можно избежать, изучая опыт других людей в аналогичных ситуациях, но и собственные неудачи и заблуждения могут быть полезны для обретения зрелости и мастерства.

Не так однозначны взаимоотношения между деньгами/богатством и знаниями. Так, пословица *Money spent on the brain is never spent in vain* (Деньги, потраченные на образование, никогда не пропадут впустую) не вполне согласуется с другой *The love of money and the love of learning rarely meet* (Любовь к деньгам и любовь к учению редко встречаются). В первом случае речь идет о бедняках, которые могут «выбиться в люди» благодаря полученному образованию, а во втором, о богатых людях, которые не считают нужным тратиться на то, что не приносит скорую прибыль. Следует заметить, однако, что в настоящее время взгляд

на образованность в среде состоятельных людей изменился, и получение хорошего образования считается весьма доходным вложением капитала.

Немало пословиц затрагивает тему глупости, и русская пословица «дуракам везет» находит подтверждение в английских аналогах: *Fools for luck*; *Fools have fortune*; *Fortune favours fools*; *God sends fortune to fools*. Казалось бы, их опровергают другие пословицы: *Fools never prosper* (Дураки никогда не процветают) и *Fool and his money are soon parted* (Дурак легко расстается с деньгами). Между тем, они вполне укладываются в такую жизненную ситуацию: дураку повезло, и он разбогател, но не смог правильно распорядиться богатством и все потерял.

Пословицы об отношении человека к труду в принципе отражают существующее в обществе социальное неравенство, поэтому нет ничего удивительного, что существуют столь разные изречения: *Only fools and horses work* (Работают только дураки и лошади) и *Hard work never did anyone any harm* (Упорная работа никому ещё вреда не принесла). Первая выражает высокомерный взгляд богатого человека, пренебрежительно относящегося к труду простых людей, а вторая передает точку зрения человека, осознающего важность производительного труда, человека, которому приходится много работать на благо своей семьи.

Весьма противоречиво выглядит следующая пара пословиц: (1) *If you want something done, ask a busy person* (Если хочешь, чтобы работа была выполнена, обратись к занятому человеку) и (2) *If you want something done right, do it yourself* (Если хочешь, чтобы работа была выполнена хорошо, делай ее сам). Но в реальной ситуации употребление обеих вполне уместно: (1) если ты хочешь, чтобы работа была выполнена быстро, попроси мастера, но (2) никто не выполнит работу лучше тебя, так как ты заинтересован в ее высоком качестве как никто другой.

Изучая различные тематические группы пословиц, мы встретили практически в каждой противоречащие друг другу. Вот несколько примеров:

Пословицы с концептом «правда, истина» (*truth*) [Petrova, 2019]:

- *The truth (often/ always) hurts* (Правда часто/всегда ранит) – *Truth never hurts anyone* (Правда никогда никому не причинит вреда);

- *Tell the truth if it kills you* (Говори правду, даже если это убьет тебя) – *All truth is not to be told at all times* (Не всегда стоит говорить всю правду). А пословица *Always tell the truth, but don't always be telling the truth* кажется парадоксальной, ее трудно перевести на русский язык, но можно толковать следующим образом: говори правду всегда, но в некоторых случаях этого делать не стоит. Ей вторит другая пословица *Some people have tact, others tell the truth* (Некоторые люди тактичны, а другие говорят правду);

- *Discussion is the anvil upon which the spark of truth is struck* (Спор – это наковальня, на которой высекается искра истины) – *Between wrangling and disputing truth is lost* (Среди пререканий и споров теряется истина).

Пословицы, содержащие слово *fact*, казалось бы, единодушно говорят о факте, как об истине в последней инстанции: *Facts are facts* (Факт есть факт); *Facts don't lie* (Факты не лгут); *One fact is stronger than a dozen texts or pretexts* (Один факт сильнее, чем десяток текстов или отговорок). И только одно изречение опровергает расхожее мнение *There are no facts, just interpretations (of facts)* (Нет фактов, а есть их интерпретации). В данном противостоянии мнений, возможно, отразилась эволюция взглядов на правду и истину, вызванная ростом информатизации и широким распространением ложной информации в сети.

Ценность общественного мнения оспаривается в паре: *That must be true which all men say* (То, о чем говорят все, должно быть правдой) – *Popular opinion is the greatest lie in the world* (Общественное мнение – это величайшая ложь в мире). По всей видимости, первая пословица появилась во времена, когда информация распространялась путем устной коммуникации. Вторая более поздняя пословица отразила современное состояние вещей, когда формирование общественного мнения подвержено влиянию различных факторов, в том числе манипулированием данными в социологических опросах.

Приведем еще ряд пословиц, относящихся к различным тематическим группам:

- *Nobody is above the law* (Перед законом все равны) – *Laws go as kings like* (Законы исполняются так, как того хотят короли);

- *There's honor among thieves* (Есть среди воров честь) – *One thief robs another* (Один вор грабит другого, ср. Вор у вора дубинку украл);

- *One man, no man* (Один человек не в счет, ср. Один в поле не воин); T*he voice of one man is the voice of no one* (Голос одного человека не в счет) – *One man is worth a hundred and a hundred is not worth one* (Один человек стоит сотни, а сотня не стоит одного);

- *First impressions are half the battle* (Первые впечатления – половина дела) – *Judge not of men and things at first sight* (Не судите о людях и о вещах по первому впечатлению).

В результате нашего исследования мы убедились, что пословичный фонд английского языка столь велик и многообразен, что в нем можно найти пословицы практически по всем темам и применить их к самым разным жизненным ситуациям. И те изречения, которые на первый взгляд кажутся противоречащими друг другу, в действительности раскрывают разные стороны определенного жизненного явления. Расхождение в значении пословиц может объясняться различиями в человеческой природе, социальным неравенством, эволюцией взглядов на некоторые социальные явления.

Материалы исследования могут быть использованы в курсе лексикологии английского языка, в частности, при изучении темы «Фразеология».

Список литературы:

1. Mieder, W. Proverbs are never out of season: Popular wisdom in the modern age. Oxford University Press. 1993. 284 p.

2. Petrova, R. Truth in Anglo-American proverbs //Proverbium. 2019. № 36. pp.277– 340.

3. Алексеева, Т.Е. Английские паремии о богатстве и деньгах: семантический и прагматический аспекты / Т.Е. Алексеева, Л.Н. Федосеева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6(139). С. 168-172.

4. Алексеева, Т.Е. Образ женщины в англоязычных пословицах: семантический анализ / Т.Е. Алексеева, Л.Н. Федосеева //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 89-94.

5. Алексеева, Т.Е. Пословицы о знании и учении на уроке английского языка / Т.Е. Алексеева, Л.Н. Федосеева //Иностранные языки в школе. 2020. № 7. С. 13-18.

6. Сташкова, М.А. Функционирование пословиц и антипословиц с гендерным компонентом в современном английском языке: автореферат дис. ... кандидата филологических наук. /М., 2015. 22 с.

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД» И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЕГО КАЧЕСТВА В ТРУДАХ ЛИНГВИСТОВ

М.В. Дайнеко, e-mail: dainekomarina22111991@gmail.com
старший преподаватель
Тольяттинский государственный университет,
Россия, г. Тольятти

THE ESSENTIAL FEATURES OF THE CONCEPT "LITERARY TRANSLATION" AND THE CRITERIA FOR ASSESSING ITS QUALITY IN THE WORKS OF LINGUISTS

M.V. Dayneko, e-mail: dainekomarina22111991@gmail.com
Senior Lecturer
Togliatti State University, Russia, Togliatti

Аннотация. В настоящей научной статье раскрывается содержание понятия «художественный перевод», рассматриваются его неотъемлемые черты, признаки и функции. Автор статьи также делает обзор стратегий, подходов, приёмов и концепций, на которые ориентируются переводчики в своей профессиональной деятельности. В работе описываются ключевые навыки, умения и компетенции, необходимые переводчикам для выполнения эквивалентного и адекватного художественного перевода, систематизируются требования, выдвигаемые к указанным специалистам и обобщаются критерии оценки качества художественного перевода.

Ключевые слова художественный перевод, лингвокультурная адаптация, экстралингвистические знания, прагматическая адаптация, культурные барьеры, переводческие трансформации.

Abstract. This paper reveals the essence of the concept "literary translation", examines its inherent features, attributes and functions. The author of the paper also reviews strategies, approaches and techniques that translators use in their professional sphere. The work describes the key skills, abilities and competencies that translators need to perform an equivalent and adequate fiction translation. The present research systematizes the requirements put forward to the corresponding specialists and summarizes the criteria for assessing the quality of literary translation.

Key words literary translation, linguocultural adaptation, extra-linguistic knowledge, pragmatic adaptation, cultural barriers, translation transformations.

Феномен художественного перевода вызывает к себе неподдельный интерес во всем мире как инструмент духовного единения и морально-нравственного сближения разных культур, как компонент их двунаправленной коммуникации или диалога. Художественный перевод способствует обогащению, насыщению представителей одной страны или культуры знаниями об особенностях быта, исторических событиях, реалиях, лакун и достижениях носителей других культур. Кроме того, если бы не было профессионалов, занимающихся переводами художественной литературы, многие бы великие произведения писателей были доступны ограниченному кругу читателей и не увидели бы свет за пределами Родины каждого из авторов. Любой писатель, бесспорно, стремится завоевать признание не только читательской аудитории родной страны, но и за её пределами. В достижении амбициозных планов авторов в значительной мере способен помочь филигранно и ювелирно сделанный художественный перевод, речь о котором пойдёт ниже.

Сфера исследований специфики и проблематики художественного перевода весьма обширная и получила освещение в ряде публикаций лингвистов. Так, работы, М.В. Алимовой, Е.Б. Борисовой, Ли Лунь, Л.С. Макаровой, М.В. Межовой, В.В. Мошкович, М.А. Тарасовой, Я.В. Усачевой, П.А. Яшвили, на наш взгляд, наиболее полно раскрывают сущность понятия «художественный перевод» и отражают его специфику. Перейдём к рассмотрению научных изысканий указанных авторов.

В контексте содержания понятия «художественный перевод» представляется убедительной точка зрения Е.Б. Борисовой, которая считает, что он в силу семантической ёмкости, смысловой насыщенности, индивидуальных особенностей авторского стиля, национального своеобразия и колорита, занимает особое место в иерархии разных типов перевода. Именно этот вид перевода призван отражать манеру повествования писателя, национальную и собственно авторскую картины мира через художественные образы и стилистические фигуры речи [Борисова, 2018, с. 83].

Вопрос о специфике художественного перевода нашел отражение и в работах М.В. Алимовой, Л.С. Макаровой, В.В. Мошкович, М.А. Тарасовой, П.А. Яшвили на основании анализа которых можно констатировать, что перевод художественного текста является формой творчества, деятельностью по реконструированию информации исходного текста импровизационного, имитационного и рефлексивного характера, в ходе которой литературное произведение, написанное на одном языке, в полной мере воспроизводится на другом языке с помощью различных приёмов и изобразительно-выразительных средств, воплощая в себе единство формы и содержания в пределах другой языковой системы и другой культуры при условии соблюдения узуса языка перевода. Как справедливо подчёркивают вышеуказанные авторы, текст перевода не должен восприниматься как чужеродный; переводчику нужно следить за тем, чтобы не переходить дозволенной границы относительно применения трансформаций и не допускать модификацию оригинала до неузнаваемости. В противном случае текст на выходе будет лишь отдалённо напоминать подлинник, выступая его блёклой копией [Алимова, 2012, с. 47-48; Макарова, 2005, с. 10; Мошкович, 2013, с. 178; Тарасова, 2014, с. 26; Яшвили, 1984, с. 116-119].

Мысль о том, что художественный перевод являет собой процесс межязыковой и межкультурной коммуникации, подразумевающий порождение вторичного текста представляющий первичный текст как по содержанию, так и по форме в иной языковой и культурной сфере, высказывают Я.В. Усачева и М.В. Межова [Усачева, 2017, с. 249-250; Межова, 2009, с. 3, 11].

Подробный анализ функций художественного перевода, помогающий раскрыть его суть, был проведён Ли Лунь, который убеждён в том, что данный вид перевода выполняет 8 функций:

1) коммуникативную (исчерпывающее транслирование информации от носителя одного языка носителю другого языка);

2) познавательную (углубление знаний реципиента перевода об иной культуре, событиях и феноменах);

3) культурологическую (распространение самобытности и незаурядности одной культуры на другую культуру),

4) историческую (погружение реципиента перевода в какую-либо эпоху);

5) ценностную;

6) развивающую (образование новых литературных выражений; развитие культуры мышления и речи реципиента);

7) регулятивную (налаживание и укрепление отношений на международном уровне);

8) образовательную (применение художественного перевода в методических и дидактических целях) [Лунь, 2020, с. 59-61].

Удачные попытки систематического изложения стратегий, подходов и приёмов, применяемых профессиональными переводчиками художественных текстов, предприняты в ра-

ботах Е.Б. Борисовой, И.В. Войнич, В.Я. Задорновой, В.Н. Комиссарова, И. Левого, Л.С. Макаровой и О.В. Новицкой. Остановимся кратко на выдвинутых ими положениях.

Так, Л.С. Макарова утверждает, что осуществляемые переводчиком трансформации, как правило, имеют когнитивную или коннотативную природу, то есть переводчик, выполняющий медиативную функцию, либо конкретизирует и разъясняет неточности в оригинале, тем самым углубляя и расширяя знания читателя о том или ином аспекте, либо усиливает эмоционально-экспрессивный компонент информации исходного текста [Макарова, 2005, с. 7].

О необходимости осуществления лингвокультурной адаптации при выполнении художественного перевода пишет И.В. Войнич, полагая, что она обусловлена наличием лексических и грамматических различий между несколькими языками и культурами, а также мотивирована тем, что текст подлинника нужно поместить в иную языковую, этническую среду и осуществить деформацию или модификацию этого текста, пожертвовать определёнными элементами оригинала, поскольку при художественном переводе неизбежны определенные потери. Если переводчик недостаточно знает культуру страны языка оригинала и перевода, не способен верно истолковать замысел автора, то наблюдаются утрата смысловых компонентов текста оригинала, изменение его формальной структуры, а также семантические и стилистические погрешности [Войнич, 2010, с. 7].

О соблюдении принципа равновесия между целым и частным пишет В.Н. Комиссаров. Известный ученый безусловно прав в том, что при переводе неизбежны отклонения от оригинала, и переводчик должен чётко осознавать, какими компонентами подлинника можно пожертвовать ради передачи его глобального содержания [Комиссаров, 1999, с. 127].

О таком неоднозначном явлении как прагматическая адаптация ведёт речь О.В. Новицкая, предполагая необходимость внесения во вторичный текст коррективов с целью избежать недопонимания со стороны реципиента. Прагматическая адаптация может быть продиктована существенными расхождениями и несовпадениями между разными языковыми системами и культурами. Она осуществляется посредством использования ряда трансформаций, таких, как: как генерализация, конкретизация, модуляция и экспликация. Данные трансформации обеспечивают тождественность информации в исходном тексте и тексте перевода [Новицкая, 2018, с. 152].

Обобщая исследовательский опыт Е.Б. Борисовой, с нашей стороны будет справедливым утверждать, что в современной теории перевода принято выделять две основные концепции: литературоведческую и лингвистическую. Приверженцами литературоведческой тенденции указывают на необходимость воссоздания образов оригинала и рассматривают художественный перевод как творческую деятельность [Борисова, 2018, с. 86].

В свою очередь лингвистическая тенденция опирается на концепцию функционального подобия, предполагая проведение досконального, исчерпывающего анализа не только когнитивной, но и эмоциональной, а также экспрессивной функций языка, выделение выразительно-изобразительных средств подлинника, архаизмов, диалектов, возвышенной лексики для их грамотной интерпретации и передачи в тексте перевода, соблюдение узуса языка перевода [Борисова, 2018, с. 87, 90, 95].

Концепцию функционального подобия, у истоков которой стоял чешский языковед Иржи Левый, получила развитие в трудах Е.Б. Борисовой и В.Я. Задорновой [Левый, 1974, с. 150-152; Задорнова, 1992, с. 210-215; Борисова, 2018, с. 93]. Согласно воззрениям, упомянутых ученых вторичный текст должен воспроизводить не только форму первичного текста, но и выполнять ту же самую функцию, то есть решать те же самые коммуникативные и прагматические задачи, что и текст подлинника, оказывая при этом на читателя то же эмоционально-эстетическое воздействие, что и оригинал.

Сторонники противоположной концепции аналитического перевода, к числу которых относится В.П. Руднев и Т.А. Михайлов, полагают, что любое художественное произведение должно быть передано буквально или дословно на языке-цели. Однако, слабой стороной данной концепции, с точки зрения Е.Б. Борисовой, которую мы разделяем, видится, во-

первых, подготовка для читателя подстрочника, который приведёт к устранению тропов, а также стилистических фигур и, следовательно, к элиминации образности оригинала. Во-вторых, выполненная переводчиком калька очевидно деформирует содержание подлинника и исказит смысл, заложенный в текст оригинала [Руднев, 1994, с. 48-56].

Представляется целесообразным отметить серьёзный вклад К.И. Баймухаметовой, Е.Д. Богатыревой, Н.Т. Досбаевой, Д.М. Кулёминой и М.Н. Образцовой, Ф.Р. Мухаммедовой, О.В. Новицкой, С.В. Омеличкиной, Ю.К. Поповой, М.А. Таривердиевой, М.В. Шатских, Р.Х. Ширинovой, которые подробно описали необходимые переводчику навыки, компетенции, а также стоящие перед ним прерогативы.

Остановимся на результатах исследований упомянутых выше авторов.

Так, Ф.Р. Мухаммедова утверждает, что от переводчика требуется умение передавать характеристики и реалии определённой эпохи, исторические события, а также черты культуры. Перевод художественного текста должен воспроизводить текст подлинника и обладать, как и исходный текст, яркой, эффектной «художественной гаммой», «палитрой», а также стойким «художественным шлейфом». Тем не менее, необходимо помнить, что первичный и вторичный тексты никогда не будут полностью эквивалентны и равнозначны друг другу. Перевод должен служить полноценной заменой подлинника, но не быть его идентичной копией или абсолютным аналогом [Мухаммедова, 2016, с. 137].

Развивая точку зрения Ф.Р. Мухаммедовой, такие авторы, как К.И. Баймухаметова, Н.Т. Досбаева, Ю.К. Попова и М.В. Шатских указывают на то, что знания из разных областей необходимы переводчику для составления фактологического комментария и сносок, призванных не допускать информационного пробела и когнитивного диссонанса со стороны реципиента перевода. Качество художественного перевода также зависит от эрудиции, начитанности, языковой интуиции и литературного таланта переводчика, а также от того, насколько скрупулёзно он изучил лингвистические нюансы текста оригинала и контекст [Баймухаметова, 2018, с. 51; Досбаева, 2010, с. 21; Попова, 2010, с. 10; Шатских, 2021, с. 59].

В свою очередь Р.Х. Ширинова полагает, что переводчик не должен следовать буквальному переводу, чтобы не исказить и не нарушить смысл, авторскую интенцию, заложенные в подлиннике [Ширинова, 2013, с. 308-309].

Среди возможных камней преткновения при выполнении художественного перевода Д.М. Кулёмина и М.Н. Образцова отмечают такие культурные барьеры как разные языковые картины мира, реалии, фразеологизмы, идиомы, слова и словосочетания, выражающие национальный колорит, мировоззрение и менталитет (пословицы, поговорки, названия национальной одежды и обуви, блюд национальной кухни), которые рекомендуется переводить посредством использования описательных конструкций [Кулёмина, Образцова, 2017, с. 160].

С другой стороны, как полагает другой автор, О.В. Новицкая, препятствием для выполнения адекватного художественного перевода является пересказ, а также привычка придерживаться вольного перевода в тех случаях, когда переводчик избыточно изменяет языковую ткань вторичного текста [Новицкая, 2018, с. 151].

Следовательно, переводчику нужно избегать как буквального, так и вольного перевода, о чём пишут Е.Д. Богатырева, С.В. Омеличкина и М.А. Таривердиева. Данные исследователи разделяют мысль о том, что переводчику необходимо иметь лингвистическое чутьё, интуицию; он должен конкретизировать двусмысленные моменты оригинала и эксплицировать имплицитное, соблюдая при этом чувство меры. Кроме того, переводчику нужно учитывать характер целевой аудитории и, исходя из этого, пользоваться определёнными грамматическими и лексическими средствами [Богатырева, 2007, с. 7-10; Омеличкина, 2012, с. 83-84; Таривердиева, 2018, с. 129, 132].

Перспективу решения проблемы критериев оценки художественного перевода и ожидаемых со стороны переводчика действий открывают труды М.В. Алимовой, Е.Б. Борисовой, Л.С. Макаровой, А.В. Шабалиной и О.Н. Голубковой, а также А.Ф. Шаповаловой. Перейдем к обзору ключевых положений упомянутых авторов.

Так, стройную систему критериев оценки качества художественного перевода выдвигает М.В. Алимова, отмечая среди них:

- компактность и лаконичность: предложения в тексте перевода должны быть оформлены сжато;
- точность: в обязанности переводчик входит исчерпывающее изложение идей и мыслей автора, а также оттенков текста произведения. Переводчик не должен добавлять свои соображения и размышления;
- ясность и чёткость: компактность не должна препятствовать легкости понимания текста перевода. Не следует использовать запутанные, неоднозначные, витиеватые конструкции, затрудняющие осознание прочитанного текста;
- литературность: вторичный текст перевода должен соответствовать общепринятым нормам классического языка [Алимова, 2012, с. 51-52].

Логически чёткую систему требований к тексту на другом языке, полученному в результате художественного перевода, разработала Е.Б. Борисова. По мнению данного исследователя, в переводе художественного текста должно быть отражено правильное представление о референтах; слова должны восприниматься в контексте литературно-поэтической традиции языка подлинника; переводчику следует соблюдать нормы и правила (прежде всего лексико-фразеологической и морфо-синтаксической сочетаемости) языка перевода. При этом следует отличать те части текста, где автор пользуется готовыми, легко воспроизводимыми единицами языка, и те части текста, где он проявляет себя как художник слова. Наряду с вышеуказанными требованиями важным условием качественного художественного перевода является сохранение ритмико-синтаксической структуры оригинала (насколько это представляется возможным и целесообразным в тексте на языке-цели) [Борисова, 2018, с. 187].

Исходя из того, что художественный перевод представляет собой пластичное, и многокомпонентное прагматическое моделирование, образующееся с помощью модулей-критериев, которые должны быть приняты во внимание переводчиками, Л.С. Макарова предлагает представить модули-критерии следующим образом:

1) лингвистический модуль-критерий (подбор корректного эквивалента в тексте перевода, словарного соответствия или аналога лексической единице оригинала);

2) художественно-эстетический (обеспечение образной и стилистической гомоморфности вторичного текста исходному тексу, сохранение художественно-эстетической ценности подлинника);

3) культурологический модуль (учет фоновых знаний читателя; осуществление этнокультурной адаптации и осознание её рациональности и необходимости, дозирование элементов «своего» и «чужого»)

4) хронологический (учёт временных параметров оригинала);

5) конвенциональный (соблюдение норм и узуса языка перевода);

6) личностный модуль (стиль переводчика, его / её лингвокультурная компетентность, литературный талант)

7) соблюдение равновесия между экстенсивным моделированием (развёртыванием, наращиванием, детализацией высказывания) и интенсивным моделированием (свёртыванием высказывания, использованием лаконичных, сжатых и компактных форм трансляции информации оригинала) [Макарова, 2005, с. 23, 27-28, 30].

Согласно А.Ф. Шаповаловой, при оценке художественного перевода специалисты учитывают следующие критерии:

- денотативный (оценка сохранения смыслового потенциала оригинала);
- концептуальный (оценка передачи в тексте перевода концептов текста оригинала и его культурной идентичности);
- коннотативный (оценка передачи стилистической окраски исходного текста);
- прагматический (оценка интеллектуального, эмоционального и эстетического воздействия, производимого текстом перевода) [Шаповалова, 2019, с. 308].

Этапы и шаги специалиста, выполняющего перевод художественного текста, находятся в фокусе внимания исследователей А.В. Шабалиной и О.Н. Голубковой. Данные авторы предлагают следующую модель или алгоритм организации работы переводчика:

1. Анализ и интерпретация (переводчик должен определить стилистические доминанты подлинника и выбрать собственную интерпретационную траекторию;

2. Синтез лингвистической и экстралингвистической информации;

3. Выбор переводческой стратегии воссоздания превалирующих средств языковой экспрессии художественного произведения средствами языка перевода;

4. Порождение вторичного текста;

5. Выявление трудностей перевода и формулировка переводческой задачи, которую необходимо решить;

6. Контроль и признание правомерности и рациональности принятых ранее переводческих решений [Шабалина, Голубкова, 2018, с. 231-232].

Таким образом, теоретический анализ литературы показывает, что проблема содержания понятия «художественный перевод» и критериев оценки его качества рассматривалась достаточно широко. Опираясь на труды лингвистов, мы можем сделать вывод о том, что художественный перевод являет собой творческий процесс, искусство вторичного переложения, т.е. репродуцирования текста оригинала.

Можно констатировать единство взглядов всех упомянутых исследователей в том, что вторичный текст должен передать такие черты подлинника как динамичность и ярко выраженную авторскую индивидуальность. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что переводчику необходимо соблюдать единство формы и содержания, отображать стилистические, экспрессивные, образные, эстетические черты и характеристики оригинала в тексте перевода.

В свете всего вышесказанного представляется целесообразным заметить, что осуществление переводчиком лингвокультурной адаптации исходного текста предполагается за счет составления комментария, примечания или применения экспликации. От переводчика требуется владеть исчерпывающими экстралингвистическими знаниями, поскольку процесс перевода художественного текста заключается не только в перекодировании, но и верном, чётком объяснении культурных феноменов и лакун, знании идиом и фразеологизмов. Перевод, бесспорно, должен транслировать национальный колорит, и историческую специфику подлинника, отвечать запросам и тенденциям определённой эпохи. При создании текста на языке перевода следует подбирать эквивалент или вариантное соответствие той или иной языковой единицы оригинала с тем, чтобы текст перевода мог служить полноценной заменой оригинала в иноязычной и инокультурной среде.

Список литературы:

1. Алимова, М.В. Особенности и основные критерии перевода художественного текста / М.В. Алимова // Русистика. – 2012. – № 2. – С. 47-52. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-osnovnye-kriterii-perevoda-hudozhestvennogo-teksta (дата обращения: 21.02.2022).

2. Баймухаметова, К.И. Художественный перевод как адекватная интерпретация литературного текста / К.И. Баймухаметова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – №. 11 (804). – С. 49-57. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-perevod-kak-adekvatnaya-interpretatsiya-literaturnogo-teksta (дата обращения: 21.02.2022).

3. Богатырева, Е.Д. Художественный перевод как интерпретация: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Москва, 2007. – 30 с. – URL: http://cheloveknauka.com/hudozhestvennyy-perevod-kak-interpretatsiya#ixzz6i5TX3kWN (дата обращения: 22.02.2022).

4. Борисова, Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: опыт общефилологического анализа : монография. – Самара: СГСПУ, 2018. - 248 с.

5. Войнич, И.В. Стратегии лингвокультурной адаптации художественного текста при переводе : автореф. дис. … канд. филол. наук. – Пермь, 2010. – 19 с. – URL: https://static.freereferats.ru/_avtoreferats/01004727050.pdf (дата обращения: 22.02.2022).

6. Досбаева, Н.Т. Воссоздание художественного стиля при непосредственном переводе / Н.Т. Досбаева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – №. 21. – С. 19-22. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vossozdanie-hudozhestvennogo-stilya-pri-neposredstvennom-perevode (дата обращения: 24.02.2022).

7. Задорнова, В.Я. Словесно-художественное произведение на разных языках как предмет лингвопоэтического исследования: дис. … д-ра филол. наук. М.: Изд-во МГУ, 1992. 480 с.

8. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение. – М.: ЭТС, 1999. – 192с.

9. Левый, И. Искусство перевода / пер. с чешского и предисловие В. Россельса. М.: Прогресс, 1974. 397 с.

10. Лунь, Ли. Роль и функции художественного перевода в XXI веке / Ли Лунь // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А: Гуманитарные науки. – 2020. – № 2. – С. 58-62. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42783229& (дата обращения: 24.02.2022).

11. Макарова, Л.С. Коммуникативно-прагматические аспекты художественного перевода : автореф. дис. … доктора филол. наук. – Москва, 2005. – 44 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/kommunikativno-pragmaticheskie-aspekty-khudozhestvennogo-perevoda/read (дата обращения : 25.02.2022).

12. Межова, М.В. Особенности художественного перевода в структуре межкультурной коммуникации : автореф. дис. … канд. культурологии. – Кемерово, 2009. – 24 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/osobennosti-khudozhestvennogo-perevoda-v-strukture-mezhkulturnoi-kommunikatsii (дата обращения: 26.02.2022).

13. Мошкович, В.В. Искажения и отклонения от адекватности и эквивалентности при переводе художественных текстов и их детерминанты / В.В. Мошкович // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – № 7. – С. 177-188. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskazheniya-i-otkloneniya-ot-adekvatnosti-i-ekvivalentnosti-pri-perevode-hudozhestvennyh-tekstov-i-ih-determinanty (дата обращения: 26.02.2022).

14. Мухаммедова, Ф.Р. Художественный перевод как искусство / Ф.Р. Мухаммедова // Наука, техника и образование. – 2016. – №. 2 (20). – С. 136-137. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-perevod-kak-iskusstvo (дата обращения: 27.02.2022).

15. Новицкая, О.В. Прагматическая адаптация в художественном переводе: цели, задачи, методы / О.В. Новицкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – №. 1 (789). – С. 146-161. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskaya-adaptatsiya-v-hudozhestvennom-perevode-tseli-zadachi-metody (дата обращения: 03.03.2022).

16. Образцова, М.Н. Специфика межкультурной коммуникации сквозь призму перевода художественного текста (на примере китайского и телеутского языков) / М.Н. Образцоа, Д.М. Кулёмина // Экология языка и коммуникативная практика. – 2017. – № 3. – С. 152-163. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-mezhkulturnoy-kommunikatsii-skvoz-prizmu-perevoda-hudozhestvennogo-teksta-na-primere-kitayskogo-i-teleutskogo-yazykov (дата обращения: 03.03.2022).

17. Омеличкина, С.В. Лингвопрагматическая составляющая стратегии художественного перевода / С.В. Омеличкина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – Т. 4. – №. 4. – С. 83-86. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvopragmaticheskaya-sostavlyayuschaya-strategii-hudozhestvennogo-perevoda (дата обращения: 03.03.2022).

18. Попова, Ю.К. Межтекстовые отношения и их трансляция (на материале англоязычных постмодернистских текстов и их переводов) : автореф. дис. … канд. филол. наук. –

Пермь, 2016. – 20 с. – URL: http://www.psu.ru/files/docs/science/dissertatsionnye-sovety/Popova/popova-avtoreferat.pdf (дата обращения: 04.03.2022).

19. Руднев, В.П. Обоснование перевода / В.П. Руднев, Т.А. Михайлов // Винни Пух и философия обыденного языка. М. : Аграф, 1994. С. 48-56.

20. Тарасова, М.А. Переводы современной англоязычной поэзии на русский язык в аспекте потенциальности: дис. … канд. филол. наук. – Москва, 2014. – 296 с. – URL: https://iling-ran.ru/theses/tarasova_m.pdf (дата обращения: 04.03.2022).

21. Таривердиева, М.А. Информативный и художественный перевод: общее и разное / М.А. Таривердиева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – №. 11 (804). – С. 126-135. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informativnyy-i-hudozhestvennyy-perevod-obschee-i-raznoe (дата обращения: 06.03.2022).

22. Усачева, Я.В. Языковая картина мира и подходы к анализу оригинала и перевода художественного произведения / Я.В. Усачева // Новый филологический вестник. – 2017. – № 3 (42). – С. 241-253. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-i-podhody-k-analizu-originala-i-perevoda-hudozhestvennogo-proizvedeniya (дата обращения: 06.03.2022).

23. Шабалина, А. В. Оценка качества перевода художественного произведения (на материале перевода романа Р. Бредбери «Вино из одуванчиков») / А. В. Шабалина, О.Н. Голубкова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей VII Международной научной конференции молодых ученых (9 февраля 2018 г.) : в 2-х ч. — Ч. 1 : Современные лингвистические исследования. — Екатеринбург : УМЦ-УПИ, 2018. — С. 229-235. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/60421/1/978-5-8295-0572-1_2018_01_45.pdf (дата обращения: 09.03.2022).

24. Шаповалова, А.Ф. Методология оценки качества перевода в обучении и переводческой практике / А.Ф. Шаповалова // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 20-летию основания каф. теории и практики перевода фак. социокультур. коммуникаций Белорус. гос. ун-та, Минск (Минск 24 – 25 октября 2019 года) : сборник материалов / отв. ред. С.В. Воробьева. – Минск: Изд-во Белорусский государственный университет, 2019. – С. 305-311. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/240606/1/305-311.pdf (дата обращения: 09.03.2022).

25. Шатских, М.В. Инокультурная интерпретация национально-специфических реалий и авторских метафор (на материале романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» и его переводов на английский язык) : дис. … канд. филол. наук. – Краснодар, 2021. – 167 с.

26. Ширинова, Р.Х. Национальная культура и национальный колорит при переводе / Р.Х. Ширинова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – №. 1. – С. 307-316. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-kultura-i-natsionalnyy-kolorit-pri-perevode (дата обращения: 10.03.2022).

27. Яшвили, П.А. Сущность художественного перевода : дис. … канд. филол. наук. – Тбилиси, 1984. – 195 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/sushchnost-khudozhestvennogo-perevoda (дата обращения: 10.03.2022).

РОЛЬ ОБРАЗНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА)

М.Н. Дорохина
старший преподаватель,
Московский энергетический институт
Россия, г. Москва

THE ROLE OF FIGURATIVE WORDS IN PRESENTING THE LINGUISTIC IMAGE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF ADVERTISING TEXTS)

M.N. Dorokhina
Senior Lecturer
Moscow Power Engineering Institute
Russia, Moscow

Аннотация. Данная статья посвящена функционированию в рекламных текстах лексических единиц, содержащих образный компонент значения. Эти лексемы включают в себя многообразные признаки предмета и создают универсальные, этнические и индивидуальные ассоциации, которые отражают языковые картины носителей разных культур.

Ключевые слова: образная лексика, языковая картина мира, универсальные ассоциации, этнические ассоциации, индивидуальные ассоциации, метафора.

Abstract. The given article is devoted to the functioning of lexical units that include a figurative component of the meaning in the texts of advertisements. These words contain versatile features of an object and create universal, ethnical and individual associations that reflect linguistic world views of people from different cultures.

Key words: figurative words, a linguist world view, universal associations, ethnical associations, individual associations, a metaphor.

Изучением понятия «картина мира» занимались не только зарубежные, но и отечественные ученые, как: В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф, А.А. Потебня, Э. Бенвенист, Г.В. Колшанский, Е. С. Кубрякова, В.И. Пустовалова, В. Н. Телия, А.А. Уфимцева, Б. А. Серебрянников.

В коллективной научной монографии «Человеческий фактор в языке: язык и картина мира» понятие «картина мира» тесно связано с человеческим познанием окружающей действительности и знанием о ней [6]. Г. В. Колшанский утверждает, что в языке отражается общественное сознание, «все пути понятийного усвоения мира человеком на всем протяжении его истории» [3]. Так как язык и мышление взаимосвязаны, именно слово наиболее точно отражает все многообразие мира. А.А. Потебня отмечал, что слово не только создает, но и передает образное представление о предмете [5]. Центром образа является внутренняя форма слова. Логико-понятийное содержание слова преломляясь через призму национально-культурных ассоциаций передает образное представление о предмете. Философский энциклопедический словарь определяет «образ» как форму отражения объекта в сознании человека [8].

По мнению М.В. Никитина образную лексику формируют слова, имеющие как «жесткий (обязательный) импликационал», которые реализуют стандартные ассоциации, так и «вероятностный (свободный) импликационал», которые создают индивидуальные ассоциации [4]. При этом под стандартными ассоциациями понимаются не только универсальные (общепризнанные) образы, но и образы, национального мировоззрения, возникающие у

представителей той или иной культуры. Стандартные ассоциации – шаблонны, их образность стерта. Ассоциации, в основе которых заложены культурные ценности, будут формировать положительную или отрицательную оценку к предмету или образу. Уникальные же характеристики пробуждают интерес к предмету, создают яркие, запоминающиеся ассоциативные связи [2]. Таким образом, лексическое значение слова многокомпонентное и содержит в себе «интенсионал», отражающий объективно-существующие признаки и «импликационал», включающий дополнительные признаки [1].

В данной статье мы проанализируем функционирование образных лексических единиц в рекламных текстах. Цель рекламы, как известно, не только информировать потребителя об интересующем его товаре, но и сформировать у него яркий образ продукта через систему изобразительно-выразительных средств вербального и невербального характера. Образные языковые единицы на основе метафоризации и метонимии способны создавать добавочные (вторичные) ментальные образы. Образными единицами являются: метафоры, образные лексемы, образные сравнения и фразеологизмы. Рассмотрим и проанализируем некоторые из них:

1) Pure, radical abstraction

Red, blue and white by Piet Mondrian is a powerful composition that has inspired fashion designers since the ‘60s. The artist’s **signature** clean graphic lines and **pops of color** are reproduced in this striking watch (SWATCH).

В данном отрывке представлена реклама креативных часов Swatch. С самого начала слова “abstraction”, “artist” указывают на то, что данная модель часов будет поражать потребителей мотивами абстрактного искусства, известного художника Пита Мондриане. В роли метафорического интенсификатора выступает следующая лексическая единица “signature”, которая помогает убедиться, что Швейцарская компания при создании циферблата действительно взяла за основу стиль нидерландского художника. Этимологически данная лексема произошла от слова «sign”- «знак», поэтому «signature» обозначает не только «подпись», «автограф» - нечто индивидуальное, принадлежащее каждому человеку, но и становится авторским знаком, символом неповторимости. Так как искусство призвано объединять людей, то словосочетание “the artist’s signature clean graphic lines” создает универсальные ассоциации у людей, принадлежащих разным культурам и говорящим на разных языках. Так же здесь мы не можем не обратить внимание на образное сочетание “pops of color”. Кембриджский словарь дает следующее определение – “something that looks very bright and noticeable”. Тем не менее данный образ не является шаблонным, если мы обратимся к этимологии слова “pop”, которое и дало начало появлению этого выражения. “Pop” – это еще и газированный напиток, «шипучка», обычно с фруктовым ароматом. На основе этого образа появился глагол “to pop”, который обозначает: «хлопать, щелкать, издавать треск», «лопаться с треском, вскрываться». Поэтому “pops of color” это не просто цветовые акценты, а буйство красок. Этот признак может создавать индивидуальные ассоциации, в зависимости от того, а каком предмете идет речь.

2) Sky-high fantasy

The quirky creatures in Blue Sky by Vassily Kandinsky leave plenty of room for imagination! **In awe of the color** blue, Kandinsky’s textural technique and sense of mystery are mimicked in this playful timepiece (SWATCH).

Образный компонент в данном рекламном слогане представлен в виде метафорического интенсификатора “sky”, который, в сочетании с прилагательным “high”, с одной стороны, указывает на «безграничность фантазии» и на креативность в их создании, но, с другой стороны, содержит намек на «цветовую теорию» Василия Кандинского, который в своих картинах изображал «звучание цвета». Главным цветом на циферблате является «теплый и комфортный небесно-синий». Таким образом, данный слоган будет создавать индивидуальные ассоциации у читателей. Следующее выражение “awe of the color” выражает чувства «благоговейного трепета» к синему цвету. Американское разговорное “awesome”, которое переводится, как: «Потрясающе!», «Классно!», будет вызывать другие эмоции у слушателя

нежели “awe of the color”. «Бурный восторг» уступает место «тихому созерцанию». Данное словосочетание будет тоже примером индивидуальных ассоциаций.

3) Almond shower oil

In contact with water, this body cleanser transforms into a delicate milky veil that gently cleanses the skin. Easy to rinse, it leaves a subtle **mouth-watering aroma** of warm almonds and delicious vanilla that fills the air and envelops your skin for a surprisingly cozy yet uplifting aromatic experience.

Lather with water to form a sheer, milky texture or use a loofah to create a **cloud-like shower** experience (L’Occitane).

Существительные “aroma” и “shower experience” характеризуются в первом случае прилагательным “water-watering” (N+N) – «дразнящий», а во втором случае сравнением “cloud-like” (N+Adj) – «похожее на облако». В обоих случаях данные признаки создают универсальные ассоциации. Косметические средства нередко в своем составе имеют ароматизаторы, близкие к кондитерским, которые создают образ «дома, уюта» и желание быстрее открыть упаковку и попробовать. Выражение “cloud-like” транслирует образ «свежести и чистоты».

4) Apple pencil

The unique rod **like a wand** that magically positions the line exactly where you want (APPLE).

Сравнительная конструкция “like a wand” – «как волшебная палочка», создает разные эмоции и ассоциации у людей разных культур. Дело в том, что слово “wand” имеет древнескандинавские корни и первоначально переводилось как «прутик», которые использовались для строительства «плетенных» стен дома. Главными качествами такого материала являлись гибкость и эластичность. С течением времени существительное “wand” стало использоваться в сочетании с прилагательным “magic” (волшебный) и ассоциироваться с «волшебством», «фокусами». Таким образом этнические ассоциации у данного слова утратились (не полностью, данное слово стало служить производным для появления новых слов: анг. “to wind” – «извиваться, изгибаться», нем. “wand” – «стена»), но возникли новые, универсальные, которые будут понятны людям любой культуры.

5) Georgie skin raw silk exfoliator

Give your skin a natural glow with 100 per cent pure silk. Raw silk is hypoallergenic and packed with amino acids, which nourish the skin **as you buff away old dead skin cells** for a brighter look. Natural, simple and bio-degradable (Georgieskin.com).

В данном тексте представлена реклама средства для отшелушивания и глубокого очищения кожи. В выделенном сравнительном обороте привлекает внимание глагольный оборот с предлогом “buff away” – “оттирать”, “очищать”. Этимологически глагол “to buff” происходит от существительного “buff” – «буйволовая кожа», которая имеет зернистую структуру и применялась для полировки металлических предметов, чтобы те блестели. Таким образом сравнительная конструкция “as you buff away old dead skin” создает этимологические ассоциации и акцентирует внимание на хорошее качество рекламируемого товара.

6) Try out this new and **eco-friendly** product today!

If you are still convinced, our bars are eco-friendly, **kid-friendly** and sustainable. There’s no time like today to make the switch to these **earth-loving** products, made by a great team of people right here in Australia (Healthy bars).

Представленная выше реклама батончиков для питательного перекуса содержит прилагательные, которые имеют одинаковую структуру N+Adj: eco-friendly, kid-friendly, earth-loving. Второй компонент этих слов “friendly, loving” указывает на положительную коннотацию рекламируемых товаров. “Friendly” в первом прилагательном означает «не вредный», а значит «не создающий угрозу окружающей среде», «чистый, без примесей» во втором же прилагательном тот же самый элемент имеет немного другой оттенок значения- «являться другом», следовательно, искомая языковая единица означает «данный батончик понравится детям и будет их любимым перекусом». И наконец “earth-loving” указывает на то, что состав

этих батончиков натуральный, из продуктов, которые выращены на земле. Таким образом, рекламируемый товар транслирует универсальные ассоциации.

Проанализировав лексические единицы, содержащие образный компонент, можно сделать вывод о том, что язык рекламы является универсальным языком, который должен быть понятным людям любой культуры. Так как любая реклама не должна никого оставлять равнодушным, то к выбору лексических средств надо подходить с особой тщательностью. Семантика любого слова способна отразить не только объективные знания человека об окружающем мире, но и материальные, и духовные ценности, и потребности общества, а также сформировать отношение к ним, тем самым подсознательно влияя на процесс мышления. Образная лексика, функционирующая в рекламных текстах, всегда апеллирует к эмоционально-эстетическим чувствам человека и создает яркие, запоминающие образы с положительной коннотацией.

Список литературы:

1. Везнер, И.А. Перевод образной лексики: Когнитивно-дискурсивный подход: учеб. пособие / И.А. Везнер. – 4-е изд., стер. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2018.- 88 с.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Ю.Н. Караулов. – М.,1987.
3. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. 2-е изд., доп. - М.: URSS, 2005.
4. Никитин, М.В. Знак-значение-язык / М.В. Никитин. – СПб., 2001.- с.55-56.
5. Потебня, А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М.: Правда, 1989. – 622с.
6. Человеческий фактор в языке: язык и картина мира / Б.А. Серебрянников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова, В.Н. Телия, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1998
7. Юрина, Е.А. Образная лексика русского языка. Ч. I: Семантика/ учеб. пособие/ Е.А. Юрина. - Томск, 2007. - 130с.

Словари:

8. Философский энциклопедический словарь. URL: http://textarchive.ru/c-1114191-pall.html
9. The Cambridge dictionary online. URL:www.dictionary.cambridge.org
10. The Online Etymology Dictionary. URL: www.etymonline.com

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ РОССИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Е.А. Евтухова, e-mail: lenaeva63@mail.ru
старший преподаватель
А.А Абызов, e-mail: axxel68@mail.ru
доцент, канд. филол. наук
Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново

TO THE PROBLEM OF SPEECH CULTURE OF MODERN RUSSIAN YOUTH

Y.A. Evtukhova, e-mail: lenaeva63@mail.ru
Senior Lecturer
A.A. Abyzov, e-mail: axxel68@mail.ru
Associate Professor, Candidate of Philological Sciences
Ivanovo State Polytechnical University, Russia, Ivanovo

Аннотация. В данной статье рассматривается одно из актуальных направлений современной лингвокультурологии – исследования лингвокультурной ситуации в России на современном этапе. В работе освещена лингвокультурная ситуация определенного периода, а также затрагивается прикладной аспект проблемы: на материале речевой практики студенчества анализируются составляющие современного молодежного дискурса, выявляется своеобразие языкового поведения молодежи.

Abstract. This article deals with one of the most relevant areas of modern linguocultural spheres - the study of the linguocultural situation in modern Russia. The paper highlights the linguistic and cultural situation of a certain period, and also touches on the applied aspect of the problem: the components of modern youth discourse are analyzed on the material of the speech practice of students, the originality of the linguistic behavior of young people is revealed.

Ключевые слова: речевой этикет, жаргонизмы, антинормативность, сленгизмы, просторечия, сниженный стиль, литературный язык, коммуникативный аспект.

Key words: speech etiquette, jargon, anti-normativity, slang, colloquialisms, reduced style, literary language, communicative aspect.

Не секрет, что современный русский язык, наряду с большинством других языков мира, испытывает на себе мощнейшее воздействие английского языка: данная проблема, безусловно, не может оставить равнодушным ни одного россиянина. При этом особую тревогу вызывает состояние молодёжного дискурса. В этой связи закономерной становится проблема истоков молодёжной речи, а, следовательно, ее воздействие на культуру родного языка, поскольку именно молодое поколение во многом формирует будущее (лингвистическое в том числе) нации.

Как известно, язык является предпосылкой, а также необходимым условием развития социума, в котором он функционирует; он во многом - элемент духовной культуры общества. Так, о красоте, многогранности, гибкости и неповторимости русского языка говорили многие выдающиеся деятели науки и литературы прошлого, призывая беречь его, как подлинно национальное достояние, переданное нам нашими предшественниками. На сегодняшний день русский язык по праву считается одним из наиболее богатых и развитых языков мира.

Однако в настоящее время в силу ряда экстралингвистических причин происходит размывание «классически» правильного русского языка: его некогда строгие нормы нару-

шаются – правильное упрощается, подменяясь просторечными и жаргонными элементами. Проводниками такой подмены, как это не странно, становится молодежь: ее повседневная речь выходит далеко за рамки нормативности, насыщаясь обильно инвективизмами и сленгизмами. Закономерным в этой связи становится постановка вопроса о необходимости обучения литературному русскому языку вообще, если для целей повседневной коммуникации большей части общества достаточно упрощенной формы языка. Ответ на этот вопрос конечно же не должен вызывать сомнений и звучать однозначно – «да»; не только нужно культивировать среди молодого прежде всего населения страны литературные образцы национального языка, но и важно, ибо литературный язык был и будет всегда мерилом ценности культуры народа, который на нем говорит.

В этой связи нельзя обойти стороной все те изменения, которые произошли, происходят и возможно потенциально будут иметь место прежде всего в разговорной речи. Несомненно, язык идет по пути упрощения, ибо закон языковой экономии непреложен, особенно на современном этапе ускорения всех процессов. Кроме того, мы сталкиваемся с явной дискредитацией ряда непреложных лингвистических канонов русского языка, забвением многих нормативных его явлений. Каковы же причины всего этого?

Человеческая речь – это не только специфична, но и уникальна по своей сути, она упрощает процесс коммуникации и понимание себе подобных и свойственна только людям: в этом во многом и состоит ее уникальность. Речь также индивидуальна, она подвержена изменениям, имеющим место в том или ином социуме, она во многом является проводником смены культурных ориентиров в обществе, ценностей, установок. Таким образом коммуникативный аспект неразрывно связан с общественным.

Для каждой культурно – исторической эпохи характерны особые речевые предпочтения тех или иных социально-стратификационных слоев общества, но на первый план, конечно же, выдвигаются лингвистические предпочтения молодого поколения, как проводника важнейших изменений в языковом плане в будущем. Молодежная речь сегодня является катализатором культурно-языковой волатильности общества, балансирующей на грани литературного языка и его нелитературных форм (просторечия, жаргонов и т.д.). Просторечные речевые формы коммуникации – сниженный стиль, размывающий как нормы языка, так и нормы речевого этикета, – становятся не только приметой времени, закрепляясь в повседневном общении, но и громко заявляют о себе в СМИ, Интернете и др. формах социального взаимодействия.

Русский молодежный сленг интересен в лингвистическом плане не только в силу своей буквальной номинации, но и как социально-пространственный феномен [1]. По мнению ученых, он охватывает отдельные замкнутые референтные группы городской учащейся молодежи в возрасте от 14 до 25 лет. Молодежь, являясь доминантным носителем нелитературных форм общения, делает их достоянием поп-культуры, престижными и необходимыми формами самовыражения. Известно, что в разные периоды развития социума менялось и речевое поведение его членов, молодого поколения прежде всего. Так, во все времена речь молодежи изобиловала различного рода жаргонизмами и элементами поп-культуры, что ассоциировалось и продолжает ассоциироваться со своеобразной престижностью, со стремлением к самовыражению и самоутверждению среди себе подобных. Примерами тому могут служить тексты песен любимых в молодёжной субкультуре групп, изобилующие жаргонизмами: «заколебал ты», «меня клинит», «мне все по барабану» и др.

Еще одной причиной предпочтения нелитературных форм коммуникации в молодежной среде может служить банальная потребность молодого поколения в самовыражении, следовательно, принятии и понимании окружающим их социумом. Особенно обостренно данная проблема встает в среде себе подобных (в подростковой субкультуре, например), а общение со старшим поколением (с родителями) отходит на второй план, углубляя непонимание и конфликт поколений. Думается, успех коммуникации между молодым и более старшим поколениями напрямую коррелирует с владением особенностями языка молодежи. С психологической точки зрения подобное пренебрежение языковыми нормами, приводящее к

своеобразной эпатажности речевого поведения молодежи является проявлением преходящей «языковой болезни». Но это не означает, что молодежь не знает престижных форм коммуникации. Вопрос заключается в упорном предпочтении стигматизируемых лингвистических форм нормативным. Суть такого на первый взгляд нарочито эпатажного поведения кроется прежде всего в иной системе ценностей, траектории речевой престижности, в языковой антинормативности, как проявлении своеобразного бунта. Данная антинормативность есть проявление психологической «встряски», эпатажности и элемент насмешки, чтобы было «прикольно». В этом и вызов благополучному, преуспевающему обществу, и неприятие его норм. Так, молодежный сленг изобилует лексиконом, основанном на звуковом подобии, например: «лимон» vs «миллион», «мыло», «емеля» vs «e-mail» и др. При этом на преходящий характер функционирования подобной лексики указывает постоянная замена одних сленгизмов другими; вспомним жаргонизм «мани» некогда популярный в молодежной среде, заменившийся в дальнейшем на «баксы». Молодежь зачастую не осознает значения употребляемой в речи лексики, да и не стремится к этому, играя на броскости, внешней яркости образа («меня колбасит», «пойду поколбашусь») и порождая в речи цепочки слов-«паразитов», с которыми необходимо бороться.

Ученые отмечают жаргонизацию речи общества, причем в глобальном масштабе. Плохо это или хорошо – сказать трудно. Сам по себе язык не может быть плохим или хорошим. Но факт подобной жаргонизации безусловно требует изучения уже только в силу все возрастающей популярности нелитературных языковых форм. Как известно, общенациональный язык, включающий как литературную, так и нелитературные его разновидности характеризуют определенные фонетические, лексические, так и грамматические особенности. Поэтому жаргонизмы-сленгизмы ведут себя так же, как и нейтральная лексика, составляющая «костяк» общенационального языка. Сленг пополняется прежде всего за счет заимствований из других языков (английского в первую очередь): подобные заимствования обрастают морфологическими чертами заимствующего языка, так происходит пиджинизация русского языка. Но язык при этом остается тем же самым, просто с другой лексикой например.

Сленгизмы очень интенсивно просачиваются в язык прессы. Почти во всех материалах, где речь идет о жизни молодых, их интересах, праздниках и кумирах, содержатся сленгизмы в той или иной степени. Исследования показывают, что молодежному сленгу, как подъязыку, свойственна некоторая размытость границ, поэтому определенные сложности представляют попытки вычленения его в качестве замкнутой подсистемы. Постепенное распространение молодежного сленга идет от центра к периферии, а на периферии он укореняется минимально.

К тому же, сленг не остается постоянным. Со сменой одного модного явления другим, старые слова забываются, им на смену приходят другие. Этот процесс проходит очень стремительно. Если в любом другом сленге слово может существовать на протяжении десятков лет, то в молодежном сленге лишь за прошедшее десятилетие возникло и кануло в лету огромное количество слов, так как сленгизмы-обозначения не остаются неизменными. Со сменой поколений те или иные слова, казавшиеся модными и престижными у молодежи на определенном временном отрезке, сейчас выглядят устаревшими. Процесс смены предпочтений в употреблении тех или иных сленгизмов можно сравнить со сменой моды, вещей, которые просто надоедают. Ускоряет данный процесс все новый приток заимствований из английского языка прежде всего; и его не остановить до тех пор, пока мы сами не станем создавать что-то уникальное.

Молодежный сленг в большинстве случаев представляет собой прямые английские заимствования либо фонетико-лексические ассоциации, поэтому следует внимательно относиться к подобным явлениям в родном языке, тем более, когда этот процесс имеет такую скорость. Не последнюю роль в распространении данного языкового явления среди всё большего количества носителей русского языка связано с насаждением «забугорности» в жизнь современного общества. И молодежный сленг начинают употреблять в речи представители всех возрастных групп, а не только молодое поколение. Опасность здесь представля-

ет сниженный характер языка, преобладание просторечных тенденций в нем, на что не следует закрывать глаза. Если принять во внимание важность/

Список литературы:

1. Михеева, Л.Н. Лингвокультурная ситуация в современной России : речевая культура студенчества : монография / Л.Н. Михеева, И.В. Долинина, Ю.Н. Здорикова ; под ред. д-ра филол. наук Л.Н. Михеевой. М. : ФЛИНТА : Наука, 2014. 216 с.

К ВОПРОСУ О СИНОНИМИЧЕСКОЙ КОРРЕЛЯЦИИ АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ ХОККЕЯ

Ю.С. Елисеева, e-mail: eliseeva_yulia@mail.ru
старший преподаватель
К.Ю. Симонова, e-mail: xenyasim@yandex.ru
доцент, канд. филол. наук,
Сибирский государственный университет физической культуры и спорта,
Россия, г. Омск

TO THE ISSUE OF SYNONYMOUS CORRELATION OF ENGLISH ICE HOCKEY TERMS

Yu.S. Eliseeva, e-mail: eliseeva_yulia@mail.ru
Senior Lecturer
K.Yu. Simonova, e-mail: xenyasim@yandex.ru
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Siberian State University of Physical Education and Sport, Russia, Omsk

Аннотация. Статья посвящена одному из самых спорных и изучаемых вопросов терминологии – терминологической синонимии в терминологии хоккея. В статье рассмотрены взгляды терминологов на это неоднозначное явление, дается трактовка понятия «терминологическая синонимия», проведен анализ синонимичных рядов в терминосистеме хоккея.

Ключевые слова: терминология, синонимия, терминологическая синонимия, хоккей на льду, синонимический ряд, терминосистема.

Abstract. The article is devoted to one of the most controversial and studied issues of terminology, that is terminological synonymy in the ice hockey. The article reveals the views of terminologists on this debatable phenomenon, gives an interpretation of the concept of "terminological synonymy," analyzed synonymous chains in the thermal system of ice hockey.

Key words: terminology, synonymy, terminological synonymy, ice hockey, synonymous chains, terminological system.

Sport as a social and cultural phenomenon is the most important and natural field of any society. Every year, the number of people involved in sports activities is growing, People not only participate in competitions of different levels, but watch competitions, including international ones, using modern media resources. Today, in the era of increased cross-cultural professional contacts, sports perform social and cultural, social and political and communicative functions; thereby we can claim the formation of the sports term system, specifically ice hockey.

Stick games that look like modern hockey sticks can be found in many cultures. In Egypt, for example, a 4,000-year-old carving depicting teams with sticks and a stone was found. Ireland still plays team game of Celtic origin - hurling - that dates back to 1272 BC. Modern hurling is played with wooden sticks and a ball. In Greece, a marble engraving depicting two teams playing keretizein (from the Greek word kéras, κρρας horn, curved stick) and dated 510 BC was discovered. Ball games, including games with "hooked" sticks, were banned in Ireland in 1527. It was only by the 19th century when various games began to be differentiated and combined into separate sports. Organizations appeared that were engaged in the systematization, classification of sports, codification of rules and regulations, as well as national and international bodies that conducted national and international competitions.

Modern ice hockey originated in Canada in the second half of the 18th century. According to one of the versions, hockey was brought to Canada by the British after the seven-year war in 1763, when Canada moved away from France to Great Britain. Field hockey was extremely popular in England, but due to the severe climate, playing field hockey in a country with a continental climate with cold winters and short cool summers became impossible, and field hockey had to be played on the ice. Subsequently, ice hockey returned to England, where it gained fame and its fans. Charles Darwin in 1853 mentioned his passion for ice hockey in his letter to his son William: "My Dear Old Willy... have you got a pretty good pond to skate on? I used to be very fond of playing at Hockey on the ice in skates." In 1876, the First Ice Hockey Association was formed in Great Britain and compiled the first formal set of rules.

Nowadays ice hockey is a popular, dynamic, spectacular sport, with its own field of knowledge. To identify and describe the synonymous English ice hockey terms was the aim of this work.

Coming from the goal, we solved the following problems: to compile a sample of ice hockey terms based on a continuous view of special authentic literature; explore its synonymous chains.

The object of the study was the semantic and synonymous features of ice hockey terms.

By the method of continuous selection from special texts and lexical and graphic sources, including Internet resources, we selected 1135 hockey terms.

To solve the tasks, the following methods were used: contextual and statistical.

Today the problem of synonymy has become the subject of study of not only linguistics, but psychology, logic and philosophy. However, no consensus has been built yet.

Many studies of famous scientists are devoted to the problem of terminological synonymy, but the only view or understanding of this linguistic phenomenon has not been developed.

Synonyms that appear in the language, in terminology in particular, worry scientists. Synonyms, being a part of many terminological systems, can make cross-cultural professional communication more complicated. Any terminology plays a vital role in scientific knowledge as this is a source of receiving, collecting and keeping the information as well as the way of transmitting special (scientific and technical) knowledge.

"As the term is not a special word, but a word in a special function, it should have the same linguistic phenomena as any other word of the common literary language, therefore, the phenomenon of synonymy" [Tkacheva, 1987, s.122]. It is this phenomenon that is considered one of the types of inconsistency of terms and concepts. The information process depends on its terminological support, namely, the more adequately the terms convey concepts, the more accurately knowledge is transmitted and perceived. We think that the most acceptable are those terminological units that have one meaning. The problem of synonymy is considered one of the most important problems of the term science, and was contemplated in the works of many linguists.

Since the time of D. S. Lotte, this phenomenon has been considered undesirable. However, practice shows that this linguistic phenomenon does not cease to exist in the area of knowledge under study. During the study, it was found that the English terminology of ecology is also characterized by the redundancy of the means of expressing concepts, i.e. synonymous terms function in this terminology. Synonyms are words that have several definite concepts.

Traditionally, words that have the same lexical meaning are considered synonyms. S.V. Grinev believes that synonymy means the use of several special lexical units for naming one concept. N. M. Shansky proposes to call the words denoting the same phenomenon of reality synonyms. The Oxford Etymological Dictionary interprets the term synonym as early 15c., from Latin synonymum, from Greek. synonymon "word having the same sense as another," noun use of neut. of synonymos "having the same name as, synonymous," from syn- "together, same" + onyma, Aeolic dialectal form of onoma "name [Oxford, 1996, p.1040]. According to Collins dictionary, the term synonym is defined as a word or expression which means the same as another word or expression [Collins, 1974, p.490]. We find the same in Oxford Learner's Dictionary "a word or expression that has the same or nearly the same meaning as another in the same language" [Oxford, 2015, p.1020]

Thus, we will assume that terminological synonymy is the presence of several names for one meaning. In any branch of science or technology, terminological synonymy as a purely linguistic

phenomenon is undesirable and often seems superfluous. There are two ways of synonymy - artificial and natural. If terms - synonyms are created artificially, without making significant changes in meanings, then they only clog the language or lead to a misunderstanding or translation of a particular concept in a special branch of knowledge. Whereas the natural path of synonymy is the expression of the finer nuances of the concept and, thus, the enrichment of the terminology of any branch of science and technology. However, synonyms in terminology also have their own features that distinguish terminological synonymy from the common one. They are often identical in meaning; absolutely do not change the meaning of the statement; may differ in the semantics of word-forming elements, functioning features; term-synonyms are not opposed on the basis of emotional and expressive significance, have a division within the scientific style. One should take into account the special features of each terminological system.

Many scientists state that term synonymy is to be treated as a negative phenomenon (S. Grinev-Grinevich, E. Tolikin), since it spoils the structural integrity of the term system, causes its working, terms-synonyms are often superfluous and contradict terms nature and don't lead to the synonyms' lack; makes it difficult to master terminology; interferes with the presentation of information.

Some linguists (O. Akhmanova, V. Danilenko) considers terms-synonyms are beneficial phenomena, as each of them reflects many aspects in different ways; the terminological synonyms helps the semantic enrichment of the general term system, terms-synonyms avoids repetitions presenting the matter. V. Leychik interprets terms-synonyms as a natural result of the development of science and an increase the scientific knowledge about the object.

There are several trends when defining terminological synonymy. Most scholars define synonyms as words of one part of speech, having meanings that fully or partially coincide, and therefore can replace each other in the context. Other researchers such as K. Averbukh, O. Akhmanov, V. Danilenko note that synonyms can relate to one concept or object, and call them terminological doublets. Some scholars, that is T. Kandelaki, associate synonymy with general literary vocabulary, and doublethness with terminology. Scientist D. Lotte argues that synonymous terms are not only doublet (absolute) forms, but also relative ones.

Each term system has its own synonymous relations, with its peculiar term formation and conceptual apparatus, and at the first period of the term formation, and during the period of term system intensive development, a large number of synonyms can be observed. Thus, a large number of synonymous chains is caused by the ability to approach subjects and phenomena of reality differently in the process of their knowledge, as a result of which various nominations appear in the process of calling the same realities of the objective world.

The terminological synonymy grounding happens because of linguistic and extralinguistic factors, such as:

absence of term identification;

old-fashioned terms functioning simultaneously with the new ones;

the interaction of the literary and spoken languages;

borrowed terms applying;

presence of full and abbreviated terms.

Term science, being a part of the common literary language, has the same principles as the common language that treats synonymy as the ordinary and inevitable process. Synonyms in common and special language can have different meaning shades, though this phenomena is not welcome.

Thanks to V. Danilenko's researches, attitudes to the terminological phenomena have been shifted. She considers the terms "are characterized by the same linguistic phenomena as any other word of the general literary language, therefore, the phenomenon of synonymy" [Danilenko, 1977, s. 122]. The author states that the claims to ban synonyms will never be supported even by those scholars who deny the fact of terms-synonyms presence, because even they "mask" synonyms when they take them in brackets, when they obey the prescriptions to use abbreviated terms, and "also

when they employ internationalisms that are synonyms to the national term" [Danilenko, 1972, p. 16].

In this work, we follow L.B. Tkacheva and define synonymous terms as terms that are absolutely identical in meaning and interchangeable in any context. Therefore, the concept of "terminological synonymy" most adequately expresses the presence of several names for one signified.

Analysis of English ice hockey terms in such parameters as

1) total sample size

2) number of terminological synonyms within the study sample

3) percentage of terminological synonyms from the total sample size

4) number of synonymous chains

5) maximum number of synonymous terms within the synonymous chain

made it possible to obtain the following data.

In English hockey terminology, out of 1,135 terms, 125 are represented by synonymous terms and terminological combinations, which is 11% of the total sample size

These 125 terms convey 45 concepts, that is, on average; one concept has 2 terms for its expression. Moreover, there are cases when the synonymous chain consists of five to six terms.

For example, in the terminology under study, the following chains were distinguished:

draka, potasovka - altercation, bout, brawl, dance, fighting, brouha, donnybrook, dust-up, fisticuffs, fracas, melee, mix-up, punch-up, scrap, scrum, scuffle, slugfest, toe-to-toe, tussle, waltz.

vratar - backstop, goaltender, goalie, goalkeeper, goal minder, cage cop, keeper, netminder, puckstopper, twine minder;

zashchitnik - backliner, blue liner, defender, defenceman, D-man;

vratarskij blin -blocker, blocker pad, blocking glove, waffle

The most presentable option was the term with the meaning of a fight with 20synonyms; the next chain was half the size; while the fourth chain has only 4.

Not only simple and complex terms enter the synonymous relationships, but also terminological combinations. These relationships are as follows:

simple = simple: to bat = to swat – to hit a puck that is flying through the air with a stick,

baton = stick = hickory = lumber = twig – a long, thin object that is used to hit or control the puck,

simple = complex: break = breakaway – when a player has possession of the puck and there are no defenders other than the goalie between the player and the opposing goal,

complex = complex: lamplighter = redlighter – goal,

simple = Term Combination: scout = bird dog – a person whose job is to find people who are good at playing hockey,

complex = Term Combination: doghouse = penalty bench – the area where a player sits to serve the time of a given penalty

Term Combination = Term Combination: all-around player = utility player – multidimensional player, bottom feeder = cellar dweller – outsider, bad penalty = lazy penalty – needless penalty (usually in the opponent’s zone).

So, a distinctive feature of English ice hockey terminology is in a significant number of synonymous terms. 45 concepts nominated by 125 synonym terms (from two to twenty) were found in the analyzed terminology, which is 11% of the entire corpus of terms in the studied field.

A significant number of synonyms give ground, on one hand, to characterize the investigated terminology as emerging, that is, having an incompletely established terminological apparatus, on the other hand, it should be noted that, despite this, the analyzed terminology has a fairly wide range of nominative means for transmitting nuances of concepts close in meaning. This fact must be taken into account in lexicographic practice and in the process of systematization, unification and standardization of terminology.

Reference:

1. Авербух, К.Я. Терминологическая вариативность: теоретические и прикладные аспекты // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 38-49.

2. Ахманова, О.С. Очерки по английской и русской лексикологии. М.: Учпедгиз, 1957. 295 с.

3. Головин, Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах. / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. М.: Высшая школа, 1987. 103 с.

4. Гринев-Гриневич, С.В. Терминоведение: учеб. пособие для стад. выш. учеб. заведения / С.В. Гринев-Гриневич. - М.: Изд. центр «Академия», 2008. 304 С.

5. Даниленко, В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. 246 с.

6. Звонков, В.Л. Англо-русский энциклопедический словарь хоккейной терминологии. М., 2009, 304 с.

7. Канделаки, Т.Л. Семантика и мотивированность терминов. М.: Наука, 1977. 168 с.

8. Крыжановская, А.В. Актуальные проблемы упорядочения научной терминологии: монография. / А.В. Крыжановская, Л.А. Симоненко. Киев: Научная думка, 1987. 162 с.

9. Лаптев, В.Д., Татаринов В. А. Новые пути описания терминологии / В.Д. Лаптев, В.А. Татаринов // Терминологический вестник. М.: Московский лицей; Русский филологический вестник, 2000. № 1. с. 68-71.

10. Лейчик, В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: КомКнига, 2006. 256 с.

11. Лотте, Д.С. Краткие формы научно-терминологической терминологии. М.: Наука, 1971. 84 с.

12. Новиков, Л.А. Семантика русского языка // Русский язык в щколе. 1968. № 1. С. 11-23.

13. Русинова, Л.Н. О некоторых вопросах упорядочивания и стандартизации терминологии (терминологическая синонимия) // Термины в языке и речи. Горький: Изд-во ГГУ, 1985. С. 25-31.

14. Терминология и норма: о языке терминологических стандартах: Сб. Статей / под ред. В.П. Даниленко. М.: Наука, 1972. 120 с.

15. Ткачева, Л.В. Основные закономерности английской терминологии / под ред. И.В. Арнольд. Томск.: Изд-во Томского ун-та, 1987. 198 с.

16. Толикина, Е.И. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина // Лингвистические проблемы научнотехнической терминологии. М.: Наука, 1970. С. 57-67.

17. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. Oxford University Press. 2015. 1710 p

18. Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford University Press. 1996. 1040 p.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР В РОМАНЕ С. ФОЛКСА «НЕДЕЛЯ В ДЕКАБРЕ»

О.Ф. Жилевич
доцент, канд. филол. наук
Полесский государственный университет, Республика Беларусь, г. Пинск

INTERACTION OF CULTURES IN "A WEEK IN DECEMBER" BY S. FAULKS

O.F. Jilevich
Associate professor, PhD in Philology
Polessky State University, The Republic of Belarus, Pinsk

Аннотация. В статье выявляются специфические особенности взаимодействия культур в условиях интенсификации глобализационных процессов. Отмечается, что С. Фолкс, современный британский писатель, в своем романе «Неделя в декабре» пытается переосмыслить не только прошлое, но и настоящее место иммигрантов в современном британском обществе, столкновения восточных традиций и западных порядков, способности сосуществования разных культур на территории одной страны.

Ключевые слова: глобализация, взаимодействие культур, межкультурный диалог, мультикультуризм, философско-аллегорический роман, «Неделя в декабре», Себастьян Фолкс

Abstract. The article studies the specific features of the interaction of cultures in the context of the intensification of globalization processes. It is noted that S. Faulks, a modern British writer, in his novel «A Week in December» tries to rethink not only the past, but also the present place of immigrants in modern British society, the clash of Eastern traditions and Western orders, the ability of different cultures to coexist on the territory of one country.

Key words: globalization, interaction of cultures, intercultural dialogue, multiculturalism, philosophical and allegorical novel, Week in December, Sebastian Faulks

Взаимодействие культур в современном мире – это определенная реакция на глобализацию. С одной стороны, их распространение указывает на усложнение процессов взаимовлияния культур, но также и на активное распространение «тенденций на сближение». С другой стороны, стратегия синтеза иностранных и местных культурных особенностей находит своих сторонников в разных странах. Взаимодействие культур на современном этапе глобализации – это стратегия межкультурного диалога, иной подход к пониманию «своей» и «другой» культуры.

Цель настоящего исследования – выявить специфику художественного отражения взаимодействия культур в философско-аллегорическом романе «Неделя в декабре» С. Фолкса.

Журналист, преподаватель, писатель, ставший лауреатом нескольких престижных литературных премий, критик, – С. Фолкс принадлежит к числу тех художников, творчество которых невозможно отделить от них самих: своеобразие созданного ими мира обусловлено в значительной степени уникальностью личных качеств и индивидуального опыта.

Эстетические взгляды С. Фолкса наиболее полно сформулированы им в литературно-критическом эссе *«Faulks on Fiction: Great British Characters and the Secret Life of the Novel»* (2011). Основное место в этой работе занимает вопрос о природе творчества, который автор рассматривает в тесной взаимосвязи с актуальными мировоззренческими проблемами. Он

анализирует в эссе сложный процесс взаимодействия художественного мира и мира реального, пытается определить роль автора в процессе творчества и обозначить перспективы развития романа. С. Фолкс говорит о ситуации, сложившейся в искусстве конца XX столетия, как о «феномене культурной стагнации и бесплодности истощенной элиты, которая хочет создавать искусство, исходя из искусства, а не из жизни» [Faulks, 2011, с. 86]. Романист убежден, что именно действительность становится тем материалом, который автор художественно перерабатывает в своем произведении. Прежде всего, творчество для Фолкса – это своего рода вызов Власти, рассматриваемой писателем как «условия, которые человек находит в законах универсума и в законах собственной изначальной данности» [Faulks, 2011, с. 86]. Соперничество с Властью реальности выражается именно посредством создания художественного мира.

Для С. Фолкса любые философские концепции, идеологии, моральные ценности представляют собой лишь материал, который художник использует для создания романного мира. Единственным приемлемым критерием оценки произведения является его художественность. Таким образом, отстаивая право писателя оставаться в своем творчестве, прежде всего, художником, но никак не идеологом, философом, публицистом.

Фолкс, с одной стороны, отвергает открытую тенденциозность, публицистичность творчества, с другой, – не принимает постулат «дезангажированной» литературы, об ответственности художника только перед формой. Автор полагает, что, решая задачи художественные, писатель служит человеку: «… творчество создает… и укрепляет единственную человеческую силу, которой общество располагает в борьбе против Власти… Художественное соперничество творчества с реальностью способствует… созданию средств, направленных на изменение в пользу человека его отношений с Властью» [Faulks, 2011, с. 86]. Фолкс подчеркивает опопсредованность влияния художественного творчества на действительность: «Все, что культура изменяет в нашем сознании и в нашем восприятии, вызывает изменение реальности. Произведение искусства преобразует мир, даже когда оно им не занимается» [Faulks, 2011, с. 89]. Следовательно, невозможно говорить о несовременности или реакционности литературного шедевра: подлинное произведение искусства всегда устремлено в будущее, именно неосуществимость в будущем художественной модели бытия становится условием ее непреходящей актуальности. При этом для писателя бесспорной истиной является то, что «культура не имеет абсолютно никакого смысла, если она не служит стремлению изменить жизнь людей» [Faulks, 2011, с. 89].

Изменение реальности, эпохи начинается с изменения восприятия людей, которое подготовлено культурой в целом, но не отдельным произведением, пусть даже «ангажированным». Творчеству С. Фолкса свойственна особая «чуткость» в отношении этих внутренних изменений в коллективном сознании. В романе «Неделя в декабре» автор, рассказывая о социальных потрясениях в британском обществе, говорит о новом типе восприятия. Писатель в своем произведении отражает возникновение новых импульсов в мировосприятии эпохи, которое приводит к смене мировоззренческих парадигм.

И в эссе «Faulks on Fiction: Great British Characters and the Secret Life of the Novel» и в книге «Пение птиц» (Birdsong, 1993) С. Фолкс не смешивает реальную личность художника и автора-творца: все лучшее, что в нас есть и чем бы мы хотели быть, мы вкладываем в наше творчество, себе же берем только то, что останется» [Faulks, 2011, с. 102]. Исходя только из личных проблем художника, что свойственно психоаналитическим исследованиям, невозможно адекватно понять его творение. Писатель утверждает, что писатель не может выйти за пределы собственного сознания, но именно в творчестве он освобождается от него, придумывая себя самого в персонаже. В концепции С. Фолкса последний призван стать средоточием «всевозможных идентичностей, выведенных из нашей действительной исторической перипетии» [Faulks, 2011, с. 129], изображать которые он будет, пародируя их.

В то же время, С. Фолкс отрицает универсальный, вневременной характер творчества: художник работает в определенный исторический момент, его произведение создается на основе настоящего, хотя и предназначено для будущего. Не случайно, писатель определяет

сущностные характеристики своего творчества, исходя из принадлежности XXI веку. Для автора эссе «Faulks on Fiction: Great British Characters and the Secret Life of the Novel» создание романа предполагает, прежде всего, связь с конкретной ситуацией своего времени: писатель «рождается из соприкосновения биографии, таланта, гения – с Историей, с Властью» [Faulks, 2011, с. 135]. Художник «проходит через настоящее» и включается в культуру. Тогда произведение искусства становится частью культуры, входит в сознание эпохи. Таким образом, С. Фолкс отмечает совмещение в процессе творчества единичного и общего: Я никогда не выхожу из своего своеобразия, из своей уникальности, но я использую одновременно коллективное сознание культуры и мое общепринятое практическое знание реальности, чтобы обмануть бдительность читателя и цензуру, которой реальность подвергает меня с его помощью» [Faulks, 2011, с. 142].

Во многом мировоззрение С. Фолкса отражает положения З. Фрейда о том, что человек в принципе не способен на сколько-нибудь долговечное счастье или удовлетворение: «в конечном счете, мы одиноки и любой контакт между людьми, каким бы длительным и глубоким он ни был, всего лишь иллюзия, но, по крайней мере, чувства, которые мы называем «позитивными» и «конструктивными», есть попытка поиска, попытка вступить в контакт, установить какое-то взаимопонимание. Любовь и доброта, способность понимать и сочувствовать – это то, что мы знаем о светлом. Это усилие связать и объединить; это чувства, которые сближают нас, хотя, возможно, и они тоже не более чем иллюзия, помогающая нам легче переносить бремя смертного человека» [Jilevich, 2019, с. 107]. Подобные рассуждения писателя конгломерируют с высказыванием Фрейда о предельной цели психологии как о приведении невыносимых страданий невротика к терпимым страданиям нормального человека.

Пытаясь понять, что происходит с миром, с человеком, с культурой, С. Фолкс обозначает собственный путь к решению насущных мировоззренческих проблем. Значение романа «Неделя в декабре» (A Week in December, 2009) писателя определяется пристальным вниманием к роли человека на фоне интенсивного распространения мультикультурализма.

Как известно, массовая миграция в Великобританию началась сразу после Второй мировой войны. Этому содействовали распад колониальной империи и политика правительства, которое было заинтересовано в притоке рабочей силе. В британском обществе сложилось недовольство резким притоком иммиграции. Первая волна мигрантов выдвигала политические и социальные требования, вторая волна (конец 70-х гг. XX века) испытывала религиозные и культурные проблемы. Британские мусульмане подвергались массовому кризису самоидентификации. Британский исследователь К. Малик подчеркивает, что британские мусульмане стали подвержены «массовому кризису самоидентификации, когда юные мусульмане не могли определиться являются ли они британцами, либо … представляют традиционную пакистанскую общину» [Faulks, 2011, с. 90].

Появление мусульманского типа личности как новое явление в социокультурной реальности современной Великобритании воплощено в образе иммигранта из Азии Фарука аль-Рашида, который сделал свое состояние на продаже восточных приправ. Автор отмечает гибкость и приспособленчество в его характере. Так, у Фарука аль-Рашид – множество друзей: «…его повадки нравились коренным шотландцам. Конечно, он не мог встречаться с ними в пабах, где куется настоящая мужская дружба, однако и не привередничал по поводу их сквернословия, футбола и безбожия, а они с легкостью закрывали глаза на его приверженность исламу» [Faulks, 2010, с. 30]. Назима, его жена, легко адаптируется в британском обществе и, наоборот, с вожделением ждет прелестей европейской цивилизации «в воображении своем Назима завтракала на Пикадилли в обществе элегантных подруг, а затем встречалась с Молотком в фойе Национального театра…» [Faulks, 2010, с. 38].

Дети мусульман в глубине души не отделяют себя от тех коренных англичан, которые живут рядом, но все-таки ощущают некую этническую чужеродность земле, на которой родились. Этническое «я» Хасана аль-Рашида, сына Фарука, меняет свои приоритеты под влиянием позиции «другого», так как «другой» был создан в колониальной среде.

Хасан вырос в религиозной счастливой семье с хорошим достатком «он получал многое из того, что не получали другие дети, — игрушки получше, одежду поновее, больше карманных денег». [Faulks, 2010, с. 66] Однако несмотря на материальную обеспеченность и семейную гармонию в семье с самых ранних лет у Хасана в душе нарастает неприязнь к британцам. Автор вкладывает в уста мальчика иронические замечания по поводу отсутствия религиозности в западном обществе: «Он исправно ходил в мечеть и молился, между тем лишь очень немногие из христиан были столь же религиозны, — если, конечно, не принимать во внимание целую неделю рождественской гульбы» [Faulks, 2010, с. 66]. Через всю свою жизнь Хасан пронесет воспоминание о драке в школе с одноклассником-шотландцем, который в силу своего физического и этнического превосходства унизил иранца-мигранта. Уже тогда Хасан-школьник сделает глубокие выводы: «Мир не был ни честным, ни разумным, ни любящим» [Faulks, 2010, с. 66].

Хасан проходит долгий путь самоидентификации. Так, романист на страницах своего произведения выделяет различные стадии в жизни мусульманина. Хасан примерял на себя те или иные маски, или так называемые «личины». Автор пишет, что, например, в школе его герой утратил интерес к вере, поскольку ему казалось, что она разделяет людей. «Вера отвращала меня от друзей, обращала в иноземца» [Faulks, 2010, с. 65]. В четырнадцать лет герой романа «был настоящим шотландцем и атеистом: щеголял преувеличенным интересом к футболу и девушкам, … — издевался над носившими паранджу женщинами, выкрикивая им вслед оскорбления» [Faulks, 2010, с. 67]. В университетские годы мусульманин Хасан рассуждает о религии следующим образом: «Религия представлялась мне чем-то племенным, чем-то, тормозящим движение людей к пониманию того, как работает эксплуатация» [Faulks, 2010, с. 69].

Детально анализируя жизненный путь Хасана, автор связывает вопрос этнической самоидентификации героя с проблемой суицидального терроризма. После участия в многочисленных экстремистских группировках («Хусам Нар», «Хизб ут-Тахрир аль-Ислами» и др.) Хасан окончательно утверждается в террористической ячейке «Коалиция мусульманской молодежи». Как правило, большинство склонных к суициду террористов происходят из низшего класса, С. Фолкс, в противоположность этому стереотипу, изображает Хасана образованным и умным молодым человеком, своеобразным «мозгом» экстремистской группировки.

Автор с убедительной четкостью раскрывает на страницах произведения функционирование этой группы, описывает их сходки, дает полную инструкцию по изготовлению взрывчатых орудий. После того, как Хасан с головой окунулся в подготовку террористического акта, он постепенно отдалился от своей семьи, с которой был очень близок. Молодой человек стал вести замкнутый образ жизни, и у него произошло несколько конфликтных ситуаций с родителями, которые остро переживали серьезные изменения в характере сына.

Традиционно большинство склонных к суициду террористов происходят из низшего класса, они являются «дефектными» людьми, С. Фолкс, в противоположность этому стереотипу, изображает Хассана образованным и умным молодым человеком, своеобразным «мозгом» экстремистской группировки. По мнению автора, Хасан самоутвердился в исламистской ячейке, чувствовал себя комфортно среди людей, которые считались единомышленниками.

С. Фолкс также создает целую галерею второстепенных персонажей-мусульман, связанных с Хасаном. Это – иранцы Салим, Акбар, Рави, Ханиф и многие другие. Салим – харизматический фанатик, лидер террористической ячейки. Исламская религия в интерпретации Салима фактически сводится к истинному знанию джихада и воспринимается им как самая важная ценность жизни, которая открывает огромные возможности.

В романе «Неделя в декабре», проводится параллель между невидимым голосом исламского бога и голосом, который слышит шизофреничный брат Габриэля Адам – голос воображаемого библейского Адама. Хассан получает подобное видение в момент откровения на Уотерлоу-Бридж. Оба голосовых призыва убивают и разрушают, единственная разница в

том, что, в то время как Хассан готов следовать за голосом своего Бога, Адам пытается «appease Axia» [Faulks, 2010, с. 373].

Всецело захваченный потоком событий во время подготовки к террористическому акту, Хассан понимает, что он пойман в ловко созданную мошенниками ловушку. Он замечает, что в поведении лидеров группировки отсутствует искренность, но он также четко осознает, что он просто не может выйти из всего этого. Во время последней встречи, когда членам террористической ячейки дали инструкции и сказали, что их целью является порыв больницы, Хасан больше не чувствует себя «ликующим» и впервые «чрезвычайно напуган». Он впервые начинает осознавать, что деятельность группы он воспринимал как захватывающую игра или миссию шпиона, а не реальный процесс. Получив взрывчатку и детальные инструкции по подрыву больницы, Хасан сталкивается с ужасной действительностью. Мучительные терзания мусульманина на мосту по пути к месту взрыва – это своеобразное духовное крещение. Автор разрешает эту конфликтную ситуацию в пользу добра и триумфа любви. Хасан отказывается от своего задания. Трагическое осознание безразличия мира и окружающей лжи не мешает Хасану принять их в конечном итоге как трудно преодолимую данность и глубже заглянуть внутрь себя в попытке обрести гармонию с обществом.

Хасан, пройдя сложный путь во время нарастающей духовно-нравственной апатии, осознал подлинные ценности, обрел смысл собственной жизни, скованной комплексами и неуверенностью, во многом стереотипной, но все равно уникальной и поэтому драгоценной.

«Личность в процессе постоянного преображения» [Faulks, 2011, с. 176], – так определил наиболее привлекательную для читателей художественную доминанту в прозе Фолкса литературовед Эдвард П. Варго. В одном из своих последних интервью эту мысль развивает сам романист: «Писателя должны, прежде всего, интересовать не крупные политические кризисы, а маленький мирок, копошащийся в недрах Большого Города, мир экзистенциальных микрокризисов. Мои книги рассказывают о частных жизнях, и мой стиль представляет собой <…> попытку передать краски и частности обыденной жизни…» [Faulks, 2011, с. 23].

Таким образом, С. Фолкс в своем романе пытается переосмыслить не только прошлое, но и настоящее место иммигрантов в современном британском обществе, столкновения восточных традиций и западных порядков, способности сосуществования разных культур на территории одной страны. Особенностью авторского отражения проблемы мультикультурализма в романе является то, что писатель не оставляет открытыми вопросы, а пытается найти им решение, обозначить пути выхода из противоречивых сложных проблем общества.

Список литературы:

1. Jilevich, O. Intentions culturelles du texte du roman philosophico-allegorique / O. Jilevich, I. Nikifarava // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сб. науч. статей по материалам I Международной научно-практической конференции, Пинск, 12 апреля 2019 г. / Министерство образования Республики Беларусь, УО "Полесский государственный университет", УО "Белорусский государственный экономический университет"; редкол.: К. К. Шебеко [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2019. – Вып. 1. – С. 107-112. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37267010

2. Faulks, S. A Week in December / S. Faulks. – London: Vintage Books. 2010. – 392 p.

3. Faulks, S. A Faulks on Fiction: Great British Characters and the Secret Life of the Novel / S. Faulks. – London: BBC, 2011. – 384 p.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗИРОВАННОГО МИРА

Е.С. Зимакова, e-mail: zimakova2014@ya.ru
старший преподаватель
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Россия, г. Владимир,

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND LANGUAGE PROBLEMS IN A GLOBALIZED WORLD

E.S. Zimakova, e-mail: zimakova2014@ya.ru
Senior Lecturer
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs,
Russia, Vladimir

Аннотация. В предлагаемой публикации рассматривается проблема языка в межкультурной коммуникации в условиях глобализированного мира. Современная языковая культура представляет собой культуру в более широком понятии времени и пространства. Поэтому межкультурная коммуникация является сложным процессом во взаимодействии культур различных народов. Языковые культуры народов мира своеобразны и отличаются во многом друг от друга. В процессе технологических и культурных изменений всё больше людей переступают культурные и языковые барьеры, которые раньше их разделяли. В поликультурном научно-образовательном пространстве язык является связующим звеном в диалоге между странами, народами. Человек, стремящийся изучать иностранные языки, должен не только знать фонетическую, лексическую и грамматическую структуры языка, но обладать знаниями культурологических и страноведческих аспектов использования изучаемого языка, учитывая особенности ареала тех территорий, где на нём говорит большинство населения той или иной страны.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, глобализация, идентификация, ментальность, языковое пространство, коммуникация

Abstract. This publication examines the problem of language in intercultural communication in a globalized world. Modern language culture is a culture in the broader concept of time and space. Therefore, intercultural communication is a complex process in the interaction of cultures of different peoples. The language cultures of the peoples of the world are unique and differ in many ways from each other. In the process of technological and cultural change, more and more people are crossing the cultural and language barriers that used to divide them. In the multicultural scientific and educational space, language is a link in the dialogue between countries and peoples. A person who wants to learn foreign languages should not only know the phonetic, lexical and grammatical structure of the language, but also have knowledge of cultural and regional aspects of the use of the language being studied, taking into account the peculiarities of the area of those territories where it is spoken by the majority of the population of a country.

Keywords: intercultural communication, globalization, identification, mentality, language space, communication

На современном этапе развития общества в поликультурном пространстве актуальным является не столько понимание друг друга, используя одни и те же термины, понятия, слова, сколько необходимость обозначать одними и теми же понятиями круг внутренних переживаний, имея общий опыт с субъектом общения. Вполне понятно, что носители одного и

того же языка могут выступать представителями разных культур или субкультур. Представители одной и той же культуры также могут не до конца понимать друг друга. Коммуникация внутри идентичной культуры также нередко выявляет несовпадение концептов.

Можно привести в качестве примера так называемое волжское «оканье» и московское «аканье» при произнесении одних и тех же слов. Как причина и следствие этого, большая активность Москвы: собирание городов, бесконечные военные походы, и некоторая пассивность Поволжья, которое для активных действий нужно было сильно расшевелить, «оплодотворить» энергией, как Минин и Пожарский [Наговицын, 2003, с.104-106].

Говоря на языке, человек наделяет предметы и свои ощущения различными красками, неповторимой тональностью, которые сохраняются за ними навсегда, даже если он живёт жизнью полиглота. Как отмечает Наговицин А. А., различия языков у разных национальных, этнических и прочих социальных общностей объясняется исторически различными условиями формирования и развития этих общностей. Одни и те же понятия в различных традициях обозначаются различными морфологическими и семантическими образованиями. Появление и развитие того или иного языка, формируется под влиянием сознания и деятельности определённого социума. Язык, в свою очередь оказывает формирующее воздействие на это «профессиональное», «национальное» и т.д. сознание. Следовательно, язык является некоторого рода «слепком» с социального сознания своего носителя и создателя. Динамика его развития и изменения отражает динамику развития и изменения самого социума, носителя данного языка или его диалекта. Так в Китае с древнейших времён частота употребления буквы и звука «Ц» намного больше, чем у других народов. Фонема «Ц» обозначает целостность, царство земное, самодостаточность. Если на историю Китая смотреть упрощённо (что не всегда плохо), то мы видим, что китайцы всегда стремились отделиться от окружающего мира или сделать соседние народы «китайцами». В этом одна из причин возникновения великой Китайской Стены и поголовное истребление всех «несогласных» с китайским образом жизни и культуры, до кого могли добраться китайские императоры. При этом проходила ограниченная, а не глобальная экспансия во вне, хотя вооружение и способы ведения войны значительно превосходили, например, римские в ту же эпоху [Наговицын, 2003, с. 104, 106].

Как известно, межкультурная коммуникация является сложным процессом во взаимодействии культур различных народов. Языковые культуры народов мира своеобразны и отличаются во многом друг от друга. Например, понятие «культура» на Западе и Востоке имеет разный, совершенно противоположный смысл, и одновременно, с пользой и выгодой для себя, для своей культуры, нации и государства ищут точки соприкосновения с противоположными по ментальности культурами. Парадигмы культуры отличаются своим своеобразием, которое вытекает из ментальности этносов. По определению Огурцова А. П.: «Ментальность – есть система образов и представлений социальных групп, все элементы которой тесно взаимосвязаны и сопряжены друг с другом и функция которых – быть регулятором их поведения в мире…» [Огурцов, 1994, с. 52]. Можно предположить, что различия в отношениях между европейцами и азиатами существовали всегда и, будет существовать, так как каждая из сторон уважает свою культуру больше, чем какую-либо иную. Ментальность каждого народа, в первую очередь, опирается на происхождение, климат и место проживания этноса, историю его развития, побед, поражений и т.д., например, японцы всегда имели самую агрессивную армию в мире. По зверствам по отношению к завоёванным народам они опередили даже англичан, немцев, которые также славятся своей жестокостью. Если проследить, откуда это появилось, то необходимо обратить внимание на территорию проживания японцев. Они на протяжении многих веков существуют на сейсмически неустойчивой платформе нескольких островов. Постоянно находятся под угрозой землетрясения или цунами. Исторически, территория Японии вплоть до двадцатого века была закрыта для европейцев. Японцы «варились в своём соку», подчиняясь кастовой системе самурайских законов и установок. Деловые связи с Европой, в частности, с Германией, привели к тесному сотрудничеству в военной области. После поражения во второй мировой войне испытали горечь унижения, будучи оккупированы американскими войсками. Это, в свою очередь привело к сильному

влиянию со стороны США в области политики, экономики и даже в культурной сфере. Но весь мир удивило стремительное и быстрое послевоенное экономическое возрождение бывших стран-агрессоров: Германии и Японии (не без помощи США). В связи с этим и появился миф о сходстве двух народов, западной и восточной ментальности [Зимакова, 2020, с. 208-209].

По мнению Еромасовой А.А. «ментальность представляет собой исторически переработанные архитипические представления, через призму которых происходит восприятие основных аспектов реальности – пространства, времени, искусства, политики, экономики, культуры, цивилизации, религии. Ментальность – это способ видения мира, «неуловимый» феномен этничности, определяющий особенности этнического самосознания, поведения и весь строй народа. Она обеспечивает диахронные формы объективизации национально-этнического сознания и имеет свои каналы трансляции, позволяющие ей передаваться из поколения в поколение. Главными среди них являются классические, сакральные, фольклорные и иные широко распространённые тексты, структуры языка, предметы повседневного обихода, типичные образы поведения. Захватывая бессознательное, ментальность выражает жизненные и практические установки людей, устойчивые образы мира, эмоциональные предпочтения свойственные данному сообществу и культурной традиции» [Еромасова, 2006, с. 24]

В современном мире первостепенную роль играет процесс глобализации, который ведёт, казалось бы, к стиранию границ как таковых между странами, к созданию единой валюты, единых политических и экономических процессов и, конечно же, к созданию единого культурного и языкового пространства. Общаясь между собой, народы обогащают друг друга межкультурным, межязыковым опытом взаимодействия, взаимопроникновения в культуры друг друга, что положительно отражается на балансе мировых поликультурных коммуникаций. В условиях глобализма гегемония языковой культуры реже практикуется напрямую (насильно), чаще косвенно, путём установления якобы универсальных стандартов.

В глобализированном обществе ситуация для многих языков значительно осложнилась. В настоящее время на мировой арене используется английский язык и в личностно - информационной коммуникации, и на переговорах, и в общении между представителями различных культур. Быстрому распространению употребления английского языка способствуют, в первую очередь, установки современного мирового сообщества. По существу держава, являющаяся доминантом среди других государств, навязывает его использование в коммуникационных целях среди представителей других стран. Похожая ситуация складывалась в девятнадцатом веке, когда превалировал во всех областях, в первую очередь, в науке и технике – немецкий язык. До этого, всем известно, пользовался популярностью французский язык. Значение языков приуменьшилось, но не ослабло, поскольку язык является проявлением, прямым отражением ментальности и менталитета любого народа. И каждому всё же удобнее и приятнее разговаривать с любым партнёром на его или своём родном языке.

Глобализация и локализация обусловливают друг друга. Локальное во всё большей мере проявляется как аспект глобального и возникает собственно в нём, обогащая языковые средства государственного языка страны, где проживает национальное меньшинство, выходцев других стран, представляющие собой иные национальные языковые культуры. Примером может служить возникновение так называемого искусственного языка *«Kanak Sprak»***.** В Германии проживает наибольшее количество выходцев из Турции. Они успешно интегрируются в германское общество. Многие из них владеют немецким языком, но сохраняют по мере возможности свою языковую и культурную идентичность. На этой почве пытаются привнести в культуру немецкого языка свое самоутверждение в германском обществе.

Продемонстрируем это на некоторых примерах. *„Hast du Problem oder was?“* - это выражение из искусственного языка молодёжи, имитирующее немецкий, на котором говорят ученики турецкого происхождения из основной школы. Сейчас оно употребляется уже в игровых фильмах, комедийных передачах и в рекламе. Перевести его можно примерно так: «С тобой что-то не в порядке? Тебе что-то надо?». Немецко-турецкий сленг упрощает дело там,

где немецкий слишком громоздок. Если найти пару метких слов и отбросить предлоги, смысл передаётся легче [Глюк, 2003, с.40] .

Собственные культурные и языковые особенности часто осознаются лишь при контакте с более широкой общественностью. Однако подчёркивание культурных особенностей таит в себе опасность абсолютизации культурных различий и этноцентризма. Это, в свою очередь приводит к созданию конгломерата, позволяющего одновременно сохранять то особенное национальное, присущее тому или иному народу. Человек в современном мире более тесно связан с социумом, в котором он находится, поэтому ему необходимо общение: с близкими, друзьями, коллегами по работе, знакомыми или просто людьми, которые его окружают. Общаясь с себе подобными, человек соотносит свою манеру поведения с действиями других коммуникантов, образуя таким образом вместе с ними единое сообщество. В таком социальном взаимодействии и формируются поведенческие нормы, традиционные ценности и институты взаимоотношений той или иной культуры. Специфика человеческого общества раскрывается наиболее глубоко в формах вербального и невербального общения, формальных и неформальных видах коммуникативного взаимодействия и в межличностных, межгрупповых, межкультурных типах коммуницирования. Но внутри любой социальной группы существует установка и предрасположенность индивида действовать, чувствовать, мыслить и воспринимать окружающий его мир определённым образом. Это и представляет собой совокупность коллективного и индивидуального сознания представителя определённого социума. В рамках собственной культуры у человека создается иллюзия своего мироощущения.

В условиях глобализации идёт процесс интеграции в мировое культурное и национальное наследие, обогащаясь за счёт особенностей этнической, языковой, национальной, традиционной парадигмы. Мир создаёт свою особую культурную сокровищницу языковых гуманитарных ценностей. Но языкам межнационального и межэтнического общения в мировом пространстве остаётся мало места. Поэтому один из важнейших аспектов культурной языковой политики – это и вопрос о том, как различные культуры и жизненные миры в языковом плане сходятся друг с другом. То, как происходит языковой культурный обмен в современном обществе, во всё большей мере будет влиять на качество повседневной жизни. И тут каждый должен внести свой вклад: государство может внести его, прежде всего путём проведения справедливой социальной политики, поддержки культурного развития национальных языков и языков международного общения, поощрения образования и изучения языка с помощью укрепления диалога между культурами. Диалог между культурами, дискуссии по поводу взглядов на свое и чужое становятся актуальными в XXI веке. Диалог предполагает взаимную готовность учиться. Он требует внимательных слушателей. Любое современное общество всегда открыто для обмена в сфере языка, культуры, экономики, образования и т. д. На современном этапе общественного развития не существует этнически однородных стран. Это не означает, что каждый должен отказаться от своего языка и культуры в угоду общемировым тенденциям. В такой ситуации необходимо формирование плюралистической культуры ведения дискуссии, которая научится признавать разнообразие и противоречивость других языковых культур. Несмотря на то, что диалог между культурами – непростое дело, на самых разных уровнях уже есть немалый опыт ведения подобных дискуссий.

Таким образом, глобализация привела не только к «культурному объединению» и интеграции национальных сообществ, но также к языковой унификации и единообразию, и, к сожалению, без настоящего единства. Появился целый калейдоскоп культурных, языковых, национальных возможностей, позволяющих обладать различной самобытностью, но в тоже время, способствующей самоидентификации каждого из национальных сообществ. Современная языковая культура представляет собой не только культуру какой-либо обособленной местности, но и культуру в более широком понятии времени и пространства. В процессе технологических и культурных изменений всё больше людей переступают культурные и языковые барьеры, которые раньше их разделяли. В то же время процесс «культурного объедине-

ния» в рамках глобализации предполагает обогащение современного языкового пространства многочисленными культурными унифицированными формами, привнесёнными из вне. При этом возникает процесс языковой интеграции внутри гражданского общества, отражающийся, в первую очередь, на языке.

Список литературы:

1. Глюк Хельмут. Язык в движении – обзор трендов и тенденций // Deutschland.- 2003 - № 6. - С. 40 – 43.
2. Еромасова, А.А. Ментальность россиян в контексте этнокультурных особенностей. Монография. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2006. - 180 с.
3. Зимакова, Е.С. Межкультурная коммуникация в системе ментальных отношений между Европой и Азией // Диалог культур Тихоокеанской России и сопредельных стран: межэтнические, межгрупповые, межличностные коммуникации: сборник материалов III Национальной научной конференции с международным участием. – Владивосток: ИИАЭ ДВО РАН, 2020. – 368 с.
4. Наговицин, А.Е. Тайны славянской мифологии. – М.: Академический проект, 2003.- 480 с.
5. Огурцов, А.П. Национальный менталитет и история России. Материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 1994. № 1. С. 52-58.

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА»

Л.В. Кулик, e-mail: kulikludmila@mail.ru
зам. декана, канд. филол. наук, доцент
Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого,
Республика Беларусь, г. Гомель

ABOUT THE FORMATION OF THE CONCEPT «THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD»

L.V. Kulik, e-mail: kulikludmila@mail.ru
Deputy Dean, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Sukhoi State Technical University of Gomel,
The Republic of Belarus, Gomel

Аннотация. В статье рассматривается вопрос возникновения и становления понятия «языковая картина мира»; обращается внимание на связанные с этим понятием теоретические разработки зарубежных и отечественных лингвистов; подчеркивается, что на современном этапе развития лингвистики реконструкция языковой картины мира ведется в двух направлениях.

Ключевые слова: картина мира, языковая картина мира, культура, языкознание, лингвокультурология.

Abstract. The article examines the issue of the emergence and formation of the concept of «the language picture of the world»; draws attention to the theoretical developments of foreign and domestic linguists related to this concept; emphasizes that at the present stage of the development of linguistics, the reconstruction of the language picture of the world is conducted in two directions.

Key words: picture of the world, language picture of the world, culture, linguistics, linguoculturology.

Одним из актуальных вопросов современной лингвистики является вопрос взаимосвязи языка и культуры. Культура отражает понимание человеком окружающего света, а язык является неотъемлемой частью культуры, средством познания и сохранения информации.

Корреляция языка и культуры по-особенному рассматривается в зеркале языковой картины мира, под которой понимаем закодированное в единицах языка и характерное определенному этносу как ее носителю уникальное восприятие реальности и символичного мира. Именно национально-культурная картина мира представляет собой «когнитивно-психологическую реальность, обнаруживающуюся в мыслительной, познавательной деятельности народа, в его поведении – физическом и вербальном» [Попова, 2007, с. 5].

Данная статья носит теоретический характер и содержит информацию о возникновении и становлении термина лингвокультурологии «языковая картина мира». Актуальность исследования понятия обусловлено тем, что в последнее время возникла проблема переосмысления и уточнения представления о языке в связи с анализом его функционирования в тесном контакте с культурой.

Одним из первых обратил внимание на национальный состав языка В. фон Гумбольт. Исследователь подчеркивал, что «разные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия. Каждый человек имеет субъективный образ некоего предмета, который не совпадает полностью с образом этого же предмета у другого человека» [Гумбольдт, 1985, с. 324]. Произнося слова, человек вкладывает в них свои собственные субъективные представления. В связи с тем, что носители определенного языка

объединяются в коллективы, они владеют общим национальным характером. Язык «оказывает влияние на формирование системы общечеловеческих моральных ценностей», и в то же время способы выражения мыслей и чувств создают уникальный образ народа-носителя языка [Гумбольдт, 1985, с. 324]. Таким образом, согласно В. фон Гумбольдту, картина мира – это динамическая сущность, которая основывается на воздействии языка на реальность. Основная роль в формировании картины мира отводится языку, так как язык – это «орган» проявления национального сознания, с помощью которого происходит становление языковой личности, образуется система ее понятий и передается накопленный поколениями опыт.

Термин «картина мира» впервые употребил Л. Витгейнштейн в своих фундаментальных работах в аспекте логики и философии [Витгенштейн, 1994]. Философ пишет о существовании каркаса определенных смысловых связей, которому принадлежит истинность эмпирических суждений. «Данный каркас смысловых связей принадлежит нашей картине мира. Картина мира унаследована нами, и именно на ее основе мы проводим различие между истиной и ложью» [Шумкова, 2012, с. 19]. Далее термин «картина мира» начинает употребляться и в других науках, центром исследования которых является человек и его существование в действительности.

Понятие «языковая картина мира» в научную терминологическую систему ввел Л. Вайсгербер. В соответствии с суждениями исследователя, языковая картина мира – это «система всех возможных содержаний: духовных, определяющих своеобразие культуры и менталитета данной языковой общности, и языковых, обусловливающих существование и функционирование самого языка», кроме того, языковая картина мира и есть «та преобразующая сила языка, которая формирует представления об окружающем мире через язык как «промежуточный мир» у носителей этого языка» [Вайсгербер, 1993, с. 18]. Исследователь акцентирует внимание на взаимоотношениях языка и мышления и подчеркивает постоянное развитие и трансформацию языковой картины мира в «промежуточном мире» между подсознанием и реальностью. Л. Вайсгербер говорит об «энергетическом» подходе при изучении языка, что обусловливает обнаружение в языке той энергии, благодаря которой язык влияет на познавательную и практическую деятельность его носителя. Языковая картина мира, с одной стороны, является результатом исторического развития этноса и языка, а с другой стороны, является причиной своеобразного способа их развития. Таким образом, именно языковая картина мира формирует такое, а не иное восприятие действительности носителями языка.

Разработкой теоретических вопросов, связанных с понятием языковой картины мира, занимались Э. Сепир и Б. Л. Уорф, которые выдвинули ряд положений о соотношениях языка, сознания и культуры. Гипотеза, признанная еще в 30-х годах XX столетия в США в области этнолингвистики, заключается в следующем: ступень отличия картины мира определенных народов зависит от ступени различия этих языков; люди, которые разговаривают на разных зыках и принадлежат к разным культурам, по-разному воспринимают мир, а «похожие физические явления позволяют создать похожую картину мира при сходстве или при соотнесении языковых систем», другими словами, знания, определенного языкового коллектива об определенной картине мира формируются относительно языковой картины мира [Уорф, 1960, с. 175]. В соответствии с предложенным Э. Сепиром положением о значимости языка, «представления о том, что человек ориентируется во внешнем мире, по существу, без помощи языка и что язык является только случайным средством решения специфических задач мышления и коммуникации, – только иллюзия. В действительности «реальный мир» в значительной мере неосознанно строится на основе языковых привычек той или иной социальной группы», а структура мышления и способ его познания обусловливаются структурой языка [Сепир, 2002, с. 261]. Б. Л. Уорф выражает схожую точку зрения: «Наш лингвистический детерминированный мыслительный мир не только соотносится с нашими культурными идеалами и установками, но захватывает даже наши, собственно, подсознательные действия в сфере своего влияния и придает им некоторые типические черты» [Уорф, 1964, с. 219]. Гипотеза Сепира-Уорфа, или теория лингвистической относи-

тельности, акцентирует внимание на «тирании языка»: «…Он [язык] значительно влияет на наше представление о социальных процессах и проблемах. Люди живут не только в материальном мире и не только в мире социальном, как это принято думать: в значительной степени они все находятся и во власти того конкретного языка, который стал средством выражения в данном обществе. <…> Мы видим, слышим и вообще воспринимаем окружающий мир именно так, а не иначе, главным образом благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества» [Сепир, 2002, с. 261]. Именно язык является ценным ориентиром при научном исследовании той или иной культуры, так как невозможно «понять важные концепты культуры одним только наблюдением без опоры на языкововой символизм, который делает эти контуры ценными и понятными для общества» [Сепир, 2002, с. 261].

В отечественном языкознании к концепции языковой картины мира первым обратился русско-украинский языковед А. А. Потебня, который понимал язык как речевые акты индивида, рассматривал его в целом как продукт народного творчества, бессознательной деятельности и отдельного человека, и всего народа. Он считал, что язык имеет свои объективные законы, и пытался объяснить явления языка в системе самого языка. По его мнению, «большую роль играет изучение народных мифов и сказаний – именно они объединяют людей в обществе» [Космеда, 2010, с. 22].

В результате активного обращения лингвистов к семантике и прагматике языка, а также к сопоставительному изучению языков на границе XX–XXI веков получили новые импульсы научные работы, связанные с исследованием связей языка и культуры. Так, на современном этапе развития лингвистики реконструкция языковой картины мира проводится в двух направлениях. В соответствии с первым, воспроизводство системы представлений носителей языков происходит безотносительно к тому, является она уникальной для данного языка или глобальной. Отдельные, характерные только определенному языку концепты являются объектами исследования другого направления. Но и в научных работах периоду становления лингвокультурологии, и в исследовании последних лет языковая картина мира представлена как «субъективный образ объективного мира… она наделена чертами человеческого способа миропонимания, другими словами, антропоцентризма, который пронизывает весь язык» [Сукаленко, 1992, с. 16].

Исследователи языка с целью комплексного восстановления определеной языковой картины мира и всестороннего анализа характерных ее концептов объединяют два перечисленных подхода. Например, в исследованиях Ю. Д. Апресяна относительно языковой картины мира отмечается, что, во-первых, «каждый язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира… Характерные данному языку способ концептуализации действительности частично национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков»; во-вторых, «языковая картина мира является «наивной» в том смысле, что во многих существенных отношениях она отличается от «научной» картины. При этом отраженные в языке наивные представления отнюдь не примитивны: во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные» [Апресян, 1974, с. 11].

Исследователи когнитивных основ языка, в частности, А. С. Кубрякова, В. М. Телия, А. А. Уфимцева и др., представляют языковую картину мира как структуру знаний о мире и этим подчеркивают ее когнитивный характер: «Когнитивно ориентированное исследование этих [деривационных] процессов позволяет уточнить не только специфику «картирования» мира в отдельном языке, но и – при необходимости обобщения этих данных в типологическом плане – содействовать выведению некоторых общих положений о понимании человеком главных бытийных категорий, особенностей мира, закономерностей упорядочения мира как в физическом аспекте человеческого бытия, так и в его социальной организации и во всей характерной человеку системе ценностей и духовных, морально-этических оценок» [Кубрякова, 2004, с. 336–337].

В соответствии с концепцией А. С. Кубряковой, которая понимает язык как когнитивный процесс, языковая картина мира является в первую очередь способом интерпретации человеком действительности: «Язык – это не простое зеркало мира, а поэтому фиксирует не только воспринятое, но и осмысленное, осознанное, интерпретированное человеком» [Кубрякова, 2003, с. 6].

Как общекультурное многоуровневое достояние нации представлена языковая картина мира в исследованиях В. А. Масловой: «Языковая картина мира отражает национальную картину мира и может быть изображена в языковых единицах разных уровней» [Маслова, 2004, с. 51]. Именно языковая картина мира обусловливает коммуникативное поведение, понимание внешнего мира и внутреннего мира человека, «отражает способ речемысленной деятельности, характерной для той или иной эпохи, с ее духовными, культурными и национальными ценностями» [Маслова, 2007, с. 88].

Н. Б. Мечковская говорит о языковой картине мира следующее: «это наивная (а не научная) картина мира; она «увидена» глазами человека (не Богом и не прибором), поэтому приблизительна и неточна (но в нужных случаях наука ее поправляет); зато языковая картина в основном наглядная и отвечает здравому смыслу; то, что знает язык – общедоступно и общеизвестно; это семантический фундамент человеческого сознания» [Мечковская, 1998, с. 32].

Мир, или действительность, воспринимается человеком понятиями, а понятия материализуются в слова. В результате образуется цепь: действительность – понятие – слово. Очевидно, что первичной является действительность, а слово «выступает языковым эквивалентом соотносимого понятия и возникает вместе с понятием. Выступая условным обозначением понятия, слово вызывает представления о предмете, признаке, событии, явлении» [Яковлева, 1996, с. 47]. В связи с этим справедливым является высказывание А. Д. Шмелева: «Поскольку конфигурации идей, заключенные в значении слов родного языка, воспринимаются говорящим как нечто само собой разумеющееся, у него возникает иллюзия, что так вообще устроена жизнь. Но при сопоставлении разных языковых картин мира обнаруживаются значительные расхождения между ними, причем иногда весьма нетривиальные [Шмелев, 2002, с. 35].

Таким образом, можно утверждать, что в основе языковой картины мира находятся особенности социального опыта определнного народа, которые отражаются в лексических и грамматических особенностях конкретного языка, в связи с чем реконструкция языковой картины мира представляет собой одну из самых главных задач лигвокультурологии. В то же время, необходимо отметить, что единого мнения среди ученых в отношении определения сущности понятия «языковая картина мира» не существует.

Список литературы:

1. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Ю. Д. Апресян ; Акад. наук СССР, Науч. совет по комплексной проблеме «Кибернетика». – М. : Наука, 1974. – 367 с.

2. Вайсгербер, Л. (Weisgerber, L.) Язык и философия / Л. Вайсгербер // Вопр. языкознания. – 1993. – № 2. – С. 6–21.

3. Витгенштейн, Л. (Wittgenstein, L.) Философские работы / Л. Витгенштейн ; пер. с нем. М. С. Козловой, Ю. С. Асеева ; сост. [вступ. ст. и коммент.] М. С. Козлова : в 2 ч. – М. : Гнозис, 1994. – Ч. 1. – 520 с.

4. Гумбольдт, В. (Humboldt, W.) Язык и философия культуры / В. Гумбольдт ; пер. с нем. А.В. Гулыга [и др.]. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.

5. Космеда, Т.А. Лінгвоконцептологія: мікроконцептосфера святки в українському мовному просторі / Т.А. Космеда, Н.В. Плотнікова. – Львів : Паіс, 2010. – 408 с.

6. Кубрякова, Е.С. Язык и знание. На пути получений знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова ; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М. : Яз. славян. культуры, 2004. – 530 с. – (Язык. Семиотика. Культура).

7. Кубрякова, Е.С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека / Е.С. Кубрякова // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева, 2003. – № 4 (38). – С. 2–12.

8. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику /В.А. Маслова. – М. : Флинта, 2007. – 296 с.

9. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В.А. Маслова. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 255 с.

10. Мечковская, Н.Б. Язык и религия : пособие для студ. гуманит. вузов / Н. Б. Мечковская. – М. : Агенство «ФАИР», 1998. – 352 с.

11. Попова, З.Д. Язык и национальная картина мира / З.Д. Попова. – Воронеж : Истоки, 2007. – 61 с.

12. Сепир, Э. (Sapir, E.) Статус лингвистики как науки / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир ; [пер. с англ. С. В. Князева] ; под ред. и с предисл. А. Е. Кибрика. – 2-е изд.– М., 2002. – С. 259-265.

13. Сукаленко, Н.И. Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира / Н.И. Сукаленко. – Киев : Наук. думка, 1992. – 164 с.

14. Уорф, Б.Л. (Whorf, B. L.) Наука и языкознание (О двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление) / Б.Л. Уорф ; [пер. с англ. Е.С. Кубряковой, В.П. Мурат] // Новое в лингвистике ; сост., ред. и вступит. ст. В.А. Звегинцева. – М, 1960. – Вып. 1. – С. 169–182.

15. Уорф, Б.Л. (Whorf, B. L.) Отношения норм поведения и мышления к языку / Б.Л. Уорф // История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях : в 2 ч. – М. : Просвещение, 1964. – Ч. 2. – С. 19-223.

16. Шмелев, А.Д. Русская языковая модель мира : Материалы к словарю / А. Д. Шмелев. – М. : Яз. славян. культуры : Кошелев, 2002. – 224 с.

17. Шумкова, Н. . «Картина мира» Л. Витгенштейна и «жизненный мир» Э. Гуссерля / Н. В. Шумкова // Философия. Язык. Культура. Вып. 3 / отв. ред. В.В. Горбатов– СПб. : Алетейя, 2012. – С. 16-37.

18. Яковлева, Е.С. К описанию языковой картины мира / Е.С. Яковлева // Русский язык за рубежом. – 1996.– № 1–3. – С. 47-56.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И ЗАИМСТВОВАНИЯ В НОМИНАЦИИ ТОВАРОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ

А.В. Лоза, e-mail: lozaanzhela@gmail.com
доцент, канд. филол. наук
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

SPECIFIC FEATURES OF WORD FORMATION AND LOANWORDS DENOTING BABY GOODS IN EUROPEAN LANGUAGES

A. V. Loza, e-mail: lozaanzhela@gmail.com
Associate Professor, Ph. D. in Philology
Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Данная статья исследует взаимодействие процессов словообразования и заимствования в обозначении товаров для маленьких детей. Проводится сравнение частоты использования англицизмов и исконных слов немецкого, русского и испанского языков, а также анализ словарного состава последних. Внимание уделяется особенностям адаптации англицизмов к системам принимающих языков. Заимствования рассматриваются в качестве основы для образования новых слов языков-реципиентов, делается вывод об их деривационном потенциале.

Ключевые слова: словообразование, заимствование, англицизм, английский язык, немецкий язык, испанский язык, русский язык, адаптация, деривация, словосложение.

Abstract. This article analyzes specific features of word formation and loanwords calling baby products. The usage frequency of Anglicisms and native names in German, Russian, and Spanish as well as their structure are compared. Special attention is devoted to loanwords being adapted to the new languages. Loanwords are considered to be a basis for word formation in recipient languages and a method of enriching their derivation.

Key words: word formation, loanwords, Anglicism, English, German, Spanish, Russian, adaptation, derivation, compound noun.

На современном этапе развития языкознания особенный интерес вызывает изучение словообразования. С развитием общества и совершенствованием науки и техники нашу жизнь наполняют новые изобретения, продукты потребления, – предметы, требующие обозначения. Язык, отзываясь на изменения в обществе, предлагает различные способы их номинации и применяет характерные для него словообразовательные средства.

Современный мир охвачен процессами глобализации. Международные связи укрепляются в различных отраслях экономики и производства, а также в сферах культуры и образования. Данные обстоятельства приводят к более тесному контакту языков, что в свою очередь является основанием для установления процесса заимствований. Таким образом, заимствования являются одним из эффективных методов обогащения словарного запаса языка.

Как известно, английский язык считается основным средством международной коммуникации и используется во многих сферах социального взаимодействия. Это объясняется доминантным влиянием США и Великобритании на культуру, политику, экономику других стран. Производство товаров и услуг самым тесным образом связано с рекламой. Примечательно, что рекламный продукт презентует окружающую действительность как с лингвистической, так и с экстралингвистической точек зрения, является примером конкретного куль-

турного поля, демонстрирует моральные нормы, ценностные установки и стереотипы [Юрьева 2019, с. 89]. Вследствие лидирующих позиций экономически благополучных англоязычных стран, благодаря развитию информационных технологий, международной торговли, использованию доллара в качестве мировой валюты определён путь всеобщей вестернизации.

В общем и целом, причины, объясняющие необходимость заимствования новых слов, можно разделить на две большие группы: внешние и внутренние. Центральное место в первой группе занимает уже обозначенный нами ранее тесный контакт между народами-носителями языков, а наиболее распространенный вид заимствования включает в себя заимствование не только слова, но и обозначаемого им предмета (денотата). Среди внутренних причин, на наш взгляд, заслуживают особого внимания, во-первых, тенденция к упрощению, и, во-вторых, следующая из нее модель замены описательных конструкций однословными наименованиями языка-донора.

Среди областей, обнаруживающих большое количество заимствований, сфера услуг традиционно занимает одну из верхних строк. В рамках данной статьи исследуется лексика, служащая обозначению товаров для новорожденных и грудных детей. На сегодняшний день молодым родителям предложено большое разнообразие предметов домашнего обихода, обустройства детской комнаты, товаров для кормления и гигиены, игрушек, одежды для малышей. Производство не стоит на месте, беспрестанно представляя всё новые устройства и приспособления, облегчающие уход за ребенком. Как правило, данные новинки приходят к нам от англоязычного изготовителя, тем самым оправдывая свою номинацию на иностранном языке.

Известно, что иностранные слова, попадая в систему заимствующего языка (язык-реципиент) и испытывая на себе ее давление, адаптируются, подстраиваются под нее фонетически, графически, морфологически, семантически. Таким образом, заимствованная лексема со временем теряет черты языка-источника и употребляется согласно произносительной норме языка-реципиента, уподобляется в написании (графическая адаптация), участвует в процессах деривации, служит для образования новых слов, трансформируется семантически, теряя и приобретая оттенки значений.

Особенного внимания заслуживает, на наш взгляд, взаимодействие процессов словообразования и заимствования. Так, от основы заимствованного слова с использованием типичных для языка-реципиента словообразовательных средств образуются новые лексические единицы, что, с одной стороны, способствует пополнению словарного состава языка, с другой стороны, повышает продуктивность его словообразовательных моделей и деривационного потенциала [Никитина 2011, с. 168].

В рамках работы над статьей автором было отобрано 15 товаров для малышей, номинация которых наиболее наглядно представляет разнообразие процессов словообразования и заимствования. Для обозначения данных предметов в английском языке методом сплошной выборки выделили 32 лексемы, в немецком – 45, в русском также 32, в испанском – 33 наименования (здесь и далее см. таблица 1). В фокусе внимания находились задачи: ориентируясь на обнаруженные англицизмы в русском языке, найти все употребляемые обозначающие для каждого предмета в остальных указанных языках, проследить и сравнить, используется ли языками-реципиентами англицизм или предпочтение отдается исконному слову, проанализировать морфологический состав номинаций, оценить процесс адаптации заимствования в системе принимающего языка и рассмотреть его участие в словообразовании.

Таблица 1. Лексемы, обозначающие товары для детей (англицизмы и их эквиваленты)

Английский язык	**Немецкий язык**	**Русский язык**	**Испанский язык**
baby furniture nursery furniture	das Babymöbel das Babybett	детская мебель детская кроватка	los muebles de bebé los muebles infantiles la cuna, la cunita
baby monitor	das Babyphone das Babyfon das Babyphon	радионяня	el monitor de bebé
Bodysuit	der Body (Kurzform für Bodysuit)	боди, бодик	el body, el bodi
bumper crib bumper	die Bettumrandung der Kantenschutz der Kopfschutz	бампер бортик на кроватку	el protector de cuna
busy board activity board sensory board	das Busy Board das Activity Board das Sensory Board das Motorikbrett die Motorikwand das Sensorikbrett	бизиборд (бизидом, бизикуб) занимательная доска	el cubo de actividades el centro de actividades la mesa de actividades
comforter baby comforter security blanket (US)	das Schnuffeltuch das Kuscheltuch das Schmusetuch die Schmusedecke die Kuscheldecke die Schnuffeldecke	комфортер игрушка-комфортер сплюшка сонная игрушка игрушка-обнимашка дуду (франц. doudou)	el doudou el doudou de felpa el juguete relajante la toalla relajante para dormir la toalla suave de felpa el peluche de trapo la mantita de apego
infant car seat	die Babyschale	*детское автокресло*	*la silla de coche infantil*
mobile *baby crib mobile*	das Mobile (für Kinder)	*мобиль*	*el juguete móvil* *el carrusel infantil*
nibbler food-nibbler feeder feeding net fruit taker	der Nibbler der Futterknabber der Knabber der Fruittaker	ниблер	el alimentador antiahogo
nursing cover nursing shawl	das Stilltuch der Stillschal	милк снуд накидка для кормления грудью	el chal de lactancia
slime fluffy slime	der Slime der Schleim der Spielschleim der Fluffy Slime der Fluffy Schleim	слайм лизун жвачка для рук флаффи-слайм	el slime el blandiblú el moco
sling baby sling	das Tragetuch das Babytragetuch die Babytrage	*слинг* бэби-слинг	*la eslinga* *el portador de bebé* *los portabebés*
sling beads teething beads teething necklace	die Stillkette die Mamakette die Zahnungskette die Tragekette	слингобусы *мамабусы* *кормительные бусы*	la cadena de lactancia el collar de lactancia
sling coat babywearing coat	die Tragejacke	слингокуртка	el abrigo de porteo
sorter toy shape sorter	der Sortierkasten die Sortierkiste die Sortierbox	сортер игрушка-сортер	el clasificador de formas

Предметом исследования выступали заимствованные существительные и их морфологическая адаптация. В связи с этим, отдельно следует отметить, что английский и испанский языки относятся к языкам аналитического строя, немецкий язык обладает бóльшим, а русский наибольшим индексом синтетичности, что непосредственным образом влияет на процессы словообразования. Так, русский и немецкий языки, в отличие от английского, обладают более сложной морфологической структурой слова, большим набором аффиксов. Различия проявляются также в соотнесении грамматических категорий языков и способов их выражения. Грамматические значения в аналитических языках выражаются не в рамках словоформы, а за ее пределами, с помощью служебных слов [Радченко 2009, с. 134]. Испанский язык, в отличие от английского, обладает значительным набором аффиксов, а суффиксальный способ словообразования является одним из самых применяемых. В русском языке аффиксация (суффиксация и префиксация) также играет главную роль в процессе создания новых лексических единиц. В немецком языке наибольшей продуктивностью отличается модель словосложения. Н. М. Охрицкая, исследуя особенности словообразования в испанском языке, отмечает, что именно в способе производства новых слов скрыт менталитет нации, ее отличия от других культур [Охрицкая 2020, с. 87].

Англицизмы, адаптируясь к системе принимающего языка, претерпевают изменения на морфологическим уровне, подвергаясь процессу первичной трансморфемизации, который подразделяется на три типа: нулевая, частичная и полная. На этапе вторичной трансморфемизации лексемы включаются в словообразовательную систему языка-реципиента [Бредихин 2015]. При нулевой трансморфемизации в принимающий язык переносится свободная морфема языка-источника, то есть корень, например, англ. *sling* – рус. *слинг*. Частичная ассимиляция возможна при переходе из языка-донора связанной морфемы-суффикса, ср.: англ. *comfort-er* – рус. *комфортер*. Полная трансморфемизация предусматривает замену суффикса из языка-источника соответствующей связанной морфемой языка-реципиента, ср.: англ. *sling* – исп. *eslinga*. Примером полной адаптации может быть англицизм *бизиборд*, который является результатом лексикализации сочетания *busy board.*

Большую сложность вызывает включение англицизмов в систему рода принимающего языка. В английском языке неодушевленные существительные относятся к среднему роду. В немецком и русском языках род существительного определяется по формальными (морфологическим) показателями. Значительную роль играет также принцип ближайшего лексического соответствия.

В испанском языке данный принцип имеет решающее значение, иначе говоря, род англицизма определяется не по формальным признакам, а основываясь на родовой принадлежности слова-эквивалента или перевода [Бондарец 2006, с. 51]. Так, в ряду лексем *sling – слинг – la eslinga* обращаем внимание на женский род заимствованного существительного в испанском языке. В словаре можно найти следующее толкование: (*Del ingl. sling.) f. maroma provista de ganchos para levantar grandes pesos* [Real Academia Espa*ñ*ola]. То есть, род существительного, которое является эквивалентом англицизма в языке-реципиенте, влияет на употребление артикля *(sling* (англ.яз.) – *la maloma* (исп.яз.)). Нельзя не отметить, что заимствование *sling* прошло полную адаптацию. Нетипичное для испанского языка сочетание в начале слова *s+согласный* преобразовалось в *es+согласный.* Добавление окончания *-a* также относит существительное к грамматической категории женского рода.

Следует добавить, что зачастую правило соотнесения рода заимствованной лексемы с родом слова-эквивалента приводит к тому, что само заимствование может употребляться как с артиклем *el*, так и с артиклем *la*, в зависимости от рода слова, с которым оно соотносится. К примеру, если англицизм *selfi* рассматривать с эквивалентом *la autofoto*, то он представляет собой лексему женского рода. В случае использования существительного *el autorretrato* англицизм относят к категории мужского рода. В случае, когда найти эквивалент в испанском языке не представляется возможным, заимствование также при-

надлежит к мужскому роду, что можно объяснить свойственной ему функцией отсутствия маркированности [Chamoreau 2005, p. 98].

Неодушевленные существительные с основой на согласный в русском языке принадлежат к мужскому роду: *слинг, мобиль, комфортер, бизиборд, милк снуд, сортер, бампер, слайм, ниблер.* В общем и целом, большое число односложных англицизмов относится к мужскому роду. Отдельно отметим суффикс *-er* в словах *comforter, sorter, bumper, nibbler,* которые также обозначают лица, и таким образом, относятся к мужскому роду (принцип смыслового значения).

Как следует из примера *mobile – das Mobile* (Ср.р.) – *мобиль (М.р.), род заимствованного существительного в немецком и русском языках не совпадает. Согласно определению словаря Дуден: das Mobile – hängend befestigtes, mehrfach beweglich gestaltetes Gebilde aus Fäden oder Stäben und Figuren o. Ä., das durch Anstoßen oder Luftzug in Bewegung gerät* [Duden]. Полагаясь на принцип ближайшего лексического соответствия, можно составить пару *das Mobile – das Gebilde*, объяснив выбор среднего рода. Следует отдельно заметить, что словарь Дуден рассматривает данную лексему как англицизм именно в указанном определении. Будучи латинского происхождения, данное слово претерпело изменения в английском языке. В терминологии В. С. Виноградова путем переосмысления уже существующего в языке лексического значения слова образовался так называемый неологизм-значение [Виноградов 2003, с. 99]. Данный процесс также называют семантическим скольжением. В дальнейшем новое, приобретенное значение слова было заимствовано немецким языком. Подобный путь прошла лексема *monitor*. После заимствования из латыни в системе английского языка произошло расширение лексического значения, которое затем перенял испанский язык, ср.: *el monitor – Del ingl. monitor. Aparato electronic que, a través de señales visuals o acústicas, permite hacer el seguimiento de un proceso o un fenómeno* [Real Academia Española].

В ряду лексем *bodysuit – der Body* (М.р.) – *боди (Ср.р.) – el bodi (М. р.) англицизмы в немецкий, русский и испанский языки перешли с отсеченной основой. Изначально der Bodysuit* относилось к мужскому роду по аналогии с *der Anzug*. В рамках процесса деривации изменения в грамматической категории рода не произошло. Испанское заимствование *el bodi подверглось графической адаптации. Данному англицизму соответствуют исконные слова el vestido, el traje, что в свою очередь позволяет закрепить лексему в категории мужского рода.* В ходе ассимиляции англицизмов в русском языке существительные с основой на гласный звук становятся несклоняемыми и относятся к среднему роду. Но следует отметить, что в разговорно-обиходном стиле речи получила реализацию лексема *бодик*, суффикс которой позволяет отнести ее к мужскому роду.

Некоторые заимствования из приведенной таблицы являются варваризмами, словами-дубликатами лексем языка-реципиента, вытесняющими уже существовавшие обозначения, ср.: *слайм* вместо *лизун*, *der Slime* вместо *der Schleim*, *el slime* вместо *el moco*, *бампер* вместо *бортик*, *милк снуд* вместо *накидка для кормления грудью*. С одной стороны, это дань моде, заимствованная лексема кажется более престижной, фонетически благозвучной. С другой стороны, она может представлять собой краткое, емкое понятие (тенденция к языковому упрощению).

Примечательно, что в испанской массовой культуре игрушка *slime* была популярна в 80-е гг., когда она также обозначалась с помощью заимствования, ср.: *blandiblú* (образовано от официального наименования ***Blandi Blub,*** **англ.** ***bland*** **(мягкий, лёгкий) и** ***blub*** **(пузырь)).** То есть, лексема ***blandiblú*** представляет собой пример лексикализации словосочетания *Blandi Blub*. Нельзя не отметить фонетическую адаптацию названия *Blandi Blub*, результатом которой стало отклонение от ее нормативной реализации в языке-доноре, ср.: англ. [bl^b] и исп. [blup]. К тому же, англицизм подвергся дальнейшей ассимиляции, в рамках которой произошла редукция основы *blub-**blú***. В настоящее время данная игрушка вновь набирает популярность, но детям она известна уже под названием *slime.* Представленный англицизм являет собой пример нулевой трансморфемизации. Мы наблюдаем нетипичное для испан-

ского языка сочетание *s+* согласный *l* в начале корня, а также прочтение слова *a l'anglaise*, ср.: [slaım].

Следует отметить, что зачастую именно заимствованное слово в полной мере раскрывает все свойства обозначаемого предмета. Использование же в речи исконной лексемы, перевода приведет к усечению смысловой нагрузки. Примером может послужить англицизм *comforter*. В толковом словаре находим следующее определение: *comforter – 1. a person or thing that comforts you. 2. a woolen scarf 3. a baby's dummy (a dummy - is a rubber or plastic object that you give the baby to suck so that he or she feels comforted)* [Collins Online Dictionary].

Комфортер представляет собой специальную игрушку в виде головы любимого животного, пришитой к отрезку приятной на ощупь, мягкой материи, пропитанной запахом мамы, которая служит для того, чтобы успокоить малыша, подарить ему чувство уюта, помочь уснуть. Комфортер по сути является переходным предметом, который облегчает развитие ребенка от стадии полного единения с мамой к осознанию собственной автономности. Игрушку, заменяющую маму, можно погладить, покусать, сжать, погрызть. Автором данной психологической теории выступает британский педиатр и психоаналитик Дональд Винникотт. Исходя из этого, можно отметить несоответствие в толковании данного предмета в словаре. На сайтах, специализирующихся на торговле детскими товарами, находим следующую дефиницию: *A small blanket or soft toy specifically designed to be used for settling babies and providing comfort*. Данное определение раскрывает функциональные особенности товара и предлагает описание его внешнего вида.

Помимо англицизма *комфортер* в русском языке можно встретить такие обозначения, как *сплюшка, сонная игрушка, игрушка-обнимашка, игрушка-салфетка*. Несмотря на наличие эквивалентов, именно англицизм *комфортер* получает наиболее частую реализацию в речи. Возможно, это связано с тем, что каждый из вариантов обозначения, взятых из русского языка, отражает лишь какую-либо одну из множества функций переходной игрушки, а пример *игрушка-салфетка* заключает в себе намек на внешний вид товара, но вводит в заблуждение относительно его применения. В таком случае можно сделать вывод, что план содержания данного предмета шире, нежели номинативные возможности предлагаемых в русском языке обозначений, ведь в состав слова *комфортер* заложены аллюзивные коннотации, отсылающие к функционалу переходной игрушки в психологической теории Д. Винникотта. Иными словами, мы наблюдаем несоответствие объема значений указанных лексем английского и русского языков, вследствие чего предпочтительным становится использование в речи именно англицизма.

В немецком языке для обозначения данного денотата от англицизма отказались, ср.: *das Schnuffeltuch (die Schnuffeldecke), das Kuscheltuch (die Kuscheldecke), das Schmusetuch (die Schmusedecke)*. В словаре Дуден находим следующее, весьма скудное определение: *das Schnuffeltuch – Spielzeug aus weichem Stoff für Babys* [Duden]. И лишь на специализированном сайте встречаем подробное объяснение: *ein großes Taschentuch oder eine kleine Decke, ist teilweise mit Aufnähten versehen oder mit einem Stofftier kombiniert und hilft Säuglingen oder Kleinkindern vor allem dabei, die Abwesenheit der Bezugsperson zu akzeptieren, in die Selbständigkeit zu finden, sich zu beruhigen und in den Schlaf zu finden* [Loy]. Для обозначения данного товара используются немецкие существительные, образовавшиеся путем словосложения от основ глаголов *schnuffeln* (нюхать), *kuscheln* (обнимать, прильнуть, прижаться, уютно устроиться), *schmusen* (ласкаться, нежничать) и слов *Tuch* (платок, шаль) и *Decke* (одеяло, покрывало). Таким образом, предложенные лексемы указывают на функциональные особенности, а также внешний вид денотата и являются вследствие этого самодостаточными.

В испанском языке данный денотат обозначается с помощью заимствования из французского языка, ср.: *el doudou.* Французская лексема представляет собой удвоение прилагательного *doux*, что означает мягкий, нежный, приятный. Толковый словарь трактует данное понятие следующим образом: *(nom masculin) objet fétiche, en général une peluche, dont les petits enfants ne se séparent pas et avec lequel ils dorment,* т.е. самая любимая игрушка (маскот,

талисман), обычно, плюшевая, с которой малыши не расстаются и с которой спят (перевод на русский язык наш – А. Л.)) [Larousse]. Наравне с галлицизмом *el doudou* используются родные для испанского языка обозначения: *el juguete relajante*, *la toalla relajante para dormir, la toalla suave de felpa, el peluche de trapo, la mantita de apego.* Данные примеры являют собой описательные конструкции, представляющие функциональный арсенал и внешний вид денотата. Важным составным элементом при этом является предлог *de*, который в испанском языке указывает на материал, ср.: *de felpa, de trapo.* Следует отметить, что в представленной таблице обозначений товаров для детей это самый распространенный способ номинации. Помимо указания материала, предлог *de* также служит для передачи родительного падежа и обозначения принадлежности, ср.: *el collar de lactancia, el monitor de bebé.* Предлог *de* с последующим существительным выполняют функцию определения и на русский язык переводятся словосочетанием прилагательное + существительное, ср.: *кормительные бусы, детский монитор.*

Из представленной таблицы следует, что бóльшее количество англицизмов проникло в русский язык. Примечательно, что некоторые из них сами стали основой для запуска процесса образования новых слов. От основ заимствованных лексем происходят производные глаголы, существительные, прилагательные по традиционным деривационным моделям языка-реципиента, которые обычно применяются для появления новых слов от исконных основ [Никитина 2011, с. 168]. Так, английское словосочетание *sling beads* путем лексикализации и словосложения с заменой второго слова *(beads)* на русское и с добавлением соединительной гласной превратилось в *слингобусы*. По такому же принципу образовались лексемы *слинго-куртка, бизидом, бизикуб.* В немецком языке данная модель легла в основу слов *das Babytöbel, das Babybett*, *die Babytrage, das Babytragetuch, das Babyfon, die Babyschale* и др.

Словосложение как способ образования новых слов обладает в немецком языке наибольшей продуктивностью. Как мы видим из таблицы, если система языка не приняла англицизм, а использует для обозначения денотата свою лексему, то образована она именно путем сложения слов (основ), ср.: *das Tragetuch* вместо *sling*, *die Stillkette* вместо *sling beads*, *der (Futter)knabber* вместо *nibbler*, *das Stilltuch* вместо *милк снуд*.

Некоторые исконные лексемы испанского языка, использующиеся вместо англицизмов, были также образованы путем словосложения, ср.: *los portabebés. Лексему в данном случае образуют слова, принадлежащие к разным частям речи, что типично для испанского языка. Глагол portar (носить) теряет конечное -r, а существительное стоит во множественном числе. Сложные слова, образованные по данной модели относят к мужскому роду.*

В приведенной таблице есть пример лексемы, которая образовалась способом, значительно менее распространенным в немецком языке, – суффиксальной деривацией, ср.: англ. *sorter* и нем. *der Sortierkasten.* Существительное *sorter* представляет собой производное от глагола *to sort.* Такие простые глаголы романского происхождения в процессе адаптации в системе немецкого языка приобретают суффикс *-ier(en)*, что также является примером полной трансморфемизации. К основе производного глагола *sortieren* по традиционной модели словосложения добавилась лексема *-kasten.*

Суффиксальная деривация, как отмечалось выше, представляет собой распространенный способ словообразования в испанском языке, ср.: *la cunita, el alimentador, el clasificador, el portador, relajante.* В ряду представленных примеров наблюдаем: уменьшительный суффикс *-ita;* присоединяющийся к глаголу и означающий орудие действия суффикс для образования nomina agentis *-dor*; формообразующий суффикс *-ante* со значением «выполняющий действие».

Англицизм *милк снуд* прочно закрепился в русском языке и используется повсеместно. Интересно, что в самóм языке-доноре он практически не используется; его заменяют обозначения *nursing cover* и *nursing shawl. Милк снуд* (от английского *milk* (молоко), *snood* (повязка, сетка для волос, повязка в виде сетки, удерживающая волосы) – это накидка для кормления ребенка грудью в виде пончо (шарфа).

Следует остановить внимание на немецкой лексеме *das Babyphone* (варианты написания: *das Babyfon, das Babyphon*), которая является эквивалентом английского обозначения для радионяни – *baby monitor*. Образованное из англоязычных элементов *baby* и *phone*, данное слово являет собой пример псевдоанглицизма.

Более благозвучное слово *slime* вытесняет родное для немецкого языка *der Schleim* и русское *лизун*. Между тем, данная лексема представляет собой образец процесса обратного заимствования, в результате чего в немецком языке образовался языковой дублет *slime-Schleim.* Английское *slime* образовано от древневерхненемецкого *slīm* (слизь). Интересно, что исконное немецкое слово для обозначения этой игрушки чаще можно встретить в обиходной речи, англицизм же, вероятно, исходя из соображений коммерческой выгоды, используется производителем. Задача рекламы – привлечь внимание потенциального клиента, оказать на него эмоциональное воздействие. Рекламный текст, вследствие этого, призван содержать в себе необычную, стилистически окрашенную лексику, примеры заимствований, фразеологизмов, примеров диалектизмов, молодежного сленга и прочее [Лоза 2019, с. 204-205]. Многие филологи и деятели культуры обеспокоены усиленным внедрением англицизмов и опасаются возможных отрицательных последствий. В. С. Виноградов отмечает, что включение в испанский язык английской лексики неоправданно и чрезмерно. Причины происходящего он видит в социально-экономической экспансии США и их партнеров, а также в равнодушном отношении части населения к родному языку [Виноградов 2003, с. 105-106].

В исследуемых языка-реципиентах наибольшее количество заимствований было обнаружено в русском языке. Для обозначения товаров для детей используется либо англицизм, либо язык предлагает описательную конструкцию, в основном сочетание прилагательное + существительное, ср.: *занимательная доска, кормительные бусы, сонная игрушка.* Возможно также соединение производящих основ, ср.: *игрушка-комфортер, игрушка-сортер.* Интересным примером замены англицизма на родное слово, образованное другим путем, может стать лексема *сплюшка.* Изначально сплюшка – это вид птиц семейства совиные. Данное обозначение игрушки возникло благодаря лексико-семантическому способу, лексическая единица получила новое значение.

В ходе проведения исследования были сделаны следующие выводы: 1. в толковых словарях многие англицизмы не зафиксированы или им дается весьма скудное определение; 2. носители русского языка в бóльшей степени используют в речи англицизмы. В немецком языке отдается предпочтение исконным словам, образованным путем словосложения. В испанском языке используют словосочетания с предлогом, выполняющие функцию определения предмета, суффиксальную деривацию и словосложение. Зафиксировано небольшое количество заимствований 3. попадая в систему языка-реципиента, заимствования адаптируются под нее, подвергаясь процессу трансморфемизации. В рамках отобранных для исследования лексем установили, что бóльшая часть заимствований представляет собой свободные морфемы языка-донора (в немецком языке – 4 примера, в русском языке выделено 6, в испанском 5 слов). Частичной трансморфемизации в русском языке подверглось 4 слова, в немецком – 2, в испанском – 3. По одному примеру полной первичной адаптации было найдено во всех языках-реципиентах. Были установлены примеры лексем, вступивших на этап вторичной адаптации и включенных в процесс словообразования русского и немецкого языков. 4. заимствования обогащают деривационный потенциал языка-реципиента. 5. среди отобранных лексем зафиксированы примеры псевдоанглицизмов и обратного заимствования.

Список литературы:

1. Бондарец, О.Э. Категория рода заимствованных слов в русском и испанском языках // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2006. С. 50-54.

2. Бредихин, С.Н. Ноэматическая и семантическая адаптация английских заимствований в современном русском языке / С.Н. Бредихин, С.Г. Сидоренко // Современные про-

блемы науки и образования. 2015. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17525 (дата обращения: 30.03.2022).

3. Виноградов, В.С. Лексикология испанского языка. М.: Высшая школа, 2003. 244 с.

4. Лоза, А.В. О важности использования продуктов рекламной деятельности в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы III международной научно-практической конференции. 2019. С. 202-207.

5. Никитина, О.А. Образование производных слов от основ заимствованных лексических единиц в немецком языке новейшего периода // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2011. С. 168–176.

6. Охрицкая, Н.М. Основные способы словообразования в испанском языке // Язык и культура: ежегодный альманах. 2020. С. 86-92.

7. Радченко, М. Морфологическая адаптация новейших русских и хорватских англицизмов / М. Радченко, Р. Пехар // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Философия. Филология. 2009. С. 133-142.

8. Юрьева, Т.В. Национально-культурная специфика рекламного текста // Современные медиа: процессы и контексты. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 88-96.

9. Chamoreau C., Lastra Y. Dinámica linguistic de las lenguas en contacto. Universidad de Sonora, División de Humanidades y Bellas Artes, 2005. 439 p.

10. Duden. Wörterbuch URL: https://www.duden.de/ (дата обращения: 28.03.2022).

11. Collins Online Dictionary. URL: https://www.collinsdictionary.com/ (дата обращения: 28.03.2022).

12. Larousse dictionnaire. URL: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais (дата обращения: 05.04.2022).

13. Loy W. Schmusetuch und etwas Psychologie. // Der erste tröstende Freund – das Schmusetuch für das Baby URL: https://www.schmusetuecher.org/schmusetuecher/schmusetuch-und-etwas-psychologie (дата обращения: 30.03.2022).

14. Real Academia *Española.* URL: https://dle.rae.es/ (дата обращения: 05.04.2022).

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО СЛЕНГА НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКОГО ВОЕННОГО СЛЕНГА

Н.О. Орлова
доцент, канд. филол. наук
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
Россия, г. Ярославль

SOME SPECIAL SLANG PECULIARITIES ON THE EXAMPLE OF AMERICAN MILITARY SLANG

N.O. Orlova
Associate Professor, Candidate of Philological Sciences
Yaroslavl Higher Military College of the Air Defense
Russia, Yaroslavl

Аннотация. Специальный сленг является отражением окружающей действительности определенного коллектива, воплощением его идей, интересов и потребностей, демонстрацией доминант и приоритетов, существующих в том или ином социуме. В статье рассматриваются некоторые особенности специального сленга на примере американского военного сленга, исследуется его лексический состав.

Ключевые слова: сленг, сленговая лексика, функции сленга, профессиональный сленг, специальный сленг, жаргон, американский военный сленг.

Abstract. A special slang is a reflection of some public group way of life, the embodiment of its ideas and needs, demonstration of the priorities existing in this or that society. Some peculiarities of a special slang on the example of an American military slang, its lexis are investigated in the article.

Key words: slang, slang lexis, slang functions, professional slang, special slang, jargon, American military slang.

Внимание современных ученых лингвистов как в отечественной, так и зарубежной лингвистике уже многие годы приковано к изучению сленга, как особого пласта литературного языка, и сленгового лексикона. Сленг постоянно развивается, обогащает любые современные языки новыми, оригинальными словами и выражениями.

Справедливо заметить, что в настоящее время сленговая лексика распространяется еще активнее, поскольку происходит постоянное развитие новых коммуникативных технологий. Сленг сейчас, это не только явление преимущественно устной речи, как это было, например, двадцать лет назад. Примеры использования сленговой лексики в письменной форме видны на просторах Интернета: при общении на форумах, написании комментариев и постов, при беседе в социальных сетях. Устная форма употребления сленгизмов также видоизменилась, поскольку сейчас можно повсеместно слышать сленговые слова и выражения в речи ведущих телевизионных передач и различных авторских каналов, также – в речи блогеров и т.п.

До сих пор в современной лингвистической науке отмечается неоднозначность подходов к дефиниции самого понятия “сленг”, учеными высказываются различные мнения по данному вопросу, выделяются многочисленные свойства сленгового лексикона. Данная полемика позволяет различать как минимум два вида сленга – общий и специальный.

Естественно, что главным фактором подразделения сленга на общий и специальный являются следующие характеристики:

- общеупотребительность (известность большому количеству носителей языка);
- узкоупотребительность (малоизвестность, употребление в рамках социальной или профессиональной группы).

Представляется целесообразным дать более четкое определение общему и специальному видам сленга.

Общий сленг (англ. general slang) – это разновидность разговорной речи, оцениваемая обществом как подчеркнуто неофициальная (“бытовая”, “фамильярная”). Общий сленг представляет собой совокупность сленгизмов, проникших в общее употребление из различных источников (профессиональных или социальных групп), а также может включать в себя отдельные просторечия и вульгаризмы.

Сленговым словам и выражениям свойственны образность, ярко выраженная эмоционально-оценочная окраска, юмор, языковая игра и модная неология.

Общеупотребительность и понятность таких сленгизмов большей части населения еще не означает их переход в категорию литературной лексики, они остаются лишь стилистическими синонимами слов литературного языка.

Специальный сленг – это малоизвестный широкому кругу лиц слой разговорной лексики, включающий слова и выражения, посредством употребления которых человек может отождествлять свою принадлежность к определенным социальным, профессиональным или иным группам, объединенными общими интересами [Орлова, 2006, с. 7].

Понятно, что, входя в состав любого национального языка, общий сленг, как и язык в целом, выполняет те же функции, основными из которых являются осуществление коммуникации и передача информации. Но, исследуя, например, специальный сленг, можно прийти к выводу, что он обладает рядом специфических функций, например, экспрессивно-выразительной, номинативной. Однако, наиболее важной, без сомнения, является **корпоративная функция.**

Специальный сленг является некой речевой микросистемой, отражает окружающую действительность того или иного коллектива, демонстрирует его интересы и потребности, идеи и представления, знакомит с доминантами и приоритетами, существующими в той или иной социальной или профессиональной группе. Иногда специальный сленг также создается из-за желания использующей его группы «зашифровать» свою коммуникацию, так, чтобы она была недоступна для понимания людей, находящихся за пределами данного коллектива. В большей степени это относится к специальному жаргону преступных группировок.

Особым видом специального сленга является **профессиональный сленг** от англ. *“professional slang”*. Данную подгруппу сленга также принято обозначать термином “**жаргон**” (“жаргонизмы”) от англ. *“jargon”*.

Так как профессиональный сленг возникает в рамках определенной профессиональной группы, то естественно, что существует столько же специальных (профессиональных) жаргонов, сколько и имеющихся профессий. Поскольку с каждым годом на рынке труда появляются новые специальности и профессии, то и интерес ученых-лингвистов к исследованию профессионального жаргона не ослабевает.

Любой профессиональный сленг, например, сленг военнослужащих, полицейских, врачей, музыкантов, да и вообще любого коллектива, объединенного по профессиональным критериям и интересам, можно рассматривать как речевое явление и одновременно психологическое. Для человека, который использует специальный (профессиональный) сленг, важно таким образом показать свою связь с той или иной «профессиональной корпорацией», продемонстрировать общность профессиональных интересов.

Следует отметить, что в лексической системе специального (профессионального) сленга отсутствуют какие-либо секретные лексические компоненты, нет намеренного кодирования лексики и фразеологии. Употребляя сленг, член коллектива, словно утверждает свое право принадлежать данной профессиональной группе, считаться в ней «своим». И, наоборот, незнание профессиональных жаргонизмов создает барьер, выталкивает человека за пре-

делы этой профессиональной группы, затрудняет коммуникацию или делает ее маловероятной.

Для большей части коммуникантов семантика профессиональных жаргонизмов представляется скрытой, равно как и мотивация их образования - трудно объяснима. Это происходит лишь потому, что отсутствует знание реалий той или иной социальной или профессиональной группы, специфики ее деятельности.

При осуществлении корпоративной функции, профессиональный сленг не просто дает возможность участникам коммуникации почувствовать себя членами некого профессионального сообщества, но и понимать друг друга с полуслова, порой избегая необходимости обращаться к громоздким конструкциям литературного языка.

Не вызывает сомнения тот факт, что военный сленг относится к числу специальных (профессиональных) сленгов (жаргонов), так как сфера его использования ограничивается рамками вооруженных сил конкретной страны, отражает их реалии, интересы и доминанты.

Многие современные российские и зарубежные лингвисты, например, В.В. Борисов, Н.К. Гарбовский, В.П. Коровушкин, Э.Н. Мишкуров, П. Диксон, П. Дж. Митчелл и др. занимались исследованием военного сленга, его лексического состава, особенностями употребления.

Английский лингвист П.Дж. Митчелл предложил следующую классификацию военного сленга. По его мнению, в рамках военного сленга можно выделить определенные тематические группы:

1. Межличностные отношения:

- повседневные взаимоотношения между военнослужащими;
- взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск;
- отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

2. Деятельность военнослужащих:

- повседневная деятельность, быт военнослужащих;
- деятельность во время боевых действий и учений;
- увольнение и свободное время.

3. Военнослужащий и окружающий его мир:

- пища;
- одежда и обмундирование;
- вооружение и боевая техника;
- состояние здоровья, части человеческого тела;
- настроение, психическое состояние

[Митчелл, 2014, с. 65].

Данная классификация достаточно детальна и дает представление о тематике лексического состава военного сленга, его семантических группах.

Далее подробнее рассмотрим некоторые особенности специального сленга конкретно на примере американского военного сленга.

Военный сленг США принято подразделять на военную терминологию и эмоционально окрашенные слова и словосочетания. Эти составные элементы лексики военнослужащих имеют определенные общие свойства, тесно взаимосвязаны в отношении их сферы употребления и некоторых функций.

Часть лексических единиц американского военного сленга представляют собой эмоционально окрашенные эквиваленты военных терминов. Чаще всего коннотации имеют насмешливый или ироничный характер. Рассмотрим на конкретных примерах.

Сленгизм	Уставное выражение	Русский эквивалент
Battlewagon	*battleship*	линкор
bird colonel	*colonel*	полковник
bottlecap colonel	*lieutenant colonel*	подполковник

buck general	*brigadier general*	бригадный генерал
crunchie	*infantry soldier*	пехотинец
foot stamping	*marching drill*	строевая подготовка
gun bunny	*artillery soldier*	артиллерист
top kick	*first sergeant*	старшина

Как можно заметить, много подобных сленгизмов используются для называния военных званий, военных должностей и служб, военной техники.

Однако не все военные жаргонизмы являются стилистическими синонимами собственно военного лексикона. Сленгизмы американского военного сленга охватывают гораздо более широкую сферу и отражают все стороны военной жизни. В ряде случаев они даже не имеют устойчивых эквивалентов в литературной лексике. Можно привести следующие примеры:

- birdland *– квартиры для старших офицеров;*
- care package *– посылка от родственников;*
- chow line - *очередь у кухни при раздаче пищи;*
- eight ball – *симулянт;*
- gold brick - *"сачок".*

Отличительной чертой американской военной лексики является наличие достаточно большого количества аббревиатур, которым в военном сленге дается шутливая расшифровка.

Аббревиатура	Официальная расшифровка	Сленговый вариант
PT	*physical training* (физическая подготовка)	***physical torture*** (физические мучения)
MDUSA	*Medical Department USA* (медицинское управление армии США)	***Many Die You Shall Also*** (многие умирают, ты тоже умрешь)

Американский военный жаргон создает также и свои собственные аббревиатуры. Чаще всего это эвфемизмы вместо бранных слов или вульгаризмов. Приведем несколько примеров.

Сленговая аббревиатура	Расшифровка	Русский эквивалент
DYF	*damn young fool*	*молодой офицер*
SNAFY	*situation normal all fouled up*	*неразбериха*
KP	*kitchen police*	*наряд по кухне*
FNG	*funny new guy*	*новичок*
MOP	missing on purpose	*находящийся в самовольной отлучке*

В военном сленге США имеются также заимствования из других языков. Иностранные заимствования различны по своему составу. В большей степени сленговый военный лексикон пополняется лексикой, заимствованной из европейских языков, например:

- ***flak -*** *зенитная артиллерия;*
- ***gestapo -*** *военная полиция* (из немецкого языка);
- ***peelot –*** *пилот;*
- ***matelot -*** *матрос* **(**из французского языка).

Также можно увидеть заимствования из восточных языков:

- ***dung lai*** (*из вьетнамского) - становиться*;
- ***dinky dau*** (*из вьетнамского)* – сумасшедший;
- ***ichi-ban*** *(из японского) – первоклассный;*
- ***cogage*** *(из хинди) - документ, бумага.*

Одной из примечательных особенностей американского военного сленга является наличие в нем разного рода фразеологизмов. Проиллюстрируем данное утверждение примерами.

Сленговый фразеологизм	Русский эквивалент
dying man's dinner	*неприкосновенный запас*
mud crusher	*пехотинец*
cake and wine	*строгий арест*
pull rank	*пользоваться своим служебным положением*
Cinderella liberty	*увольнение, действующее до полуночи*
Jacob's ladder	*канатный трос, сбрасываемый с вертолета*

Существуют различные мнения по поводу актуальности американского военного сленга, например, что часть сленговых слов и выражений потеряла свою актуальность в наши дни. Бесспорно, многие сленгизмы, которые служили для называния реалий прошлых войн, в настоящее время устарели (главным образом это касается употребления в устной речи). Но большое количество слов и выражений американского военного сленгового лексикона используется и по сей день. Ряд сленгизмов перешел из специального военного сленга в общий американский сленг.

Однако военный сленг употребляется не только в устной, но также и в письменной речи, например, в литературе. Его можно встретить в американской военной публицистике и военно-художественной литературе, в некоторых видах военных документов, а иногда даже в уставах и наставлениях (главным образом по боевой подготовке войск). Также употребление военного сленга нередкое явление в личной переписке военнослужащих, их дневниках и т.д.

Список литературы:

1. Борисов, В.В. Аббревиация и акронимия / В.В. Борисов // М.: Воениздат. - 1998.
2. Бутенина, Е.К. Специальный сленг как объект лингвистического анализа и изучения / Е.К. Бутенина // Молодой ученый. – 2018. - № 44 (230). – С. 304-306.
3. Гарбовский, Н.К., Военный перевод в современном мире (теоретикометодологические, лингвистические, военно-исторические и социальнополитические аспекты) / Н.К. Гарбовский, Э.Н. Мишкуров // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. - 2010.- № 2. - С. 16–41.
4. Звегенцев, В.А. Язык и лингвистическая теория / В.А. Звегенцев // М.: Эдиториал УРСС. - 2001.
5. Коровушкин, В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона : учеб. пособие / В.П. Коровушкин // Череповец : ЧВВИУРЭ. - 1989.
6. Митчелл, П.Дж. Английский военный сленг: понятие, способы образования, тематическая классификация / П.Дж. Митчелл // Язык и культура. - 2014. - № 3 (27). - С. 64–73.
7. Орлова, Н.О. Автореферат дис. …. кандидата филологических наук / Н.О. Орлова // Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – 2006.
8. Dickson, P. War Slang (3rd ed.) / P. Dickson // NY : Dover Publications. - 2011.
9. Spears, R. NTC's Dictionary of American Slang / R. Spears // Chicago: NTC Publishing Group. - 2002.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ С КОЛОРОНИМАМИ ‘BLACK’ И ‘WHITE’ И СПЕЦИФИКА ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Ю.Н. Русина, e-mail: jrusina@mail.ru
доцент, канд. филол. наук,
Минский государственный лингвистический университет,
Республика Беларусь, г. Минск

ECONOMIC AND SOCIOPOLITICAL TERMS CONTAINING COMPONENTS ‘BLACK’ AND ‘WHITE’ AND PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

Y.N. Rusina, e-mail: jrusina@mail.ru
Associate Professor, PhD
Minsk State Linguistic University, The Republic of Belarus, Minsk

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению экономических и общественно-политических терминов с колоронимами ‘black’ и ‘white’. Проводится анализ их структурно-семантических характеристик. Выявлено, что в большинстве единиц колоронимы ‘black’ и ‘white’ функционируют в переносном значении, хотя в нескольких терминах проявляется прямое значение этих компонентов, связанное с обозначением цвета. Основными способами перевода данных терминов на русский язык являются калькирование, подбор эквивалентов, описательный перевод.

Ключевые слова: экономический термин, общественно-политический термин, колороним, структурно-семантические характеристики, калькирование, эквивалент, описательный перевод.

Abstract. The article is devoted to the consideration of economic and sociopolitical terms with components ‘black’ and ‘white'. The analysis of their structural and semantic features is carried out. It is shown that in most items the components ‘black’ and ‘white’ are used in their figurative sense, although in several terms these components reveal their literal meaning which is connected with denoting colours. The main ways of translating these terms into Russian are word for word translation, use of equivalents and descriptive translation.

Key words: economic term, sociopolitical term, colour component, structural and semantic features, word for word translation, equivalent, descriptive translation.

Исследование терминосистем различных отраслей науки на материале разных языков не теряет своей актуальности. В работах по изучению терминологической лексики проводится сопоставительный анализ структурно-семантических особенностей терминов какой-либо сферы деятельности на материале нескольких языков, рассматривается специфика перевода терминологических единиц [Алексеева, 2019, с. 344-347; Васильева, 2017, с. 68-71; Курмаева, 2019, с.103-107; Суслова, 2018, с. 199-204 и др.].

В настоящее время, когда процессы глобализации охватывают практически все сферы жизни, когда роль экономических отношений в обществе трудно переоценить, качественный перевод специальных текстов оказывается достаточно актуальной задачей. В данной работе объектом исследования являются терминологические единицы английского языка с компонентами-колоронимами ‘black’ и ‘white‘, функционирующие в сфере экономики и политики. Цель работы состоит в том, чтобы определить структурно-семантические особенности таких терминов и специфику их перевода на русский язык.

Выбор указанного типа единиц связан с тем, что из всех физических качеств цвет является одной из важнейших, наиболее очевидных и ярких характеристик объектов окружающего мира. Не случайно у исследователей не угасает интерес к изучению цветообозначений в различных аспектах [Волкова, 2014, с. 50-53; Карпенко, 2019, с. 540-550; Шибкова, 2011, с. 5-11]

Представляется интересным проследить, какие значения цветовых прилагательных актуализируются в семантике терминологических единиц, относящихся к таким сферам нашей жизни, как экономика и политика. Были выбраны только два базовых цветоообозначения – белый и черный, – которые присутствуют во всех языках. Они считаются «языковой универсалией» [Карпенко, 2019, с. 540.]. И это неудивительно, т.к. противопоставление света и тьмы восходит своими корнями к глубокой древности. Вероятно, именно в связи с природной сменой дня и ночи у человека бессознательно формировалась ассоциация света с белым цветом, а ночи с чёрным цветом.

Анализ словарных дефиниций прилагательных *black* и *черный* в английском и русском языках позволяет сделать вывод о том, что переносные значения данных лексических единиц имеют негативную коннотацию: *мрачный, унылый; безнадёжный; предвещающий недоброе; грязный; злой, сердитый; мерзкий, отвратительный; жестокий, бесчеловечный; нелегальный*. В то же время переносным значениям прилагательных *white* и *белый* присуща положительная коннотация: *честный, почтенный, благородный; незапятнанный, чистый; безупречный, безукоризненный; благоприятный, удачный; счастливый.*

Методом сплошной выборки из электронной версии словаря ABBYY Lingvo было отобрано 59 терминологических сочетаний с колоронимом *‘black’* и 34 единицы с колоронимом *‘white’*. Также использовались электронные версии следующих словарей: Cambridge Dictionary, Oxford Learner’s Dictionary, Collins Dictionary, Merriam-Webster Dictionary.

В подавляющем большинстве отобранных нами терминов колоронимы *‘black’* и *‘white’* употреблены именно в своих переносных значениях, хотя можно отметить несколько единиц, где эти компоненты актуализируют свое прямое значение, т.е. цветовую характеристику какого-то объекта. Например, колоронимы *‘black’* и ‘*white’* используются именно для указания на цвет в следующих терминах:

black goods *– ‘electronic goods which are housed in black or dark casings, such as televisions, CD players, etc.’*,

white goods *– ‘1. large electrical goods such as refrigerators and washing machines, typically white in colour; 2. household goods, such as bed sheets, tablecloths, and towels, formerly bleached and finished in white but now often patterned and coloured’,*

Black Rod *– ‘in England, the chief usher to the Order of the Garter and the House of Lords: so called from his symbol of office, the black rod which he carries’.*

Хотелось бы обратить внимание на терминологическое выражение ***to be in the black***, которое несет положительную оценку, означая *‘не имеющий долгов, находящийся в хорошем финансовом положении; без убытков, с положительным сальдо, с прибылью’*. В данном выражении, используемом для обозначения безубыточных операций, компонент *‘black’* имеет положительную коннотацию, поскольку раньше в бухгалтерских книгах все безубыточные операции записывались черными чернилами.

Среди терминов, относящихся к общественно-политической сфере, можно выделить довольно большую группу единиц, в которой колороним *‘black’* употребляется в своем втором значении, связанным с цветом: *black –‘2) (also Black) belonging to or denoting any human group having dark-coloured skin, especially of African or Australian Aboriginal ancestry’* (темнокожий, чернокожий, негритянский). Как можно видеть из дефиниции прилагательного, в этом значении оно используется по отношению к людям негритянской расы, поэтому все термины, вошедшие в эту группу, используются для номинации различных сторон жизни темнокожего населения. Также есть несколько менее представительная группа терминов, в которых колороним *‘white’* употребляется в значении, антонимичном рассмотренному выше: *white – ‘2. (also White) belonging to or denoting a human group having light-coloured skin; relat-*

ing to white people' (белокожий, принадлежащий к европейской расе). Эти единицы используются для номинации некоторых аспектов жизни белокожих граждан с точки зрения противопоставления их темнокожим. Данные сочетания можно распределить по нескольким тематическим группам: названия физических лиц: *black activist, Black Panther, black Muslim;* названия учреждений: *black college;* наименования абстрактных сущностей: *black capitalism, black awareness, black equality, black consciousness, black feminism, black nationalism, black opinion, white domination, white backlash;* разное: *black votes, black wage, white supremacy, white minority rule, black protest, black revolution, white flight, black caucus, black power movement.*

Что касается терминов, в которых колоронимы *'black'* и *'white'* употреблены в своих переносных значениях, то нами было выбрано из словаря 39 и 27 единиц соответственно. Как видим, терминов с компонентом *'black'* больше. Вероятно, это связано с тем, что негативная оценка, согласно различным исследованиям, чаще находит свое отражение в семантике языковых единиц [Скворцова, 2014, с. 342].

Рассмотрим структурно-семантические особенности данных терминов. Стоит отметить, что отобранные терминологические сочетания могут использоваться для номинации как конкретных, так и абстрактных сущностей. Все отобранные единицы можно распределить по нескольким тематическим группам:

1. Названия физических или юридических лиц: *black-leg, black marketeer, black knight, Black Rod, black coat, white knight, white squire, white hope, white necktie fraction, white-collar worker*;

2. Наименования рыночных и биржевых операций, ценных бумаг и валюты, понятий, связанных с денежным обращением: *whitemail, white candle, white elephant, white sheets, black ink, black money*;

3. Названия частных и государственных структур: *white-shoe firm, white collar unions*;

4. Наименования документов: *white book, white paper, blacklist, white list*;

5. Наименования товаров: *black goods, white label product, white label goods, white box*;

6. Наименования конкретных временных периодов в развитии экономики: *Black Monday, Black Tuesday, Black Wednesday, Black Thursday, Black Friday, black week, white sale*;

7. Разное: *black programs, black operations, white card fraud, black bag job, black ban, white collar crime, white information, black information*.

Несмотря на то, что одной из основных характеристик термина должна быть однозначность, среди отобранных сочетаний выявлены 3 многозначные единицы: *white goods, Black Friday, Black Monday*. Так, например, у термина ***Black Friday*** наблюдаются два значения, которые можно назвать антонимичными, т.к. первое из них имеет положительную окраску, а второе – отрицательную:

1) the day after Thanksgiving in the US, the first day of traditional Christmas shopping, when stores have special offers to attract consumers (черная [прибыльная] пятница; начало рождественского сезона распродаж)

2) Friday, September 24, 1869, when a group of people tried to control the gold market in the US and caused serious economic problems (черная пятница [нарицательный термин для обозначения резкого падения конъюнктуры на финансовых рынках]).

Термин ***Black Monday*** также имеет два значения, обозначая два различных временных периода:

1) *Monday, October 28, 1929, when the price of shares on the New York Stock Exchange lost a lot of their value, causing very serious economic problems in the US and Europe, and leading to the Great Depression of the 1930s;*

2) *Monday, October 19, 1987, when the price of shares on the New York Stock Exchange lost 508 points from their value, causing problems in stock markets around the world.*

Между некоторыми терминами наблюдается явление синонимии: ***black market dealing*** *= black market operations,* ***white paper*** *= white book,* ***white box*** *= white label,* ***black awareness*** *= black consciousness.*

Несколько отобранных терминов употребляются в более краткой форме и в более развернутой, что позволяет их рассматривать как синонимичные: ***black market rate*** *= black market exchange rate,* ***black college*** *= historically black college,* ***Black Rod*** *= Lady / Gentleman Usher of the Black Rod,* ***blackcoat*** *= black-coated worker,* ***white-collar*** *= white collar worker.*

Две последние пары терминов интересны еще и тем, что они являются синонимами между собой, несмотря на то, что в их структуре содержатся два кардинально противоположных компонента ('black' и 'white'): ***black-coated worker = blackcoat = white collar = white collar worker*** – 'человек, работающий в офисе (служащий, клерк, управляющий и т. п.)'.

Некоторые отобранные термины имеют в языке синонимы без компонентов-колоронимов, причем у трех терминов таких синонимов несколько: ***black market exchange rate*** *= parallel exchange rate,* ***to black out*** *= to censor,* ***black economy*** *= illegal economy, shadow economy, parallel economy, underground economy (American English), informal economy,* ***black ink*** *= profit, surplus,* ***blackleg*** *= strike-breaker, scab, fink,* ***white hot economy*** *= overheated economy.*

Наблюдаются также случаи синонимии отобранных терминологических сочетаний с терминами, имеющими в своем составе другие колоронимы: ***black money*** *= grey money,* ***white hot economy*** *= red hot economy,* ***black goods*** *= brown goods.*

С точки зрения морфологической структуры, рассматриваемые термины представлены разными структурными типами. Несколько терминов являются сложными единицами с двумя корнями, причем образованы они в результате конверсии, когда изменяется парадигма уже существующего в языке слова:

blackleg *'a person who works while others that they work with are on strike' –* ***to blackleg*** *'to replace (a worker) who is on strike; to refuse to support (a union, union workers, or a strike)';*

whitewash *'a deliberate attempt to conceal unpleasant or incriminating facts about a person or organization in order to protect their reputation' –* ***to whitewash*** *'to deliberately attempt to conceal unpleasant or incriminating facts about a person or organization';*

blacklist '*a list of the names of people, companies, products or countries that an organization or a government considers unacceptable and that must be avoided****' – to blacklist*** *'to put someone's name on a blacklist';*

whitelist *'a list of people or things considered to be acceptable or trustworthy' –* ***to whitelist*** *'to put someone's name on a whitelist'.*

В результате конверсии образован и глагол ***to black***: *'to refuse to handle (goods), undertake (work), or have dealings with (a person or business) as a way of taking industrial action'* (бойкотировать).

Прилагательное *black* может переходить в разряд существительного, что находит отражение в сочетании, имеющем структуру глагол + предлог + существительное: ***to be in the black***.

Подавляющее большинство отобранных нами терминологических единиц являются словосочетаниями, состоящими из прилагательного-цветообозначения и существительного (т.е. являются двухкомпонентными единицами): ***black candle, white information*** и т.п.

Имеется также несколько трехкомпонентных терминологических единиц, состоящих, как правило, из прилагательного и двух существительных. В этом случае сочетание прилагательного с первым существительным выполняет функцию определения ко второму существительному: ***black market activities, black bag job, black power movement, white collar crime, white collar unions, white hot economy, white minority rule, white necktie fraction.***

Ко многокомпонентным терминам можно отнести единицы ***Lady / Gentleman Usher of the Black Rod*** и ***black market exchange rate****,* но, как уже было указано выше, наряду с ними существуют и более краткие синонимичные формы.

Один термин является аббревиатурой: ***HBCU***, что означает 'historically black colleges and universities' (колледжи и университеты, учреждённые в период легализованной сегрегации в южных штатах специально для афроамериканцев).

Два термина представляют собой производные единицы, образованные суффиксальным способом от терминологического словосочетания: ***black marketer, black marketeering***.

Анализ особенностей перевода терминологических единиц с компонентами-колоронимами ‘black’ и ‘white‘, функционирующих в подъязыке экономики и политики, показал, что используются традиционные переводческие приемы:

1. **Калькирование.** Большинство терминологических сочетаний, имеющих структуру прилагательное + существительное, переводится на русский язык именно этим способом, т.е. при переводе сохраняется сама структура словосочетания и компонент цветообозначения: ***black market*** *– черный рынок (рынок запрещенных к торговле товаров или рынок, на котором заключаются незаконные сделки)*; ***Black Monday*** *– черный понедельник (понедельник, ознаменовавшийся крупным обвалом фондового рынка);* ***Black Friday*** *– черная пятница;* ***white knight*** *– белый рыцарь.*

В случае трехкомпонентных терминологических единиц определяющее слово может передаваться на русский язык при помощи существительного в родительном падеже. В этом случае меняется порядок слов: ***black market activities*** *– деятельность черного рынка,* ***black-market practices*** *– приёмы чёрного рынка.*

В некоторых случаях, согласно нормам русского языка, смысловые связи между членами словосочетания передаются при помощи предлогов: ***black protest*** *– протест со стороны чернокожего населения,* ***black activist*** *– борец за равноправие темнокожих граждан.*

2. **Семантический эквивалент.** При переводе нескольких единиц со структурой прилагательное + существительное в русском языке используется однословный эквивалент, не имеющий в своем составе колоронима: ***black ink*** *– прибыль, доход; излишек (напр., бюджетных средств);* ***black bag*** *– нелегальный,* ***blackleg*** *– штрейкбрехер,* ***white label*** *– немарочный.*

Для некоторых терминов в русском языке существует эквивалентное выражение, имеющие подобную структуру (прилагательное + существительное), но не содержащее в своем составе компонент цветообозначения: ***black economy*** *– теневая экономика;* ***black money*** *– грязные деньги, теневой капитал*; ***black operations*** *– противозаконные операции;* ***white list*** *– рекомендательный список;* ***white hot economy –*** *перегретая экономика.*

3. **Экспликация (описательный перевод).** Этим способом переводятся следующие единицы: ***black caucus*** *– предвыборный митинг представителей негритянского населения;* ***white sheets*** *– список региональных акций и облигаций и их ежедневные котировки на внебиржевом рынке в США;* ***white card fraud –*** *мошенничество с использованием пластиковых заготовок банковских карточек;* ***white elephant*** *– нечто чрезвычайно дорогостоящее, но не приносящее практической пользы; сделка, при которой расходы заведомо превышают ожидаемую прибыль.*

Устойчивое сочетание со структурой глагол + предлог + существительное при переводе на русский язык имеет структуру глагол + существительное, причем компонент цветообозначения отсутствует: ***to be in the black*** *– иметь прибыль.*

Итак, проведенное исследование показало, что терминологические единицы с компонентами ‘black’ и ‘white’, функционирующие в экономическом и политическом дискурсе, характеризуются определенными семантическими и структурными особенностями. Способы перевода их на русский язык достаточно традиционны для терминологической лексики: калькирование, подбор эквивалента, описательный перевод.

Список литературы:

1. Алексеева, Т.Е. Структурно-семантические особенности и способы перевода англоязычных юридических терминов: терминосистема уголовного права / Т.Е. Алексеева, Л.Н. Федосеева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 2(27). – С. 344-347.

2. Васильева, С.Л. Способы перевода многокомпонентных терминов строительной сферы (на материале русского и английского языков) / С.Л. Васильева, М.Е. Савинцева //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5(71): в 3-х ч. – Ч. 3. – С. 68-71.

3. Волкова, М.Г. Семасиологический подход в изучении системы цветообозначений разноструктурных языков / М.Г. Волкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 5 (35). – Ч. 1. – С. 50-53.

4. Карпенко, С.Ю. Семантические особенности цветовосприятия в китайском и английском языках на примере белого, черного и красного цветов / С.Ю. Карпенко, О.П. Шевчук // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 38 (4). – С. 540-550.

5. Курмаева, И.И. Специфика перевода терминов лесного хозяйства с английского на русский язык / И.И. Курмаева, О.В. Бабенко, И.М. Рахимбирдиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, вып.1. – С. 103-107.

6. Скворцова, Е.В. Несимметричность положительных и отрицательных оценок в языке и при его функционировании в речи / Е.В. Скворцова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – С. 342-347.

7. Суслова, Л.В. Особенности иноязычных экономических терминов в структурно-семантическом и переводческом аспектах / Л.В. Суслова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 5(83). – Ч. 1. – С. 199-204.

8. Шибкова, О.С. Структурно-семантическая классификация состава макрополя цветообозначений в художественной картине мира О. Уайльда / О.С. Шибкова, Ю.А. Климовских // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2011. – № 11. – С.5-11.

ПОПЫТКА ПЕРЕСМОТРА ОППОЗИЦИИ «БЕЛЫЕ – ЧЕРНЫЕ» В РОМАНЕ КОЛСОНА УАЙТХЕДА «ПОДЗЕМНАЯ ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА»

Ю.Л. Сапожникова
профессор, д-р филол. наук, доц.
Смоленский государственный университет,
Россия, г. Смоленск

AN ATTEMPT TO REVISE THE OPPOSITION "WHITES – BLACKS" IN THE NOVEL "THE UNDERGROUND RAILROAD" BY COLSON WHITEHEAD

Y.L. Sapozhnikova
Professor, PhD in Philology, Associate Professor
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению белых персонажей романа Колсона Уайтхеда «Подземная железная дорога». Через их распределение в группы и подробный анализ каждой из групп осуществляется описание взаимодействия между ними и рабами, показываются причины предубеждений относительно темнокожих, системно насаждавшихся долгое время. В результате демонстрируется, как Колсон Уайтхед пересматривает традиционную для многих произведений, описывающих рабство, оппозицию «белые – черные».

Ключевые слова: афро-американская литература, «Подземная железная дорога» Колсона Уайтхеда, идентичность, рабство, оппозиция «белые – черные».

Abstract. The article is dedicated to the consideration of white characters of the novel "The Underground Railroad" by Colson Whitehead. Through their distribution into groups and a detailed analysis of each group the description of the interaction between them and the slaves is fulfilled and the sources of the stereotypes concerning the blacks that were systematically imposed for a long time are disclosed. As a result, it is shown how Colson Whitehead revises the opposition "whites – blacks" that is traditional of many works of art describing slavery.

Key words: African American literature, "The Underground Railroad" by Colson Whitehead, identity, slavery, the opposition "whites – blacks".

В настоящее время для культур многих стран характерен «мультикультурализм» – особый подход к жизни в плюралистическом обществе, требующий «поиска путей понимания и взаимодействия людей, основанных <…> на уважении их отличий, на сотрудничестве и равенстве разных групп» (перевод наш. – *Ю.С.*) [Calhoun, Light, Keller, 1994, p. 266]. Особенно ярко это явление представлено в тех странах, население которых формировалось как уникальный сплав народов, как, например, в США. В связи с этим поиски ответа на вопрос «Кто мы?» обретают всё большую актуальность, что объясняется культурно-исторической спецификой США как государства, которое объединяет представителей разных этнических групп, религиозных вероисповеданий и языковых общностей.

По мнению многих американистов (А.В. Ващенко, Т.Д. Венедиктовой, Н.А. Высоцкой, А.М. Зверева, Ю.В. Стулова, М.В. Тлостановой, В.М. Толмачева и др.), данный феномен находит свое отражение и в литературе США. На нынешнем этапе ее развития наблюдается ориентация на культурное многообразие и отказ от когда-то превалировавшей «американоцентристской» модели культуры, которая включала ядро (мейнстрим) и пограничье (литературу национальных меньшинств). В настоящее время доминирует плюралистическая модель, внутри которой бывшие «маргинальные литературы» выходят на первый план. Для послед-

них ключевой становится категория «идентичность». «Идентичность есть понимание того, кто ты и куда ты стремишься. В этом случае она строится на чувстве неразрывности прошлого, настоящего и будущего. Конструировать свою идентичность означает координировать собственное мнение о себе с восприятием мнения других» (перевод наш. – *Ю.С.*) [Calhoun, Light, Keller, 1994, p. 140]. Если говорить о потомках африканцев, то в Новом Свете рабство стало ключевым историческим этапом, определившим идентичность всего этноса, поэтому даже спустя многие десятилетия после его отмены авторы продолжают возвращаться к этому периоду своей истории, чтобы заново его осмыслить. Поскольку построение своей идентичности осуществляется через определение своей схожести с другими и отличительности от них [Хантингтон, 2004], то в своих произведениях, описывающих времена рабства, афроамериканские писатели подробно останавливаются на взаимодействии белых и темнокожих, пытаясь добраться до истоков их сложных отношений.

Вышедший в 2016 году роман американского писателя Колсона Уайтхеда «Подземная железная дорога» (*The Underground Railroad*), который получил Пулитцеровскую премию в номинации «Художественная литература», также повествует о временах рабства. В этом произведении описывается история жизни молодой рабыни Коры, которой удается бежать с плантации с помощью подземной железной дороги и после череды испытаний и потерь приблизиться к тому, чтобы обрести свободу. Среди множества персонажей, «населяющих» книгу, представлена целая галерея образов белых, которые, на наш взгляд, разделены на три группы: 1) рабовладельцы и их помощники (надсмотрщики, охотники за рабами), 2) белые в свободных штатах и 3) вольные или невольные участники подземной железной дороги. Все эти группы станут предметом нашего рассмотрения.

В начале книги местом действия становится плантация, поэтому первые белые, представленные вниманию читателей, – это рабовладельцы. Их изображение является в какой-то степени типичным, хотя Колсон Уайтхед пытается даже на примере одной семьи, двух братьев Рэндалл, показать многообразие их подвидов. Старший брат, Джеймс Рэндалл, предпочитал перекладывать все обязанности на надсмотрщика и по минимуму появляться на плантации. Младший брат, Терренс Рэндалл, не только четко следил за всем происходившим, но и напрямую влиял на жизнь рабов – он определял норму выработки, собственноручно наказывал провинившихся или организовывал наказание, насиловал всех рабынь, которые ему нравились – рассказы о том, что творилось на его части плантации, вселяли ужас даже в бывалых рабов. «James left the daily operations to his man Connelly and rarely visited. He might grant a tour to a visitor, …but it was rare. James rarely addressed his niggers, who had been taught by the lash to keep working and ignore his presence. When Terrance appeared on his brother's plantation, he usually appraised each slave and made a note of which men were the most able and which women the most appealing. …He violated the bonds of affection, sometimes visiting slaves on their wedding night to show the husband the proper way to discharge his marital duty. He tasted his plums, and broke the skin, and left his mark» [Whitehead]; «…he (Terrance) said, every picker's daily quota will be increased by a percentage determined by their numbers from the previous harvest. …No more feasts outside of Christmas and Easter, he said. He will arrange and approve all marriages personally to ensure the appropriateness of the match and the promise of the offspring. A new tax on Sunday labor off the plantation» [Whitehead].

Если Терренс Рэндалл считал себя в праве распоряжаться судьбами и телами рабов и проделывал с ними все, что хотел, открыто, то некоторые рабовладельцы (например, отец Этель) скрывали свои сексуальные связи с рабынями и старались избавиться от них, если в результате подобной связи появлялись дети.

Колсон Уайтхед представляет и еще один тип белого хозяина, который, казалось бы, хорошо обращается со своими рабами, даже дает им определенную свободу (позволяет научиться грамоте, предоставляет свободное время, чтобы выращивать что-то для себя, разрешает навещать родных на других фермах и т.п.), но не освобождает их, объясняя это их неспособностью самостоятельно заботиться о себе. «She didn't agree with the popular arguments for slavery but saw it as a necessary evil given the obvious intellectual deficiencies of the African

tribe. To free them from bondage all at once would be disastrous – how would they manage their affairs without a careful and patient eye to guide them? …she had pledged to set them free upon her death» [Whitehead]. Из истории Цезаря мы узнаем, что подобное обращение имеет страшные последствия, когда после смерти предыдущего «доброго» владельца его рабы попадают в обычные условия и практически не имеют шанса на выживание. «But the old woman had lied and now his crossroad was reduced to one destination, a slow death in Georgia. For him, for his entire family. His mother was slight and delicate and not made for field labor, she was too kind to endure the plantation's battery of cruelties. His father would hold out longer, donkey that he was, but not much. The old woman had destroyed his family so thoroughly it couldn't have been accidental» [Whitehead]. Благодаря подобному примеру автор говорит о неоднозначности стереотипного разделения хозяев на добрых и жестоких. Первые могут оказаться еще опаснее для раба, потому что они создают у него иллюзию нормальной жизни, из-за чего невольник смиряется со своим зависимым положением и не предпринимает никаких мер, чтобы освободиться, пока не становится слишком поздно.

Надсмотрщики обладали иногда почти такой же властью над рабами, что и хозяева, что помогало им чувствовать собственную безнаказанность и делало необыкновенно жестокими. Например, после того как Терренс избил Кору за то, что она вступилась за юного раба, случайно пролившего каплю вина на рукав хозяина, надсмотрщик еще три дня продолжал пороть ее и приказал поливать ее рану соленой водой. Стремление обрести власть над темнокожими побуждало многих белых становиться участниками патрулей или охотниками за рабами, так как в этом случае они также получали полное право вершить их судьбы и потворствовать своим желаниям. «Patrol was not difficult work. They stopped any niggers they saw and demanded their passes. They stopped niggers they knew to be free, for their amusement but also to remind the Africans of the forces arrayed against them, whether they were owned by a white man or not. …They flogged the wayward niggers before bringing them to the jail…» [Whitehead]; «Rogue blacks who did not surrender could be shot. They searched slave villages at will and took liberties as they ransacked the homes of freemen, stealing hard-earned linens or making licentious advances» [Whitehead].

Однако, и в этом случае Колсон Уайтхед пытается уйти от однозначной характеристики – для этого он достаточно подробно описывает одного из охотников за рабами, Риджуэйя. С одной стороны, он жесток и не считает рабов за людей (автор подчеркивает это, когда вкладывает в его уста местоимение «it» для описания темнокожего беглеца), а поэтому может не задумываясь убить любого из них, если тот причиняет ему неудобства. Ему нравится причинять душевную боль своим жертвам и смотреть, как они реагируют, – так, он подробно описывает Коре те пытки, которые в качестве наказания за побег пришлось вынести ее подруге Милашке перед смертью, и то, как толпа растерзала ее друга Цезаря, когда узнала, что он якобы был виновен в убийстве белого. Но при этом мы узнаем, что Риджуэй выкупил темнокожего мальчика Хомера, в котором увидел родственную душу (схожее соединение дикости и безмятежности), и освободил его; последний остался с ним, и Риджуэй делился с ним своими мыслями об устройстве этого мира, а перед смертью называл его «my boy». Как нам кажется, писатель хотел подчеркнуть, что негуманное отношение к рабам со стороны этого человека объясняется не его природной жестокостью, а скорее незыблемой верой в предназначение белых – править миром, уничтожая всех тех, кто стоит у них на пути, либо используя их для своих целей. «…I prefer the American spirit, the one that called us from the Old World to the New, to conquer and build and civilize. And destroy that what needs to be destroyed. To lift up the lesser races. If not lift up, subjugate. And if not subjugate, exterminate. Our destiny by divine prescription – the American imperative. …I'm a notion of order. The slave that disappears – it's a notion, too. Of hope. Undoing what I do so that a slave the next plantation over gets an idea that it can run, too. If we allow that, we accept the flaw in the imperative. And I refuse» [Whitehead]. Таким образом, мы можем видеть, что Риджуэй во многом продукт идеологической системы, на которую он опирается для организации своей жизни и оправдания своих поступков.

Вторая группа белых появляется в романе, когда Коре удается добраться до Южной Каролины, где, на первый взгляд, созданы все условия для достойной жизни темнокожих – им предоставляют работу и медицинское обслуживание, дают возможность начать / продолжить образование, устраивают встречи, где они знакомятся друг с другом. Многие белые штата принимают активное участие в организации этого процесса. Особенно благоприятное впечатление на Кору произвела мисс Хендлер, учительница, которая не только была терпелива даже с самыми плохо обучаемыми учениками, но и помогала им поверить в себя, указывая на то, что все когда-то начинали с самых азов и смеяться над другими недостойно. Мисс Люси, надзирательница в дормитории, также понравилась Коре своим трудолюбием, серьезным подходом к делу и стремлением помочь вновь прибывшим вписаться в новую жизнь. Однако, как выясняется позже, в этом штате на темнокожих проводились опыты, например, по стерилизации. Этот художественный эпизод является отсылкой к реальным событиям в Таскиги (шт. Алабама), где с 1932 по 1972 гг. на жителях этого городка, представлявших исключительно черное население, исследовали все стадии заболевания сифилисом [Морозова, 2018]. Соответственно, мисс Люси хорошо относилась к Коре, так как видела в ней задатки лидера, за которым могли пойти другие, а значит, она могла убедить других темнокожих согласиться на подобные операции. Таким образом, отношение белых к другому этносу и в свободном штате остается неизменным – темнокожие лишаются права голоса при определении собственной судьбы и воспринимаются как неразумные объекты воздействия. «His patients believed they were being treated for blood ailments. The tonics the hospital administered, however, were merely sugar water. In fact, the niggers were participants in a study of the latent and tertiary stages of syphilis… The syphilis program was one of many studies and experiments under way at the colored wing of the hospital» [Whitehead]; «They had gone to bed believing themselves free from white people's control and commands about what they should do and be. That they managed their own affairs. But the women were still being herded and domesticated. Not pure merchandise as formerly but livestock: bred, neutered» [Whitehead]. Один из докторов, привлеченных к описанной работе, поясняет причины проводившейся политики, все они сводятся к страху белых перед темнокожими, страху, основанному на стереотипных преставлениях о низменной природе последних. По мнению белых, если выходцев из Африки не контролировать, не сдерживать их жестокую природу, то они в конце концов уничтожат своих бывших хозяев. «What if we performed adjustments to the niggers' breeding patterns and removed those of melancholic tendency? Managed other attitudes, such as sexual aggression and violent natures? We could protect our women and daughters from their jungle urges, which Dr. Bertram understood to be a particular fear of southern white men. …America has imported and bred so many Africans that in many states the whites are outnumbered. For that reason alone, emancipation is impossible. With strategic sterilization – first the women but both sexes in time – we could free them from bondage without fear that they'd butcher us in our sleep» [Whitehead]. Помимо физического уничтожения и / или контроля белые также практиковали искажение истории этноса. Так, в созданном в этом штате Музее чудес природы было несколько экспозиций, посвященных жизни выходцев из Африки сначала на родном континенте, а затем в Новом Свете (в частности там изображался обычный день на плантации). Когда Кора указала куратору экспозиций на их несоответствие действительности, тот ничего не стал менять: «She shared her critique. Mr. Fields did concede that spinning wheels were not often used outdoors, at the foot of a slave's cabin, but countered that while authenticity was their watchword, the dimensions of the room forced certain concessions» [Whitehead]; «Truth was a changing display in a shop window, manipulated by hands when you weren't looking, alluring and ever out of reach» [Whitehead]. Таким образом, белые присваивали себе не только тела рабов, но и их историю и идентичность.

Наконец, последняя группа описанных в романе белых включает сознательных и невольных помощников беглых рабов (вторая подгруппа подразумевает тех, кто оказывается вовлеченным в деятельность подземной железной дороги против своей воли – как в случае с Мартином и Этель Уэллсами: первый выполняет волю покойного отца, а его жена просто вынуждена терпеть сложившуюся ситуацию). По мнению М. Гельфанд, в романе «те немно-

гие белые, которые пытаются помочь черным, – полусумасшедшие миссионеры, которые мечтают “нести слово божье в Африку” и погибают от рук беснующейся толпы» [Гельфанд]. Такой персонаж, действительно, выведен Колсоном Уайтхедом в лице Этель Уэллс, но она – единственная, к кому применимо описание, данное блогером. Кроме того, пусть и достаточно кратко, но автор объясняет, почему Этель стала такой. В детстве ее единственной подругой была дочь их служанки-рабыни, но, заметив привязанность дочери к невольнице, отец Этель запретил им общаться, рассказав при этом о греховной природе последней. Девочка мысленно соединила идею спасения дорогого ей человека и необходимости обращения «язычников» к свету, о чем отец читал ей из газет. Все остальные представители рассматриваемой группы являются вполне вменяемыми. Кто-то из них оказывается слабым, как Мартин Уэллс, который помогает Коре только потому, что боится раскрытия и не знает, как избавиться от беглянки, чтобы ее смерть не оказалась на его совести. Или как мистер Флетчер, который сам подталкивает Цезаря к побегу, оказывается неприятно пораженным, когда видит с ним и Кору, а затем под пыткой выдает ту часть схемы подземной железной дороги, о которой знает. Однако, есть и другие примеры. Отец Мартина Уэллса всю жизнь помогал беглым рабам и боролся с системой, которую считал несправедливой. «…his father had always been disgusted by his country’s treatment of the Ethiopian tribe. Chattel slavery was an affront to God, and slavers an aspect of Satan. Donald had provided aid to slaves his whole life, whenever possible and with whatever means at hand, ever since he was a small boy and misdirected some bounty men who badgered him over a runaway.

Donald had conveyed a dozen souls to the Free States» [Whitehead]. Станционный смотритель Ламбли не только помог им выбраться из Джорджии, но и в определенной степени вселил в них гордость за свою расу, когда сказал, что туннели подземной железной дороги были построены темнокожими. Наконец, другой смотритель, Сэм, не просто помог им устроиться в Южной Каролине, но и предупредил о медицинских экспериментах и о появлении Риджуэйя, рискуя при этом собственной жизнью. Он продолжил свою работу на подземную железную дорогу, даже когда о его роли узнали и его дом сожгли. «Sam drove runaways to Boston and New York, hunkered over the latest surveys to devise escape routes, and took care of the final arrangements that would save a fugitive’s life. He even posed as a slave catcher named “James Olney,” prying slaves from jail on the pretext of delivering them to their masters. …He had just brought his latest cargo to the Valentine farm, a family of three who’d been hiding out in New Jersey» [Whitehead]. Доказательством того, какую важную роль эти белые сыграли в судьбе Коры, является то, что, когда она думала обо всех, кто был ей дорог или помогал ей, она перечисляла и их. «In her inventory of loss people were not reduced to sums but multiplied by their kindnesses. People she had loved, people who had helped her. The Hob women, Lovey, Martin and Ethel, Fletcher. The ones who disappeared: Caesar and Sam and Lumbly» [Whitehead].

Через описание этой группы белых Колсон Уайтхед, на наш взгляд, подводит читателя к одной из главных тем своего романа – необходимости (как для белых, так и для темнокожих) отбросить свои предубеждения и взглянуть друг на друга как на равных, как на тех, с кем нужно идти вместе через все испытания, чтобы обрести истинную свободу: «All I truly know is that we rise and fall as one, one colored family living next door to one white family. We may not know the way through the forest, but we can pick each other up when we fall, and we will arrive together» [Whitehead]. Соединение этих двух групп, долгое время боровшихся друг с другом, может привести к возникновению чего-то нового и необыкновенно прекрасного. Эта мысль озвучивается через метафорическое описание ребенка, рожденного в смешанной семье (белый отец и темнокожая мать), как цветка: «I’m what the botanists call a hybrid... A mixture of two different families. In flowers, such a concoction pleases the eye. When that amalgamation takes its shape in flesh and blood, some take great offense. In this room we recognize it for what it is – a new beauty come into the world…» [Whitehead].

Таким образом, в своем романе «Подземная железная дорога» Колсон Уайтхед пересматривает традиционную для многих произведений, описывающих рабство, оппозицию «белые – черные». Писатель останавливается на разных формах взаимодействия между эти-

ми группами, показывает причины предубеждений относительно темнокожих, системно насаждавшихся долгое время, но главное – он призывает современных читателей отказаться от подобного отношения к некогда угнетаемой группе, что остается очень актуальным для Америки. Кеннет Приуитт, бывший директор Бюро переписей США, комментируя перепись населения 2000 года, сказал: «В этой стране, хотя мы и живем вместе, но это не всегда получается мирно. Не всегда это совместное проживание было справедливым, и нет гарантии, что в предстоящие десятилетия мы будем жить по-другому» [цит. по: Тишков, 2003, с. 198]. Сейчас, когда ситуации, подобные тому, что произошло с Джорджем Флойдом, продолжают бередить раны, уходящие корнями в рабство, призыв к мирному существованию как никогда важен.

Список литературы:

1. Гельфанд, М. Ненависть к белым: «Подземная железная дорога» от чернокожего писателя Уайтхеда / М. Гельфанд. – URL: https://www.9tv.co.il/item/16296 (Дата обращения: 12.02.21).
2. Морозова, И.В. Коллективная память в романе Колсона Уайтхеда «Подземная железная дорога» / И.В. Морозова // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. – 2018. – Т. 28. – № 5. – С. 736 – 741.
3. Тишков, В.А. Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии / В.А. Тишков. – М.: Наука, 2003. – 544 с.
4. Хантингтон С. Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон. – М.: ООО “Изд-во АСТ”: ООО “Транзиткнига”, 2004. – 635 с.
5. Calhoun C., Light D., Keller S. Sociology / C. Calhoun, D. Light, S. Keller. – 6th ed. – NY: McGraw-Hill, Inc., 1994. – 651 p.
6. Whitehead C. Underground Railroad / C. Whitehead. – URL: https://royallib.com/book/Whitehead_Colson/the_underground_railroad.html (Дата обращения: 28.01.22).

ON THE ISSUE OF COMPARATIVE ANALYSIS OF THE USE OF VERBS AS HEDGING MEANS IN THE TEXT OF AN ENGLISH-LANGUAGE AND RUSSIAN SCIENTIFIC ARTICLE ON ECONOMICS

B.V. Svetaylov, e-mail: borya.svetajlov@yandex.ru
1st year postgraduate student
North-Caucasus Federal University
Russia, Stavropol

К ВОПРОСУ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ В КАЧЕСТВЕ ХЕДЖИНГОВЫХ СРЕДСТВ В ТЕКСТЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЙ НАУЧНОЙ СТАТЬИ ПО ЭКОНОМИКЕ

Б.В. Светайлов, e-mail: borya.svetajlov@yandex.ru
Аспирант 1 курса
Северо-Кавказский федеральный университет,»
Россия, г. Ставрополь

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования хеджинговых конструкций авторами научных работ, написанных на русском и английском языках. Выявлены различия в применении хеджинговых конструкций с точки зрения и лингвистических, и социокультурных различий с упором на специфику экспликации хеджей в рамках научного дискурса конкретного языка. Проанализировано использование как отдельных смысловых глаголов в качестве хеджинговых средств, так и глаголов в составе безличных конструкций с учётом функциональной специфики хеджинговых маркеров в рамках научных работ по экономике.

Ключевые слова: научная статья по экономике, научный дискурс, сопоставительный анализ, хедж, хеджирование, хеджинговая конструкция.

Abstract. The article is devoted to the issue of using of hedging structures by the authors of scientific papers written in Russian and English. Differences in the use of hedging structures from the point of view of both linguistic and sociocultural differences with an emphasis on the specifics of the explication of hedging within the scientific discourse of a particular language are revealed. The use of both individual semantic verbs as hedging means and verbs as part of impersonal constructions is analyzed, taking into account the functional specifics of hedging markers.

Key words: scientific article on Economics, scientific discourse, comparative analysis, hedge, hedging, hedging construction.

Within the framework of the modern understanding of the text of a scientific article, the issue of the author's representation of the results of his research, taking into account the peculiarities of the recipients' perception of the text, is relevant. Such an interpretation of a scientific text should take into account a number of essential aspects of the interaction between the producer of the text and the reader, which is reflected in the form of hedging markers that perform a number of important functions.

However, the use of this kind of markers differs in different languages, in particular, in English and Russian, which is due to the difference in the norms in the construction of a scientific text in both languages. These differences can lead to incorrect perception of the text by recipients, and therefore the issue of studying the features of the use of hedges within the framework of the English and Russian-language text of scientific orientation is relevant.

The purpose of this article is to conduct a comparative analysis of the use of hedging means by Russian-speaking and English-speaking authors of scientific articles of economic orientation. In order to achieve this goal, a number of tasks were set:

- to carry out a definitional analysis of the concept of «hedging»;
- to define the functions of hedging markers in a scientific text;
- to conduct a comparative analysis of the use of hedging markers in English and Russian within the framework of scientific articles of economic orientation.

The material for the study are English-language and Russian-language articles on Economics.

A scientific text belongs to a special genre of texts and is characterized by a number of distinctive features, among which it is important to note complexity, formality, accuracy, striving for maximum objectivity and clarity, as well as the responsibility of an author for the information presented. Following the principles reflecting compliance with these characteristics of a scientific text is facilitated by the use of hedging in a scientific text. This term has different interpretations.

First of all, hedging can be understood as a linguistic strategy expressing the possibility, rather than the complete reliability of a proposition [Alma, 2021, p. 6]. This technique allows authors to express their point of view with caution, demonstrating the lack of complete confidence in unproven facts. In addition, due to hedging, authors have the opportunity to anticipate possible criticism from readers and colleagues, while explicating respect for the opinions of other researchers and allowing the existence of alternative points of view, which avoids adherence to one particular point of view. Thus, the authors soften the categoricity of the propositions put forward by increasing or decreasing their illocutionary force.

An important function of hedges in this regard is to protect the author of a scientific article from criticism by unobtrusively communicating his own point of view, as well as protecting the reputation of both the researcher himself and the reputation of colleagues whose opinions are affected in the work [Грибанова, 2020, с. 249]. In this case the key factor is the ability to correctly refer to the opposite opinion, use it within the framework of your own analysis, and also, if necessary, oppose it. The competent use of hedges allows you to present the results of your own research in accurate and proven way, and not completely reliable, in connection with which the producer varies in terms of categoricality with which he defends his own position and determines the conditions under which a different interpretation of the issue is permissible.

In this understanding of hedges, they can be considered as a rhetorical device for «careful, modest and circumspect presentation of the material», while leaving the opportunity for other researchers to study the issue from a different point of view, to have their own opinion on it, to interpret the data in a different way [Грибанова, 2020, с. 250]. This approach to the interpretation of hedges allows us to consider them within the framework of the strategy of politeness, correct interaction of the author of a scientific article with colleagues from the point of view of the reputational aspect.

The above allows us to highlight the following function of hedges – the expression of the author's own opinion, especially if the issue under study is insufficiently studied and allows discussion within a certain area of research. By presenting the information not as a fact, but as an opinion on it, the author explicates his own conviction in it [Alma, 2021, p. 10], which gives the text greater authority. Expressing one's own opinion within the framework of a scientific article is associated with a certain degree of confidence, as well as possible criticism, which is anticipated by the first hedge function presented by us in this paper.

Finally, hedging tools allow not only to broadcast the lack of full commitment to the propositions put forward, to question their truth, but also to express it in a less categorical form, which is expressed in the categories of softening the categoricity of scientific propositions, reducing the categorical manner of presentation of the author. This function is also in line with the strategy of politeness within the scientific space.

Thus, hedging is an integral component of a scientific text, performing the functions of expressing the author's own opinion, softening the scientific propositions put forward, protecting

against criticism and relieving himself of responsibility for the judgments put forward. Due to this, the scientific text is more consistent with the norms and requirements put forward for this kind of texts, contributes to its greater objectivity, accuracy, adequacy of perception by readers, implying an implicit dialogue with them. At the same time, this allows the author to provide more complete information on the issue under study.

These functions are also relevant for scientific articles on Economics, within the framework of which it is also possible to put forward hypotheses, appeal to insufficiently proven facts, approximate values, estimates of various experts. Economics is connected with facts and information, which is often difficult to obtain, as well as its verification, and depends a lot on the interpretation of one or another expert. In this regard, the use of hedging markers in the framework of scientific articles of economic orientation seems relevant to us.

It is important to note that the explication of hedging means in different languages differs. Within the framework of our research, attention is focused on Russian and English, each of which has an established tradition of scientific writing, which significantly affects the selection of specific hedges and their explication in the text. Let's consider the most significant differences in the use of hedging means in the framework of our comparative analysis.

First of all, it is necessary to focus on the use of verbs belonging to the category of hedging markers. The use of a verb as a hedge is conditioned by the requirements of the discursive community, as a result of which typical verbs that perform the functions of hedging tools often vary in English and Russian-language articles. Thus, in scientific articles written by English-speaking authors, verbs such as *suggest, argue, point out, imply, estimate* are most often used as hedges [Миколайчик, 2019, с. 65], for example:

*We **argue** that, under a suitable gains from trade hypothesis, a competitive equilibrium with self-enforcing debt exists* [Bloise, 2021, p. 1529]. In this example, the hedge *argue* is used, due to which the author presents further information as a statement, not as a fact, while explicating a certain degree of confidence that a competitive equilibrium with the necessary level of debt exists when choosing a suitable hypothesis. The use of the hedge is justified by the hypothetical nature of the proposition.

Consider the use of the following verb in the hedge function:

*By feasibility, **possibly** extracting a subsequence, this **implies** uniform convergence to autarky, which is ruled out by Lemma 5.2* [Bloise, 2021, p. 1537]. In this example, the hedge *imply* is used. The use of it is due to the fact that the author of the article does not immediately put forward a statement as a fact, but first gives arguments in his favor, further claiming that the proposition put forward by him is based precisely on the logic of the preceding arguments. Due to this, he, firstly, invites a reader to discussion, and secondly, anticipates criticism regarding the groundlessness of his conclusions. The sentence also contains another adverb in hedge function *possibly*, which reinforces the nature of the assumption.

In the works of Russian-speaking authors the most common verbs which perform the functions of hedges are *полагать, считать, думать, предполагать, отмечать*. The last verb of them is rarely found in English-language literature, while it is extremely frequent in scientific works written in Russian, for example:

*Можно **отметить**, что уровень коррупции в странах БРИКС воспринимается как **существенный*** [Васюков, 2020, с. 9] – ***It can be noted** that the level of corruption in the BRICS countries is perceived as **significant** (here and further the translation is completed by the author of the article – Svetaylov B.V.).* In this example, the hedging verb *отметить* is used. This hedge together with the modal word *можно* form a hedging construction that allows the author to express his own opinion in a less categorical form. The article is about the level of corruption in the BRICS countries. This aspect is quite difficult to measure, to represent in numerical form and to compare with other countries. At the same time, the analysis conducted by the researcher allows us to conclude with some confidence that this level of corruption is significant, which is confirmed by a number of arguments.

It should be noted that the adjective *существенный* also belongs to the category of hedging markers and additionally emphasizes the lack of confirmed and reliable information about the level of corruption in the BRICS countries. Explication of this statement in a more categorical form is impossible, and therefore the author puts it forward as an assumption.

The peculiarity of using the verb *отметить* as a hedge in Russian-language scientific articles is also emphasized by its use as part of such an impersonal construction as we have demonstrated above. It is atypical for English-speaking text, and therefore for its translation it was necessary to make a number of transformations, including adding the modal verb *can*, and converting the verb itself into the passive participle *noted*.

Let's consider another example of the complex application of hedging verbs in the Russian language:

Иначе ***считают*** *Н. Лапина и А. Чирикова,* ***отмечая*** *взаимозависимый характер отношений между властью и бизнесом в России* [Поденщикова, 2020, с. 3]. – *N. Lapina and A. Chirikova* ***think*** *differently,* ***noting*** *the interdependent nature of relations between government and business in Russia*. In this example the author uses two hedging verbs: *считать* and *отмечать*, the function of them is to relieve the author of epistemic responsibility. The statement about the peculiarities of relations between government and business in the Russian Federation has the nature of an assumption and determines from what point of view this aspect can be investigated. At the same time, it is emphasized that this statement is only an opinion on it, within which a reference is made to the statement of other researchers in the work. Such use of two hedges expressed by verbs at the same time is not typical of an English-language scientific article, in which a reference to the opinion of other researchers is usually made using other hedging verbs given above in this article.

Further, it should be noted that in addition to the above verbs, such lexical verbs as *seem* and *appear* are often found in English-language articles on Economics. Most often they express hedging functions within certain constructions that are used in other forms in the Russian language, as a result of which there is a discrepancy in the forms in which these verbs are expressed in both languages. To illustrate this point, consider the following examples:

It might seem *that individuals do not roll over debt in Hellwig and Lorenzoni's (2009) example* [Bloise, 2021, p. 1519]. In this example, the hedging verb *seem* is used as part of the hedging construction *it might seem*. It is reinforced by the modal verb *might*. This proposition regarding the fact that people refuse to prolong debt obligations, which is demonstrated in the example of researchers Hellwig and Lorenzoni, who focuses attention on the fact that this state of affairs is presumptive, i.e. the author does not indicate the truth of such a statement, but only notes that it may seem so. The degree of categoricity of this proposition can be characterized as extremely low, which indicates that the author's confidence in it is quite low and he leaves a wide space for discussion and discussion, whether the example of the researchers cited by him really allows us to draw such conclusions. Due to this strategy, the author releases himself of responsibility, protecting himself in advance from possible criticism from the recipients.

For Russian-language scientific articles on Economics the use of such constructions is not typical and it is not the norm to use impersonal verbs such as, for example, *кажется*, or impersonal constructions such as *может показаться*. At the same time, the expression of the hedge functions described above, for which such lexical verbs as *seem* and *appear* are used in English, are most often reflected through the use of adverbial expressions, for example:

Для сокращения имеющегося разрыва, ***судя по всему,*** *нужны поистине экстраординарные меры вмешательства властей в формирование рынка новых технологий* [Балацкий, 2020, с. 11]. – *To reduce the existing gap,* ***apparently,*** *truly extraordinary measures of intervention by the authorities in the formation of a market for new technologies are needed*. In this example, there is an adverbial expression *судя по всему*. It performs the function of a hypothetical assessment by the author of the work of the probability of the impact of government measures on the formation of the market for new technologies, which also highlights a certain doubt and indicates that this statement is somewhat controversial. The hypothetical nature of the proposed proposition is justified by the fact that the justification of the measures, the implementation of which is necessary to

solve the proposed problem, is not completely reliable and it is impossible to say with certainty in advance that they will lead to the most effective solution of the issue. At the same time, the complex of arguments of the author make accept this opinion as the most reasonable, while not depriving readers of the opportunity to enter into a discussion on the issue.

It can be concluded that this function is unevenly distributed among parts of speech in English and Russian, in each of which it is represented with its own characteristics.

Finally, it should be noted that the differences in the use of certain hedges in Russian and English may be related to the grammatical features of the languages. Thus, in English, the use of modal verbs as hedges is common, which is not reflected in the Russian language. This is the reason why the explication of hedging functions often does not match.

By means of modal verbs English-speaking authors often manage to achieve a softening of the categoricality of a statement or an assumption put forward. As S. Algy notes, this makes it possible to attribute modal verbs used in hedge functions to the means of expressing «not only epistemic, but also deontic modality» [Algi, 2012, p. 45]. The variety of modal verbs in English allows to display different shades of confidence and the degree of categoricity in a sentence, which is achieved by choosing one or another modal verb, which is a hedge, for example:

The interest rate ***might*** *be exceeding growth for long phases while persistently falling below growth along some other paths* [Bloise, 2021, p. 1525]. In this example the author discusses the possible excess of interest rate growth and the likelihood of its permanent decline, depending on time conditions. At the same time, the modal verb *might* allows to express a fairly low degree of probability of such an outcome of events. The author admits that the fall and growth of the interest rate may be related to other factors and that the assumption put forward by him in this proposal is hypothetical. Thus, the variability of modal verbs in the English language allows authors to use the available lexical means to a greater extent for the competent explication of hedging functions in their works.

In Russian authors of scientific papers have to use other hedging means to convey the same meanings, in particular, to adverbs that allow transmitting different shades of meanings, or the verb *мочь* in conjunction with the semantic verb *быть*, as illustrated by the following examples:

Данный индикатор необходимо учитывать в связи с тем, что даже если конкретный фондовый рынок велик по капитализации, торговли на нем ***может и не быть*** [Васюков, 2020, с. 257]. – *This indicator must be taken into account due to the fact that even if a particular investment market is large in terms of capitalization, there* ***may not be*** *any trading on it*. In this sentence, a hedging construction *may not be* used, with the help of it the author emphasizes the low probability of lack of trading in markets with a high degree of capitalization. The union leads *и* leads to an even greater decrease in the categoricality of the statement, being in correlation with its hypothetical nature.

Возможно, *проблема в том, что в недавние десятилетия наши интересы были слишком обращены к экономике* [Жданов, 2020, с. 38]. – ***Perhaps*** *the problem is that in recent decades our interests have been too focused on economics*. In this example the author puts forward a proposition by using an adverb-hedge *возможно*, which reduces the degree of its categoricality. Expressing his own opinion on the issue, the author at the same time disclaims responsibility for this statement, since the use of this adverb allows to present the idea only as one of the possible opinions on the topic, which, however, does not pretend to be completely reliable.

Thus, it can be concluded that the use of verbs in the hedge function in Russian and English has differences. The existing system of using them as hedging markers allows to correctly express existing hedging functions.

At the same time, differences in their use affect both the frequency of use of certain verbs (for example, *argue* or *point out* in English and *отмечать* in Russian), types of impersonal constructions with verbs expressing hedging semantics and the active use of modal verbs as hedges in English, which in Russian are expressed by adverbs or the verb *мочь* in conjunction with the verb *быть*.

References:

1. Балацкий, Е.В. Центральная власть, рыночная конкуренция и технологический прогресс: модельные эксперименты и стилизованные примеры / Е.В. Балацкий, М.А. Юревич // Journal of Economic Regulation. – 2020. – № 3. – С. 21-37.

2. Васюков, Е.А. Сравнительный анализ факторов привлекательности национальных экономик для трансграничных сделок слияний и поглощений / Е. А. Васюков // Ars Administrandi (Искусство управления). – 2020. – № 2. – С. 253-269.

3. Грибанова, Т.И. Риторический потенциал тактики хеджирования в англоязычном академическом дискурсе (на материале научно-технических исследовательских статей) / Т.И. Грибанова // Риторические традиции в эпоху цифровизации. – 2020 – С. 247-260.

4. Жданов, Д.А. Экономическое поведение человека и общественная эффективность / Д. А. Жданов // Journal of Economic Regulation. – 2020. – № 2. – С. 37-50.

5. Миколайчик, М.В. Лексические хеджи в британском и американском вариантах научного экономического дискурса: корпусное исследование / М. В. Миколайчик // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 3 (12). – С. 63-67.

6. Поденщикова, Ю.М. Социальное инвестирование как часть GR-стратегии российских компаний / Ю.М. Поденщикова, К.А. Пунина // Ars Administrandi (Искусство управления). – 2020. – № 3. – С. 418-440.

7. Algi, S. Hedges and boosters in L1 and L2 Argumentative Paragraphs: Implications for Teaching L2 Academic Writing / Algi S. – Ankara: Middle East Technical University, 2012. – 288 p.

8. Alma, L. P. English Academic Writing: Proposal of a Bank of Useful Phrases for Hedging / L. P. Alma. – Las Villas: Universidad Central «Marta Abreu», 2021. – 59 p.

9. Bloise, G. Sustainable Debt / G. Bloise, H. Polemarchakis, Y. Vailakis. // Theoretical Economics. – 2021. – № 16. – P. 1513-1555.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД СОЗДАНИЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ВИКТОРИНЫ «ИЗВЕСТНЫЕ ИМЕНА АНГЛИИ»

А.В. Урядова, e-mail: ouriad-a@yandex.ru
старший преподаватель
Н.А. Морева, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет,
Россия, г. Ярославль

FROM THE EXPERIENCE OF WORKING ON THE CREATION OF A COGNITIVE LINGUISTICS QUIZ "FAMOUS NAMES OF ENGLAND"

A.V. Uryadova, e-mail: ouriad-a@yandex.ru
Senior Lecturer
N.A. Moreva, e-mail: nadezhda.zakharova.yar@mail.ru
Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Данная статья рассматривает важность культуры изучаемой страны при обучении английскому языку. С этой целью была создана лингвострановедческая викторина «Известные имена Англии».

Ключевые слова: викторина, обучение, лингвострановедение, иностранные языки

Abstract. This article examines the importance of the culture of the studied country in teaching English. For this purpose, a linguistic and cultural quiz "Famous names of England" was created.

Key words: quiz, training, country studies, foreign languages

В современном мире очень важно знать не только иностранные языки для свободного общения, но также и особенности культуры и истории страны изучаемого языка для более полного понимания лингвистических феноменов [Урядова, 2019, с.285-292]. Для того, чтобы заинтересовать студентов было принято решение провести это в увлекательной форме лингвострановедческой игры.

Статья основана на опыте работы над созданием межвузовской познавательной викторины «Известные имена Англии», которая была проведена 28 апреля 2021 года на базе кафедры иностранных языков ЯГТУ.

Целью этой игры было создание благоприятных условий для развития интереса студентов к английскому языку, а также культуре Англии.

Таким образом, задачами лингвострановедческой игры являлись:

1. активизация интереса обучающихся к английскому языку и его разделам;
2. выявление образовательных потребностей обучающихся, связанных с углубленным изучением иностранного языка;
3. развитие навыков самостоятельной работы, а также работы в команде;
4. распространение эффективных педагогических практик организации познавательной и исследовательской деятельности обучающихся.

Для участия в викторине были приглашены команды, состоящие из 3–5 участников, из разных учебных заведений города Ярославля. Приглашения, содержащие информационное письмо и положение о проведении викторины отправлялись заранее. В положении были описаны темы предстоящих семи туров, чтобы участники могли предварительно подготовиться к игре.

Как было упомянуто выше, игра состояла из семи туров, в каждом из которых было по семь вопросов:

1 тур – разминка (вопросы про всемирно известных англичан, которые у всех на слуху);

2 тур – вопросы об известных английских женщинах;

3 тур – визуальный;

4 тур – музыкальный;

5 тур – вопросы о королевской семье;

6 тур – вопросы об известных английских ученых;

7 тур – блиц (лингвистический)

Вопросы 1–7 туров демонстрировались на экране по 45 секунд и зачитывались ведущим (кроме разминки и блица, на них давалось 30 секунд). За это время участникам необходимо было обдумать и внести свои ответы на предварительно розданные бланки ответов. По истечении времени бланки с ответами сдавались помощнику ведущего. Вопросы не оставались на экране и не повторялись.

В туре «блиц» команды сами решали, какой стоимости будет каждый ответ тура: отметка напротив ответа означало его оценивание по системе +2/-2 (правильный/неправильный), а отсутствие оной означало традиционное оценивание (1/0). Таким образом, максимум в блице +14 очков, минимум -14. Эта особенность придала игре некую интригу и азарт.

Далее каждый тур рассмотрен более подробно.

В первом туре были приведены необычные, интересные факты об известных личностях Англии, а сами вопросы были составлены так, что конкретные названия известных книг, фильмов не упоминались.

Ниже приведены несколько примеров вопросов:

Вопрос 1: Эта молодая актриса и фотомодель родилась во Франции, но имеет гражданство Великобритании. Широкую известность она получила в 9 лет, благодаря роли в одном известном фильме в жанре «фэнтези». (Ответ: Эмма Уотсон)

Вопрос 2: Книги этого английского автора были опубликованы на 55 языках, включая древнегреческий и латынь. Автор этих книг - первый в мире писатель – миллиардер. Серия всем известных романов стала самой продаваемой серией книг в истории. Назовите фамилию автора. (Ответ: Джоан Роулинг)

Вопрос 3: Этого известного спортсмена всю жизнь сопровождала цифра семь. Под седьмым номером на футболке он выступал в составе «Манчестер Юнайтед» и сборной Англии. Его линия одежды называлась «DB07». На своей правой руке он носит татуировку с римской цифрой семь. Назовите фамилию спортсмена. (Ответ: Дэвид Бекхэм)

Особое внимание в ответах участников уделялось правильному написанию имени и фамилии известной личности на русском языке. Так, например, не все знают, что правильное написание имени известного актера *Jason Statham* по-русски будет *Джейсон Стейтем* (без буквы «х», как можно услышать на русском телевидении).

Во втором туре «Известные женщины Англии» были разноплановые вопросы, таким образом были охвачены не только известные актрисы, певицы, писательницы, модели, но и, например, женщина-математик и женщина-химик.

Ниже приведены несколько примеров вопросов:

Вопрос 1: Английский математик, вошедшая в историю, как первая женщина-программист. Была единственной дочерью великого английского поэта Байрона. Впервые

ввела в употребление термины «рабочая ячейка» и «циклы». Назовите фамилию математика. (Ответ: Ада Лавлейс)

Вопрос 2: Эта «королева людских сердец» известна не только своей открытостью, эмоциональностью и искренностью, но и своей добротой и заботой о простых людях, она возглавляла более 100 благотворительных организаций по всему миру, поддерживала онкоцентры, больницы, приюты, центры для бездомных, лепрозории. Назовите ее имя. (Ответ: принцесса Диана)

Вопрос 3: Очень известная современная певица, автор-исполнитель и поэтесса, лауреат 15 премий Грэмми. В 2012 году она исполнила песню, которая стала заглавной темой бондианы 007, за которую певица получила премии «Оскар», «Грэмми», а также «Золотой глобус». Назовите имя певицы. (Ответ: Адель)

В третьем туре на экране демонстрировались визуальные вопросы. Здесь также были представлены вопросы не только на знания, но и на логику и внимательность. Например, нужно было догадаться, кому посвящен памятник, где участники видели портрет пожилой женщины и мышеловку над ее головой, а также часть буквы «С» (Ответ: памятник Агате Кристи).

Или же назвать фамилию известной английской писательницы, по роману которой был снят фильм, кадр из которого транслировался на экране: Джейн Эйр и мистер Рочестер (Ответ: Шарлотта Бронте).

Также участникам предлагалось узнать известного актера (без упоминания, что он актер) в непривычном для него образе без усов и шляпы-котелка (Ответ: Чарли Чаплин).

Четвертый тур состоял из музыкальных вопросов. Участникам предлагалось назвать имена английских певцов, певиц, групп, кинокомпозитора, песню, и даже известный мультфильм. Причем песни были не только в их привычном звучании, но также использовались кавер-версии, минусовки, реверс, и запись песни в исполнении Siri. Такие приемы подачи всем известных хитов усиливали интерес участников, несколько усложнив задания.

Пятый тур был посвящен вопросам о королевской семье. Говоря об известных именах Англии, невозможно было обойти стороной такую традиционную тему, как роль Королевы и её семьи в Британском обществе, их обычаи и факты, связанные с династией Виндзоров. Далее приведены несколько примеров:

Вопрос 1: После трагического события в королевской семье сэр Элтон Джон создал ремейк песни «Candle in the Wind», посвященной когда-то Мэрилин Монро. Кому была посвящена песня, в исполнении Элтона Джона? (Ответ: Принцесса Диана)

Вопрос 2: Эта девушка была первой королевской невестой с высшим образованием. Она получила степень по истории искусства, в том же университете, в котором учился один из принцев, который впоследствии стал ее мужем. Назовите ее фамилию. (Ответ: Кейт Миддлтон)

Вопрос 3: Кто-то просыпается под звуки будильника, кто-то под пение петухов, а под какие звуки предпочитает просыпаться Ее Величество? Каждое утро в 9 часов под окнами спальни королевы раздаются прелестные ноты, которые настраивают монарха на нужный рабочий лад. Какие звуки будят Елизавету II? (Ответ: Звуки волынки)

Вопрос 4: Среди королевских традиций есть негласное правило, что некоторые члены королевской семьи Великобритании не могут путешествовать вместе на дальние расстояния. Например, когда принцу Джорджу исполнится 12 лет, он должен будет летать на разных самолётах со своим отцом, принцем Уильямом. Назовите причину. (Ответ: В случае авиакатастрофы, они все могут погибнуть и королевский род может прерваться, то есть не будет наследников престола и самого монарха).

Особый интерес представляют лингвистические вопросы, связанные с королевской семьей.

Вопрос 1: На свадьбе принца Уильяма и Кейт Миддлтон была нарушена многовековая традиция королевской семьи. Речь идет об инициалах на свадебной символике, которую королевский двор выпускал по случаю церемонии бракосочетания. Согласно действующим ус-

тоям, на аксессуарах помещается эмблема из первых букв имени жениха и невесты. Почему дизайнерам пришлось нарушить традицию? (Ответ: Если бы дизайнеры следовали данному правилу, на сувенирной продукции появилась бы хорошо всем известная надпись WC).

Вопрос 2: В английском языке появился новый глагол, образованный от имени и фамилии этой девушки. Он означает «ценить свое психическое здоровье и покидать неблагоприятную среду или ситуацию, в которой к тебе токсично относятся». Именно так, по мнению британцев, поступила эта девушка, когда отказалась от всех королевских титулов и привилегий и уехала со своим принцем жить в Канаду. Назовите ее фамилию. (Ответ: Меган Маркл, to Meghan Markle)

Шестой тур состоял из вопросов об известных ученых Англии. Вопросы также содержали в себе подсказку, которая могла навести на мысль о правильном ответе, даже если участники не знали другие факты о жизни того или иного изобретателя. При подготовке вопросов упоминались как современные ученые, так и ученые прошлых столетий.

Вот несколько примеров:

Вопрос 1: Из-за этого недуга, который стал называться в честь известного британского ученого, химика и метеоролога, создателя атомической теории, не разрешается работать водителем общественного транспорта, управлять самолетом и поездом, работать в сфере моды и дизайна. Назовите фамилию ученого. (Ответ 1: Джон Дальтон)

Вопрос 2: Этот шотландский ученый родился в семье логопедов и учителей красноречия. И мать, и жена ученого были слабослышащими, в связи с этим его отец придумал систему для глухих «Видимая речь», а потом и сын, изучая акустику и физику человеческой речи изобрел этот предмет. Назовите фамилию ученого. (Ответ: Александр Белл)

Вопрос 3: Неряшливость шотландского микробиолога явилась причиной открытия этого вещества. Когда он возвратился в свою лабораторию спустя месяц, то в грязной чашке увидел то, что впоследствии произвело революцию в мире медицины. Назовите фамилию ученого. (Ответ: Александр Флеминг)

Вопрос 4: Этот британский клеточный биолог, профессор Ноттингемского университета в 1996 году совершил переворот в области эмбриологии и стволовых клеток, проведя эксперимент над уникальным животным, которое пришлось усыпить через 6,5 лет из-за прогрессирующего рака легких, вызванного вирусом. Назовите фамилию биолога. Назовите фамилию биолога. (Ответ: Кит Кэмпбелл)

Седьмой тур - лингвистический блиц-тур. Особенность проведения этого тура была описана выше. Что касается содержания, то этот тур состоял из лингвистических вопросов, содержащих в себе подсказки, которые помогали тем участникам, которые не владели информацией о переводе тех или иных слов. Приведем несколько примеров.

Вопрос 1: С английского фамилия этой фото-модели и актрисы переводится как «ягель, мох, лишайник». Назовите ее фамилию (Ответ: Кейт Мосс - Moss)

Вопрос 2: С английского фамилия этой знаменитой баронессы и бывшего премьер-министра Великобритании переводится как «кровельщик». Назовите ее фамилию (Ответ: Маргарет Тэтчер - Thatcher).

Вопрос 3: На вопрос «Зачем смотреть...?» (аббревиатура из трех букв) англичане в шутку отвечают: «Потому что Бенедикт Камбербэтч» Назовите эту аббревиатуру. (Ответ: BBC –(Because Benedict Cumberbatch).

Самым сложным вопросом, на который никто не дал правильный ответ, оказался вопрос о миссис Хадсон:

Вопрос: Фамилия этой известной пожилой вдовы шотландского происхождения и квартирной хозяйки из детективов Артура Конан Дойля идентична английскому названию одной из рек на востоке США. Назовите ее фамилию. (Ответ: Миссис Хадсон (Hudson), Река Гудзон)

Цель викторины была достигнута, а задачи выполнены: участники научились дружно работать и взаимодействовать в команде; при подготовке к викторине они проявили интерес к лингвокультурным особенностям страны изучаемого языка (Англии), её традициях и обы-

чаям. Особый интерес у участников вызвал последний блиц тур, в котором использовались английские слова и фразы, что позволило студентам применить свои знания английского языка.

Список литературы:

1. Урядова, А.В. Из опыта работы при составлении и организации лингвистической игры в ЯГТУ / А.В. Урядова // Сборник материалов I Международной научно-практической конференции «Проблемы языкового образования в вузах: теория и практика». – 2019. – С. 285–292.

СЕКЦИЯ «ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

УДК 801:316.4

СЕМАНТИКА МОЛЧАНИЯ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В.Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
проф.,д-р филол. наук, доцент
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль

SILENCE SEMANTICS IN A DIALOGICAL DISCOURSE

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
Prof., Doctor of Philology, Associate Professor
Yaroslavl Higher Military Air Defence College,
Russia, Yaroslavl

Аннотация. Статья посвящена исследованию молчания в диалоге, типологии молчания, роли, значению и функции акта молчания в вербальной коммуникации. Особое внимание уделяется проблеме понимания и интерпретации молчания в диалогическом дискурсе партнером по общению. Выявлено, что молчание может использоваться для выражения множества различных значений, т.е. оно многозначно, в зависимости от конкретной коммуникативно-речевой ситуации. Молчание национально-специфично.

Ключевые слова: молчание, типы молчания, диалог, диалогический дискурс, двустороннее общение, коммуникативно-речевая ситуация.

Abstract. The article is devoted to the study of silence in a dialogue, typology of silence, the role, meaning and function of the silence act in the verbal communication. Special attention is paid to the problem of understanding and interpreting silence in the dialogical discourse by a communication partner. It is revealed that silence can be used to express a lot of different meanings, i.e. it is ambiguous and polysemantic, depending on a specific communicative-speech situation. Silence can be considered as a nationally specific communicative phenomenon.

Key words: silence, types of silence, dialogue, dialogical discourse, two-way communication, communicative-speech situation.

Различают следующие типы молчания: 1) абсолютное (неинтенциональное, доречевое) молчание; 2) коммуникативно значимое молчание (КЗМ).

Именно КЗМ подлежит лингвистическому исследованию. По В. В. Богданову, КМЗ – это молчание, выполняющее определенную знаково-смысловую функцию в вербальной коммуникации, и в зависимости от конкретной ситуации такое молчание может иметь самые различные значения [Богданов, 1986, с. 12]. Именно коммуникативное молчание адресовано, оно имеет мотив (а иногда и цель), может соотноситься с вполне определенным содержанием и включено в систему стимулов и реакций [Арутюнова, 1994, с. 114].

Практически любая форма поведения – действие, бездействие, речь, молчание – в определенной ситуации может оказаться коммуникативно значимой: «Behavior has no opposite. In other words, there is no such thing as **nonbehavior** or, to put it even more simply: one cannot *not* behave. Now, if it is accepted that all behavior in an interactional situation has message value, i.e. is

communication, it follows that no matter how one may try, one cannot *not* communicate» [Watzlawick e.a. 1967, p. 48-49]. Внезапное покраснение лица (неосознанное или неинтенциональное) интерпретируется (психологически-инференционно, на основании прошлого опыта и социально-культурных конвенций) и обретает ситуативный смысл [Стернин, 2001, с. 39-40].

В повседневном общении речевой поток всегда «разбавлен» молчанием или его типами (умолчанием, паузой и т.д.). В диалогическом общении определенная часть смысла обязательно вербализуется, а оставшаяся, иногда достаточно важная и весомая, – остается невербализованной. Несказанное, недосказанное, умолчанное всегда органично входит в общий контекст ситуации, обеспечивая тем самым ее коммуникативную «плотность»: ведь очень часто за обычными этикетными фразами следуют некие «лакуны», о наличии которых собеседники одинаково осведомлены, и разъяснение смысла и содержания этих «лакун» не входит в прагматический рисунок данной коммуникативной ситуации [Бабаян, 2018]. Здесь уместно вспомнить ситуации, когда у партнеров по общению «язык не поворачивается» сказать самое главное, что является разновидностью подобного рода лакун.

Отметим, что причины данного явления многочисленны и кроются как в специфике целенаправленного использования молчания, так и в специфике звучащего слова и его выразительных возможностей.

Значения слова могут поддаваться и не поддаваться передаче. В последнем случае люди могут молчать («о невыразимом»), передавая это размытое, трудно формулируемое значение с помощью неязыковых средств: молчания, паузы, жеста, мимики и т.д. Если бы слово воспринималось сразу во всех своих значениях (а этого не может быть, т.к. любой контекст конкретизирует значение произнесенного слова), то оно, возможно, было бы сродни молчанию, в котором потенциально наличествуют все значения слова, каждое из которых «обретает жизнь» только в конкретном речевом акте. В данном случае коммуникация не имеет смысла: ведь в конкретном речевом акте (если его целью не является языковая игра, игра словарными значениями) слово представляет «интенцию однозначности» для адресанта, единый код для реципиента и отправителя. Намеренная же невербализация в дискурсе (неговорение, неозначивание) изначально не предполагает не только однозначной трактовки, но и логической трактовки вообще, хотя чаще всего адресат молчания «декодирует» подобную стратегию вполне адекватно. В диалоге вербализация изначально нацелена на быстрое преодоление информационного разрыва между коммуникантами, а молчание – динамичное интерпретационное поле для адресата (и любого слушателя-наблюдателя), в котором важно понять адресанта, и в этом его основной смысл. Так можем заключить, что намеренное, спланированное молчание поддается логизированию и вербализации. Спонтанное же («аффективное») молчание, используемое в процессе коммуникативного акта ненамеренно, подсознательно, выводит общение на уровень интуиции.

Диалог есть способ языкового общения, при котором обязательна мена коммуникативных ролей, т.е. чередование минимум двух коммуникативных ходов. В определении диалога можно допустить наличие нескольких ходов, как минимум один из которых может являться неречевым. Иными словами, молчание в диалоге выступает коммуникативной стратегией, поскольку именно чередование речевых актов молчания и говорения (а также паралингвистических средств – мимики, жеста и т.д.) образует дискурс – контекстуально обусловленный процесс общения. Диалогический дискурс может формироваться и наполняться исключительно силенциальными актами, смысловыми лакунами и жестомимическими составляющими, которые успешно интерпретируются коммуникантами на интуитивном уровне [Бабаян, 2008; Бабаян, 2009]. Подобное имеет место при общении хорошо знакомых людей. Такие близкие люди могут проводить долгое время в молчании, им комфортно находиться в подобном коммуникативном пространстве. В данном случае уместно определение молчания, данное А.В. Домащенко: «Молчание – это та изначальная полнота смысла, которая в силу своей доступности непосредственному пониманию, не нуждается в озвучивании» [Домащенко, 2005, с. 20].

Такие коммуниканты часто произносят длинные монологи и речи про себя и редко –

вслух, поскольку столь эмоциональное содержание вряд ли может быть адекватно выражено. Это интуитивно осознается: именно для внутренней речи характерны всевозможные сокращения и умолчания, замена слов образами, знаками, эмоциональными ощущениями и т.д. В этом смысле невербализованное мышление недиалогично (т.е. неинтенционально). Известно, что человек в большинстве случаев мыслит не полными фразами, проговаривая весь текст, а наиболее удобными, неполными образными и когнитивными конструкциями поскольку «внешний» язык служит для взаимопонимания, а внутренний – для поиска и обработки информации, т.е. для мышления [Карасик, 2002, с. 145]. Здесь следует отметить, что истинный диалог возникает в случае, когда в его процессе происходит полное проговаривание и тщательный осознанный отбор тех или иных языковых средств и структур.

В процессе общения каждый его участник всегда совершает выбор между вербализацией и невербализацией. И если он делает выбор в пользу невербализации, т.е. не говорить о чем-либо, то это ещё не значит, что он этого не видит и не замечает. Слово – это знак, но его отсутствие (особенно там, где его ожидают) – также является знаком, который представляет собой адекватное коммуникативное средство в конкретной ситуации общения. Молчащий, можно предположить, воспринимает и чувствует то, о чем настойчиво говорится везде и всюду, настолько отчетливо, что это отнимает у него желание говорить об этом словом.

Известно, что с помощью языка человек может высказать лишь меньшую часть того, о чем думает, т.к. большая часть информации импликативна и декодируется с помощью семиотического багажа – пресуппозиции и пропозиции (имплицитное значение осознается, не имея формы). С другой стороны, необходимо уметь декодировать молчание в различных контекстах (т.к. вне речевого контекста молчание некоммуникативно, хотя может быть информативным и являться знаком), иначе человеческое понимание будет недостаточно полным.

Таким образом, можно говорить о многозначности молчания. Л. П. Крысин высказал мысль о существовании особой универсальной девятой тактики речевого поведения в конфликте, которая может быть названа тактикой молчания. Действительно, молчание в разных жанровых интеракциях (и в жанре ссоры, в том числе) может использоваться для выражения необыкновенно большой гаммы значений – от возмущения и негодования, до одобрения и восторга [Горелов, Седов, 2001, с. 168].

Заметим, что многозначность молчания не всегда и не обязательно снимается при помощи речи. Молчание как недоговоренность и сокрытость информации может выступать как элемент семантики слова и высказывания в импликативных и ненормативных пропусках, в поэтической речи (метафора, подтекст), при использовании иронии и т.д., и тогда оно приобретает форму **умолчания** – частичного сообщения и частичного (временного / постоянного) сокрытия информации; пребывания ее части в имплицитной форме. А. А. Кибрик отмечает, что умолчание используется тогда, когда информация: а) очевидна, б) неизвестна, в) несущественна, или г) если говорящий хочет ее скрыть/ завуалировать [Кибрик, 1991, с.49].

Важно отметить, что умолчание коммуникативно значимо и имеет соответствующие причины; в зависимости от обстоятельств адресат может либо однозначно восполнить имплицированную информацию, либо строить те или иные догадки относительно её характера [Богданов, 1997, с. 241].

Интересную мысль об умолчании встречаем у испанского философа Х. Ортега-и-Гассета, который, имея в виду себя, признаётся, что, говоря по-французски, он вынужден умалчивать 4/5 испанских мыслей, которые невозможно донести по-французски, хотя оба языка близки. Трудность перевода предопределена одним из парадоксов языка: «…Мы никогда не поймём такого поразительного явления, как язык, если сначала не согласимся с тем, что речь в основном состоит из умолчаний. <…> И каждый народ умалчивает одно, *чтобы* суметь сказать другое. Ибо *все* сказать невозможно. Вот почему переводить так сложно: речь идёт о том, чтобы на определенном языке сказать то, что этот язык склонен умалчивать» [цит. по Хроленко, 2005, с. 102]. «Умалчивание» в языке на уровне лексики принято называть лакунами.

Пауза – еще одна форма молчания – естественный коммуникативный ход (чтобы со-

браться с мыслями, обдумать, найти нужное слово, сделать передышку, осуществить перестройку в процессе порождения речи и.т.д.), но она искусственна, будучи использована как приём. Пауза – маркер молчания. Один из литературных критиков пишет о том, что тире у Цветаевой – «пауза, заполненная глубоким вздохом», - считается неотъемлемой частью её текстов, индивидуальным способом её осмысления мира [Макаров, 2003, с.108].

Кроме того, паузацию относят к важнейшим фонетическим средствам речевого контакта [Фрейдина, 1993, с.43]. Эта форма молчания участвует в привлечении внимания собеседника к высказыванию, а также создании адекватной тональности общения. Так, замечено, что более длительные паузы характерны для общения, протекающего в рамках доброжелательной тональности, что особенно ярко проявляется при диалоге. Соблюдение паузы дает возможность собеседнику выразить себя, стимулирует диалог, т.е. является одним из важнейших коммуникативных навыков.

В разных культурах представление о том, какое «количество» молчания приемлемо для адекватного общения и что такое **«затянувшаяся пауза»**, имеет свою национальную специфику. Так, американцы не выносят длительных пауз и изо всех сил пытаются заполнять их говорением. Поэтому, когда иностранные журналисты или бизнесмены едут в США, чтобы выведать там нужную информацию, их инструктируют: делайте затяжные паузы – и американцы вам сами все расскажут [Макаров, 2003, с. 280].

Молчание в любовном дискурсе – это **скрытая активность**: ведь оно не является просто непроизнесением чего-либо или отсутствием слов, непонятно с чем связанным, не является пустотой. В любовном молчании есть умысел – это **осознающее себя молчание**: это не столько отказ от слов, сколько осознание их отсутствия и ненужности (ср. известное крылатое выражение римлян «Когда они молчат, они кричат, [а когда они кричат – они молчат]») [Леонтович, 2005, с. 186].

Н. Д. Арутюнова в самом общем виде выделяет два типа молчания: 1) межличностное (диалогическое) молчание; 2) социальное молчание.

Основными признаками *межличностного (диалогического) молчания* принято считать *намеренность, целенаправленность* и *конвенциональность.*

Говоря о *социальном* молчании, отметим, что исходя из того, что в рамках социального взаимодействия на первый план выступают вопросы этики и нормативности поведения, молчание можно рассматривать и как отсутствие протеста против ущемления прав другого (невыполнение нравственного долга в рамках «слабой этики»), и как отрицательная акция, уклонение от положительного действия – ложь, предательство (в рамках «сильной этики») [Арутюнова, 2000, с. 428].

Кроме того, о социальном молчании можно говорить при рассмотрении этого феномена как элемента светской жизни и коммуникации. В этом случае молчание в обществе предстает как неучастие в беседе, обмене мнениями, общем разговоре. Человека можно назвать молчаливым, когда доля его речевых актов в объёме общей коммуникации либо ничтожно мала в процентном соотношении, либо вообще равна нулю.

Целесообразно отметить, что этикет как поведение включает различные формы выражения типичных социально закрепленных реакций. К числу таких форм В. И. Карасик относит, в частности, молчание, воздержание от речи. Знаковая сущность молчания зависит от обстоятельств общения. Молчание слушателей в лекционной аудитории, в зале заседания суда, в храме предписывается нормами поведения, молчание за столом на званом вечере считается грубым нарушением приличий в англоязычном обществе. Молчание как предоставление права партнеру начать общение является признаком уважения статуса партнера, молчание в ответ на реплику партнера в диалоге часто оценивается как оскорбление [Карасик, 2002, с. 90-91].

В свою очередь И. А. Стернин говорит, что «общение предусмотрено культурой после процедуры знакомства, при совместной деятельности, при встрече знакомых, в гостях и пр. ...Неумение реализовать данную функцию общения часто наблюдается у молодёжи – юноша и девушка, познакомившись друг с другом, не знают, о чем разговаривать и *молча* (курсив

наш. – *В.Б.*) лузгают семечки (*«Он **молчал**, а я слушала»*)» [Стернин, 2001, с. 28].

Кроме того, И. А. Стернин говорит и об интересном типе молчания – **«неловкой паузе»**. С этим явлением мы встречаемся в ситуации, когда там, где не принято молчать, в процессе общения возникает пауза. Такая пауза в общении обычно трудноперенosима. Так, например, у россиян за столом не принято молчать, не принято молчать, находясь вместе с кем-либо. Принято, чтобы попутчики разговаривали друг с другом. Мы иногда думаем о человеке: *«О чем мне с ним разговаривать?», «Мне с ним не о чем разговаривать»*. Это, как подчеркивает исследователь, свидетельство осознания нами наличия у общения функции распределения времени [Там же, с. 28]. Другой исследователь Л. А. Азнабаева (1998) отмечает, что заговорить с незнакомым попутчиком даже на нерекомендуемые темы лучше, чем молчать. Молчание на протяжении всего пути может расцениваться как проявление высокомерия или враждебности.

Итак, молчание можно рассматривать и как нарушение конвенциональных норм, в таком случае говорят о несанкционированном, т.е. не предусмотренном нормами общения молчании. Подтверждение этому находим в следующей цитате: «Молчание в некоторых ситуациях могло бы быть расценено как невежливость и невнимание, а иногда даже как враждебность» [цит. по Корнилова, 2002, с. 108]. Иными словами, молчание в тех случаях, когда от адресата *ожидается* какая-то реакция, считается явным нарушением общепринятых конвенций (например, игнорирование вопроса). Молчание может быть и речевым актом в рамках вежливого поведения – промолчать вместо ответа на грубость или агрессивный выпад. В данном случае желание уклониться от выражения собственного мнения можно объяснить либо *принципом толерантного поведения*, представленным в том числе системой коммуникативных запретов, нацеленных на защиту реализации прав личности, либо как прагматический прием камуфлирования столкновения (конфликта) целей. Как отмечает М. В. Колтунова, толерантность с позиции прагматики рассматривается как тип речевого взаимодействия, противопоставленный вербальной агрессии и близкий к понятию «терпимость» [Колтунова, 2004, с. 108].

Таким образом, можно заключить, что как *межличностное (диалогическое) молчание*, так и *социальное молчание* (социальное в ещё большей степени) имеют национальную специфику.

Важную роль в семантике и понимании молчания наряду с личностными особенностями субъектов коммуникации играют и ситуативные факторы. В зависимости от той или иной ситуации, от контекста общения, от особенностей третьих факторов, молчание может быть справедливым, желаемым, оправданным, или наоборот. Можно говорить и о том, что бывают ситуации, в которых молчание почти целиком обусловлено обстоятельствами, и наоборот, – такие, в которых моральная ответственность возлагается на смолчавшего партнера по общению.

Вопрос о качественных характеристиках субъекта молчания особенно важен потому, что они придают молчанию специфическую окраску. Так, например, В. В. Богданов выделяет следующие индивидуальные особенности коммуникантов, способствующие молчанию [Богданов, 1986, с. 15]: 1) психологический тип одного или обоих коммуникантов – интроверты, замкнутые, неразговорчивые люди (доля участия в речевой деятельности значительно меньше той, которая принимается за норму; молчание в этом случае отвечает общей поведенческой характеристике, определяемой как молчаливость [Арутюнова, 2000, с. 428]; 2) состояние здоровья; 3) текущее психологическое состояние (настроение); 4) отношение коммуникантов друг к другу (неприязнь или, напротив, полная духовная близость); 5) языковая компетенция (невладение языком общения).

Итак, можем заключить, что учёт разновидностей акта молчания позволяет по-новому взглянуть на диалогический дискурс терциарной речи, способствует выявлению его новых специфических особенностей.

Список литературы:

1. Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении / Л. А. Азнабаева. – Уфа, 1998. – 182 с.

2. Арутюнова, Н.Д. Молчание: контексты употребления / Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М., 1994. – С. 106–117.

3. Арутюнова, Н.Д. Феномен молчания / Н. Д. Арутюнова // Язык о языке: Сб. статей / Под общ. рук. и ред Н.Д. Арутюновой. – М., 2000. – С. 418–437.

4. Бабаян, В.Н. Об основных категориях и типах дискурса / В.Н. Бабаян // Иностранные языки в высшей школе. – 2008. – № 6. – С. 95-100.

5. Бабаян, В.Н. Молчащий наблюдатель и молчание в диалоге / В.Н. Бабаян // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2009. – Т. 1. – № 2(26). – С. 119-124.

6. Бабаян, В.Н. Эксплицитное молчащее третье лицо и речевой акт молчания в дискурсивном пространстве терциарной речи / В.Н. Бабаян // Иностранные языки в высшей школе. – 2018. – № 1(44). – С. 42-54.

7. Богданов, В.В. Молчание как нулевой речевой акт и его роль в вербальной коммуникации // Языковое общение и его единицы. – Калинин : Изд-во КГУ, 1986. – С. 12–18.

8. Богданов, В.В. Очерки по антропологии молчания. Homo Tacens / В.В. Богданов. – СПб. : РХГИ, 1997. – 352 с.

9. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики // И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Издательство «Лабиринт», 2001. – 304 с.

10. Домащенко, А.В. Ещё раз об интерпретации и толковании / А.В. Домащенко // Филологические науки. – № 3, 2005. – С. 16–23.

11. Карасик, В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М. : «Гнозис», 2002. – 333 с.

12. Кибрик, А.А. Молчание как коммуникативный акт / А.А. Кибрик // Действие: лингвистические и логические модели. Тез. докл. – М., 1991. – С. 49–50.

13. Колтунова, М В. Конвенции как прагматический фактор диалогического общения / М.В. Колтунова // Вопросы языкознания, № 6. – М., 2004. – С. 100 – 115.

14. Корнилова, Н.Б. Онтология молчания (на примере ранней прозы Леонида Андреева). Дисс. …канд. филол. наук. – Ярославль, 2002. – 164 с.

15. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.

16. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : «Гнозис», 2003. – 280 с.

17. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 252 с.

18. Фрейдина, Е.Л. Паузация как средство коммуникативного контакта / Е.Л. Фрейдина // Фоносемантика и прагматика: Тезисы докладов Всероссийской конференции / Институт языкознания РАН: ПГПИ им. В.Г. Белинского. – М. : Пенза, 1993. – С. 43.

19. Хроленко, А.Т. Основы лингвокультурологии: Учебное пособие / А.Т. Хроленко; Под ред. В.Д. Бондалетова. – М. : Флинта: Наука, 2005. – 184 с.

ДИАЛОГ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФОРМ ДИСКУРСА В ШИРОКОМ И УЗКОМ ПОНИМАНИИ

В.Н. Бабаян, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
проф.,д-р филол. наук, доцент
Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны,
Россия, г. Ярославль

Л.А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru
зав. кафедрой иностранных языков,
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

DIALOGUE AS A PRINCIPAL FORM OF DISCOURSE IN A BROAD AND NARROW SENSE

V.N. Babayan, e-mail: vladimirbabayan@rambler.ru
Prof., Doctor of Philology, Associate Professor
Yaroslavl Higher Military Air Defence College,
Russia, Yaroslavl

L.A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru
Head of Foreign Languages Department,
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. Статья посвящена исследованию диалога как одной из важнейших форм дискурса, его основных характеристик, а также трактовка исследуемого продукта речевой деятельности, автором которого являются все его участники, в широком и узком понимании в современном языкознании. Диалог в широком понимании объясняется тем, что любой текст имеет своего реального или потенциального адресата и рассчитан на его восприятие и понимание последним. Диалог в узком понимании отличается обязательным наличием двух общающихся и характеризуется их сменой в процессе двустороннего общения.

Ключевые слова: диалог, дискурс, двусторонний речевой обмен, широкое и узкое понимание, единица диалога, речевая ситуация.

Abstract. The article is devoted to the study of dialogue as one of the principal forms of discourse, its main characteristics, and its interpretation of in a broad and narrow sense. Dialogue presents a product of a two-person speech activity, all the dialogue participants make up its authors. Dialogue in the broad sense implies that any text has its real or potential addressee and is designed for its perception and understanding by the latter. Dialogue in the narrow sense is distinguished by the obligatory presence of two communicators and is characterized by changing their turn in the process of the two-way communication.

Key words: dialogue, discourse, two-way communication, broad and narrow sense, dialogical unit, speech situation.

Современные исследователи речевого общения рассматривают диалог в широком и узком понимании. Диалог в узком понимании имеет следующие признаки: диалог является одной из форм дискурса, в которой обязательно участие по крайней мере двух сторон. В диалоге коммуниканты постоянно меняются ролями ведущего и ведомого, общаются на понятном обоим языке. Однако трактовка диалога в широком понимании сводится к тому, диалог есть встреча двух сознаний, следовательно, недиалогической речи не бывает, т.е. любой

текст диалогичен, так как обязательное наличие адресата так или иначе реализуется. Адресат может быть и реальным и потенциальным.

Относя дискурс к одной из форм контактного взаимодействия людей, многие исследователи полагают, что он связан с общим социальным контекстом жизнедеятельности людей, отражает "текущий момент" жизни общества [Борботько, 2019; Васильева, 1985; Лагутин, 1991; Тюкина, Бабаян, 2020]. Иначе говоря, **дискурс**, являясь **"текстом связной речи"** [Бенвенист, 1966; Борботько, 2019; Бабаян, Круглова, 2016], **"языковым общением"** [Сусов, 1989], **"категорией /естественной/ речи"** [Орлов, 1991] и др., так или иначе соотносится с понятием "диалог", которое, в свою очередь, по-своему фиксирует, закрепляет на какое-то время некоторые существенные моменты происходящего процесса в общении и поведении людей, внешних формах быта и т.д.

Диалог является специфической формой диадического межличностного взаимодействия. "**Диалог** (от греч. **dialogos**), ...форма устной речи, разговор двух или нескольких лиц, речевая коммуникация посредством обмена репликами" [Большой энциклопедический словарь, т.1, 1991, с. 388]. Проблематика диалога связана не только с общей психологией, но относится в своих специфических аспектах и к другим наукам, смежным с психологией.

Для исследователей диалогической речи отправным моментом явилась мысль Л. В. Щербы о первичности диалога (по сравнению с монологом) [Щерба, 1915].

Так, для М. М. Бахтина, как и для многих современных исследователей речевого общения, характерны две трактовки диалога: *в широком и в узком понимании*. Диалог *в широком смысле* есть встреча двух сознаний, и с этой точки зрения недиалогической речи нет, любой текст "двупланов" и "двусубъективен". Диалог включается в представление о коммуникативной сущности языка как общественного явления. Необходимое присутствие партнера как сущностная характеристика диалога интерпретируется в этом случае как возможность, которая может быть рано или поздно реализована, то есть партнер понимается в предельно широком плане как человечество во все времена и в неограниченном пространстве. В связи с этим естественным образом утрачивается традиционное противопоставление диалогической и монологической речи, ибо любые формы речи предполагают адресата – реального или потенциального.

Диалогичность в широком смысле рассматривается как условие жизни человека, как предпосылка существования человеческого общества вообще. По мнению М. М. Бахтина, «жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, отвечать, соглашаться и т.п.» [Бахтин, 1979, с. 318].

Во многих современных работах, посвященных проблемам личности, подчеркивается существенная роль диалога также в интраиндивидуальных процессах, в становлении личности, общения, встречаются такие суждения, как "внутренний мир личности диалогичен", "подлинное познание личности доступно лишь диалогическому проникновению" [Васильева, 1985, с. 82].

Для диалога *в узком* его *понимании* характерен следующий набор **дифференциальных признаков:**

- наличие не менее двух собеседников;
- обязательная смена говорящих (на этом основании разговор сам с собой некоторыми учеными исключается из рассмотрения);
- участники диалога понимают язык, на котором ведется диалог;
- участники диалога видят, по крайней мере, слышат друг друга.

По мнению большинства исследователей диалога, диалог понимается как функциональная разновидность речи, вид речи, тип коммуникации, принцип организации акта коммуникации, реализация которого создает особый тип текста [Борботько, 2019; Мельникова, Бабаян, 2021; Tyukina, Melnikova, Babayan, 2021].

В настоящее время из существующих центров исследования диалога в нашей стране саратовская школа считается наиболее значительной по постановке проблем и достигнутым результатам. Представители этой школы изучают главным образом устную диалогическую

речь в ее противопоставлении письменной и монологической речи. Отметим, что для лингвистов этой школы характерно широкое использование понятия «разговорная речь», часто заменяющего понятие «диалогическая речь», или употребление этих понятий как идентичных и взаимозаменяемых. При этом большинство исследователей поддерживают тезис Л. В. Щербы о том, что разговорная речь диалогична, то есть разговорная речь и есть диалогическая речь и монологической разговорной речи не может быть.

Выпущенная этой школой книга под названием «Русская разговорная речь: Тексты», представляет собой переведенные в письменную форму магнитофонные записи разговорной речи. Внимание исследователей направлено на выделение набора основных черт разговорной речи и языковых средств их реализации. **Основными чертами разговорной речи** признаны:

- ситуативность (зависимость от определенной ситуации),
- контекстуальность (обусловленность предыдущими высказываниями),
- непроизвольность (малая степень подготовленности, незапланированность, спонтанность).

В качестве лингвостилистических особенностей, реализующих вышеперечисленные черты, выступают следующие языковые явления:

- обилие вопросительных и побудительных предложений в стимулирующих репликах;
- повторы и переспросы в реагирующих репликах;
- синтаксическая неполнота предложений («рваный синтаксис»);
- широкое использование паралингвистических средств (мимики, жеста).

В связи с развитием лингвистики текста в современном языкознании численно возросли исследования проблем диалогической речи, направленные на поиск общих закономерностей диалога, выявление отношений между репликами-высказываниями в рамках диалогического единства, диалогического блока и целостного текста. Для этих исследований характерны дифференцированный подход к каждому виду диалога с функциональной точки зрения, сопоставительный анализ реплик в разговорной речи. Диалог рассматривается как своеобразный текст, коллективным автором которого являются все его участники [Бабаян, Круглова, 2016]. В нем взаимодействуют несколько, по крайней мере, две речемыслительные стратегии-программы. Диалогический текст членится чаще всего по формальным критериям на реплики и «диалогические единства» (ДЕ). В составе диалогической цепи выделяются, прежде всего, “единства”, состоящие из двух, трех и более реплик, так называемые двучленные, трехчленные и многочленные ДЕ. Диалог есть обмен высказываниями, которые естественно порождаются одно другим в процессе акта коммуникации. Эта взаимосвязанность высказываний в диалоге есть всегда не только смысловая, но и языковая и в определенных случаях – собственно формальная [Купцов, Бабаян, 2021]. Все высказывания-реплики подразделяются на *инициирующие (стимулирующие)* и *реагирующие*. Под репликой понимается цепочка высказываний-предложений (или одно предложение) одного из собеседников, продолжающаяся до тех пор, пока она не прервется речью другого собеседника или концом диалога. Объединение, по меньшей мере, двух пограничных реплик в линейной цепи диалога по определенным правилам семантической, прагматической и синтаксической зависимости и образуют коммуникативную единицу диалога (т.е. ДЕ).

Следует подчеркнуть, что определения ДЕ, даваемые различными исследователями, мало чем отличаются друг от друга. Так, С. С. Беркнер понимает ДЕ как сочетание ряда реплик, взаимообусловленных в структурно-семантическом плане [Беркнер, 1978]. По мнению Л. А. Леоновой-Елисеевой, ДЕ – любая пара реплик, между которыми существует семантическая, анафорическая или структурная связь [Леонова-Елисеева, 1969]. Л. С. Маркина под ДЕ понимает любую совокупность реплик, находящихся в такой структурной и смысловой связи, при которой предшествующая реплика выступает как обусловливающая, а каждая из последующих, с одной стороны, обусловливается предшествующей, а с другой – обусловливает следующую за ней, последняя же реплика является только обусловленной [Маркина, 1973]. Иными словами, можем утверждать, что каждое новое высказывание лишь продолжа-

ет диалог, и все сказанное до этого высказывания образует интерпретационную рамку для последующего высказывания. Все ДЕ делятся на разные типы по семантическому и формально-структурному критериям.

Общие типы отношений между сополагающимися репликами следующие:

- вопрос – ответ,
- вопрос – переспрос,
- утверждение – утверждение.

Некоторые исследователи справедливо считают невозможным дать объяснение причины взаимодействия и исчерпывающей характеристики смысловых отношений между репликами партнеров по общению. По мнению Ю. М. Скребнева, «исчерпывающая классификация смысловых отношений между репликами, сочетающимися в ДЕ, вряд ли осуществима в силу лингвистической непредсказуемости содержательного аспекта речевого поведения. Однако вполне перспективным представляется исследование структурного влияния реплики-стимула на реплику-реакцию. Разумеется, не существует никакой языковой закономерности построения реплики под структурным влиянием предшествующей» [Скребнев, 1985, с. 194].

В. И. Лагутин подчеркивает, что нельзя считать исчерпывающим этапом для анализа диалога выделение ДЕ, состоящего из двух реплик. Утверждая важность ретроспективного анализа каждой реплики диалога, зависимость каждой последующей реплики от предшествующей реплики партнера, не следует упускать из виду стратегическую линию каждого коммуниканта. Партнер в диалоге действительно все время идет на компромисс, строит свою реплику с учетом реплики-реакции партнера, но каждая реплика говорящего соотносится и с предшествующей репликой самого говорящего. Помимо того, что всякая речевая реакция может быть переосмыслена партнером как стимул для нового высказывания, сам говорящий может планировать наперед сразу несколько реплик, он может продолжить свою предшествующую реплику, оставляя реплику партнера без внимания, или исходить не из смысла реплики, а из ее побочного содержания, пространственно-временных ситуаций, из других своих соображений. Необходимо учесть, что выделение ДЕ на основе объединения двух пограничных реплик призвано облегчить работу исследователя по анализу диалога, но едва ли полностью соответствует специфике и сложности процесса диалогической коммуникации.

Следует также отметить, что единой общепринятой методологии социолингвистического анализа диалога не существует. Одни исследуют формальные структуры диалога (Е. Щеглов, Г. Джефферсон, А. Турнер), другие – структуры и функции языковых средств диалогов в различных ситуациях (Г. Гилес, С. Эрвин-Трипп), третьи занимаются выведением основополагающих закономерностей процесса порождения и интерпретации смысла в повседневном общении. Значительное внимание уделяется поиску базисных правил межличностного общения (face to face - interaction). Межличностное общение (интеракция) осуществляется по универсальным правилам речевого поведения на основе представлений партнеров относительно состояния ситуации, общих и отличительных целей и т.п. Протекание диалога регулируется базисными правилами интеракции, называемыми по-разному: молчаливые предпосылки интеракции, базисные принципы кооперации, постулаты диалога, максимы Грайса.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик / В.Н. Бабаян, С.Л. Круглова // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 155-159.

2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.

3. Беркнер, С.С. Проблемы развития разговорного английского языка XV – XXвв. / С.С. Беркнер. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1978. – 230 с.

4. Большой энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1991. - т. 1, 2.

5. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике / В.Г. Борботько. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. – 286 с.

6. Васильева, И.И. О значении идеи М. М. Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / И.И. Васильева // Психологические исследования общения. – М. : Наука, 1985. – С. 81–94.

7. Купцов, А.Е. Коммуникативные частицы как средства репрезентации актуальной информации в художественном дискурсе (на материале английского, испанского и русского языков) / А.Е. Купцов, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 3(26). – С. 125-131. – DOI 10.20323/2499-9679-2021-3-26-125-131.

8. Лагутин, В.И. Проблема анализа художественного диалога / В.И. Лагутин. – Кишинев, 1991. – 98 с.

9. Леонова-Елисеева, А.А. Рекуррентные предложения в современном английском литературном диалоге: дис. ...канд. филол. наук. – Калинин, 1969.

10. Маркина, Л.С. Четырехчленные диалогические единства в современном английском языке: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Л., 1973. – 20 с.

11. Мельникова, К.А. Политкорректный медиадискурс как способ достижения коммуникативной свободы общения / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сб. науч. статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, 26 марта 2021 года. – Пинск: Полесский государственный университет, 2021. – С. 169–175.

12. Орлов, Г.А. Современная английская речь / Г.А. Орлов. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.

13. Скребнев, Ю.М. Введение в коллоквиалистику / Ю.М. Скребнев. – Саратов, 1985. – 210 с.

14. Сусов, И.П. Личность как субъект языкового общения / И.П. Сусов // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин, 1989. – С. 9–16.

15. Тюкина, Л.А. Немецкоязычный армейский анекдот как тип военного юмористического дискурса / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Антропоцентрическая направленность лингвистических исследований поликультурного военного и политического дискурса / Под науч. ред. В.Н. Бабаяна; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны. – Ярославль : ООО «Цифровая типография», 2020. – С. 90–105.

16. Щерба, Л.В. Восточнолужицкое наречие / Л.В. Щерба. – Пг., 1915. – 194 с.

17. Benveniste, E. Problemes de linguistique generale / E. Benveniste. – P., 1966. – 288 p.

18. Tyukina, L.A. Russian language jokes in humorous dialogical discourse / L.A. Tyukina, K. A. Melnikova, V. N. Babayan // Russian studies without borders. – 2021. – Vol. 5. – No 1. – P. 27-34.

ВИДОВАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО ДИСКУРСА

А.С. Бажан, e-mail: 19anna12@mail.ru
аспирант,
Н.Н. Оломская, e-mail: olomnat@mail.ru
профессор, д.ф.н.
Кубанский государственный университет,
Россия, г. Краснодар

SPECIFIC CLASSIFICATION OF ART HISTORY DISCOURSE

A.S. Bazhan, e-mail: 19anna12@mail.ru
assistant
N.N. Olomskaya, e-mail: olomnat@mail.ru
Professor, doctor of philology
Kuban State University, Russia, Krasnodar

Аннотация. В представленной ниже статье рассматривается классификация искусствоведческого дискурса с точки зрения предметной области искусства, то есть виды дискурса, на которые можно разложить одно общее дискурсионное поле согласно видовой принадлежности искусства, а именно на дискурс живописи, дискурс скульптуры и дискурс архитектуры. Показаны общие, объединяющие лингвистические особенности, а также индивидуальные черты каждого вида. Также целью данной статьи является показать, что несмотря на узкую направленность каждый подвид представляет собой яркий пример коммуникации.

Ключевые слова: искусствоведческий дискурс, видовая классификация, лексические особенности, институциональный тип, функции языка

Abstract. The article below discusses the classification of art history discourse from the point of view of the subject area of art, that is, the types of discourse into which one general discourse can be decomposed according to the type of art, namely the discourse of painting, the discourse of sculpture and the discourse of architecture. Common, unifying linguistic features, as well as individual features of each species are shown. Also, the purpose of this article is to show that despite the narrow focus, each subspecies is a vivid example of communication.

Key words: art history discourse, species classification, lexical features, institutional type, functions of the language

В данной статье речь пойдёт о видовом многообразие, в котором представлен искусствоведческий дискурс. В настоящее время интерес к такого рода дискурсу возрастает и среди учёных лингвистов, и среди искусствоведов. Люди всё чаще обращаются к теме искусства в нашем так быстро меняющемся мире, где возможно именно оно остаётся носителем тех непоколебимых внутренних установок, которые так близки большинству из нас, именно в нём мы можем найти то постоянство, которого так часто не хватает нам в настоящее непростое время. А так как большинство людей всегда были склонны к сомнениям в собственной правоте, в правильности своего восприятия, им требуется чёткая интерпретация любого вида искусства, желательно выраженная самым понятным языком. Вот тут и приходит на помощь дискурс, в данном случае искусствоведческий, выполняя свои информативную и интерпретирующую функции [Елина, 2003, с.102], он сближает людей с искусством.

Существует несколько вариантов классификаций данного типа дискурса. В этой статье мы хотим выстроить классификацию дискурса с точки зрения того предмета, который он освещает. Само понятие искусства крайне объёмное, включающее в себя множество видов,

каждый из которых подразделяется на определённое число жанров. Мы попробуем классифицировать искусствоведческий дискурс именно с точки зрения подразделения самого искусства на определённые виды.

Начнём с того, что виды искусства можно также по-разному классифицировать, мы рассмотрим виды искусства с точки зрения их места во времени и пространстве. С этой точки зрения, например, художественная литература и музыка относятся к временным видам, так как никакого места в пространстве они не занимают, есть, конечно, чисто пространственные виды искусства, такие как архитектура, изобразительные виды искусства (живопись, графика, скульптура, монументальное искусство и декоративно-прикладное) и художественная фотография. Также выделяют пространственно-временные виды, это: театр, хореография, киноискусство, эстрада и цирк. Несомненно, что каждый вид искусствоведческого дискурса, который связан с определённым видом искусства, имеет свои отличительные черты, свои лингвистические и экстралингвистические особенности.

Также считаем важным отметить принадлежность искусствоведческого дискурса в целом, а значит и тех его видов, в рамках которых мы будем рассматривать отдельные его направления, к институциональному типу дискурса [Карасик, 2000, с.14], ведь именно институциональный тип, согласно Карасику В.И., предопределяет условия предполагаемой коммуникации, аудиторию, которой будет адресована информация, место и время самой коммуникации, определённые намерения, которые в ней заложены. Карасик В.И. сам писал о том, что как раз институциональный тип дискурса подразделяется на жанры, согласно своей коммуникативной задачи. Именно в этом смысле мы будем рассматривать виды искусствоведческого дискурса, являющимися частью единого типа институционального дискурса.

Итак, в рамках данной статьи, хотелось бы остановиться на следующих видах искусствоведческого дискурса, а именно: дискурсе живописи и дискурсе скульптуры как частного проявления дискурса изобразительных искусств и дискурсе архитектуры. Упоминая искусствоведческий дискурс, многим сразу приходит ассоциация именно с живописью, в силу ряда причин, в сознании большинства искусство, прежде всего, связано с живописью [Якимович, 2004, с.191]. Вот с неё и начнём.

Дискурс живописи предполагает коммуникацию между специалистом (преподавателем, учёным, критиком) и реципиентом, которым может быть любой, заинтересованный в данной сфере человек. Рассматривая данный вид искусствоведческого дискурса, мы будем говорить о стиле текста-высказывания, о наличие специфической лексики, т. е. особой терминологии, о построении текстов, о воспитательной и эстетической функции данного вида дискурса, а также о субъективной оценке, неизбежно заложенной при попытке интерпретации того или иного живописного произведения искусства. То есть будем говорить и лексических, стилистических и функциональных особенностях.

Что касается стиля дискурса, то можно отнести его либо к научно-популярному стилю (монография, статья, доклад, эссе), либо к публицистическому (также статьи, репортажи, интервью, рецензия, аннотация, отзыв, афиши, буклеты и т. д.) [Самсонова, 2018, с.114] Для первого характерны такие черты как доступность, четкость, точность, последовательность и иллюстративность, также в этом стиле мы находим сочетание несочетаемого: субъективной оценки и объективного восприятия. А для публицистического стиля, напротив характерны эмоциональность и образность речи, легкое и внятное изложение, т. е. общедоступность, доказательность изложения, индивидуализация стиля автора, отсутствие резко негативных окрасок и острой критичности. Конечно, нельзя сказать, что дискурс живописи больше представлен в том или ином стиле, скорее чаще можно проследить даже некое смешение научно-популярного стиля с художественным и также публицистического стиля с тем же художественным, особенно при анализе устного типа дискурса. А для художественного стиля характерны передача чувств и эмоций автора, метафоры, сравнения, детализация и использование элементов других стилей [Шардаков].

Перейдём собственно к лексике. Лексика дискурсивного поля в отношении живописи та система, которая находится в постоянном развитии, система отражающая многие процес-

сы, происходящие в искусстве в целом. Система, наполненная большим количеством архаизмов (багрец (красный цвет), горелая чернь (чёрный цвет), желть (жёлтый цвет), пядница (икона маленького размера), затин (тень на изображении), богомаз (художник, писавший картины, иконописец), подрусенки (определённым образом изображённые волосы), небовидный (цвета голубого неба), далевой план (дальний план)) [Беда], неологизмов (саспенс, хэнд мэйд, андеграунд, винтаж, интеграция и т.д.) и, по определённым причинам, синонимов. Согласно Кезиной С.В., всю лексику по данной теме можно подразделить на три больших пласта: общеупотребительная (парадокс, движение, эпоха, мастер, стиль, линия, время, мир), межотраслевая (драма, поэма, ансамбль, идентификация, опыты, мораль, эстетика) и узкоспециальная (абрис (линейный контур фигуры), алла прима (картина, созданная без предварительной прорисовки, в один-два подхода), валёр (качественный светотеневой фон), гризайль (изображение чёрно-белой краской), ксилография (гравюра на дереве)). Что касается синонимов, то можно сказать, что данное явление возникает благодаря желанию уточнить оттенок смысла, использовать термины различного происхождения и более точно проинформировать реципиента.

Само слово «живопись» означает «писать жизнь», «писать живо» [Кезина, 1998, с.83], то есть живопись передаёт действительность, нас окружающую с точки зрения изображающего, а мы уже в свою очередь воспринимаем эту отраженную действительность через призму своего субъективного восприятия. Традиционно считается, что дискурсивное поле в отношении искусства, а особенно живописи, несёт в себе заряд эстетического воспитания, эстетика здесь понимается не только и не столько как разговор о прекрасном в себе, а скорее как эстетика поведения, поступков отдельных индивидов. Но, в современном мире, само понятие эстетики спорно и соответственно в дискурсивном поле современной живописи общепринятые эстетические идеалы ставятся под сомнение. Если говорить о воспитательной функции рассматриваемого типа дискурса, то и подобно самому живописному произведению, он воспитывает в нас различные чувства, ценности, умение качественно воспринимать и правильно анализировать информацию, заложенную в нём. Это происходит благодаря тому, что, как правило, в дискурсе, тематика которого ограничивается живописью, подробно описаны и чувства изображенных на картинах людей и эпоху в которой они жили и ещё масса деталей, которые понятны зрителю-читателю и он действительно может легко увидеть всё то, о чём прочёл или услышал. Это легко затрагивает нужные струны души и достигается ожидаемый эффект.

Что же до субъективной оценки, то в дискурсе живописи, она проявляется очень ярко, так как именно в этом подтипе искусствоведческого дискурса мы сталкиваемся с огромным количеством изображений людей, простых житейских ситуаций и бесчисленной гаммой чувств и эмоций, что открывает широкие возможности для интерпретации.

Перейдём к следующему подтипу дискурса изобразительных искусств, а именно к дискурсу скульптуры. Рассматривая стили данного дискурса, то можно сделать вывод, что они представлены стилями, аналогичными стилям дискурса живописи. И это абсолютно закономерно, так как и дискурс скульптуры, и дискурс живописи это подтипы дискурса изобразительных искусств, который в свою очередь является составной частью самого объёмного элемента – искусствоведческого дискурса. В связи с этим повторять вышесказанное не представляется целесообразным.

Остановимся на сложно уловимых, но всё же имеющихся различиях вышеупомянутых дискурсионных подтипов. Обратим внимание на лексическую составляющую. Хотя всю лексику в данном случае также можно подразделить на узкоспециальную (барельеф (выпуклое изображение выступает над плоскостью фона не более чем на половину объема), патина (зелень на меди или бронзе, естественная или искусственная), зарубки (отметка на швах для правильного соединения частей), рашпиль (грубый абразивный металлический инструмент с мелкими зубцами), [Сотников С.Н. URL:http://www.sotnikov-art.ru/glossarij/] межотраслевую (арматура, макет, печь, шаблон, кронциркуль и др.) и общеупотребительную (фигура, размер, модель, пластика, памятник), при изучении источников, мы можем увидеть преобладание

определённой части речи, а именно глагола в письменных вариантах рассматриваемого подтипа дискурса. Например: оживить, выразить, изготовить, создавать, делать, компоновать, высекать, отливать, шлифовать, обжигать, резать, лепить, ваять, вырастать, рождаться, достигать [Петрочук, 1977, с.67], конструировать, увенчивать, обрамлять, округлять, сглаживать, заострять, выслеживать, наблюдать, чувствовать, устанавливать, сочетать, противопоставлять, олицетворять, прикасаться, мять, намечать, держать, врезаться, нащупывать, выступать, обрабатывать, отделывать, глазуровать, отсекать, исследовать, проникать, освобождать [Стоун, 2020, с.153, с.369, с.471, с.749] и т. д. Несомненно, такое количество глаголов, представленных и синонимами и антонимами, проистекает из желания критика-учителя-оратора точнее описать объём физической силы, вложенной в создание скульптурного произведения искусства. Скульптура даёт возможность задействовать дополнительный канал чувств – осязание [Кушнеровская, 1977, с.133]. При попытке интерпретации того или иного скульптурного произведения, интерпретатор, благодаря использованию большого количества глаголов вызывает ощущения присутствия и осязания описываемой скульптуры.

Также необходимо отметить отсутствие в дискурсе скульптуры обширного пласта цветовых прилагательных, которыми изобилует дискурс живописи по понятным причинам. Небольшое количество таких прилагательных конечно присутствует, но большее количество этой части речи призвано в данном дискурсионном поле дать почувствовать фактуру, объём, то есть опять же вызвать тактильные ощущения, позволить осязать на ментальном уровне.

Говоря о функциях скульптурного дискурса нужно помнить, что дискурс как языковая система имеет свои мотивы, задачи и цели. Без сомнений, здесь также уместно упомянуть о воспитательной функции, эстетической, информативной и интерпретирующей функциях. Проявление той или иной функции более ярко зависит от способа представления дискурса и стиля подачи информации. «Скульптура - это открытая взорам всех людей книга истории человечества. Книга, каждая страница которой учит ценить высокое человеческое достоинство и великие человеческие свершения». [Бокарев] Подобно ей самой и дискурс скульптуры помогает нам точнее понять, осмыслить конкретное произведение через призму истории в целом и истории конкретного автора в частности.

Третий рассматриваемый нами подтип искусствоведческого дискурса это дискурс архитектуры. У архитектуры есть способность выражать в объемных конструкциях представления человека о мире, времени, пространстве, искусстве, природе и чувствах. Её считают сплавом искусства, науки и производства [Симоненко]. Это то искусство, целью которого является создание сооружений и зданий, необходимых для жизни и деятельности людей, это формирование действительности по законам красоты. Что до дискурса, то существует следующее определение: архитектурный дискурс — это совокупность текстов, объединённых архитектурной тематикой и «погружённых в ситуацию» профессионального «общения» архитекторов.

Если говорить о стилях и жанрах, в которых мы встречаем этот тип дискурса, то в первую очередь это научно-популярные издания, такие как пояснения к чертежам, методические рекомендации для специалистов, научные статьи, лекции, монографии, практические рекомендации для неспециалистов (периферийный жанр), а также тексты рекламного характера, создаваемые специалистами маркетологами строительной отрасли. Таким образом, при тесной связи архитектурного дискурса со строительным дискурсом, можно говорить о его межотраслевой природе.

Тем не менее постараемся проанализировать данный тип дискурса сточки зрения части арт дискурса. Архитектурная лексика представляет собой самостоятельный сегмент в обыденной и научной картинах мира носителей языка [Стаматиаду, 2010, с.38]. Объяснимо и ожидаемо наличие в данном дискурсе большого количества общенаучной, межнаучной и узкоспециальной терминологии (акведук (водопроводный мост), анфилада (ряд последовательно примыкающих друг к другу пространственных элементов), аркбутан (полуарка, поддерживающая контрфорс), ендова (желоб, соединяющий два смежных ската кровли, служит для отвода ливнестоков), капитель (верхняя часть колонны, на которую опирается антабле-

мент)) [Деловой квартал]. Происходит формирование разветвлённой терминосистемы, которая объединяет общелитературную лексику со специальными терминами. Также, если рассматривать такой жанр как рекомендации, то мы сталкнёмся с определённым типом предложений, а именно с повелительным наклонением, что сложно встретить в живописном и скульптурном видах дискурса. Встречается частое применение последовательного подчинения слов (цепочные отношения), а также значительное количество слов применяемых в метафорическом плане. В архитектурном дискурсе мы встречаемся с таким языковым явлением как онимы [Казакова, Фролова, 2010, с.86], а именно антропонимы и топонимы, мифонимы (имена вымышленных объектов) и реалионимы (имена существовавших и существующих объектов). Следует отметить, что в этом дискурсе часто встречаются международные онимы (ферма Уорена, флорентийская арка, французский балкон и т.д.). Все эти слова интересны тем, что, являясь аллюзивными, они вызывают в сознании (скорее в сознании специалиста) определённый ассоциативный ряд, в данном случае зрительный. Обилие мифологизмов и библеизмов в архитектурном дискурсе связано с широким использованием мифологических существ в качестве элементов декора и орнамента.

Архитектурная лексика обладает знаковой функцией, поскольку архитектурное пространство семиотично. Развитие архитектурной лексики определяется доминирующей культурно-исторической ситуацией общества и способствует появлению новых понятий и терминов архитектуры. Архитектурная лексика в художественных текстах обладает коннотативной функцией и вследствие этого характеризуется семантическими и стилистическими изменениями. Архитектурный термин в поэтических текстах выходит за рамки узкоспецифической научной лексики, приобретает новые значения и участвует в создании художественных образов.

Говоря о функциях архитектурного дискурса, упомянем также перформативную, нормативную, образовательную и информативную функции. Уже прослеживается отличие от подтипов дискурса изобразительного искусства.

Архитектурный дискурс, являясь межотраслевым явлением в лингвистике, тесно связан со строительным дискурсом. В этом смежном дискурсионном поле присутствуют одни из наиболее важных категорий, понятий и концептов для человека, так как они являются предметной областью, которая характеризуется максимальной ценностью и значимостью для людей. Тем не менее, систематически изучать все особенности, включая социолингвистические, концептуальные, терминологические и другие, в архитектурном и строительно-архитектурном дискурсах только начинают.

В заключении можно вывести несколько выводов. Первый, и самый очевидный на наш взгляд, это вывод о том, что сам по себе искусствоведческий дискурс огромен и многогранен, его классификация может быть проведена по различным признакам. Приведённая выше видовая классификация по видам искусства даёт нам небольшое представление о том, что дискурсионное поле рассматриваемого типа дискурса включает с себя множество видов и подтипов. Второй вывод мы можем заключить из анализа приведённых трёх подтипов искусствоведческого дискурса. Он (вывод) заключается в том, что существуют объединяющие черты, присущие всем подтипам одного дискурсионного поля. Они включают в себя следующее: аналогичные стили представления информации (научно-популярный, публицистический и художественный), наличие большого количества узкоспециальной лексики, заимствований, неологизмов, метафоричность самого дискурса, преобладание определённых частей речи, синтаксические особенности, наличие общих стратегий и целей. В то же время существуют и различия между подтипами одного и того же дискурса. Например, уровень проявления субъективной оценки нарастает от архитектурного дискурса через скульптурный и достигает пика в живописном. Интерпретирующая функция также более чётко прослеживается именно в дискурсе живописи и несколько теряет свою актуальность по мере нарастания слияния архитектурного дискурса со строительным. Также несколько различаются функции подтипов дискурса изобразительных искусств (живописи и скульптуры) по сравнению с архитектурным дискурсом.

В силу слабой освещённости в научном мире лингвистики таких феноменов, как отдельные подтипы единого дискурсионного поля искусства, можно отметить огромные перспективы, открывающиеся для учёных-лингвистов в рамках данного вектора исследований.

Подводя итог, хочется добавить, что искусствоведческий дискурс в целом и его видовые проявления в частности, являются очень ярким примером коммуникации в рамках институционального типа дискурса. Несмотря на узкую направленность, данная коммуникация освещает и поднимает ряд широкого круга проблем, как и искусство в качестве самостоятельного феномена, через познание которого человечество может осмыслить истинные процессы бытия или же ограничиться узкими субъективными оценками исходя из восприятия окружающего через свою картину мира, отражённую в языковой картине мира. Искусство даёт ответы на многие вопросы, а искусствоведческий дискурс сближает нас с искусством, помогает понять и разобраться в узкоспециальной сфере, знание которой открывает нам двери в новый мир.

Список литературы:

1. Беда, Г.В. Теория живописной грамоты / Словарь специальных терминов в живописи. URL:https://www.kostromka.ru/beda/termin.php (дата обращения 1.04.2022)
2. Бокарев, А.П. Скульптура как один из факторов развития личности учащегося (статья). URL:http://www.superinf.ru/view_helpstud.php (дата обращения 30.03.2022)
3. Деловой квартал. Словарь архитектурных терминов/информационный портал о строительстве и архитектуре. URL:http://www.delovoy-kvartal.ru/terminy (дата обращения 2.04.2022)
4. Елина, Е.А. Произведение изобразительного искусства как текст. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2003. - Вып. 25. С.102
5. Казакова, Е.В. Онимы как элемент дискурса строительства и архитектуры / Е.В. Казакова, О.В. Фролова //Вестник Гос. университета ВПО МГСУ, Вып.4, 2010, С.86
6. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С.14
7. Кезина, С.В. Лексика живописи в русском языке: Система и её развитие: дис.… канд. филол. наук. Пенза: Пензенский. пед. университет, 1998, 83с.
8. Кушнеровская, Г. Титан. Микеланджело. М.: Молодая гвардия, 1977. С.133
9. Петрочук О. Аристид Майоль. М.: Искусство, 1977. С.67
10. Самсонова, А.А. Речевая репрезентация оценивания произведения искусства в журналистских текстах: дис.… канд. филол. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Государственный университет, 2018 С.114
11. Симоненко, М.А. Архитектурный дискурс VS. Дискурс архитектуры. URL:http://www.file:///C:/Users/Home/Downloads/arhitekturnyy-diskurs-vs-diskurs-arhitektury.pdf (дата обращения 3.04.2022)
12. Сотников, С.Н. Глоссарий/ раздел: скульптура для начинающих. URL:http://www.sotnikov-art.ru/glossarij/ (дата обращения 6.04.2022)
13. Стаматиаду, Э. Лексико-семантические, структурные и функциональные особенности архитектурной лексики: дис….канд. филол. наук. Майкоп: Адыгейский Государственный университет, 2010 С.38
14. Стоун, И. Муки и радости. М.: Изд-во АСТ, 2020. С.153, С.369, С. 471, С.749
15. Шардаков, Д. Художественный стиль: примеры текстов и речевых вариаций/ художественный текст в деталях. URL:http://www.shard-copywriting.ru/art-style-examples/ (дата обращения 4.04.2022)
16. Якимович, А. Новое время. Искусство и культура XVII- XVIII веков. СПб.: Азбука-классика, 2004, С.191

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ГАЗЕТНО-ЖУРНАЛЬНЫХ ЗАГОЛОВКОВ

Д.В. Зыблева, e-mail: zybleva@gstu.by
доцент, канд. филол. наук
Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого,
Республика Беларусь, г. Гомель

THE SPECIFICS OF THE TRANSLATION OF NEWSPAPER AND MAGAZINE HEADLINES

D.V. Zybleva, e-mail: zybleva@gstu.by
PhD in Philolgy, Associate Professor
Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoy,
Republic of Belarus, Gomel

Аннотация: В статье проводится структурно-семантический анализ газетных и журнальных заголовков на немецком языке, определяется их функциональная направленность, информативность и роль в организации текста. Особое внимание уделяется отбору языковых средств и использованию различных переводческих приёмов для передачи динамичности, ёмкости содержания и выразительности заглавий с учётом общих и отличительных закономерностей оформления подобных микротекстов в русском языке.

Ключевые слова: заголовок, информативность, функциональная направленность, переводческие трансформации.

Abstract: The article provides a structural and semantic analysis of newspaper and magazine headlines in German, determines their functional orientation, informativeness and role in the organization of the text. Special attention is paid to the selection of language tools and the use of various translation techniques to convey the dynamism, capacity of content and expressiveness of titles, taking into account the general and distinctive patterns of the design of such microtexts in the Russian language.

Key words: title, informativeness, functional orientation, translation transformations.

Перевод оригинальных текстов общественно-политического содержания предполагает применение специальных методов и приёмов, обусловленных особенностями газетно-публицистического стиля. Сравнительный анализ лексико-грамматических характеристик газетных и журнальных статей языка оригинала (немецкого) и языка перевода (русского) позволяет выявить как общие черты, так и различия в оформлении представляемой информации. Так, для реализации функции воздействия на читателя при освещении фактов и явлений в соответствии с идеологической концепцией в обоих языках широко используется политическая терминология, обычно имеющая регулярные соответствия, зафиксированные в словарях. Вместе с тем встречаются многозначные термины, термины-синонимы и сокращения, трудность перевода которых может быть связана с зависимостью значений от идейной направленности текста или с отсутствием в русском языке их постоянных эквивалентов. Например, существительное *die Auseinandersetzung* может переводиться в зависимости от смысловой ситуации как “*спор*”, “*полемика*”, “*ссора*”, “*столкновение*”, “*конфликт*”, “*борьба*”.

При сопоставлении языков обнаруживается и ряд несовпадающих элементов, отражающих национально-культурные особенности каждого народа. Сюда относятся слова-реалии: географические названия (*die Ostsee - Балтийское море*), этнографические (*blinder Passagier - безбилетник, “заяц”*), общественно-политические (*Stadt an der Isar - Мюнхен*). Использование реалий для идентификации предмета мысли делает сообщение конкретным.

При переводе реалий возникает необходимость передать не только их колоритность и уникальность, но и типичные для носителей исходного языка ассоциации. Особенно это касается сокращений, которыми изобилует немецкая публицистика: названия партий, организаций, должностей, фамилии или фамильярные прозвища политических деятелей, топонимы (*BZ - "Berliner Zeitung" - газета "Берлинер Цайтунг", JFK – John F. Kennedy - Джон Ф. Кеннеди*).

С проблемой передачи их значений переводчик сталкивается в том случае, если они не освоены русским языком и не представлены как готовые соответствия в словарях и справочниках. Основными способами передачи значений реалий являются транскрипция, транслитерация, калькирование и трансформационный перевод.

При транскрипции воспроизводится звуковой облик иноязычной реалии с помощью букв переводного языка (*Goethe - Гёте).*

Транслитерация применяется для воспроизведения графического облика исходного слова в языке перевода (*Saar - Саар)*. Правила транслитерации меняются по истечении определённого времени, поэтому следует учитывать традиции передачи имён и названий, существующие для данной пары языков на данный момент. Основным наиболее распространённым способом в современной перводческой практике считается транскрипция с сохранением некоторых элементов транслитерации.

Калькирование - перевод элементов, составляющих название реалии на основе регулярных соответствий (*Bundesverband der Deutschen Industrie - Федеральный союз немецкой промышленности*). Полукалькирование представляет собой способ, основанный на частичном заимствовании и переводе части слова или словосочетания *(UNESCO-Verfassung - Устав ЮНЕСКО).*

Трансформационный перевод предполагает применение разного рода трансформаций в том случае, если предыдущие способы оказываются недостаточными для передачи фоновой информации, неизвестной предполагаемому читателю *(Blaubrief - синий конверт с уведомлением об увольнении).*

Особый пласт публицистической лексики составляют интернационализмы - слова с общим происхождением, сходной звукобуквенной формой и полностью или частично совпадающим значением, существующие во многих неродственных языках. Их перевод обычно осуществляется без словаря путём калькирования или транслитерации, а значения производных и сложных слов определяются в результате сопоставления значений компонентов. Часть интернационализмов имеют иные значения, чем в русском языке, или же из нескольких значений только одно соответствует русскому слову (*der Termin - срок, договорённость о встрече*, а не *термин*). Использование буквализмов при переводе в подобных случаях недопустимо.

Наиболее ярко языковая специфика рассматриваемого функционального стиля проявляется в заголовках, предварительно информирующих читателя о содержании статьи и организующих его восприятие в процессе прочтения текста. Функция воздействия осуществляется здесь за счёт лаконичности, ёмкости, оригинальности и яркости заглавия, что достигается посредством использования соответствующей лексики с уникальным характером семантики, клише, жаргонизмов и элементов разговорного стиля.

По функциональной направленности различают заголовки классифицирующие, информирующие и интригующие. Классифицирующие заголовки соотносятся с определённой категорией текстов или тематической сферой и могут быть представлены в языках оригинала и перевода интернациональными словами (*Sport - Спорт, Kultur - Культура*). В данном случае применена транслитерация, т.е. механическая передача графического облика слова, которое затем произносится в соответствии с фонетическими нормами переводного языка.

При поиске регулярных соответствий для классифицирующих заголовков с разговорной лексикой целесообразно сначала ознакомиться с текстами рубрики и проанализировать показатели их взаимодействия с заголовком. Так, в рубрике *Bücher & Unterhaltung* [Neue Presse, 2010, R/5] слово *Unterhaltung* в отрыве от содержания газетной страницы допускает тройное толкование: а) *содержание, поддержание*; б) *беседа, разговор*; в) *развлечение*. В пе-

реводе заголовка *Bücher & Unterhaltung* (*Книги & Досуг*) выбор значения обусловлен наличием в рубрике не только текстов книжных обозрений, но и сканвордов, кроссвордов, шахматных задач и головоломок. Слово "*досуг*" (нем. - *Freizeit*) вместо "*развлечение*" употреблено в соответствии с общепринятыми нормами оформления аналогичных заглавий в русском языке.

Большинство заголовков по своей функциональной направленности являются информирующими и представляют в свёрнутом виде основную мысль текста, например: *Erholungsurlaub mit Zuschuss* [Glanz, 2010, R/2]. Ёмкость содержания здесь достигается за счёт употребления конструкции "сложное существительное + существительное с предлогом". При выявлении актуального значения данного микротекста необходимо снять многозначность слова *Zuschuss*: а) *прибыль*; б) *субсидия*; в) *пособие*. Ознакомление с подзаголовком и ключевыми моментами в содержании статьи позволяет выбрать вариант "*пособие*". Однако, буквальный перевод "*Отпуск с пособием*" противоречит нормам употребления и сочетаемости этих лексических единиц в русском языке, поэтому вариант "*Пособие для отпуска*" в результате перестановки элементов заголовка сохраняет компактность и обеспечивает его согласование с повторами в тексте.

Содержание интригующих заголовков привлекает внимание читателя неоднозначностью и экспрессивностью. Смысл заголовка "*Nicht vergessen: Buch über Totalkunst*" раскрывается только после прочтения рецензии на книгу "*Betretung der Ausstellung verboten*" ("*Вход на выставку запрещён*"), где речь идёт об известном немецком авангардисте Тимме Ульриксе, называвшим себя "тотальным" художником [Que, 2010, R/5]. Термин "*Totalkunst"* предполагает наличие у читателя фоновых знаний. Перевод его по составным элементам не вызывает затруднений, однако при оформлении на русский язык необходимо взять в кавычки как цитату. Эллипс "*Nicht vergessen*" желательно передать более употребительным в аналогичных ситуациях в русском языке глаголом в повелительном наклонении *"Помните"*. В результате вариантом перевода заголовка "*Nicht vergessen: Buch über Totalkunst*" может быть *"Помните: книга о "тотальном" искусстве"*. Экспрессивность данного заголовка выражается в его структуре: эллиптические конструкции, употребление двоеточия вместо полнозначного глагола, опущение артиклей.

Кроме вышеназванных функций некоторые лингвисты предлагают к рассмотрению экспрессивно-аппелятивную, разделительную и рекламную [Брандес, 2004, с.153]. Экспрессивно-аппелятивная функция доминирует в заголовках с упоминанием в фамильярной форме имён известных людей и политических деятелей. Разделительная функция заключается в передаче заголовком в виде краткого тезиса содержания статьи, называя предмет, объект или предикат текста. Заголовки с рекламной функцией привлекают внимание не только экспрессивностью, но и внешним оформлением, в частности, крупным шрифтом на значительной части газетной или журнальной полосы.

Следует отметить, что все указанные функции взаимосвязаны, а превалирование отдельных из них зависит от жанра газетно-журнальной статьи и структурно-семантических особенностей самих заголовков.

В зависимости от степени информативности заголовки подразделяются на полноинформативные (номинативные и предикативные) и пунктирные (неполноинформативные).

Полноинформативные номинативные заголовки являются темой текста газетной/журнальной статьи или новости. В основе таких заголовков лежит имя существительное, которое выполняет номинативную функцию, называя объект речи, например: "*BELARUS in Kostarika*" (*Трактор "БЕЛАРУС" в Костарике*). Пример взят из рекламного издания "*TRAKTOROEXPORT*" [Traktoroexport, 1983, S.12], поэтому при переводе заглавия использован приём добавления слова "*трактор"* для передачи взаимодействия заглавия с текстом статьи. Однословные заголовки без артиклей переводятся назывными предложениями (*Handelsgeschäfte - Торговые сделки*).

Полноинформативные предикативные заголовки содержат не только предмет изложения, но и его предикат, т.е. дают преставление о действии, которое будет описываться в тек-

сте: “*Selbstfahrende Futtervollerntemashine erntet schnell und sauber*” [Traktoroexport, 1983, S.22] (*Самоходный кормоуборочный комбайн убирает быстро и чисто*). В полносоставном предложении для причастия “s*elbstfahrende”* в качестве единицы перевода выбрано слово “*самоходный”* в соответствии с серийным названием данной сельхозмашины в русском языке.

Пунктирные заголовки содержат лишь намёк на предмет изложения или его признак: “*Ausfuhrung: einfach und beguem*” [Traktoroexport, 1983, S.10]. Проблема перевода данной эллиптической конструкции состоит в сложности понятия её смысла без контекста, ознакомление с которым позволяет восстановить полное предложение и перевести его следующим образом: “*Простая и удобная конструкция*” с использованием перестановки элементов.

Выявить значение заголовка в организации текста - определить прямые или синонимические повторы, позволяющие читателю уяснить ключевые моменты в содержании текста, логические связи между заголовком и текстом, понять замысел автора. Перевод газетно-журнальных заголовков требует от переводчика возможно более полной передачи или частичной компенсации выявленных особенностей заголовка с учётом закономерностей оформления заглавий аналогичных текстов в газетах и журналах, выходящих на русском языке. Следует учитывать, что в соответствии с нормами русского языка могут изменяться не только формальные признаки (порядок слов, структура высказывания, число), но и распределение семантических признаков, нарушающих формальное подобие текста перевода исходному, но обеспечивающих получение более высокого уровня эквивалентности. Стремление добиться компактности заголовка вопреки языковым различиям заставляет переводчика прибегнуть к разного рода трансформациям.

Анализ исследуемого материала позволяет определить наиболее распространённые технические приёмы перевода заголовков газетных и журнальных статей:

1. Синтаксическое уподобление (дословный перевод):

Pflüge für steinige Böden [Traktoroexport, 1983, S.4] - Плуги для каменистых почв

В данном полноинформативном номинативном заголовке синтаксическое уподобление (“нулевая трансформация”) приводит к полному соответствию количества элементов и порядку их расположения в оригинале и переводе. Исходное содержание перевыражено аналогичными лексическими единицами и грамматическими средствами русского языка.

2. Приём лексических добавлений:

Australische Gäste in der V/O Traktoroexport [Traktoroexport, 1983, S.16] -

Гости из Австралии посещают В/О “Тракторооэкспорт”

Подразумеваемый в оригинале элемент смысла представлен в переводе с помощью дополнительной лексической единицы - глагола “*посещать*” в настоящем времени для сохранения динамичности микротекста.

3. Приём опущения:

Kunden haben das Wort [Traktoroexport, 1983, S.23] - Слово клиентам

Из текста перевода полноинформативного предикативного заголовка исключен глагол “*haben” (иметь)* как семантический избыточный элемент, легко восстанавливаемый в контексте. Помимо этого, рубрика “*Слово клиентам”* оформлена по аналогии с рубрикой в русскоязычной публицистике “*Слово читателям*”.

4. Приём перемещения лексических единиц в высказывании:

Betrieb: leicht und zuverlässig [Traktoroexport, 1983, S.11] - Лёгкая и надёжная эксплуатация;

Здесь перенос слов “*Betrieb”* и “*эксплуатация”* обусловлен лексической сочетаемостью. Поскольку в русском языке определение чаще всего употребляется перед существительным, предпринята грамматическая замена обстоятельств образа действия “*leicht und zuverlässig”* на определения “*лёгкая и надёжная”*.

5. Смысловое развитие:

Schnellere Ernte–besseres Futter [Traktoroexport, 1983, S.22] –

Уборка стала быстрее, качество кормов –лучше;

Перевод осуществлён при помощи добавления лексических единиц и перемещения элементов высказывания на основании анализа причинно-следственных отношений и логических связей между ними.

6. Грамматические замены:

Ein Seil, das Leben rettet [Seidel, 2010, R/5] - *Канат, спасающий жизни*.

В статье с данным заголовком речь идёт о людях, осаждённых в еврейском квартале во время войны за независимость в 1948-ом году, получавших продовольствие и вооружение канатным путём над головами иорданских солдат. Слово "*das Leben"* переведено множественным числом в соответствии с контекстом. В переводе вместо придаточного определительного предложения использован причастный оборот, что не препятствует сохранению метафоричности заголовка.

7. Замена метафоры словом, словосочетанием или экспликация посредством описательного перевода: *Viele Gäste "meyern"* [Glanz, 2010, R/2] - *Много гостей питаются по системе Майера.*

Статья посвящена способам лечения заболеваний желудочно-кишечного тракта путём диетического питания, разработанного доктором Майером и его учеником доктором Эрихом Раухом. Глагол "*meyern"* является авторским неологизмом, не имеющим регулярных соответствий в русском языке, поэтому требует описательного перевода. В результате произошла деидиоматизация метафоры "*meyern",* поскольку она декодирована с помощью прямых (непереносных) значений слов и словосочетаний.

Анализ материала показывает, что в газетных и журнальных статьях чаще всего встречаются полноинформативные номинативные и предикативные заголовки различной функциональной направленности. К основным средствам выразительности заголовков следует отнести лаконичность, немногословность, опущение артиклей и вспомогательных глаголов, употребление двоеточий вместо полноценных глаголов, неличных форм глаголов, сокращений, обратного порядка слов. Переводчик должен, в первую очередь, выявить актуальное значение заголовка в организации текста, т.е. определить логические связи между заголовком и текстом, прямые и синонимические повторы, соотносящиеся с ключевыми моментами в содержании текста. В результате анализа замысла автора конкретизируется функциональная направленность, степень и характер экспрессивности заголовка, влияющих на отбор языковых средств и приёмов перевода. Эллиптические конструкции придают заголовкам динамичность, выразительность, экспрессивность и сжатость, передача которых побуждает переводчика к применению разного рода трансформаций, таких как синтаксическое уподобление, лексические добавления, приёмы опущения и перемещения лексических единиц высказываний, смысловое развитие, деидиоматизация и др. Все изменения в отдельных деталях переведённых микротекстов должны способствовать достижению оптимального соответствия оригиналам.

Список литературы:

1. Брандес, М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник / М.П. Брандес. - 3-е изд. - Москва: Прогресс-Традиция, 2004. - 406 с.

2. Glanz, Alexandra. Erholungsurlaub mit Zuschuss / Alexandra Glanz // Neue Presse. - Sonnabend, 18.Dezember 2010. - №296.

3. Que. Nicht vergessen: Buch über Totalkunst / Que // Neue Presse. - Sonnabend, 18.Dezember 2010. - №296.

4. Seidel, Ann-Kathrin Siedel // Neue Presse. - Sonnabend, 18. Dezember 2010. - №296.

5. Traktoroexport – Moskau: V/O Vneshtorgreklama, 1983. - 25 S.

РОЛЬ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ В АНГЛО- И ИСПАНОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

А.Е. Купцов, e-mail: kupcov.a@mail.ru
старший преподаватель
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия, г. Ярославль

THE ROLE OF DISCOURSE MARKERS IN ENGLISH AND SPANISH FICTION DISCOURSE

A.Ye. Kuptsov, e-mail: kupcov.a@mail.ru
Senior Lecturer
Yaroslavl State Pedagogical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация: Дискурсивные маркеры играют большую роль в эффективности художественного дискурса, так как привлекают внимание слушающего (читающего), делают дискурс всеобъемлющим, полным и значимым обеспечивая интенсивность речи в художественном дискурсе.

Ключевые слова: дискурсивные маркеры, дискурс, художественный дискурс.

Abstract: Discourse markers play a big role in the effectiveness of fiction discourse, as they attract the attention of the listener (reader), make the discourse comprehensive, complete and meaningful, providing the intensity of speech in fiction discourse.

Key words: discourse markers, discourse, fiction discourse.

Современная лингвистика признает тот факт, что понятие «дискурс» определяется как сообщение, как познавательный процесс и социальное действие человека, участвующего в вербальном взаимодействии. По мнению ряда исследователей, дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее в себя экстралингвистические факторы, такие как, знания о мире, интересы, цели коммуникатора [Арутюнова, 1999; Бабаян, 2006; Бабаян, 2017; Бабаян, 2021; Дейк, 1989; Карасик, 2002; Купцов, 2021; Купцов, Шилова, 2022; Мельникова, 2019; Тюкина, 2020 и др.]. Таким образом, можем сказать, что дискурс представляет собой чрезвычайно богатую область исследования, лежащую в основе гуманитарных и социальных наук. Анализ речи граничит и пересекается с собственно лингвистикой, психолингвистикой и психологией, а также социолингвистикой, социологией и антропологией, поэтому дать однозначное определение понятию «дискурс» представляется довольно сложной задачей.

Среди разнообразных существующих концепций относительно природы и сущности понятия «дискурс» следует обратить внимание на тот факт, что дискурс исследуется с разнообразных позиций, например, с точки зрения социолингвистического подхода, психолингвистического подхода, коммуникативно-ориентированного подхода, прагмалингвистического подхода [Бабаян, 2017, с. 79].

Исследуя различные типы дискурса, такие как медиа, политический, юридический, военный, медицинский, художественный и др., приходим к выводу о том, что у каждого типа дискурса есть свои специфические когнитивные, прагматические, идеологические и культурные мотивы, в которых наблюдается различие в их реализации. Одни из перечисленных типов дискурса существуют в реальном мире, а другие нет, так как полагаются только на воображение писателя [Купцов, 2021, с. 126].

Так, некоторые лингвисты (A. Mammadov, M. Mammadov) отмечают, что внутреннее «Я» человека играет очень важную роль в дискурсе. Истинный смысл дискурса зависит от

внутреннего мира человека, а внутренний контекст проявляется как при общении, так и в зависимости от различных соответствующих культурных ценностей.

Таким образом, можем заключить, что в художественном дискурсе ключевым является внутренний мир отправителя (писателя или поэта), его психологическое состояние во время написания художественного произведения, его стиль мышления, индивидуальные знания человека о реальном мире, а также его культурные ценности. Художественный дискурс содержит в себе след культуры, преобладающей на определенном этапе развития общества, подразумевая взаимодействие между писателем (адресантом) и читателем (адресатом) [Купцов, 2021, с. 126-127].

Одним из еще недостаточно разработанных вопросов художественного дискурса является вопрос об изучении функционального диапазона дискурсивных маркеров в англо- и испаноязычном художественном дискурсе. Исследуемые лексические единицы – дискурсивные маркеры – в совокупности с риторическими средствами (*порядок слов, лексические повторы, инверсия* и т. д.) образуют риторические отношения для достижения определенных коммуникативных целей при передаче актуальной и дополнительной информации в художественном дискурсе.

В современном языкознании традиционно изучают функции дискурсивных маркеров, их позиции в предложении-высказывании и частотность употребления в различных типах дискурса. Разнообразие существующих теорий дискурсивных маркеров обусловлено не только возможностями языка как системы, но и многообразием речевых ситуаций употребления данных лексем в различных экстралингвистических условиях [Купцов, Кондакова, 2018; Kuptsov, Kondakova, 2018].

Необходимо отметить, что в отечественном и зарубежном языкознании за дискурсивными маркерами закреплены разноплановые названия: дискурсивные маркеры (Schiffrin, 1994; Fraser 2005), прагматические частицы (Brinton, 1996), прагматические коннекторы (van Dijk, 1979), макроорганизаторы (Nattinger, DeCarrico, 1992) и др.

В рамках настоящего исследования в разряд дискурсивных маркеров включены частицы, наречия, союзы, местоимения, выступающие в определенной речевой ситуации. Все они являются важными элементами в семантико-коммуникативном и коммуникативно-прагматическом аспектах, так как отражают стратегию ведения разговора и позицию говорящего по отношению к сообщаемым фактам [Купцов, Бабаян, 2021]. Целью работы является выявление специфики употребления данных языковых единиц различными авторами в англо- и испаноязычном художественном дискурсе.

В ходе предпринятого исследования установлено, что дискурсивные маркеры *indeed*, *probably* в английском языке и *seguramente, en efecto, en realidad* в испанском языке в соответствии с конкретными речевыми ситуациями и определенными коммуникативными целями способны выражать как объективную, так и субъективную модальность. В реальном мире модальные оттенки тесно взаимодействуют и переплетаются с экспрессивными и даже эмоциональными.

(англ.) ***Indeed this old lady*** *looked so bland and innocent, with her corpulence, her fat red face, and her smiling good–natured mouth, it would have been a very astute detective (Maugham);*

Probably she *had seen him go into the pub as well (Orwell);*

(исп.) Hasta hacía poco, ***en efecto, los incendios*** *eran apagados por voluntarios con escaleras de albañiles y baldes de agua acarreados de donde se pudiera, y era tal el desorden de sus métodos, que éstos causaban a veces más estragos que los incendios (Márquez);*

La amenaza me golpeó. ***Seguramente él*** *iba a ser condenado, pero esa misma noche dejé la capital (Benedetti);*

Fingía yo abstraerme en la desmañada actividad de Martina y en la llegada del tío Cosme (a quien no conocía), mientras, ***en realidad, la inquietud de mis sentidos*** *se concretaba sobre la conversación que en voz muy baja se desarrollaba en derredor de la camilla (Delibes).*

Коммуникативно-прагматическая функция дискурсивных маркеров в художественном дискурсе – вносить модальные и дополнительные смысловые значения в предложение-

высказывание, а также выражать различные модальные оттенки значений, например, такие как: *уверенность Indeed this old lady; en efecto, los incendios*; *Seguramente él*; *en realidad, la inquietud de mis sentidos; вероятность Probably she*.

Таким образом, при внесении в предложения-высказывания англо- и испаноязычного художественного дискурса определённых оттенков, дискурсивные маркеры способны демонстрировать причастность литературных героев и автора художественного произведения (адресанта) к происходящему, отражая их миропонимание.

*(англ.) It **really made** a difference, that newspaper article (Fowels);*

*That **would indeed be jumping** to conclusions (Christie);*

*(исп.) Y **seguramente habrían penetrado** también alguna vez en el refugio de los muertos anteriores a ellos impregnados del mismo sentimiento, mezcla de repugnancia y respeto, que ahora me invadía a mí (Delibes);*

***En realidad**, Кера **huía** (Matute).*

В данных примерах приведены маркеры, которые несут на себе логическое ударение и, как правило, стоят в препозиции. Данные лексические единицы являются лексико-семантическими конкретизаторами в предложении-высказывании, так как способны выражать определённую степень уверенности говорящего/пишущего (адресанта) в возможности осуществления определенного действия. Таким образом, можем заключить, что дискурсивные маркеры в определении семантического содержания предложения-высказывания, несомненно, играют важную роль в англо-, испаноязычном художественном дискурсе.

(*англ.) That's the only solution **really for us chaps** who were born and bred here. (Maugham);*

*(исп.) Salcedo encontró, **en efecto, a don Segundo**, con un rebaño grande, en la línea del monte. Era un hombre desaseado, de pelo corto y barbas de muchos días (Delibes).*

Как видим, приведенные выше примеры предложений-высказываний англо- и испаноязычного художественного дискурса демонстрируют, дискурсивные маркеры привносят определённые эмоционально-экспрессивные оттенки значений в предложение-высказывание, выражая модальность *достоверности*.

(*англ.) She's been wonderful – **really wonderful** (Christie);*

*(исп.) Y, **en efecto, sigilosos, recelosos, misteriosos**, poco a poco habían ido apareciendo, como sombras furtivas (Llosa);*

Функционально-семантический анализ указывает на тот факт, что дискурсивные маркеры в художественном дискурсе используются для передачи субъективно-модальных значений в предложении-высказывании, например, таких как: *восхищение really wonderful*; *уверенность en efecto, sigilosos, recelosos, misteriosos*. Необходимо отметить, что данные модальные оттенки создаются в конкретных прагматических условиях и конкретным субъектом речи.

*(англ.) They were led up to the long–house–a village **really under one roof**, built on piles, to which access was obtained by climbing up the trunk of a tree rudely notched into steps (Maugham);*

*(исп.) Y se vino, **en efecto, en el momento mismo** en que sintio en la suya la mejilla de Ilse (Llosa).*

Анализ корпуса исследования показывает, дискурсивные маркеры в английском и испанкам языках имеют ярко выраженную коммуникативно-прагматическую направленность, так как задают определённую коммуникативную перспективу. Влияя на развитие всего акта коммуникации, вышеупомянутые маркеры привносят в предложение-высказывание как дополнительную информацию, так и оттенки значений, например: *убедительность really under one roof*; *en efecto, en el momento mismo*.

Так, проанализировав вышеприведенные примеры, можно заключить, что дискурсивные маркеры в англо- и испаноязычном художественном дискурсе способны выражать субъективную модальность, выполняя функцию лексико-семантических конкретизаторов в предложении. Как лексико-семантические конкретизаторы исследуемые лексические единицы способны вносить различные модальные оттенки значений в высказывание *(вероятность, вос-*

хищение, достоверность, недоверие, предположение, уверенность/неуверенность и др.), то есть отличаются полифункциональностью. Исследование позволило установить, что дискурсивные маркеры демонстрируют причастность литературных героев/персонажей и автора художественного произведения к происходящему, отражая их миропонимание и привнося в высказывание дополнительную композиционно-смысловую нагрузку.

Список литературы:

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. Москва : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Бабаян, В.Н. Лакуны в триаде (диалог с молчащим наблюдателем /МН/) / В.Н. Бабаян // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 3. – С. 168-182.
3. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия "дискурс" и его основные характеристики / В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2017. – № 1. – С. 76-81.
14. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Москва : Прогресс, 1989. 310 с.
15. Карасик, В.И. Язык социального статуса. Москва : Гнозис, 2002. 333 с.
16. Купцов, А Е. Коммуникативные частицы как средства репрезентации актуальной информации в художественном дискурсе (на материале английского, испанского и русского языков) / А.Е. Купцов, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 3(26). – С. 125-131. – DOI 10.20323/2499-9679-2021-3-26-125-131.
17. Купцов, А.Е. Топонимы как отражение социокультурного облика регионов Португалии / А.Е. Купцов, Т.Ю. Кондакова // Геополитика и экогеодинамика регионов. – 2018. – Т. 4 (14). – № 4. – С. 208-219.
18. Купцов, А.Е. Лингвокультурные особенности кубинского варианта испанского языка в художественном дискурсе: лексический аспект / А.Е. Купцов, Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сб. материалов научной конференции и материалы 7-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 229-238.
19. Мельникова, К.А. Дискурс с точки зрения корпусной лингвистики / К.А. Мельникова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : Сб. научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 94-99.
20. Тюкина, Л.А. Структурно-композиционный анализ бытового анекдота на немецком, английском и русском языках как объекта юмористического диалогического дискурса / Л.А. Тюкина, В.Н. Бабаян // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 9. – С. 286-292. – DOI 10.30853/filnauki.2020.9.53.
21. Kuptsov, A. Peculiarities of formation of SOME place names of Portugal / A. Kuptsov, T. Kondakova // Practical Geography and XXI Century Challenges : International Geographical Union Thematic Conference dedicated to the Centennial of the Institute of Geography of the Russian Academy of Sciences, Moscow, 04–06 июня 2018 года. – Moscow: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт географии Российской академии наук, 2018. – P. 537.

«СОЦИАЛЬНАЯ УЛЫБКА» ВОСКЛИЦАТЕЛЬНОГО ЗНАКА В СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ

Е.М. Мартынова, email: lm1973@mail.ru
д-р филол. наук, доцент
Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации,
Россия, г. Орел

«SOCIAL SMILE» OF THE EXCLAMATION MARK IN THE INTERNET DISCOURSE

E.M. Martynova, email: lm1973@mail.ru
Associate Professor, Doctor of Philology
Federal Guard Service Academy of the Russian Federation,
Russia, Orel

Аннотация. В статье рассматривается роль символов и знаков пунктуации в сетевой коммуникации. Обращается внимание на важность невербального поведения в диалогическом взаимодействии и необходимость его замены эмодзи и знаками препинания в сетевом общении. Анализируется изменение функции восклицательного знака в Интернет-общении, исследуются правила пунктуационного этикета в личных и деловых электронных письмах.

Ключевые слова: Интернет-коммуникация, дискурс, электронная почта, парафемика, креолизованный текст, восклицательный знак, эмодзи, эмоции.

Abstract. The article is devoted to the role of symbols and punctuation marks in the Internet communication. Much attention is given to the importance of nonverbal behavior in dialogical interaction and the need to replace it with emoji and punctuation marks in electronic communication. The article analyzes the change in functioning of the exclamation mark in the electronic correspondence and examines the rules of punctuation etiquette in personal and business emails.

Key words: Internet communication, discourse, Email, paragraphemics, creolized text, exclamation mark, emoji, emotions.

Коммуникация, являясь неотъемлемой частью жизни живого существа, необходимым условием его существования, представляется как процесс обмена мыслями и чувствами с использованием определенного набора общепонятных средств. Диалогическое общение инкорпорирует два тесно взаимосвязанных канала трансляции информации: вербальный и невербальный. Последний включает в себя движения тела, звуковую репрезентацию речи, использование материально-пространственной среды, темпоральные особенности и др. Невербальная коммуникация в отличие от вербальной осуществляется постоянно и часто неосознанно, имеет знаковый характер, распознавание/игнорирование невербальных сигналов зависит от реципиента [Мартынова, 2016].

С переходом коммуникации из реального формата в электронный возник язык сетевого общения со своими правилами. Интернет-коммуникацию можно рассматривать как 1) продолжение реальной коммуникации, когда участники взаимодействия знают друг друга лично и в силу определенных причин не могут коммуницировать вживую; 2) замену реального общения на виртуальное, но при условии, что подлинность партнеров верифицирована; 3) виртуальное общение, в котором статус подлинности партнеров по коммуникации не подтвержден.

Среди конститутивных признаков электронной/компьютерной коммуникации Е.Н. Галичкина выделяет бимодальность, металинеарность и креолизуемость [Галичкина, 2012, с. 6]. Как справедливо замечает И.В. Вашунина, любое речевое сообщение – это креолизован-

ный текст, поскольку он являет собой симбиоз вербального текста и средств неязыковой репрезентации контента [Вашунина, 2009, с. 3]. Для Интернет-общения характерна полимодальность/поликодовость, а значимой «семиотически обогащенной единицей коммуникации» является Интернет-мем, соединяющий в себе языковой и графический компоненты [Канашина, 2016, с. 3].

Е.Н. Галичкина определяет два типа персонального общения в Интернет-пространстве: эпистолярное и инсталляционное. К первому она относит личную и деловую переписку, ко второму – «разыгрывание действия» [Галичкина, 2012, с. 11].

Сравнивая характеристики обычных и электронных писем, исследователи выделяют следующие преимущества последних: моментальность отправки и получения, а, следовательно, отсутствие влияния таких факторов, как пространство и время; экономию ресурсов; возможность передавать вложенные файлы с мультимедийной информацией – записанной речью, музыкой, произношением, графикой, изображениями, анимацией, видео; возможности скрыть свое физическое местоположение и зашифровать послание. Однако электронная переписка имеет и недостатки: спам, распространение вирусов, утечка информации, упрощенный язык и переизбыток символов и, как следствие, дефицит образности и метафоричности, апеллирующих к творческой составляющей личности [Zhiqiang Yu, 2009; Маркова, 2010].

В сетевом дискурсе неосознанность, а значит и неинтенциональность невербального взаимодействия, элиминируются, уступая место интенциональной трансляции того, что в реальном общении передавалось параллельно и автоматически, а именно: отношения говорящего к ситуации общения, собеседнику, теме диалога и др. Партнеры по электронному общению сталкиваются со сложностями при передаче своих истинных намерений и эмоций. Эмоциональное высказывание обычно сопровождается соответствующим невербальным поведением: резкими жестами, активной мимикой, повышением тона голоса и т.д. В художественном тексте невербалика передается с помощью слов автора, описывающего неречевые действия актора. В электронной коммуникации такое сопровождение недоступно, поэтому разработана своя система оповещения об эмоциональном состоянии коммуникантов – парафемика.

К парафемике относят шрифты разного типа и мультимедийные средства (идеограммы, аудио, видео), которые служат способом трансляции жестов и физического пространства участников диалогического взаимодействия [Галичкина, 2012, с. 14; McCulloch, 2019]. Н.А. Красовская расширила этот список за счет стикеров, завоевавших в настоящее время немалую популярность в Интернет-среде. Проведенный опрос позволил ей сделать следующие выводы: использование стикеров задействует дополнительные опции – они не только транслируют эмоции, но и заменяют собой целые предложения, а также делают электронные сообщения более оригинальными и отображают индивидуальность автора высказывания. Подчеркивается, что неспособность реципиента идентифицировать тот или иной парафемный элемент может привести к коммуникативной неудаче [Красовская, 2021, с. 96].

Создание системы эмодзи не только помогло коммуникантам превратить свои эмоции в идеограммы, но и избавило реципиентов от необходимости распознавать по мимике и жестам настроение и переживания партнеров по коммуникации, теперь они ориентируются на значение, закрепленное за тем или иным эмотиконом. Кроме того, в электронном общении появилась возможность скрыть свои истинные чувства за знаками и символами, а также осуществить псевдоэмоциональную коммуникацию – реагировать на высказывания с помощью изображений, видео и других мультимедийных средств, не вкладываясь в них эмоционально. Однако следует заметить, что, как правило, те, кто серьезно относится к словам и выражению искренних эмоций в жизни, переносит этот подход и на электронную переписку.

В 1983 году социолог Арли Хохшильд ввела термин "эмоциональный труд", который определила как процесс управления своими чувствами и их выражением при выполнении своей работы. В качестве примера она привела работу стюардесс, которые должны улыбаться и быть дружелюбными даже в стрессовых ситуациях, учителей, сиделок в домах престa-

релых и работников по уходу за детьми, сборщиков налогов, которые при необходимости должны вести себя более сурово, чем обычно [Beck, 2018b].

Таким образом, паграфемные инструменты выражения эмоций в электронных письмах являются формой эмоционального труда для коммуникантов. В компьютерной коммуникации многие паграфемные элементы усилили свои позиции или получили дополнительные значения (например, двоеточие и скобка :) для обозначения улыбки). Для желающих овладеть всеми тонкостями электронного общения существуют специализированные сайты, на которых публикуются пособия и энциклопедии со сведениями о том, как правильно составлять электронные письма или перевести вербальный текст на язык эмодзи.

Наблюдения журналистов [Beck, 2018a, 2018b; Bindley, 2018; Torres, 2019] и ученых [McCulloch, 2019; Рябова, 2020] за изменением смыслового и эмоционального значения восклицательного знака как одного из важных паграфемных элементов в современной Интернет-коммуникации привели их к следующему выводу: коммуникативная цель употребления этого знака пунктуации в электронной переписке трансформировалась из обозначения волнения в трансляцию теплого, дружеского отношения.

Изучив особенности рекламного дискурса, П. Капустина считает восклицательный знак усилителем призыва к действию и относит рекламные объявления с его участием к числу «самых кликабельных» [Капустина, 2021].

Г. Маккаллох упоминает даже использование перевернутого восклицательного знака (¡) для обозначения иронического высказывания и выражает свое критическое мнение по этому поводу, говоря, что это то же самое, что объяснить шутку [McCulloch, 2019].

В процессе изучения комментариев в чатах ВКонтакте и других социальных сетях было зарегистрировано учащение случаев полного отказа от знаков препинания и использования прописных букв в начале предложения. Наряду с этим проявление дружелюбия и эмоциональной поддержки выражается посредством одного и более восклицательных знаков. Среди причин, по которым коммуниканты употребляют в письменной речи неограниченное количество восклицательных знаков, следует назвать 1) искреннее желание проявить дружелюбие; 2) потребность нравиться; 3) неуверенность в себе, страх, что твое сообщение сочтут холодным и/или агрессивным.

Дж. Бек назвала феномен мультивосклицания «инфляцией восклицательных знаков» (exclamation point inflation) [Beck, 2018a], а К. Биндли – беспокойством по поводу использования восклицательного знака (exclamation-point anxiety). Исследователь указывает, что употребление данного знака препинания в электронном общении лишило его первоначального значения и одновременно преувеличило его значимость [Bindley, 2018].

Результаты опроса респондентов в Твиттере по поводу приемлемого количества восклицательных знаков для передачи искреннего энтузиазма показали, что оптимальным вариантом является использование трех маркеров [Beck, 2018a].

«Инфляция» восклицательных знаков вирулентна – если собеседник употребляет этот эмоциональный индикатор в чрезмерной степени, то рассчитывает получить ответное послание, свидетельствующее о не меньшем энтузиазме адресата. Высказывания, которые, по его мнению, должны завершаться, но не завершаются восклицательным знаком, а, возможно, в них вообще отсутствуют знаки препинания, оказывают на реципиента разочаровывающее и удручающее воздействие. Он перестает рассматривать своего визави как дружелюбного диалогического партнера, и это может негативно сказаться на результате интеракции.

Г. Маккаллох указывает на временность этой тенденции, предупреждая, что восклицательные знаки не останутся выражением искренности навсегда. Исследователь приравнивает восклицательный знак к «социальной улыбке» ("social smile"), необходимой для вежливого общения и поддержания стабильных социальных связей. Однако это проявление социального дружелюбия не требуется в общении с настоящими друзьями [McCulloch, 2019].

Что касается гендерного аспекта в использовании восклицательных знаков, то, как отмечает Э. Торрес, женщины прибегают к помощи этих паграфемных элементов в большей степени, чем мужчины [Torres, 2019].

Вспоминаются слова известной песни Булата Окуджавы «Давайте восклицать, друг другом восхищаться…». В интерпретации российского барда восклицание есть выражение восхищения своими друзьями и жизнью. Но это далеко не все эмоциональные состояния, которые можно передать с помощью восклицательного знака. Как показывает анализ фрагментов художественных текстов Национального корпуса русского языка [НКРЯ], лексема *восклицать* может использоваться для характеристики не только восклицательного, но и вопросительного предложения. Нередко в конце предложения встречается одновременное использование вопросительного и восклицательного знаков: первого – для указания на коммуникативный тип предложения, второго – для трансляции эмоции. Помимо эмоции восхищения, лексема *восклицать* передает широкий спектр переживаний: удивление, отчаяние, волнение, досаду, возмущение, обиду, гнев, испуг, нетерпение и др. Кроме того, восклицание возможно при успешном вспоминании чего-то, что потребовало умственного напряжения. Речевые элементы восклицательного предложения могут включать междометия, обращения, бранные выражения. Восклицание как элемент сообщения, получаемого реципиентом по аудиальному каналу связи, сопровождается в диалогической интеракции другими невербальными сигналами: размахиванием руками, топотом ног, выпучиванием глаз, внезапной улыбкой, поднятием бровей, сжатием челюстей, вегетативными реакциями – покраснением/побледнением, указательными жестами и пр. Однако все это многообразие свойственно художественному дискурсу, а Интернет-пространство упростило функционирование этого эмоционального индикатора до выражения дружелюбия, оставив остальные эмоции системе эмодзи и сходным с ней инструментам.

Исследователи рекомендуют придерживаться определенного этикета в использовании маркеров восклицания в Интернет-дискурсе. Например, К. Бугард уверена, что диалогическое взаимодействие будет успешным, если его участники будут употреблять восклицательные знаки только в случае, когда 1) они искренне взволнованы/восхищены чем-либо; 2) им нужно поднять настроение, продемонстрировать дружелюбие, разрядить напряженную ситуацию. Однако в деловой переписке (резюме, сопроводительное письмо и др.) следует вообще пропустить восклицательный знак, чтобы выглядеть в глазах работодателя безупречным профессионалом, или использовать его один раз, поскольку главным фактором в данной ситуации является уместность проявления каких-либо эмоций [Boogaard].

Подводя итог, необходимо указать на амбивалентность параграфемных средств диалогического взаимодействия. С одной стороны, ввиду отсутствия в электронном общении возможности транслировать невербальные сигналы коммуникантам приходится затрачивать дополнительные усилия на то, чтобы передать свое эмоциональное состояние, что свидетельствует об эмоциональной трудоемкости Интернет-коммуникации. С другой стороны, коммуникант может принимать решение о выборе того или иного знака, опираясь на свои логические выводы об их уместности, не испытывая данных эмоций в реальности, что было бы заметно в актуальной интеракции. Помимо этого, недостаточная осведомленность адресата и адресанта о значениях параграфемных элементов оказывает негативное воздействие на иллокутивный и, как следствие, перлокутивный эффект высказывания, что отражается на результате коммуникации в целом – нередко приводит к коммуникативным неудачам, обусловленным некорректным выбором параграфемного инструмента или его неправильной интерпретацией.

Список литературы:

1. Вашунина, И.В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста: автореф. дис. … д-ра филол. наук / И.В. Вашунина. – М., 2009. – 42 с.

2. Галичкина, Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство: автореф. дис. … д-ра. филол. наук / Е.Н. Галичкина. – Волгоград, 2012. – 40 с.

3. Канашина, С.В. Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в Интернет-коммуникации (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук / С.В. Канашина. – М., 2016. – 27 с.

4. Капустина, П. Глагол, восклицание или цифры: чем привлечь пользователя в контекстных объявлениях / П. Капустина // Cossa, Авг. 5, 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://www.cossa.ru/special/ddm/291521/ (дата обращения: 21.02.2022)

5. Красовская, Н.А. Коммуникативные символы сетевого общения: культурологический аспект / Н.А. Красовская // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2021. – № 3 (39). – С. 90-101.

6. Маркова, Т.И. Роль электронной почты в информационном обмене. Анализ рисков, связанных с использованием электронной почты / Т.И. Маркова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2010. – № 16. – С. 7-12.

7. Мартынова, Е.М. Невербальный аспект аномальной коммуникации: дисс. … д-ра филол. наук / Е.М. Мартынова. – Орел, 2016. – 407 с.

8. Национальный корпус русского языка. URL: https://processing.ruscorpora.ru/ (дата обращения: 23.02.2022)

9. Рябова, М.Ю. Функциональные особенности восклицательного знака в современном англоязычном дискурсе / М.Ю. Рябова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2020. – Т. 13. – Вып. 2. – С. 183-186.

10. Beck, J. Read This Article!!! / J. Beck // The Atlantic, June 27, 2018a. URL: https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/06/exclamation-point-inflation/563774/ (дата обращения: 22.02.2022)

11. Beck, J. The Concept Creep of ‘Emotional Labor’ / J. Beck // The Atlantic, November 26, 2018b. URL: https://www.theatlantic.com/family/archive/2018/11/arlie-hochschild-housework-isnt-emotional-labor/576637/ (дата обращения: 27.02.2022)

12. Bindley, K. The Tyranny of the Exclamation Point Is Causing Email and Text Anxiety / K. Bindley // The Wall Street Journal, Aug. 13, 2018. URL: https://www.wsj.com/articles/the-new-texting-anxiety-unraveling-the-difference-between-ok-and-ok-1534174043 (дата обращения: 23.02.2022)

13. Boogaard, K. A Friendly Person's Guide to Using Exclamation Marks Correctly! And Incorrectly! / K. Boogaard // The Muse. URL: https://www.themuse.com/advice/a-friendly-persons-guide-to-using-exclamation-marks-correctly-and-incorrectly (дата обращения: 21.02.2022)

14. McCulloch, G. Because Internet: Understanding the New Rules of Language / G. McCulloch. – New York, NY: Riverhead Books, 2019. – 336 p.

15. Torres, E. The Danger of Overusing Exclamation Marks / E. Torres // BBC, June 7, 2019. URL: https://www.bbc.com/worklife/article/20190606-the-danger-of-overusing-exclamation-marks (дата обращения: 21.02.2022)

16. Zhiqiang, Yu On the Traditional Letters and E-mail Relationship / Zhiqiang Yu // Asian Social Science. – 2009. – Vol. 5. – No 7. – P. 95-97.

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКАЯ НЕЙТРАЛИЗАЦИЯ ДИСКРИМИНАЦИОННО МАРКИРОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В РОССИЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

К.А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru
старший преподаватель,
Ярославский государственный технический университет,
Россия, г. Ярославль

LINGUOPRAGMATIC NEUTRALIZATION OF DISCRIMINATIVELY MARKED LANGUAGE TOOLS IN RUSSIAN MEDIA DISCOURSE

K.A. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru
Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University,
Russia, Yaroslavl

Аннотация. В настоящее время возникновение и распространение так называемого инклюзивного языка является одной из наиболее заметных тенденций развития российского медиадискурсивного пространства. Теоретической основой явления служат принципы политической корректности по отношению к любой отдельной группе людей, с точки зрения их гендерной принадлежности, возраста, национальности, расы, состояния здоровья и др. Достижение данного эффекта обусловлено употреблением участниками коммуникации нейтрализованных дискриминационно маркированных лексико - семантических языковых средств, устраняющих вероятность даже невольного оскорбления участников коммуникации.

Ключевые слова: дискурс, медиадискурс, коммуникация, нейтрализация, лексико-семантический, языковые средства

Abstract. Nowadays inclusive language is one of the most noticeable trends in the development of Russian media discourse. The theoretical basis of the phenomenon considers the principles of political correctness in terms of gender, age, nationality, race, health status, etc. The achievement of this effect is conditioned by the use of neutralized discriminatively marked lexical and semantic linguistic tools, which eliminate the possibility of even involuntary insulting the participants of communication.

Key words: discourse, media discourse, communication, neutralization, lexical and semantic, linguistic tools

Актуальные условия коммуникации оказывают непосредственное влияние на дискурс. Современные исследователи понимают дискурс как «1) связный текст, сопряженный речевой ситуацией; 2) целостная коммуникативная (речевая) единица; 3) устный или письменный вид текста (речевое произведение), обращенный к слушателю/читателю; 4) монолог – диалог; 5) адресованное сообщение; 6) семантически связанная последовательность предложений-высказываний (реплик)» [Бабаян, 2006а, с. 129].

Многими лингвистами отмечается, что «лингвистические исследования вышли за пределы собственно предложения, то есть в область сверхфразового синтаксиса. С лингвистической точки зрения дискурс представляет собой комплексную (сложную) языковую единицу, которая состоит из последовательности предложений, связанных в смысловом отношении» и предлагает при анализе дискурса принимать во внимание и самих продуцентов дискурса, и коммуникативно-речевую ситуацию в целом [Бабаян, 2020, с. 20]. Иными словами, на дискурс оказывает значительное влияние «внутренний мир отправителя (писателя или поэта), психологический момент его сочинения во время написания произведения, его стиль

мышления, индивидуальные знания человека о реальном мире, а также его культурные ценности» [Купцов, 2021, с.126]. Не подлежит сомнению, что для корректного понимания и анализа дискурса коммуникантам необходимо «обладать экстралингвистическими знаниями для его понимания» [Tyukina, 2021, с. 28].

Развитие технических средств коммуникации (Интернет) повлекло за собой развитие медиадискурса. По мнению Т. Г. Добросклонской, медиадискурс - это «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации» [Добросклонская 2006, с. 26]. М. Р. Желтухина определяет его как «вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой информации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов» [Желтухина 2016, с. 295]. Как отмечают некоторые исследователи, «медиадискурс является диалогичным по своей структуре, поскольку предполагает участие в процессе коммуникации как источника информации (сайты в сети Интернет, СМИ), так и реципиента информации (любой получатель данного контента)» [Мельникова, 2021, с. 173]. Таким образом, в настоящее время медиадискурс является одним из самых значительных видов дискурса, поскольку именно он определяет «взаимодействие участников коммуникации, их роли в данном процессе, выбор вербальных/ невербальных речевых средств осуществления коммуникации, особенности личного восприятия и оказание взаимного коммуникативного воздействия в процессе речевого общения» [Мельникова, 2022, с. 133]. Также исследователи отмечают, что залогом успешной коммуникации является «умение (коммуникантов) устанавливать социальные контакты и доносить желаемую информацию до адресата» [Мочалова, 2018, с. 274].

Медиадискурс в западных странах, а вслед за ними и в России, оказывает огромное влияние на использование языка. Целью данного исследования является попытка рассмотреть лингвопрагматические особенности употребления дискриминационных языковых средств и проанализировать их лексико-семантическую трансформацию под влиянием нейтрализации. В рамках данной работы были рассмотрены случаи употребления дискриминационно маркированных лексических единиц 24 источников советских и российских СМИ.

Лингвопрагматическое соответствие языковых средств определяется их соответствием принципам политической корректности. Хотя, явление политкорректности известно более 30 лет и служит предметом изучения с общественной, культурной, политической, философской и других точек зрения, до сих пор не существует его единого определения. К сожалению, до сих пор «данный термин некодифицирован, и, как следствие, семантически неразвит» [Мельникова, 2021, с. 170]. Одной из задач современной лексикографии является «не только углубление лингвистической и культурологической составляющих в анализе языкового наследия, но также и определение наиболее уместных с политически корректной точки зрения языковых единиц и исключение даже непреднамеренной дискриминации» [Карпова, 2018 с.114]. Довольно распространено мнение, что политкорректность является «стремлением найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и др.» [Тер-Минасова, 2004, с. 135]. В настоящее время наблюдается новый этап развития этого явления.

Но все чаще на смену понятию *политическая корректность* приходит понятие *инклюзивный язык* (от англ.: *inclusive language*). В российском языкознании термин *инклюзивный язык* распространен незначительно. Более привычным термином для российской действительности является *инклюзивное образование*, под которым понимается процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [Казакова, 2017, с. 68]. У понятий *инклюзивный язык* и *политкорректность* нет общепринятых определений. Не существует и единого для употреб-

ления всеми термина *инклюзивный язык.* Наряду с понятием *инклюзивный язык* употребляются такие понятия, как *гендерно-инклюзивный язык*, *гендерно-нейтральный язык*, *несексистский язык, небинарный язык* и т.п. [15]. Но в основе данного явления лежит прагматика нейтрализации дискриминационно маркированных языковых средств. Необходимо отметить, что нейтрализация таких языковых средств является приемом исключения оскорблений и воплощения идеалов эгалитаризма. Иными словами, медиадискурс пытается исключить из употребления в коммуникативной ситуации выражений, подразумевающих идеи, которые являются сексистскими, расистскими или иными предвзятыми, предубежденными или принижающими какую-либо конкретную группу людей (а иногда и животных) [16]. Сторонники *инклюзивного языкового подхода* утверждают, что язык часто используется для увековечивания и распространения предрассудков и оскорблений, и их нейтрализация может помочь создать более продуктивные и безопасные социальные взаимодействия [17].Однако на практике в подавляющем большинстве случаев это означает отказ от гендерно-специфических местоимений, замену их местоимениями множественного числа, замена лексико-семантических единиц языка, содержащих в том или ином виде указание на пол, национальность и др. их нейтральными эквивалентами, то есть имеет место именно лексико-семантическая нейтрализация дискриминационно маркированных языковых средств.

Практика использования нейтрализации дискриминационно маркированных средств появилась в 90-х гг. XX века в США и была тесно связана с явлением политической корректности. Однако, вопрос о применимости данных категорий по отношению к русскому языку до сих пор недостаточно изучен. По мнению Е.В. Шляхтиной, «политкорректность перестает быть лакунарной для русской культуры» [Шляхтина, 2008, с. 8].

На самом деле, прагматика использования нейтрализации дискриминационно маркированных средств не является новым явлением для русского языка. В латентной форме она существовала и в Советском Союзе.

Современное употребление нейтрализованных дискриминационно маркированных средств может быть классифицировано согласно сферам их употребления.

1. Терминология профессиональной сферы. Названия низкостатусных и малооплачиваемых профессий под влиянием лексико-семантической нейтрализации становятся:

доярка - оператором машинного доения; *тракторист - механизатором*;

ассенизатор - оператором очистных сооружений; *парикмахер - стилистом/имиджмейкером*; *уборщица - менеджером по клинингу*, *секретарь* на *офис-менеджером*.

2. Терминология пенитенциарной сферы. Нейтрализуются лексико-семантические единицы для определения различного рода исправительных учреждений:

учреждение для лечения алкоголиков становится *ЛТП (лечебно-трудовым профилакторием*); *учреждение для малолетних преступников - исправительной колонией для несовершеннолетних; лагерь, тюрьма - ИТУ (исправительно-трудовым учреждением); смертная казнь - высшей мерой социальной защиты/ спецакцией*;

3. Терминология инклюзивной сферы. Происходит нейтрализация лексико-семантических единиц, служащих для обозначения лиц, отличных от общепринятых стандартов с точки зрения физических/ психических характеристик:

инвалиды становятся *людьми с ограниченными возможностями*, *людьми с особыми потребностями*; *глухие/слепые - людьми с ограниченными возможностями слуха/зрения*, *людьми с нарушением слуха/зрения*; *слабослышащими/ слабовидящими, имеющими проблемы со слухом/ зрением.*

4. Терминология физиогномической сферы. Лексико-семантической нейтрализации подвергаются единицы, служащие для обозначения лиц, имеющих нестандартную внешность/рост/вес:

неинтересный, с невыразительной внешностью используются для обозначения *некрасивых* в общепринятом смысле людей; *невысокий человек* или *человек небольшого роста*

скрывают недостаток роста; *толстуха/толстяк, пузатый; (раз)жиреть, растолстеть* трансформированы *в полный, крупный, не худой; полнеть, поправляться.*

5. Терминология гериатрической сферы. Лексико-семантической нейтрализации подвергаются единицы, служащие для обозначения лиц от 60 лет и старше:

Вместо *старость/старик/старуха/старый* в речи принято употреблять *возрастные изменения*, *пожилой, немолодой, в возрасте, старшее поколение (россиян)*.

В настоящее время явление продолжает развиваться. Язык, как правило, воспринимает и фиксирует только нечто для него органичное и назревшее для социума, и основным фактором его изменения являются дискурсивные практики. Если нет социальных предпосылок для языковых трансформаций, то данные трансформации не могут произойти.

Таким образом, может быть сделан вывод о развитии тенденций лексико-семантической нейтрализации дискриминационно маркированных языковых средств русскоязычного медиадискурсивного пространства под влиянием различных социальных явлений.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Дискурс как сложный коммуникативный феномен / В.Н. Бабаян // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006а. – Т. 12. – № 4. – С. 127–129.
2. Бабаян, В.Н. К вопросу о единице диалогического дискурса / В. Н. Бабаян, Л. А. Тюкина // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 14-16 мая 2020 г., Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2020. – С. 20–23.
3. Добросклонская, Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации / Т.Г. Добросклонская // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20-33.
4. Желтухина, М.Р. Медиадискурс / М.Р. Желтухина // Дискурс-Пи. – 2016. – № 3-4(24-25). – С. 292-296.
5. Казакова, Л.А. Философские и научные основы инклюзивного образования / Л. А. Казакова // Поволжский педагогический поиск. – 2017. – № 1(19). – С. 66-74.
6. Карпова, О.М. Отечественная лексикография в процессе поступательного развития/ Карпова О.М., Денисов К.М. // Рец. на кн .: Современные проблемы авторской лексикографии: сб. науч. ст/под ред. Л.Л. Шестаковой.-М: Аквилон. – 2018. –С. 108 – 114.
7. Купцов, А.Е. Коммуникативные частицы как средства репрезентации актуальной информации в художественном дискурсе (на материале английского, испанского и русского языков) / А.Е. Купцов, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 3(26). – С. 125-131.
8. Мельникова, К.А. Политкорректный медиадискурс как способ достижения коммуникативной свободы общения / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сб. науч. статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, 26 марта 2021 года. – Пинск: Полесский государственный университет, 2021. – С. 169-175.
9. Мельникова, К.А. Определение основных тем и целей политкорректного медиадискурса (на материале зарубежных СМИ) / К.А. Мельникова, Л.А. Тюкина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6-5(108). – С. 171-174. – DOI 10.23670/IRJ.2021.108.6.172.
10. Мельникова, К.А. Различные подходы к определению понятий "дискурс" и "медиадискурс" / К.А. Мельникова // Казанская наука. – 2022. – № 1. – С. 132-134. – EDN HRHOBK.
11. Мочалова, Т.Г. Коммуникативная неудача в рамках медиадискурса: как ее избежать / Т.Г. Мочалова, Л.А. Борботько // Человек в информационном пространстве : Сб. на-

уч. статей XVI Всероссийской с международным участием междисциплинарной научно-практической конференции, Ярославль, 15–17 ноября 2018 года / Под общей редакцией Т.П. Курановой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2019. – С. 274-277. – EDN FZXRJK.

12. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004.

13. Шляхтина, Е.В. Анализ словарных определений политкорректности, данных русскими и англоязычными авторами // Вестник КГУ. 2008. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-slovarnyh-opredeleniy-politkorrektnosti-dannyh-russkimi-i-angloyazychnymi-avtorami (дата обращения: 02.04.2022).

14. Tyukina, L.A. Russian language jokes in humorous dialogical discourse / L.A. Tyukina, K.A. Melnikova, V.N. Babayan // Russian studies without borders. – 2021. – Vol. 5. – No 1. – P. 27-34.

15. “Inclusive language is language that does not demean, insult, exclude, stereotype, or trivialize people on the basis of their disability, race or gender”. URL: http://www.adcet.edu.au (дата обращения: 01.04.2022)

16. Inclusive Language Guide: Definition & Examples". Rider University. Retrieved 2021-01-06. (дата обращения: 03.04.2022)

17. Potentially offensive language. URL: https://www.foxnews.com/politics/seattle-officials-call-for-ban-on-potentially-offensive-language (дата обращения: 26.03.2022)

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА В. ИРВИНГА)

А.Г. Михайлова, e-mail: steba1971@mail.ru
старший преподаватель

Т.А. Кокодей, e-mail: tanya.kokodey@gmail.com
доцент, д-р экон. наук
Севастопольский государственный университет,
Россия, г. Севастополь

STYLISTIC MEANS OF THE LANGUAGE OF LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF W. IRVING'S WORKS)

A.G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru
Senior Lecturer

T.A. Kokodey, e-mail: tanya.kokodey@gmail.com
Associate Professor, Doctor of Economics
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Аннотация. Данная статья рассматривает стилистические средства языка художественной литературы. В ходе анализа англоязычного дискурса описаны стилистические приемы в новеллах Ирвинга для создания исторического колорита: сравнение, сокращение, перифраз, эпитет, фразеологизмы, историзмы, архаизмы. Отмечено, что огромную роль в его работах играет синтаксис и лексика. Представлены примеры стилистических средств языка художественных произведений Ирвинга.

Ключевые слова: художественная литература, синтаксис, новелла, фразеологизмы, историзмы, архаизмы, перифраз, колорит.

Abstract. This article considers the stylistic means of the language of literature. In the course of the analysis of the English-language discourse, stylistic means for creating historical background in Irving's short stories are described: comparison, abbreviation, paraphrase, epithet, phraseological units, historicisms, archaisms. It is noted that syntax and vocabulary play a role in his works. The examples of stylistic means of the language of Irving's literary works are presented.

Key words: literature, syntax, novel, phraseological units, historicisms, archaisms, paraphrase, background.

Введение. В произведениях художественной литературы слово используется для эстетического воздействия на читателя, что становится возможным благодаря художественным образам. Языковая выразительность речи создается за счет оценочно-стилистического и экспрессивно-стилистического компонентов, а также переносных значений слов.

Средства художественной выразительности языка придают литературным произведениям яркость, лексическую и эмоциональную выразительность языку.

Стилистическими средствами языка художественной литературы являются виды тропов: сравнение, перифраз эпитет, фразеологизмы, метафора, метонимия, аллегория, ирония, гипербола, литота, и др. Сочетание стандартных средств выражения и эмоциональных единиц языка определяет многостильность языка художественной литературы. Языковые средства являются способом передачи художественного образа, эмоционального состояния и настроения рассказчика [Михайлова, 2020].

Актуальность данного исследования определяется тем, что в ходе анализа англоязычного дискурса описаны стилистические средства языка художественной литературы начала XIX вв. на примере романистических новелл Ирвинга.

Анализ последних публикаций.

Основоположником стилистики считается Ш. Балли, который отмечал, что «именно стилистика изучает экспрессивные факты языковой системы с точки зрения их эмоционального содержания, то есть выражения в речи явлений из области чувств и действие речевых фактов на чувства» [Балли, 2003, с. 2]. О зарождении теории экспрессивности в современном языкознании писала М.Г. Гашкова [Гашкова, 2020]. «Цель художественного стиля – передать эмоции автора, создать у читателя настроение, эмоциональный настрой» [Художественный стиль, 2022]. В.В. Виноградов выделяет следующие направления исследований в стилистике: стилистика языка; стилистика речи и стилистика художественной литературы.

Rutger Allan and Michel Buijs рассматривали особенности языка в литературе [Allan, 2007]. В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, И. В. Арнольд, В.И. Шаховский, В.Д. Левин, А.М. Пешковский, Г.О. Винокур, Н.Л. Байдикова и др. занимались вопросами стилистики английского языка. Особенности англоязычного дискурса рассматривала О.А. Сулейманова [Сулейманова, 2009].

В зарубежных исследованиях изучены лексические особенности различных стилей [Jumakulova, 2021; Simpson, 2014; Ghazala, 2011]. По мнению Kristen A. Lindquist фундаментальным элементом эмоций является язык в литературе, который включает как эмоциональные переживания, так и восприятия [Lindquist, 2015]. С помощью языка возможно воздействовать на восприятие информации человеком. Ученые отмечали, что на лексическом уровне литературный стиль характеризуется сравнениями, метафорами, метонимиями, эмоционально-экспрессивной лексикой, фразеологизмами.

Целью данной статьи является описание стилистических средств языка художественной литературы (на примере творчества В. Ирвинга). Материалом исследования послужила книга Ирвинга Вашингтона “Tales by Washington Irving” [Irving, 1982], который является родоначальником американской новеллы. Одной из причин популярности Ирвинга в США 1820-х годов в том, что он сусел обожать страну историческим колоритом и традицией, представив Америку наследницей великих легенд прошлого.

Изложение основного материала. Историю американской новеллистики отсчитывают с произведений В. Ирвинга в 1819-20 гг.

В стилистике новелл В. Ирвинга имеется оттенок, обусловленный общим взглядом писателя на характер исторического развития Америки. Мотивы сожаления, неудовлетворенности современным состоянием общества окрашивают большинство его произведений, написанных в 20-е годы XIX столетия.

Материал произведений Ирвинга обладает поэтической условностью и являет собой старинную утопию, наделенную чертами идеальности. Это светлый мир простых человеческих отношений, который еще не открыли и не успели заселить неугомонные обитатели Новой Англии, мир, в котором все было спокойно, не было суеты, торопливости, никакой борьбы за существование.

Прозе Ирвинга свойственно особое качество, доброта и мягкость. Она пронизана теплым юмором, а источник критического пафоса – это сочувствие к людям. Эти особенности творчества Ирвинга подчеркиваются благодаря стилистическому мастерству интересного рассказчика – мастерству, которое не оставляет читателя равнодушным и в современное время.

Центральное место в новеллистичком наследии Ирвинга занимают такие произведения, как “The legend of the Sleepy Hollow”, Dolph Heyliger”, “The Adventure of the Black Fisherman”, “The Adventure of the German student”, «Rip Van Winkle” [Irving, 1982], Язык этих произведений – литературный английский язык первой трети XIX в., где не используются диалектизмы, характерные для повседневного литературного общения американцев начала

XIX в. и составляющие языковую основу подлинных произведений американского фольклора того периода. Новеллы различаются по языку [Mikhaylova, Kokodey, 2021].

Как грамотный стилист, Ирвинг в каждой новелле создает свой местный колорит, индивидуальные образы, как рассказчиков, так и персонажей, не выходя за рамки литературного языка [Irving, 1982]. Огромную роль в его работах играет синтаксис, передающий изысканную велеречивость восточных легенд. Но основным средством художественного искусства является лексика.

Например, в качестве слов-ключей, задающих необходимую тональность, выступают иностранные слова и выражения, которые в силу своей семантике могут быть известны:

"Everything was ready to receive the distinguished guest with ***Saus and Braus*** *in the true spirit of German hospitality…"* [Irving, 1982, p. 53] (**Saus and Braus –** щедро, с размахом; нем. фразеологизм).

" ..flanked with a pair of powdered ear-locks, or ***ailes de pigeon****, that seemed really to fly away with it…"* [Irving, 1982, p.112] (***ailes de pigeon*** *– фр., крылья голубя).*

Ценность новелл не в пересказанных автором событиях, а в их особом национальном колорите, эмоциональной окраске, в живописных портретах рядовых граждан изображаемой эпохи. В мастерстве Ирвинга соединились способности художника и талант писателя. Именно ему принадлежит заслуга создания национального литературного пейзажа. Романтическая двойственность ирвинговского историзма заключается в том, что прошлое представлено в двух ипостасях: как условный мир, противостоящий современности, и как реальность, неразрывно связанная с настоящим [Irving, 1982].

Стилистическими средствами языка новелл Ирвинга для создания исторического колорита являются сравнение, сокращение, перифраз, эпитет, фразеологизмы, историзмы, архаизмы, метафора, метонимия, аллегория и др.

Историзмами и архаизмами писатель пользуется умеренно. Многие слова, действительно, вытеснены из широкого употребления другими словами с тем же значением. В начале XIX в. эти слова служили распространенным выражением соответствующих понятий; сдвиг в стилистические характеристики произошел потом, в течение полутора веков:

– ***thylke (****thilk как этот, тот самый): "Truth is a thing that ever I will keep unto* ***thylke*** *day in which I creep into my sepulcher…"* [Irving, 1982, p. 30].

– ***A good wife*** *(хозяйка дома): "…they are regarded by all the* ***good wives,*** *far and near, as perfect barometers"* [Irving, 1982, p. 32].

– .***Call… all to naught*** *(осуждать): "…****call*** *the members* ***all to naught;*** *nor was that august personage…"* [Irving, 1982, p. 36].

– ***Domiciliate*** *(domicile, жить, пребывать):"… he borrowed a horse from the farmer with whom he was* ***domiciliated****…"*[Irving, 1982, p. 80].

– *Yafrows (голл. Молодые девушки; в тексте используется мн.ч. с помощью англ. суффикса –s): "…winking at the* ***yafrows*** *who showed their faces at the windows, and joking the women right and left in the street…* [Irving, 1982, p. 128].

Нейтральным в некоторых сферах общения было употребление форм личного местоимения 2-го лица ед. числа: ***Thou (you)***, ***Thee***

Нейтральный оттенок также имели и притяжательные местоимения: ***Thy***, ***Thime.***

Утрата грамматического противопоставления ***thou*** и ***you*** по категории числа и стилистического размежевание этих форм в тот период только намечалось.

В произведении очень много эвфемистических сокращений:

"'Deacon Peabody ***be d–d,'*** *said the stranger…"* [Irving, 1982, p. 154] (***be d–d= be damned).***

"I'll drive him to the ***d–l…"*** [Irving, 1982, p. 160] ***(d–l =devil).***

Общее соотношение языка художественной литературы с языком обычного общения в начале XIX в. было иным, в отличие от современного периода. Стилистический тон языка художественной литературы характеризовался как книжный, поэтому в творчестве Ирвинга предпочтительное употребление слов ***visage***, ***void***, ***auditors.***

Реальные события в произведениях Ирвинга пересекаются со сверхъестественными. Но даже здесь ему удается страшное истолковать как мирное, юмористическое. Таким примером может быть истолкование «говорящих» имен– как английских, так немецких, голландских:

"Rip Van Winkle. A posthumous writing of Diedrich Knickerbocker" [Irving, 1982, p. 30]. *Rip Van Winkle* **–** имя стало нарицательным в значении «человек, оторвавшийся от действительности»; *Diedrich Knickerbocker" – псевдоним, фамилия, прозвище жителей Нью-Йорка, поскольку бриджи (knickerbocker) были типичным элементом одежды первых голландских поселенцев этого штата.*

"... they would listen to the content, as drawled out by Derricks ***Van Bummel****, the schoolmaster…"* [Irving, 1982, p. 35]. *(Van Bummel говорящее имя; Bummel (нем.) – помпон.*

"...the Castle of the Baron ***Von Landshort****"* [Irving, 1982, p. 49]. *(****Von Landshort–Land+Hort*** *(нем.)– «оплот страны»).*

Аналогично использовано имя ***Von Starkenfaust*** *(****Starken****+* ***Faust*** *(нем.) – «сильный кулак»).*

Иногда части «говорящего» имени оказываются восходящими к разным языкам, что еще более усиливает комический эффект: ***Dominie Van Shaick*** [Irving, 1982, p.38].

«Среди стилистических средств, которые по-новому определяют понятие, выступая в качестве синонимического оборота по отношению к ранее существующему слову — обозначению данного понятия, относится перифраз. В отличие от эпитета перифраз определяет понятие, одновременно называя его» [Гальперин, 1958, с. 46].

Как стилистический прием перифраз заменяет название соответствующего предмета или явления в форме свободного словосочетания или целого предложения. Перифраз обычно выделяет одну из черт описываемого феномена, которая в конкретном случае является наиболее существенной. Например, можно выделить следующее определение понятия «'заниматься любимым делом' и 'вызывать раздражение'»:

"He, however, was ***apt to ride his hobby*** *his own way and though it died now and then* ***kick up the dust*** *a little* ***in the eyes*** *of his neighbors…"* [Irving, 1982, p.31].

Выражению *«понурым видом»* соответствует следующее:

"...he sneaked about ***with a gallows air****, casting many a sidelong glance at Dame Van Winkle…."* [Irving, 1982, p.35].

"*…the monarch fairly,* ***in idea, gave up the ghost,*** *and considered himself absolutely dead*: [Irving, 1982, p. 251] (***in idea, gave up the ghost*** *– в воображении испустил дух).*

Заключение. Таким образом, ценность новелл автора заключается в их особом национальном колорите, эмоциональной окраске, в живописных портретах. В мастерстве Ирвинга соединились способности художника и талант писателя. Именно ему принадлежит заслуга создания национального литературного пейзажа.

В ходе анализа англоязычного дискурса описаны стилистические средства языка художественной литературы начала XIX вв. на примере романистических новелл Ирвинга.

Список литературы:

1. Балли, Ш. Язык и жизнь: Пер с фр. И.И. Челышевой и Е.А. Вельмезовой / Ш. Балли – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 232 с.

2. Гальперин, И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 458 с.

3. Гашкова, М.Г. О зарождении теории экспрессивности в современном языкознании/ М.Г. Гашкова // Вестник – №4. – С. 23-26 https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1382

4. Михайлова, А.Г. Приемы и средства эмоционального синтаксиса в англоязычной газетной статье / А.Г. Михайлова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных трудов по материалам II-й Международной на-

учно-практической конференции. Ярославль: Ярославский государственный техн. университет, 2020. – С. 253-256.

5. Сулейманова, О.А. Особенности англоязычного дискурса // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Материалы Международной школы-семинара (V Березинские чтения). Вып. 15. – М.: ИНИОН РАН, МГЛУ, 2009. – С.250

6. Художественный стиль: понятие, черты и примеры https://school-of-inspiration.ru/xudozhestvennyj-stil-ponyatie-cherty-i-primery (дата обращения: 20.02.2022)

7. Allan R., Buijs M. The Language of Literature. Linguistic Approaches to Classical Texts. Series: Amsterdam Studies in Classical Philology, Volume: 13. 2007.

8. Irving W. Tales. Moscow: Progress Publishers, 1982. 304 p.

9. Ghazala H. Cognitive stylistics and the translator. Austarlia: Sayyab books, 2011. Pp. 51.

10. Jumakulova G.Z. Lexical Features of the Publicistic Style. The American Journal of Social Science and Education Innovations, 2021. Pp. 109-111 Doi: https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume03Issue06-18.

11. Lindquist A. K., Satpute B. A., Gendron M. Curr Dir Psychol Sci, 2015, V.24(2). Pp.99-108. doi: 10.1177/0963721414553440.

12. Mikhaylova, A. Opportunities of the discussion platform in foreign language skills formation. // Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies [Электронный ресурс]: сб. науч. трудов по материалам X Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учѐных (Керчь, 29 апреля 2021 г.) – Москва-Керчь–Севастополь: ФГБОУ ВО «КГМТУ», ФГАОУ ВО «МПУ», 2021. – Выпуск 1.– С. 350-359.

13. Mikhaylova, A.G. Cultural-historical method in literature / A.G. Mikhaylova, T.A. Kokodey // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2021. – т. 7.– № 1. –С. 19-24.

14. Simpson P. Stylistics. A resource book for students. London and New York: Routledge, 2004. 262. p.

СРЕДСТВА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

А.Г. Михайлова, e-mail: steba1971@mail.ru
старший преподаватель,
Севастопольский государственный университет,
Россия, г. Севастополь
e-mail: steba1971@mail.ru

А.И. Мезенцева, e-mail: anna87-05.86@mail.ru
старший преподаватель,
Черноморское высшее военно-морское
ордена Красной Звезды училища им. П.С. Нахимова,
Россия, г. Севастополь

MEANS OF EMOTIONAL INFLUENCE IN LITERATURE

A.G. Mikhaylova, e-mail: steba1971@mail.ru
Senior Lecturer
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

A.I. Mezentseva, e-mail: anna87-05.86@mail.ru
Senior Lecturer
Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov, Russia, Sevastopol

Аннотация. Данная статья рассматривает средства эмотивности английского языка и вопрос использования этих средств при переводе художественной литературы с английского языка на русский. В ходе анализа англоязычного дискурса описаны основные приемы эмоционального воздействия в художественной литературе. Важность изучения иностранного языка заключается в том, что он развивает память и мышление, обогащает внутренний мир человека, помогает лучше понять национальную культуру. Материалом исследования стала книга Вашингтона Ирвинга “Tales by Washington Irving”, стиль которого привлекал современников, воспитанных на прозе XVIII века. Поэтическая легкость ирвинговской прозы, светлый юмор, ироничность, эмоциональность – все это содействовало возникновению определенного “public image” – устойчивое представление о личности писателя в мировой литературе.

Автор приходит к заключению, что использование сравнений, метафор, перифраз, инверсии, усилительных оборотов, пословиц и поговорок, абзацев играет основную роль для эмоционального или логического усиления литературного стиля речи.

Ключевые слова: художественная литература, новелла, эмоциональное воздействие, сравнения, метафоры, перифразы, инверсия, усилительный оборот.

Abstract. The article under discussion reveals the issues of using the emotional impact means in literature. In the course of the analysis of the English-language discourse, the means of emotional influence are described. The importance of learning foreign language is in the fact that it develops memory and thinking, enriches the inner world of a person, and helps to better understand the national culture. The material of the study was the book “Tales by Washington Irving”, whose style attracted contemporaries brought up on the prose of the 18th century. The poetic lightness of Irving's poetry, light humor, irony, emotionality – all this contributed to the emergence of a certain “public image” – a stable idea of the writer's personality in world literature.

The author comes to the conclusion that the use of comparisons, metaphors, paraphrases, inversions, amplifying phrases, proverbs and sayings, paragraphs plays a major role in the emotional or logical reinforcement of the journalistic style of speech.

Key words: literature, novel, emotional impact, comparisons, metaphors, paraphrases, inversion, amplifying construction, emotional element.

Введение. Сочетание стандартных средств выражения и эмоциональных единиц языка определяет все основные качества художественного стиля, для которого характерно многостильность, использование стилистических фигур – метафор, сравнений, метонимий и др., эмоционально-экспрессивной лексики, фразеологизмов. Языковые средства являются способом передачи художественного образа, эмоционального состояния и настроения рассказчика [Михайлова, 2020].

Актуальность данного исследования определяется тем, что в ходе анализа англоязычного дискурса описаны средства эмоционального воздействия художественного образа.

Анализ последних публикаций. Стилистику английского языка изучали И.Р. Гальперин, В.В. Виноградов, И.В. Арнольд, В.И. Шаховский, В.Д. Левин, А.М. Пешковский, Г.О. Винокур, Н.Л. Байдикова, Г.Б. Антрушина, О.В.Афанасьева, Н.Н. Морозова и др. Исследованиями в области дискурса занимались Н.Д. Арутюнова, И.А. Бехта, В.А. Андреева, О.М. Крижовецкая, Ю.С. Степанов, Е.В. Падучева, О.Г. Почепцов и др. Особенности англоязычного дискурса изучала О.А. Сулейманова. В значительной степени они «определяются отсутствием резкого разграничения между устной и письменной формами коммуникации» [Сулейманова, 2009, с. 250]. Рассматривались понятия эмотивности, коннотации, их категоризацию и стилистическое выражение в слове и тексте [Шаховский, 2013]. Стилистике как лингвистической дисциплине, изучающей действенные средства для достижения коммуникативных целей, а также стилистические категории, принципы выбора и использования языковых средств для передачи мислей и чувств с целью достижения определенных прагматических результатов в различных условиях общения посвящены работы многих ученых [Арнольд, 2002; Байдикова, 2019; Гальперин,1951; Воскресенская, 2011; Шаховский, 2013].

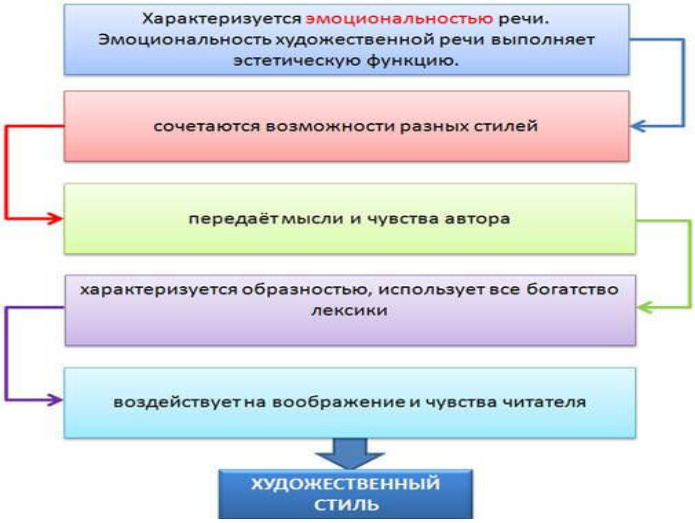
В зарубежных исследованиях изучена роль языка в эмоциях (Kristen A. Lindquist, Jennifer K. MacCormack, and Holly Shablack [Lindquist, MacCormack, Shablack, 2014],); рассматривали лексические особенности различных стилей (G.Z. Jumakulova [Jumakulova, 2021], Paul Simpson [Simpson, 2004]).

Язык является фундаментальным элементом эмоций, который включает как эмоциональные переживания, так и восприятия Kristen A. Lindquist [Lindquist, MacCormack, Shablack, 2014]. В современной жизни коммуникативная функция эмоций является одной из важнейших [Mikhaylova, Kokodey, 2021]. С помощью языка, безусловно, возможно передать эмоции, воздействуя на восприятие информации человеком. Ученые отмечали, что на лексическом уровне литературный стиль характеризуется метафорами, сравнениями, метонимиями, эмоционально-экспрессивной лексикой, фразеологизмами [Jumakulova, 2021].

Цель данной статьи – характеристика средств эмоционального воздействия в художественной литературе. Материалом исследования стала книга Вашингтона Ирвинга “Tales by Washington Irving” [Irving, 1982], который является родоначальником американской новеллы. Краткая проза, в отличие от европейской, генетически не связана с опытом ренессансной литературы. У её основания лежат традиции просветительской журнальной прозы (очерка и эссе), восходящие к деятельности Стиля и Аддисоно. Ирвинг смешал неторопливое абстрактное размышление, характерное для эссе, с конкретным описанием нравов, присущим очерку, неподвижную картинность пейзажной зарисовки – с динамикой фольклорных легенд, дидактическую однолинейность человеческих типов – с романтической индивидуализацией характера. Постепенное нарастание этих новых элементов – исторических, фольклор-

ных, характерологических, сюжетных – привело к образованию нового жанра, который называют сегодня новеллой или рассказом [Irving, 1982].

Изложение основного материала. «Цель художественного стиля – передать эмоции автора, создать у читателя настроение, эмоциональный настрой» [Художественный стиль: понятие, черты и примеры, 2022].



Источник: [Художественный стиль: понятие, черты и примеры, 2022].

Материал произведений Ирвинга обладает географической и этнографической пестротой, поскольку автор постоянно обращается к историческому и художественному опыту европейских народов. Местом действия очерков являются Англия, Германия, Франция, Италия, Испания, а в основу сюжета положены исторические события, народные предания, легенды, которые стали известны писателю во время его многочисленных путешествий. Новые возможности эстетического осмысления европейской действительности представлены американским писателем [Irving, 1982].

Центральное место в новеллистическом наследии Ирвинга занимают такие новеллы, как «Rip Van Winkle", "The legend of the Sleepy Hollow", Dolph Heyliger", "The Adventure of the Black Fisherman", "The Adventure of the German student" [Irving, 1982].

Все новеллы являются историческими, поскольку действие отнесено в прошлое. Для романтической историографии все это обладало огромной ценностью, так как помогало понять характер и направление исторического прогресса, уяснить смысл движения от прошлого к настоящему и от настоящего к будущему. Ценность новелл не в пересказанных автором событиях, а в их особом национальном колорите, эмоциональной окраске, в живописных портретах рядовых граждан изображаемой эпохи. В мастерстве Ирвинга соединились способности художника и талант писателя. Именно ему принадлежит заслуга создания национального литературного пейзажа [Irving, 1982].

Романтическая двойственность ирвинговского историзма заключается в том, что прошлое представлено в двух ипостасях: как условный мир, противостоящий современности, и как реальность, неразрывно связанная с настоящим.

Средствами эмоционального воздействия, употребляемые в новеллах, являются выразительные сочетания с целью не только создания образа, но и воздействия на читателя, убеждение его в предоставленной информации [Михайлова].

Стилистически окрашенные слова обладают стилистической окраской, то есть эмоциональным, экспрессивным значением, которое добавляется к основному значению, определяющему признак, предмет, действие. «Под выразительными средствами языка мы будем понимать такие морфологические, синтаксические и словообразовательные формы языка, которые служат для эмоционального или логического усиления речи» [Гальперин, 1958, с. 43].

Средствами эмоционального воздействия могут быть сравнения, метафоры, перифразы. «Необходимость выбора правильного синонима из соответствующего ряда вызвана не только желанием выразить мысль с наибольшей точностью, но и желанием вызвать необходимую реакцию со стороны читателя» [Гальперин, 1958, с. 23].

Для того, чтобы придать эмоциональную окраску высказыванию используются стилистические синонимы. «Они направлены на создание желаемого отношения читателя к высказыванию» [Гальперин, 1958, с. 24]. Стилистические синонимы направлены на создание желаемой реакции читателя на высказывание. Такие синонимы имеют одинаковые значения, но отличаются стилистической, эмоциональной и экспрессивной окраской, передающей отношение говорящего. Такую окраску можно оценить по шкале «степень интенсивности проявления качества или действия» — экспрессивная окраска и«положительная — нейтральная — отрицательная» — эмоциональная окраска.

Употребления стилистических синонимов становятся ярким поэтическим приемом, и помогают писателю создать неповторимые образы, углубляющие впечатление от прочитанного:“*I have observed that he was a simple,* ***good-natured*** *man; he was, moreover, a* ***kind*** *neighbor, and an* ***obedient, hen-pecked*** *husband”* [Irving, 1982, p. 32]. “*…for those men are most apt to be* ***obsequious*** *and* ***conciliating*** *abroad…”* [Irving, 1982, p. 32]. *“Their tempers, doubtless, are rendered* ***pliant*** *and* ***malleable*** *in the fiery furnace of domestic tribulation; and a curtain lecture is worth all the sermons in the world for teaching* ***the virtues of patience*** *and* ***long-suffering****”* [Irving, 1982, p. 32]. Выбор эпитетов и сравнений помогает создать эмоциональный эффект.

Синтаксические концепты играют важную роль для реализации эмоциональной выразительности дискурса [Михайлова, 2020]. Синтаксис текста определяется своим эмотивным потенциалом с характерными для него выражениями эмоциональности. «Эмоциональный синтаксис – это выражение эмоционально воздействующего характера, придающее речи выразительность» [Михайлова, 2020, с. 253].

Средством эмоционального воздействия может быть и инверсия. Возьмем для примера следующий оборот: *“Among the agents employed to execute this purpose was the notorious Captain Kidd”* [Irving, 1982, p. 146]. *“Thus reigned and vegetated Wolfert Webber over his paternal acres, peacefully and contentedly”* [Irving, 1982, p. 168].

“It was in vain that he built watch-towers on the mountains, and stationed guards at every pass with orders to make fires by night and smoke by day...” [Irving, 1982, p. 221]. Данное предложение – эмфатическое, поскольку «оно использует средства, предусмотренные правилами английского синтаксиса для эмфатического выделения, в данном случае обстоятельственного оборота. Это тоже эмфаза логического характера» [Гальперин, 1958, с. 45]. Для логического выделения подлежащего или обстоятельства используют оборот типа ***it is (was)... that (which, who),*** который является выразительным средством языка. В приведенном примере подчеркнуто обстоятельство *in vain.*

Несмотря на неправильный порядок слов предложения, оно верное и является «грамматически нормализованным средством логического выделения части высказывания» [Гальперин, 1958, с. 43]. Тем не менее, «всякая перестановка, нарушающая, в большей или меньшей степени, привычный порядок слов, влечет за собой либо изменение логического содержания предложения, либо сообщает дополнительную эмоциональную окраску всему высказыванию» [Гальперин, 1958, с. 188].

«В современном литературном английском языке за инверсией постепенно закрепляется стилистическая функция выделения одного из членов высказывания в логическом плане, либо выделение всего высказывания в целом в эмоциональном плане. Как правило, в современном английском языке инвертированный порядок слов, преследующий стилистические цели, – достояние письменного типа речи» [Гальперин, 1958, с. 190]:

«Среди разнообразных эмоциональных средств языка имеется целый класс слов, характерной особенностью которого является экспрессивность» [Гальперин, 1958, с. 46]. В исследуемом материале такими средствами являются короткие вопросы. Безусловно, необхо-

димо следовать правильному построению вопросов в английском язык, но также стоит знать, что носители языка в иногда используют короткие и простые вопросы:

"Do I?" [Irving, 1982, p. 142].*"What for?* [Irving, 1982, p. 133]. *"And your father's name?"* [Irving, 1982, p. 46].

«Среди стилистических средств, которые по-новому определяют понятие, выступая в качестве синонимического оборота по отношению к ранее существующему слову — обозначению данного понятия, относится перифраз. В отличие от эпитета перифраз определяет понятие, одновременно называя его. Иными словами, перифраз кроме характеризующей функции имеет и номинативную функцию» [Гальперин, 1958, с. 46].

Перифраз как стилистический прием заменяет название соответствующего предмета или явления в форме свободного словосочетания или целого предложения. Перифраз обычно выделяет одну из черт описываемого феномена, которая в конкретном случае является наиболее существенной. Такое выделение одновременно показывает и субъективное отношение авторов к тексту. Например, мы нашли следующее определение понятия «здоровый, ражий»:

"He was broad-shouldered and ***double-jointed****…"* [Irving, 1982, p. 76].

Выражению *«уступчивый»* соответствует следующее:

"Rip Van Winkle, however, was one of those happy mortals, of foolish, ***well-oiled*** *dispositions…."* [Irving, 1982, p. 34].

К таким перифразам можно относятся, например, сочетания типа: cap and side-dish (additional dish), tow-cloth (sackcloth), quilting frolic (gatherings), cutpurse (robber) и др. Они считаются фразеологическими единицами. Придание возвышенности, торжественной приподнятости речи является одной из функций перифраза.

Эмоциональным средством языка выступают пословицы, фразеологизмы, поговорки, разговорные обороты речи: "*with the air of one who had been sacking a hen-roost, rather than a fair lady's heart" (с таким видом, будто он воевал с курами, а не завоевывал сердце любимой)* [Irving, 1982, p.89]; *"to be well rubbed down with an oaken towel"* (накормить березовой кашей) [Irving, 1982, p.126]; *it's athousand pities…if he gone to Davy Jones' locker…* (очень жаль, раз уж он сыграл в ящик), где Davy Jones' locker – в XVIII в. на жаргоне моряков – море как могила утонувших) [Irving, 1982, p.198]; *«a friend in need"* (друзья познаются в беде) [Irving, 1982, p. 161].

Прекрасный стилист, Ирвинг сумел в каждой новелле создать свой исторический колорит, нарисовать индивидуальные яркие образы рассказчиков и персонажей новелл, не выходя за рамки литературного языка, тонко и изобретательно используя его богатейшие возможности. Огромную роль играет синтаксис, передающий изысканную велеречивость восточных легенд.

Заключение. Таким образом, средствами эмотивности английского языка в художественной литературе являются сравнения, метафоры, перифразы, инверсии, усилительные обороты, которые играют основную роль для эмоционального или логического усиления литературного стиля речи. На материале книги Вашингтона Ирвинга "Tales by Washington Irving" представлены примеры ироничности и эмоциональности – все это содействовало возникновению определенного "public image" как устойчивому представлению о личности писателя в мировой литературе.

Список литературы:

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык. / И.В. Арнольд– Москва: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.

2. Байдикова, Н.Л. Стилистика английского языка: учебник и практикум для вузов / Н.Л. Байдикова, О.В. Слюсарь. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 260 с.

3. Гальперин, И.Р. Очерки по стилистике английского языка. / И.Р. Гальперин – Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 458 с.

4. Михайлова, А.Г. Корпусный подход к решению переводческих проблем (на примере военных текстов) / А.Г. Михайлова // Культура в фокусе научных парадигм [Текст]: / научн. ред. Кравченко О.А., Каика Н.Е. – Донецк: ДонНУ, 2020. – Вып. 10-11. – 408 с. – С. 160-167.

5. Михайлова, А.Г. Приемы и средства эмоционального синтаксиса в англоязычной газетной статье / А.Г. Михайлова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. науч. трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. Ярославль: Ярославский государственный техн. университет, 2020. – С. 253-256.

6. Стилистика английского языка: учебно-методический комплекс / сост. Е.Г. Воскресенская. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. – 92 с.

7. Сулейманова, О.А. Особенности англоязычного дискурса / О.А Сулейманова // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Материалы Международной школы-семинара (V Березинские чтения). Вып. 15. – М.: ИНИОН РАН, МГЛУ, 2009. – С.250

8. Художественный стиль: понятие, черты и примеры *https://school-of-inspiration.ru/xudozhestvennyj-stil-ponyatie-cherty-i-primery* (дата обращения: 20.02.2022).

9. Шаховский, В.И. Стилистика английского язика. Учебное пособие. – Москва: Либроком, 2008, 2013. — 232 с.

10. Irving W. Tales. Moscow: Progress Publishers, 1982. 304 p.

11. Jumakulova G.Z. Lexical Features of the Publicistic Style. The American Journal of Social Science and Education Innovations, 2021. Pp. 109-111 Doi: https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume03Issue06-18.

12. Lindquist A.K., MacCormack K.J., Shablack H. The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. Front Psychol, 2015. V.6. Pp. 444. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00444.

13. Mikhaylova A.G. Kokodey T.A. Cultural-historical method in literature // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2021. – т. 7.– № 1. –С. 19-24.

14. Simpson P. Stylistics. A resource book for students. London and New York: Routledge, 2004. 262. p.

ДИСКУРСИВНОСТЬ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ФИЛОСОФСКОГО ТЕКСТА (И. Кант, Г. Гегель, М.М. Бахтин)

Л.Д. Петряков, e-mail: tkstudia@yandex.ru
профессор, д-р филос. наук, доцент
Ярославское высшее военное училище ПВО МО, Россия, г. Ярославль

DISCURSIVITY AND REFLEXIVITY OF THE PHILOSOPHICAL TEXT (I. Kant, G. Hegel, M.M. Bakhtin)

L.D. Petryakov, *e-mail: tkstudia@yandex.ru*
Professor, Doctor of Philosophy, Associate Professor
Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматриваются лингвистические и прагматические аспекты классических философских текстов. Особое внимание уделено известным философским понятиям Нового времени. Конечно, кроме лингвистических и логических аспектов, философские понятия имеют собственно философский смысл, они объясняют явления реальности, но в поверхностном использовании и некорректном понимании именно лингвистические и логические особенности выходят на первый план, вызывая затруднения и непонимание. За некоторыми из философских терминов классического периода могут стоять парадоксы, ставшие известными только в XX в.

Ключевые слова: философский дискурс, авторефлексия, диалектика, causa sui, a priori, вещь сама по себе.

Abstract. The article examines the linguistic and pragmatic aspects of classical philosophical texts. Special attention is paid to the well-known philosophical concepts of Modern times. Of course, in addition to linguistic and logical aspects, philosophical concepts have a proper philosophical meaning, they explain the phenomena of reality, but in superficial use and incorrect understanding, it is linguistic and logical features that come to the fore, causing difficulties and misunderstanding. Some of the philosophical terms of the classical period may have paradoxes that became known only in the XX century.

Key words: philosophical discourse, self-reflection, dialectics, causa sui, a priori, a thing in itself.

Дискурс - текст, погружённый в жизнь. Лингвистическое понимание дискурса предполагает общую тематику текста, разговора или произведения, сверх-фразовое единство, обеспеченное другими особенностями этого текста [Стёпин, 2001]. Философское понимание дискурса, введённое [Фуко, 1996], требует от дискурса наличия негласно принятых правил его формирования, к примеру, правил упорядочения литературного текста классической эпохи XVIII – XIX вв., отличных от правил модерна XX–го века. Такие правила несут стилистический и когнитивный компонент. В других работах [Петряков, 2014] дискурс понимается как текст или группа текстов, посвящённые одной проблеме и предлагающие несколько вариантов её решения.

Дискурсивность философского текста, как минимум в одном из трёх его определений, проявляется у И. Канта [Кант, 1994] как:

а) критика распространённых в его время идей (дискуссионность);

б) антитетика – рассмотрение антиномий как формально истинных рассуждений, противоречащих друг другу по содержанию;

в) многократность объяснения одних и тех же идей разными способами. Стремление найти новые доказательства у самых границ языка, не нарушая этих границ.

Аристотель утверждал, что из противоречия можно вывести всё, что угодно, но оказалось, что, будучи выраженным в языке, противоречие порождает ряд конкретных эффектов, некоторые из которых стали основой известных философских идей. Одна из них «вещь-сама-по-себе» [Кант, 1994]. Первой из них у него является разум. Почему это так? Во-первых, с помощью «причины себя» легко сказать, что причиной мышления является само мышление. Продолжает эту мысль даже К. Маркс [Любутин, 2010], утверждая, что «целью деятельности является самодеятельность». Это есть «свободная причина», т.е. свобода как одна из сквозных идей христианской цивилизации. Это красиво, хотя и ненаучно. Во-вторых, разум парадоксален в том смысле, что он может формулировать вопросы, на которые не может достоверно ответить. Проявление ли это языковой избыточности или комбинаторики слов? У И. Канта это антиномии, за которыми может стоять (как когнитивная аналогия), парадокс всемогущества Бога: «может ли Бог создать камень, который не сможет поднять?».

Из таких вопросов следует суждение здравого смысла: «разум имеет границу достоверного познания». Разум ограничен «изнутри себя», т.е. теми самыми инструментами – понятиями, которыми он пользуется для познания. Конечно, некоторые гипотезы и понятия опровергаются с развитием науки, заменяются более верными. Но без них мы знали бы ещё меньше. Возможно, следует заменить «минус» на «плюс» и сказать обратное, что разум открыт миру благодаря своим понятиям? Иначе получится, что разум вне мира. Граница определяет разум как набор инструментов познания, мастерскую по изготовлению этих инструментов и мир, как абсолютно чуждый разуму, не имеющий, как монада Лейбница, «ни окон, ни дверей». Следствие этого - «ужас подлинного бытия», описанный Ж. Лаканом [Лакан 2014], ужас осознания собственной чуждости миру, в котором ты родился, но тебе кажется, что тебя сюда «забросили».

Категории a priori И. Канта и особенно их система становятся «точкой отсчёта» диалектики Гегеля. Кант считал, что эти категории «формы чувственности», присущие разуму как таковому, а их система не произвольна, а объективна для всех людей. Г. Гегель полагает, что Кант открыл новую, субъективную логику, описывающую мышление как процесс, тождественный бытию как процессу развития. Но исследования антропологов XX-го века показали, что понятия «пространство», «время» и другие общие имена – историчны, это обобщения частных случаев наблюдения, случайных имён как «языковых фактов». Кант считает, что мир преобразуется при помощи априорных форм чувственности, они не существуют в реальном мире, а являются формами нашего восприятия, организующими изначальный привходящий в восприятие хаос. Не есть ли это антропный принцип? А если это так, не следует ли из него, что наша Вселенная (в данной интерпретации) – иллюзорна? Итак, чуждость человека миру определяется ещё и тем, что мир (возможно) хаос, а порядок есть только в мышлении.

Дискурсивность текстов Г. Гегеля следствие авторефлексивности, а также сознательного нарушения установленных стилистических норм, насилия над текстом. Гегель, как кажется, изобретает свои идеи внутри логики языка и стремится переделать сам язык ради их верного изложения. Это явный признак суггестии – попытки внерационального убеждения в правильности его идей о Разуме, Логике, Абсолютной идее, подменяющих известные всем значения этих понятий. К примеру, формулируя принцип тотализации, Гегель вводит такие правила и стандарты, что система обретает смысл не только для себя, но и для будущей критики. Это означает, что гегелевский проект не только предполагает возможную критику, но и полностью отвечает на нее. В качестве логической ловушки в философии Гегеля работает «парадоксальный момент: акты рефлексии (или системы философии в целом), объясняющие историю, сами принадлежат этой истории. Вне ее они не имеют смысла. Они обретают свой смысл только в той мере, в какой они вписаны в историю и тем самым, объяснены ею» [Азарова, 2015, с.91]. Указание на самого себя – явный признак парадокса, т.е. двусмысленности: первый смысл – «я так думаю», «я поставил себе эту цель» - не парадоксален и может быть

принят. Второй смысл – «я мой отец», «я сам критерий своей истины» - абсурден, но принятие первого смысла имплицитно предполагает согласие и со вторым, так как суждение должно быть понято однозначно.

Если мы хотим поспорить с Гегелем, мы должны разрушить эту парадоксальную связь: исторические работы имеют смысл даже вне реальной истории, тогда как сама история многозначна и не может ничего «объяснить». «Стремление к тотальности в гегелевской системе исходит из ее откровенности по отношению к своей неполноте» [Азарова, 2015, с.95] – априорной достаточности имеющегося знания для достижения поставленных целей. Неполнота и минимальная противоречивость – нормальны для любой научной теории, они обозначают границы её применимости. Но Гегель отрицает эти границы! «Если факты противоречат моей теории, тем хуже для фактов» - утверждает он. Идеи насилия и догматизма следствие такого подхода. Смысл абсолютного идеализма системы Гегеля оказывается в доказательстве своей правоты любой ценой.

Объединяет оппонентов – Канта и Гегеля, causa sui – причина себя, конструкция, введённая в философский оборот Б. Спинозой [Бессонов, 2013, с.32-33]. До Спинозы, «причина себя» была первопричиной, перводвигателем Фомы Аквинского и относилась только к Богу. А Спиноза, отождествив Бога с Субстанцией, наделил само-причинностью все вещи. Известно, что отсылка к самому себе – один из источников парадоксов типа «я лгу», появившийся с образованием имени существительного в именительном падеже. Этот парадокс неразрешим, поскольку истина или ложь заключена в человеке, говорящем эту истину или ложь. Ж. Деррида показал, что изучение перформативных речевых актов позволяет опровергнуть тезис Гегеля, что дискурс Духа может быть дискурсом-о-самом-себе, т. е. дискурсом, который объясняет сам себя, поскольку акт авторефлексии отличен от акта самополагания [Деррида, 200, с. 412].

Научная рефлексия – это «грамматика» предметной области, а вторая, философская рефлексия «грамматика грамматики», дополняющая значение первого грамматического понятия новым, более широким значением. Рефлексия субъекта относительно своих собственных представлений о реальности, принципах своей деятельности называется авторефлексией или рефлексией первого рода. Можем ли мы рассматривать авторефлексию как форму отрицания изначального утверждения, положительного понятия, на чём настаивал Г. Гегель? Рефлексируя над собой, человек не следует за своей мыслью, а противопоставляет её себе, «обращается к самому себе как мыслящему» [Пятигорский, 2010, с.4] он:

а) может рассматривать несколько вариантов своего поступка, выбирая наилучший (Гамлет у В. Шекспира);

б) трансформирует состояние своего сознания (страх, обида, желание), в поступок, делая для себя возможным то, что считал невозможным ранее герои Ф.М. Достоевского [Достоевский, 1990] и В. Ерофеева [Ерофеев, 1998];

в) «переключает» направления собственной мысли на другой предмет, тему или собеседника [Гуссерль, 2001].

Следовательно, в авторефлексии отрицается не предмет мысли, а субъект, сам мыслящий, он становится наблюдателем, свидетелем собственного мышления [Пятигорский, 2010]. Даже действуя, он действует автоматически, одновременно наблюдая за своим действием. В качестве наблюдателя человек не мыслит, а «переключает», направляет себя мыслящего, выбирает, выступает как «внутренний голос». Отрицание, на котором строят свои системы И. Кант и Г. Гегель – это форма отсутствия или недостатка, дефицита чего-либо существующего, тогда как противопоставление (сопоставление) – способ мышления, упорядочения, формальной классификации чего-либо реального. «Я думаю, что историю философии можно редуцировать к поискам онтологической антитезы мышлению. Душа и ум, ум и материя, психическое и физическое…. В моей – также дуалистической – концепции мышления, мышление, которое *случается,* то есть является синхронным другому мышлению, никак не противопоставлено *не*-мышлению» [Пятигорский, 2010, с.6]. Следовательно, мышление о

мире это связь человека с миром (разновидность адаптации, «включённость» в мир), авторефлексия – выключенность из мира.

Г. Гегель же не понял или не принял мировоззренчески отрицание себя мыслящего, и вместо этого утроил предмет мышления. Он писал: «Понятие не неопределенно, а определено в самом себе,… оно есть его суждение, не суждение о каком-нибудь внешне взятом предмете, а процесс суждения (das Urteilen), т. е. процесс определения понятия в нем же самом. Прямоугольность, остроугольность,… по каковым определениям делят треугольники, не заключаются в определенности самого треугольника…. Такие определения берутся из другого Urteil (суждение) буквально перво-часть, urteilen (судить) – перво-делить источника, из эмпирического созерцания; они привходят к вышеупомянутым так называемым понятиям извне. В философской же трактовке деления само понятие должно показать себя содержащим в себе источник его (деления) происхождения» [Гегель, 1970, с.42]. Способность человека «раздваиваться», видеть себя «со стороны», и даже умножать собственную личность подрывала сами основы Новоевропейского мировоззрения с единством Разума, Логики, Души. Осознание этой способности пришло только в XX-м веке.

У философа оказывается, что: «Целостное понятие должно рассматриваться, во-первых, как сущее понятие и, во-вторых, как понятие; в первом случае оно есть только понятие в себе, понятие реальности или бытия; во втором случае оно есть понятие как таковое, для себя сущее понятие каково оно в мыслящем человеке, но уже также,… в чувствующем» [Гегель, 1970, с.35]. Система Гегеля имплицитно контролирует различие между референцией и сигнификацией. Гегель сознательно смешивает формальное и содержательное в понятии об объекте, порождая двусмысленность. «Форма содержательна, а содержание оформлено». На уровне языка это отчасти верно, так как «средство сообщения само есть сообщение» [Маклюэн, 2003, с.5], оно информативно. Но в логике и математике смешение формального и реального множеств недопустимо, так как ведёт к парадоксу Рассела. В целом, обнаружение парадокса в теории полезно, когда оно ведёт к совершенствованию данной теории, к «разоблачению» обманного хода мысли, диктуемого парадоксом. Когда же напротив, парадокс становится способом обоснования слабой теории, мы имеем дело с суггестией [Карпенко, 1998] – внерациональной лингвистической формулой внушения, разрушающей наш способ мышления псевдомудростью.

Научные понятия есть способ обобщения, описания эмпирической реальности, как и слова. И смысл их употребления состоит как раз в обратном тому, что хочет сделать Гегель – они выделяют главный, общий признак класса и абстрагируются от других признаков. Деление понятия – это подбор подходящих прилагательных к существительному, чтобы более полно описать предметную область. Пройдя от И. Канта к Г. Гегелю, вместо одной вещи в себе и предметов опыта, мы получили вовне-себя-бытие, бытие-для-иного, в-себе-бытие, для-себя-бытие, но эти понятия остаются исключительно интеллектуальными, а значит, никакого основания к их объективному существованию нет. Напротив, мышление только потому и возможно, что есть бытие, а понятия делают опыт плодотворным, дают точные знания.

Альтернатива солипсизму немецкой классики – диалогизм М.М. Бахтина и М. Бубера [Бубер, 1995]. М.М. Бахтин, также начинает своё творчество с исследований И. Канта его учителем, А.И. Введенским. Противоположность субъекта и объекта, рассматриваемая как проблема немецкой классической философии, преодолевается Бахтиным в тексте, с помощью понимания Другого. «Взаимоотношения героев… друг с другом… менее всего можно сводить на отношения тезы, антитезы и синтеза» [Бахтин, 1996, с.30-31]. К примеру, художественное творчество Достоевского не может быть понято как диалектическое становление духа, ибо «Гегелиански понятый единый, диалектически становящийся дух ничего, кроме философского монолога, породить не может. Менее всего на почве монистического идеализма может расцвесть множественность неслиянных сознаний. В этом смысле единый становящийся дух, даже как образ, органически чужд Ф.М. Достоевскому», [Бахтин, 1996, с.87].

Иначе эту проблему можно понять так: объект (карандаш или компьютер) является продолжением одной из частей субъекта разделившихся для выполнения разных функций: наблюдателя, деятеля, мыслителя, экспериментатора, художника. Что аналогично разнообразию процессов, понимаемых нами под одним словом «мышление» [Щедровицкий, 1997]. Объект распадается на предметы (аспекты), используемые частями дробного субъекта. Бахтин пишет: «Я - из себя исхожу, а всех других нахожу – в этом глубокая онтологическая событийная равнозначность» [Бахтин, 1996, с.159]. «Событие бытия» по Бахтину, есть встреча не бытия и ничто, а субъекта и объекта, «я» и другого что более реалистично, жизненно и человечно. Разумеется, философские понятия имеют собственно философский смысл, они объясняют явления реальности, накладывая на них свои логические и теоретические схемы. И умалять достижения немецкой классической философии не стоит. Но важно помнить, что после И. Ньютона был А. Эйнштейн, а после Г. Гегеля – Ж. Деррида.

Список литературы:

1. Азарова, Ю.О. Гегель и Деррида: философия, язык, рефлексия / Философский журнал 2015. Т. 8. № 2. С. 82-111.
2. Бахтин, М.М. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. - СПб.: Азбука, 2000. - С. 227-231.
3. Бахтин, М.М. Философия поступка / М.М.Бахтин. - М.: Лабиринт - МП, 1996. - 183 с.
4. Бессонов, Б.Н. Философские портреты. Омск. ОГУ, 2013. с.32-33.
5. Бубер, М. Диалог // М. Бубер. Два образа веры. – М.: Мысль, 1995.
6. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики: в 3 т. Т. 1 / Пер. с нем. Б.Г. Столпнера. М.: Мысль, 1970. 502 с.
7. Гуссерль, Э. Картезианские размышления. СПб.: Наука, 2001. § 64, с. 88, 128, 260—261.
8. Деррида, Ж. От экономии ограниченной к экономии всеобщей: Гегельянство без утайки. // Письмо и различие. – М.: Академический проект, 2000. – С. 400–445. С. 412.
9. Дискурс. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль / Под. редакцией В.С. Стёпина. 2001.
10. Достоевский, Ф.М. ПСС в 30 Т. АН СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом); [редкол.: В.Г. Базанов (гл. ред.), Г.М. Фридлендер (зам. гл. ред.), В. В. Виноградов и др.] Ленинград,.: Наука, 1972 – 1990.
11. Ерофеев, В. Русская красавица. — М., Подкова, 1998—496 с.
12. Кант, И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Г. Арзаканяном и М. И. Иткиным; прим. Ц. Г. Арзаканяна.— М.: Мысль, 1994.— 591, [1] с.
13. Лакан, Ж. *Л* 86 Психозы *(*Семинар*,* Книга III (1955/56)). / Пер. с фр. А. Черноглазова. М.: Изд-во Гнозис,. Изд-во Логос. 2014). - 432 стр.
14. Любутин, К.Н Диалектический синтез в социальной теории К. Маркса / К.Н. Любутин, А.А. Коряковцев /Антиномии 2010. Научный ежегодник института философии и права Уральского отделения РАН. Вып. 10. С. 67 – 81.
15. Суггестия Краткий психологический словарь. Ростов на Дону: «ФЕНИКС». / Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998.
16. Маклюэн, Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. — М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. — 464 с.
17. Петряков, Л.Д. Дискурсивая реальность: онтологические и гносеологические аспекты. дисс. д.филос.н., Иваново, 2014. 358 с.

18. Пятигорский, А.О внешнем наблюдателе: предел разговора, авторефлексия, переход к внешнему наблюдателю.// Неприкосновенный запас №1 (69), 2010 с, 4-6.
19. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти, сексуальности. Работы разных лет. – М.: Мысль. 1996.
20. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука Методология. – М.: Школа культурной политики. 1997. 642 с.

ЮМОРИСТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: РОЛЬ ЧАСТИЦ В АНЕКДОТЕ

Л.А. Тюкина, e-mail: ltyukina@yandex.ru
зав. кафедрой иностранных языков,
Ярославский государственный технический университет, Россия, г. Ярославль

HUMOROUS DIALOGICAL DISCOURSE: THE ROLE OF PARTICLES IN THE JOKE

L.A. Tyukina, e-mail: ltyukina@yandex.ru
Head of Foreign Languages Department,
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl

Аннотация. В статье рассматривается использование частиц в анекдоте трех лингвокультур: англоязычной, немецкоязычной и русскоязычной, при этом анекдот детерминируется как объект юмористического диалогического дискурса. Делается вывод о наиболее часто встречающихся в анекдотах трех исследуемых лингвокультур частицах и их функциональном значении в анекдоте.

Ключевые слова: анекдот, юмористический диалогический дискурс, частицы.

Abstract. The article examines the use of particles in a joke in three linguocultures: English-speaking, German-speaking and Russian-speaking, with the joke being determined as an object of humorous dialogical discourse. The author makes a conclusion about the most frequent particles in the jokes of the three studied linguocultures and their functional meaning in the joke.

Key words: joke, humorous dialogical discourse, particles.

Анекдот сегодня является объектом изучения нескольких наук. Лингвистика, психолингвистика, фольклор, гештальтпсихология занимаются исследованием анекдота, каждая наука делает это в своих целях. Ни одной из этих дисциплин пока не удалось выработать общепринятое определение понятия анекдота. В лингвистике анекдотом считают тип текста и определенный литературный жанр, фольклор занимается исследованиями анекдота в его традиционном понимании, психоанализ - анализом анекдота с точки зрения его воздействия на подсознание [Yasunari, 2013, S. 31]. Общим для всех дисциплин является то, что необходимым следствием анекдота является побуждение реципиентов к смеху. Смех может иметь различные причины, одной из которых является содержание анекдота. Кроме того, анекдот дает большие возможности для дискурсивного анализа. Дискурс в широком смысле является комплексным коммуникативным событием. Определение исследуемого феномена вслед за широко известными работами по дискурсу и дискурс-анализу [Арутюнова, 1998; Борботько, 1981; Макаров, 2003] дал в своей работе «Дискурс как сложный коммуникативный феномен» В.Н. Бабаян, характеризуя **дискурс** как «связный текст, сопряженный речевой ситуацией; целостную коммуникативную (речевую) единицу; устный или письменный вид текста (речевое произведение), обращенный к слушателю/читателю; монолог - диалог; адресованное сообщение; семантически связанную последовательность предложений-высказываний (реплик)» [Бабаян, 2006, стр. 129]. Данное определение полностью можно отнести и к анекдоту, поскольку анекдот всегда представляет собой связный текст, он всегда сопряжен с речевой ситуацией, чаще всего интегрирован в речевую ситуацию при помощи того или иного метатекстового ввода, что позволяет расценивать анекдот как адресованное реципиенту сообщение. Анекдот всегда обращен к слушателю или читателю и является семантически связанным

текстом. Анекдот принадлежит к жанру юмористического дискурса, при этом стоит отметить, что «юмористический дискурс в анекдоте в большинстве своем представляет диалогический тип дискурса» [Tyukina, 2021, стр. 29]. Что касается композиции диалогического анекдота, то анекдот как «жанр представляет собой тип литературного произведения, имеющий строгие рамки (сюжет, основной конфликт и способ его решения, характеристики героя и т. п.), <…> обладает всеми названными опциями и имеет строгие рамки, которые составляют его структурно-композиционную основу» [Тюкина, 2021, стр. 50].

Проанализировав большое количество исследовательских работ по анекдоту, авторы пришли к выводу, что анекдот практически не рассматривался с точки зрения его лексико-грамматических характеристик. Есть небольшое количество исследований об использовании системы времен в анекдотах, но работ по использованию частиц в текстах анекдотов нет. В данной работе попытаемся провести анализ использования частиц в текстах диалогических анекдотов на примере трех лингвокультур – английской, немецкой и русской. Стоит отметить, что частицы в речи в первую очередь выполняют коммуникативную функцию. По мнению А. Е. Купцова, «коммуникативная роль частиц <…> обусловлена коммуникативными потребностями субъекта речи, а именно необходимостью точно и адекватно выразить цель своего высказывания» [Купцов, 2017a, стр. 80]. Кроме того, «частицы выделяют тему в предложении в результате определенной коммуникативной стратегии говорящего, когда данные лексемы могут акцентировать внимание адресата на том, что уже известно из ситуации» [Купцов, 2017b, с. 196]

Частицы в любом языке занимают особое положение, в сравнительно-типологическом анализе разных языков они вызывают значительные трудности, поскольку количество частиц в каждом языке разное, при этом не все слова, обозначаемые как частицы в одном языке, будут также детерминироваться как частицы в другом. В английском языке на данном этапе выделяют 41 частицу, в немецком – 89 частиц, а в русском языке выделяют 166 частиц. При этом о частицах в английском языке идет давний научный спор, поскольку они «растворены» в других классах слов, а частицы в немецком и русском языках признаны особой группой лексических единиц, составляющих отдельную часть речи [Савельева, 2018].

Еще несколько десятилетий назад частицы рассматривались лингвистами как бессмысленные слова-заполнители, не имеющие фиксированного самостоятельного значения вне контекста. Однако анализ языкового материала с точки зрения значений частиц позволяет предположить, что частицы играют важную роль в разговорном языке и что их использование подчиняется определенным условиям. Анализируя функционал частиц и их семантическую характеристику, можно заметить обширный коммуникативный потенциал исследуемого класса. Анализ большого количества примеров из собранного авторами корпуса диалогических анекдотов (более 1500 тысяч в трех исследуемых лингвокультурах) показывает, что именно в ходе коммуникации выявляются скрытые возможности частиц. «Частицы и риторические средства, охватывающие лексические и синтаксические конструкции, а также различные образные выражения, играют большую роль в эффективности <…> дискурса, так как привлекают внимание слушающего (читающего), делают дискурс всеобъемлющим, полным и значимым, обеспечивая интенсивность речи» [Купцов, 2021, стр. 129-130].

При анализе корпуса анекдотов на трех языках мы столкнулись с определенной сложностью: во всех исследуемых лингвокультурах частицы полифункциональны, а значит, достаточно сложно определить, относятся ли они в тексте анекдота к частицам или же представляют собой другую часть речи. При этом следует обратить внимание, что основной «средой» существования частиц признана разговорная, в большинстве случаев диалогическая речь [Савельева, 2018, с. 1275].

Частицы в английском языке наиболее трудно отделить от других частей речи, поскольку разные авторы и разные грамматики относят те или иные слова к разным частям речи, так, например, выделяются ***грамматические частицы*** - инфинитивный маркер ***to***; ***наречные частицы*** – это предлоги, которые сочетаются с глаголами и образуют фразовые глаголы. Кроме того, существуют ***дискурсивные частицы*** - слова типа ***now*** и ***well***, которые ис-

пользуются как междометия и отрицательная частица - слово ***not***. Слова ***yes*** и ***no*** иногда называют грамматическими частицами, поскольку они не соответствуют восьми частям речи. По этому поводу ведутся споры, так как некоторые грамматисты утверждают, что это междометия.

Проанализировав довольно обширный корпус диалогических анекдотов на английском, немецком и русском языках, можно сделать вывод, что в англоязычных анекдотах чаще встречаются такие частицы как ***just***, ***well.*** Приведем примеры:

(англ.) — I'd like a gin, please. — Dry? — Nein, ***just*** *one.* [http://wocka.com/] // *Джин, пожалуйста. – Сухой? – Нет, один. (перевод наш – Л.Т.)*. В данном анекдоте наблюдается языковая игра, основанная на смешении двух языков – английского и немецкого, английское слово *dry* (сухой) звучит как немецкое *drei* (три), при этом разговор, очевидно, происходит между англоговорящим и немецкоговорящим собеседниками, что и приводит к созданию комического эффекта. В переводе на русский язык языковая игра теряется.

*(англ.) "Me & my husband are no longer together..." — "Why?" — "***Well***, could you live with a person who smokes weed, drinks, has no job and always cusses?" — "No, of course I couldn't!" — "***Well*** he couldn't either!"* [http://wocka.com/] // *«Я рассталась со своим мужем». — «Почему?» — «Ты бы смогла жить с человеком, который курит, пьет, не работает и постоянно ругается матом?» — «Нет, конечно!» — «Ну, он тоже не смог!» (перевод наш – Л.Т.)*

(англ.) "Son, let me see your report card." — "My friend ***just*** *borrowed it. He wants to scare his parents."* [http://wocka.com/] // *«Сынок, покажи дневник». — «Я его другу одолжил. Он хочет своих родителей напугать» (перевод наш – Л.Т.)*

В анекдотах на немецком языке довольно часто встречаются модальные частицы **ja, na, doch, denn**, которые чаще всего используются в разговорном языке и показывают чувства и настроение говорящего. Кроме того, в немецкоязычных анекдотах можно встретить такие частицы как фокусирующие частицы (Fokuspartikel) **so, sehr, vor allem, sogar** и другие. Приведем примеры:

*(нем.) "***Na***, Fritzchen, weißt du* ***denn*** *auch, wogegen ich dich geimpft habe?" — "Klar - gegen meinen Willen!"* [http://witze.de/] // *«***Ну***, Фрицхен, знаешь ли ты, отчего я привился (дословно: против чего я привился)?» — «Конечно! Против моей воли!» (перевод наш — Л.Т.)*.

(нем.) "Warum haben Elefanten rote Augen?" - "Weiß ich ***doch*** *nicht." — "Damit sie sich besser im Kirschbaum verstecken können." — "Aber ich habe noch nie einen Elefanten in einem Kirschbaum gesehen!" — "Da kannst du mal sehen, wie gut die sich verstecken können!"* [http://witze.de/] // *«Почему у слонов красные глаза?». — «Я не знаю». — «Так они могут лучше спрятаться в вишневом дереве». — «Но я никогда не видел слона на вишневом дереве!» — «Вот видишь, как хорошо они умеют прятаться!» (перевод наш — Л.Т.)*.

(нем.) "Wo sind ***denn*** *die Chips?" — "Ich dachte, du wolltest abnehmen?" — "Aber abends* ***doch*** *nicht!"* [http://witze.de/] // *«Где* ***же*** *чипсы?» — «Я думал, ты хочешь похудеть?» — «Но не вечером же!» (перевод наш — Л.Т.)*.

Что касается анекдотов русскоязычных, то согласно проведенному анализу в русском языке наиболее часто встречающимися в текстах анекдотов частицами оказались частицы ***ну, да, таки***. Кроме этого, в русскоязычных анекдотах встречаются модальные отрицательные частицы ***не, ни***; вопросительная частица ***ли***; усилительные ***даже, же***; ограничительно-выделительные ***только, лишь*** и другие. По мнению Е. Я. Шмелевой и А. Д. Шмелева, «речевая характеристика инородцев в анекдотах часто включает в себя склонность к использованию определенных прагматически насыщенных частиц. Для грузин это произносимое с определенной интонацией вопросительное ***Да?***, для чукчей – слово ***однако***, для евреев – частица ***таки*** [Шмелева, 2002, с. 49]. Приведем примеры:

(рус.) — Абрамчик, а ты не боишься меня, когда я без косметики? — Норочка, ***таки****, если уж быть до конца честным, то я тебя и с косметикой-то побаиваюсь* [https://anekdotov.net/]

*(рус.) — Натан, говорят, шо у вас совсем плохо с деньгами. — **Таки**, не верьте никому, Яша! С деньгами хорошо, это без денег плохо!* [https://anekdotov.net/]

*(рус.) — Мужчина, купите цветы! — Мне не нужно. — **Ну** жене купите, она обрадуется! — Нет жены, ушла. — Купите, и она вернется! — **Да** не дай Бог!* [https://anekdotov.net/]

*(рус.) — Ты чего такая взвинченная? Что случилось? — Подарила мужу на 23 февраля набор рыболовных блесен. — **Ну**, все правильно. Он у тебя уже 10 лет каждые выходные на рыбалку уезжает. Чего не так? — Он его в руках вертел, вертел и спрашивает: **А** что это такое?* [https://www.anekdot.ru/]

Как видим из приведенных выше примеров, частицы в анекдотах служат либо для усиления какого-либо действия или глагола, либо являются признаком этнической принадлежности героев анекдота. Нельзя забывать, что юмористическое общение может быть различным, от легкой насмешки до невольного оскорбления, в нем «наблюдаются всевозможные отклонения от стандартной и общепринятой устной и письменной речи» [Мельникова, 2019, с. 99]. Поэтому и частицы могут нести в себе разную функциональную нагрузку: от легкого усиления значения до грубого и даже оскорбительного воздействия на реципиента, т.е. выполнять определенные лингвопрагматические функции. С лингвопрагматической точки зрения при рассказывании анекдота довольно часто можно натолкнуться на непонимание юмористического дискурса реципиентом, поскольку, по справедливому замечанию В. Н. Бабаяна, «любой акт языкового общения обязательно предполагает нормальное восприятие речи со стороны его участников, то есть понимание речи» [Бабаян, 2007, с. 63].

В русскоязычных анекдотах выявлена самая часто встречающаяся частица ***ну***. Исследователь А. Б. Шапиро относит слово «ну» к частицам, поскольку считает, что «у всех частиц есть одна объединяющая функция — придание речи большей полноты, ясности, выразительности, экспрессивности, нередко указание на отношение говорящего к высказанному» [Шапиро, 1953, с. 237]. Как в устном диалоге, так и в его литературной форме частица ***ну*** одновременно с коммуникативно-прагматическими функциями выполняет и коммуникативно-синтаксические функции. Наиболее характерной для этой частицы является **релятивная функция -** осуществление связей между репликами.

При этом следует отметить, что при анализе встретилось большое количество анекдотов, содержащих отрицательную частицу «**не**» во всех трех лингвокультурах (в англ. **not**, в нем. **nicht**).

Таким образом, из вышеизложенного можем сделать вывод о том, что частицы достаточно активно используются в анекдоте для усиления какого-либо действия. Частицы - это служебные слова, которые выражают чувства, эмоции или отношение говорящего к сказанному. Достаточно сложно в тексте анекдота определить, можно ли одно и то же слово детерминировать как частицу или же это слово будет относиться к другой части речи. Исследовав анекдоты трех – английской, немецкой и русской – лингвокультур, приходим к выводу о том, что универсальным для всех исследуемых анекдотов является наличие и использование в них частиц одного и того же типа – усилительных, выделительных, модальных и выделительно-ограничительных.

Список литературы:

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс// Языкознание. Большой энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н. Ярцева 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 136-137.

2. Бабаян, В.Н. Дискурс как сложный коммуникативный феномен / В.Н. Бабаян // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. – № 4. – С. 127-129.

3. Бабаян, В.Н. Проблема понимания-непонимания в диалогическом дискурсе* / В.Н. Бабаян // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2007. – Т. 13. – № 2. – С. 63-66.

4. Борботько, В.Г. Элементы теории дискурса / В.Г. Борботько. – Грозный : Чеченский государственный университет, 1981. – 113 с.

5. Купцов, А.Е. Отделительные частицы как коммуникативно-однозначные показатели тема-рематической структуры предложения в русском и испанском языках / А.Е. Купцов // Язык. Культура. образование : Сб. науч. трудов международной конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 03–04 марта 2017 года / Под науч. ред. О.С. Егоровой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017a. – С. 78-83.

6. Купцов, А.Е. Усилительные частицы как средство маркирования темы в испанском и русском предложении / А. Е. Купцов // Вестник Костромского государственного университета. – 2017b. – Т. 23. – № 3. – С. 195-197.

7. Купцов, А.Е. Коммуникативные частицы как средства репрезентации актуальной информации в художественном дискурсе (на материале английского, испанского и русского языков) / А Е. Купцов, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 3(26). – С. 125-131. – DOI 10.20323/2499-9679-2021-3-26-125-131.

8. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса [Текст] / М.Л. Макаров. - М. : ИТДГК «Гнозис» , 2003. - 280 с.

9. Мельникова, К.А. Дискурс с точки зрения корпусной лингвистики / К.А. Мельникова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : Сб. науч. трудов по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 94-99.

10. Савельева, Л.А. Частицы в русском, английском и немецком языках: сопоставительный анализ характеристик и ключевых признаков / Л.А. Савельева // Вестник Башкирского университета. – 2018. – Т. 23. – № 4. – С. 1274-1283.

11. Тюкина, Л.А. Анекдот как жанр юмористического диалогического дискурса / Л.А. Тюкина, К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты : Сб. материалов IX международной научно-практической конференции, Новосибирск, 24–26 марта 2021 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2021. – С. 48-51.

12. Шапиро, А.Б. Очерки по синтаксису русских народных говоров. - М.: Изд-во АН СССР, 1953. - 317 с.

13. Шмелева, Е.Я. Русский анекдот: Текст и речевой жанр. / Е.Я. Шмелева, А.Д. Шмелев. — М.: Языки славянской культуры, 2002 — 144 с.

14. Tyukina, L.A. Russian language jokes in humorous dialogical discourse / L.A. Tyukina, K.A. Melnikova, V.N. Babayan // Russian studies without borders. – 2021. – Vol. 5. – No 1. – P. 27-34.

15. Yasunari Ueda: Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachenlernen, LIT Verlag Münster, 2013 - 216 S.

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Т.П. Фролова, e-mail: tpf_perm@mail.ru
доцент, канд. пед. наук,
Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Россия, Пермь

ON THE IMPORTANCE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE TO ENGINEERING STUDENTS

T.P. Frolova, e-mail: tpf_perm@mail.ru
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Perm National Research Polytechnic University,
Russia, Perm

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости обучения иноязычному дискурсу с учетом профессионально-ориентированного подхода в технических вузах. В частности, раскрываются особенности понятия «инженерный дискурс» в рамках общего лингвистического феномена «дискурс». Описываются некоторые примеры заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции с учетом лингвистических и экстралингвистических особенностей технического дискурса в инженерной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, профессиональная коммуникация, дискурс, технический дискурс, инженерный дискурс.

Abstract. The article discusses the need for teaching foreign language discourse, taking into account a professionally oriented approach in technical universities. In particular, the features of the concept of "engineering discourse" within the framework of the general linguistic phenomenon "discourse" are revealed. Some examples of tasks aimed at the formation of communicative competence, taking into account the linguistic and extra linguistic features of technical discourse in engineering, are described.

Key words: communicative competence, professional communication, discourse, technical discourse, engineering discourse.

Специфика профессионального общения инженера напрямую зависит от динамичного развития современного общества, которое характеризуется быстрым развитием технологий и их использованием в повседневной жизни человека и, как следствие, привлекает пристальное внимание лингвистов. Существуют новые исследовательские работы, направленные на изучение этого профессионального сообщества – сообщества инженеров – в дискурсивном аспекте.

Дискурсивный подход – один из наиболее продуктивных подходов в современной лингвистике, синтезирующий лингвистические, социальные, культурные и исторические аспекты взаимодействия. Такой подход позволяет рассматривать конкретное профессиональное общение как систему речевых (дискурсивных) практик [Куркан, 2020; Голованова, 2013].

Обучение иностранному языку в рамках профессионального дискурса в техническом вузе в основном осуществлялось посредством лексических упражнений, основанных на различных текстах технического содержания. Применяя различные виды чтения профессионально-ориентированных текстов, происходило усвоение специального профессионального словаря.

Однако текст не может выступать в качестве основы обучения иностранному языку, так как не может достигать целей обучения и является лишь способом передачи информации. Кроме того, современная действительность диктует свои требования, к которым относится подготовка специалистов, владеющих иностранным языком достаточным для того, чтобы вступать в профессиональную коммуникацию на уровне международного партнерства. В связи с этим межкультурное общение рассматривается многими исследователями в качестве приоритетного направления языковой подготовки специалистов. Так, в методике преподавания иностранному языку все большее внимание уделяется дискурсивной компетентности как важной части коммуникативной компетентности. В связи с этим возникла насущная необходимость учитывать специфику инженерного дискурса при обучении иностранному языку в техническом вузе.

Изначально термин «дискурс» рассматривался как определенная последовательность предложений или логических высказываний и приравнивался значению термина «текст». В современной лингвистике под данным термином понимается более сложное коммуникативное явление, которое кроме лингвистических включает экстралингвистические аспекты [Ван Дейк,2015, с. 8]. Дискурс, в отличие от текста, является примером реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к конкретному партнеру, представителю другой культуры, выраженной соответствующими языковыми и неязыковыми средствами в этой ситуации. В рамках данной работы за основы принимаются исследования В.Е. Чернявской, так дискурс – это коммуникативное событие, зафиксированное в письменных текстах или устной речи, протекающее в определенном коммуникативном пространстве, характеризующееся внутренними (лингвистическими) и внешними (экстралингвистическими) чертами коммуникативного процесса [Чернявская, 2013, с. 114].

Соответственно для того, чтобы специалист инженерного профиля был конкурентноспособен в условиях современной действительности, ему необходимо обладать не только техническими знаниями и умениями, но и определенными общегуманитарными компетенциями, среди которых особым образом выделяется коммуникативная компетенция. Владение коммуникативной компетенцией в рамках профессионального дискурса позволяет обеспечить эффективное коммуникативное взаимодействие для осуществления аргументативного общения для решения профессиональных вопросов.

Понятие «инженерное профессиональное сообщество» и термин "инженерный дискурс" появились достаточно поздно, лишь в прошлом веке. Это объясняется прежде всего тем, что само профессиональное сообщество инженеров, как самостоятельное явление зародилось в обществе в 19 веке со становлением и развитием промышленного производства. В 20 веке позиция инженера упрочилась в качестве профессионального сообщества. Однако в отличие от других сообществ таких, как врачи, юристы, учителя, сообщество инженеров не рассматривалось с точки зрения профессиональных составляющих, а именно в аспекте коммуникативных характеристик.

Объяснение причин данного подхода кроется в том, что в отечественной лингвистике инженерное сообщество не выделялось как самостоятельная область социально-речевой деятельности, а рассматривалось как разновидность научно-технического стиля.

В качестве отдельной дискурсивной структуры инженерная коммуникация появляется впервые в работах И. Б Авдеевой, Л. И. Ивановой, Г. М. Лёвиной, а затем разработан более подробно в работах таких исследователей, как Л. В. Буренко, Т. А. Ван Дейк, Е. А. Шатурной и др.

Непосредственно термин "инженерный дискурс" был впервые введен в 1999 году И. Б. Авдеевой. Инженерный дискурс в русской лингвистике был выделен в специальный профессиональный дискурс в методике преподавания русского языка как иностранного. Автор в своих исследованиях описывает инженерную профессию с точки зрения познавательных и прагматических механизмов реальностей инженерной деятельности. Под дискурсом понимается определенная совокупность знаний, закрепленных языковыми средствами, которые не-

обходимы специалисту в той или иной инженерной области. [Авдеева, 2005]. Различают дискурсы отдельных фрагментов инженерных знаний – инженерных дисциплин, например, сопромата, инженерной графики, геодезии.

Толкование понятия «дискурс» в работах Авдеевой основывается на понятии «текст» и употребляется в единой терминологической связке «Инженерный дискурс/текст». Основная речь существует, прежде всего, в виде присущих ей специальных текстов. В этом И. Б. Авдеева следует за Ю.С. Степановым, который рассматривает дискурс как «язык в языке» [Степанов, 1995]. Исследователь описывает инженерный дискурс как неотъемлемый элемент более широкого понятия – инженерная коммуникация. А инженерное общение в свою очередь непосредственно связано с такими сферами жизнедеятельности человека, как менеджмент, бизнес, социология, политика, философия, этика, экология и др.

Для решения исследовательских задач за основу принимается следующее понятие: инженерный дискурс – это определенное информационное поле, основанное на научной картине мира и включающее денотативное содержание инженерной деятельности, отраженное в сознании профессионала и обусловленное реалиями инженерной деятельности" [Ван Дейк 5, с. 317]. В инженерном дискурсе, как и в любом другом профессиональном дискурсе, различают лингвистические и экстралингвистические параметры. В письменной форме лингвистический компонент инженерного дискурса представлен в инструкциях по технике безопасности, инструкциях по эксплуатации, учебных пособиях. Лингвистические параметры, раскрывающие лингвистические особенности этого профессионального сообщества, включают: информативность, согласованность, согласованность, использование сокращений (аббревиаций) и терминологию, характерную для инженерной области. Кроме того, инженерный дискурс характеризуется объединением синтаксических групп, использованием абстрактных понятий, речевых клише, страдательного залога и повелительного наклонения. К особенностям экстралингвистических особенностей инженерного дискурса относятся: чертежи, таблицы, схемы, рисунки, расчеты, формулы, декодирование данных которых является важным источником информации. Нелингвистические параметры технического дискурса также включают фон текста, статус участников, отношения, цели и условия дискурса, а также интертекстуальность.

Знание особенностей технического дискурса и владение навыками их декодирования, позволяет инженеру качественно выполнять свои профессиональные обязанности, разбираться не только в специфических технических процессах, но и личностно и профессионально совершенствоваться, изучая все современные инновационные технологии для эффективного взаимодействия со смежными профессиональными сообществами. Для разработки коммуникативного подхода обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом вузе с учетом профессионального иноязычного дискурса магистрантам первого курса на занятиях по дисциплине «Профессиональный иностранный язык (английский)» предлагается выполнить следующие задания.

Каждый обучающийся в группе получает задание выбрать вопрос, проблему, направление, технологию, которые входят в сферу их профессиональных интересов, являются инновационными или быстро развивающимся. Выбор темы обусловлен личными предпочтениями студентов. Чаще всего студенты выбирают вопросы, связанные либо с их профессиональными интересами, либо с темой магистерской диссертации. В течение четырех-пяти недель студенты подбирают информационную основу для своего исследования: подбирают иноязычные статьи и журналы, просматривают видео материалы. Важно контролировать, сопровождать их на данном подготовительном этапе подбора информации, чтобы убедиться, что они используют надежные источники информации. Поскольку одной из задач данного задания является использование достоверных источников, аутентичных языковых материалов и соблюдения принципа научности в отборе профессионально-ориентированной информации. Промежуточным заданием является заполнение информации по двум направлениям – анализ лингвистических и экстралингвистических параметров инженерного дискурса в исследуемой проблеме. Формой отчета служит заполнение таблицы (см. таблицу1).

Таблица 1. Лингвистические особенности исследуемой проблемы

Аббревиация	Терминология	Неологизмы	«Технический жаргон»	Абстрактные понятия	Речевые клише	Модальные глаголы	Страдательный залог
IAQ - indoor air quality (качество внутреннего воздуха)	Volatile organic chemical **(VOC)**, *an organic compound with a saturation vapor pressure greater than 10^2 kPa at 25 ◦C*	***to science*** (решать проблему с помощью научного подхода)	***Green building*** – «зелёное строительство», подразумевает строительство не наносящие вред экологии. ***Fields*** – область работы или работы проводимые на местности (объекте)	*Air, quality, possibility*	*In the modern world, In addition, day after day*	A copy of the complete standard **may** be obtained from ASTM international.	Tracer gas, a Standard 62.2 **is reviewed** and **revised** in 3-year cycles with interpretations and addenda **being published** between each edition.
ASHRAE - American Society of Heating, Refrigerating, and Air-Conditioning Engineers (американское сообщество инженеров по отоплению, охлаждению и кондиционированию воздуха)	**Tracer gas**, a gaseous compound that can be used to determine the mixing characteristics of the test chamber and be a crosscheck of the air change rate.	***to version*** (создать новую версию чего-то)	***Poor air*** – загрязненный воздух	*technology, source, measures*	*The important feature, The .... listed below*	Consensus test standards **can** help business and industry manufacture safe, reliable, and good quality products while also safeguarding consumers and the end users to minimize potential harm, hazardous exposure, and adverse health effects	This chapter provides an overview of indoor air test standards with the focus on standards of ASTM International and guidance on ventilation from the American Society of Heating, Refrigerating, and Air-Conditioning Engineers (ASHRAE) that **is used by** the indoor air research community for the assessment and control of IAQ.

Что касается экстралингвистических компонентов инженерного дискурса по проблеме, то обучающиеся заполняют отчет в свободной форме, отражая его основные особенности такие, как наличие в нем чертежей, таблиц, формул или рисунков, определение основного места действия, статуса участников, их взаимоотношения, цели и условия протекания дискурса.

Итоговым продуктом деятельности является представление своей исследуемой проблемы в виде устной презентации с освещением сути вопроса, делая акцент на особенностях иноязычного инженерного дискурса в каждой конкретной теме.

К обще дидактическим задачам, которые ставятся при выполнении заданий подобного рода, относятся:

- расширение профессиональных знаний по направлению подготовки;
- расширение общего кругозора и формирование личного взгляда на проблему;
- формирование навыков работы с огромным объемом информации;
- развитие аналитических способностей.

С точки зрения формирования коммуникативной компетенции в рамках профессионально-ориентированного подхода, основной задачей является расширение лексического запаса профессионального словаря будущих инженеров. Поскольку аутентичные тексты (в печатном, видео или аудио формах) являются лучшими источниками новых лексических единиц, обучающиеся должны уметь работать с новыми словами и использовать их в различных контекстах, обращая внимание на условия протекания данной речевой деятельности.

Таким образом, как мы видим, при профессионально-ориентированном подходе к процессу подготовки будущих специалистов в вузе задача преподавателя заключается не в том, чтобы, например, заменить деловой английский техническим, а в том, чтобы обеспечить гармоничное погружение студентов специфику будущей профессиональной деятельности с учетом особенностей ее языкового и речевого оформления.

Изучение профессионального иноязычного дискурса в сфере инженерного дела в настоящее время особенно актуально, поскольку эта область профессиональных знаний и деятельности постоянно развивается, включая новые технологии и новые направления производства. Функциональная неоднородность терминов, ускоренное пополнение новыми терминами ставят перед преподавателями высшей школы задачу разработать новые соответствующие и востребованные классификационные критерии и на этой основе комплексное моделирование системного подхода при обучении иностранному языку в профильных вузах.

Следует также отметить, что профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в техническом университете требует нового подхода к выбору содержания обучения. Он должен быть сосредоточен на последних достижениях в определенной области человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в данной сфере, непосредственно связанных с профессиональными интересами студентов, предоставлять им возможность профессионального роста.

Список литературы:

1. Авдеева, И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 367 с.
2. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / ред. В.И. Герасимова; сост. В.В. Петрова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. Изд. 2-е. М.: ЛЕНАНД, 2015. – 320 с.
3. Голованова, Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий // Вестн. Челябинского гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. 2013. № 1 (292). Вып. 73. – С. 32–35.

4. Куркан, Н.В.Дискурсивная специфика инженерной коммуникации в русском социокультурном пространстве. / Н.В. Куркан, Н.В. Фадеева, Н.А. Мишанкина. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2020. 2 (208). – С. 92-102.
5. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века: сб. ст. М.: Изд-во РГГУ, 1995. – С. 35-73.
6. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учебное пособие. – М.: Флинта.: Наука, 2013. – 208 с.

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСА)

Н.В. Шилова, e-mail: n.shilovanina@yandex.ru
ассистент,
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, г. Ярославль

ENGLISH BORROWINGS IN SPORTS VOCABULARY (BASED ON THE MATERIAL OF NEWSPAPER DISCOURSE)

N.V. Shilova, e-mail: n.shilovanina@yandex.ru
assistant
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
Russia, Yaroslavl

Аннотация. Статья посвящена проблеме лексических заимствований в области спорта, а именно футбола из английского языка в русский, в частности, лексико-семантическому анализу спортивных терминов английского происхождения, словообразованию, основным причинам проникновения английской лексики в спортивную.

Ключевые слова: английские заимствования; освоенные англицизмы; полуосвоенные англицизмы; неосвоенные англицизмы.

Abstract. The article is devoted to the problem of lexical borrowings in the field of sports, namely football from English to Russian, in particular, lexical and semantic analysis of sports terms of English origin, word formation, the main reasons for the penetration of English vocabulary into sports.

Key words: English borrowings; mastered Anglicisms; semi-mastered Anglicisms; unmastered Anglicisms.

Общеизвестно, что английский язык в настоящее время является языком мирового значения. В силу различных культурных, исторических и политических факторов он доминировал в международном общении и стал одним из главных символов современного мира. В результате многие языки включили некоторые лингвистические структуры, основанные на тех, которые присутствуют в английском языке, называемые лингвистическими заимствованиями и, более конкретно, англицизмами. Многочисленные исследования доказали, что спорт как элемент человеческой культуры на протяжении веков развивал свой уникальный язык, не идентичный общему языку, используемому в повседневное общение. То же самое относится и к отдельным спортивным дисциплинам, включая футбол, который с конца 19 века приобрела статус одной из самых популярных игр в мире. В связи с тем, что правила современного «футбола были сформированы в Великобритании, многие футбольные термины, в том числе и само слово футбол (*foot* – нога, *ball* – мяч), связаны с английским языком» [Футзал, мини-футбол, 2018].

Цель данной статьи – рассмотреть английские заимствования, характерные для современной спортивной сферы, на примере футбола. Футбольный язык стал предметом многочисленных лингвистических исследований по всему миру. Кроме того, этой теме были посвящены различные словари и лексиконы. Материалом исследования послужили различные газетно-журнальные источники спортивных изданий.

Футбольная лексика является одной из самых больших подсистем спортивной терминологии, и исследователи разделили эту лексику на две группы [Дьяков, Золотарева, 2016]:

1) общеспортивные термины:

аут (out)
гол (goal)
дриблинг (dribbling)
матч (match)
овертайм (overtime)
пас (pass)
рефери (referee)
тайм-аут (time out)
хетт-трик (hat-trick) и др.

2) футбольные термины:

аутсайд (outside)
бек (back)
бокс-ту-бокс (box-to-box)
бутсы (boots)
вингер (wing)
гандикап (handicap)
голкипер (goalkeeper)
инсайд (inside)
кроссовер (crossover)
лайсмен (linesmen)
лонгбол (longball)
офсайд (offside)
пенальти (penalty)
плеймейкер (playmaker)
свипер (sweep)
стоппер (stop)
страйкер (striker)
фол (foul)
форвард (forward)
футбол (football)
хавбек (half-back) и др.

Л.П. Крысин указывает на то, что в наши дни отношение к англицизмам в русском языке зависит от трех факторов:

– возраст (чем моложе человек, тем более он толерантен к ним),

– уровень образования (чем более образован человек, тем более он склонен использовать англицизмы в своей повседневной речи);

– профессия (если профессия человека включает в себя многочисленные англицизмы, то он более толерантен к ним) [Крысин, 2004].

Основные причины проникновения в спортивную лексику англицизмов следующие:

– необходимость в названии нового вида спорта (*футбол*);

– необходимость разграничить содержательно близкие понятия, но все-таки разные по смыслу (*нападающий – форвард – страйкер; боец – файтер*);

– необходимость детализировать понятия (*судья и рефери* – спортивный судья);

– необходимость замены целых словосочетаний на одно слово (*овертайм, плей-офф, трансфер*); стремление использовать слово как более престижное;

– употребление заимствованных слов в речи известных журналистов и комментаторов во время трансляции футбольных матчей, а также в печатных и онлайн изданиях.

Распространение футбольной терминологии с помощью средств коммуникации привело к постоянному использованию одних терминов, внедрению других и сосуществованию различных форм, которые разделяют одну и ту же концепцию, особенно если эти формы являются заимствованиями из английского языка, которые используются в русском языке.

Таким образом, представляется уместным и целесообразным рассмотреть словообразование футбольных терминов [Штрефэнеску, 2005]. Они могут быть образованы:

- от основы слова:

out
back
boots
coach
corner
goal
inside
leader
match
pass

fool
forward
handicap
penalty
referee
save
standard

- путем сложения одноязычных основ:

cross + over
fair + play
foot + ball
half + back
lines + man
long + ball
off + side
out + side
over + time
play + off
play + out
shut + out
time + out
wing + back

- путем сложения основ из различных языков:

антифутбол (от греч. anti (против) + англ. football (футбол)) – нечестная игра
автогол (от греч. autos (сам) + англ. goal (гол)) – гол, забитый в свои ворота
футболофил (от англ. football (футбол) + греч. phileo (любить)) – любящий футбол

- путем сложения основы слова и суффиксов -ing, -er:

dribble + ing
press + ing
dribble + er
poach + er
stopp + er
wing + er

- путем сложения основ слов и суффиксов:

goal + keep + er
out + side + er
play + make + er

Согласно классификации по степени освоения англицизмов футбольную лексику можно разделить на освоенные, полуосвоенные и неосвоенные англицизмы.

Освоенные англицизмы – это английские слова, которые прижились в русском языке и используются в повседневной жизни. Например: *арбитр, атака, аут, аутсайдер, бутсы, гол, лига, матч, пас, пенальти, спорт, стадион, стандарт, тайм-аут, финал, фол, форвард, футбол и др.* Некоторые из этих слов являются закрепленными в словаре С.И. Ожегова. *Ср.:*

*Ситуация для Лэмпарда стала еще сложнее, поскольку Кин, уже получивший предупреждение за **фол** в первом **тайме** на Антонио, набросился на того же игрока, не оставив рефери Майклу Оливеру иного выбора, кроме как уволить капитана «Эвертона».*

*В дебюте «Альбион» подумал, что им следовало бы назначить **пенальти**, когда стало ясно, что Марк Робертс справился с мячом.*

Полуосвоенные англицизмы – это английские слова, которые вошли повседневный русский язык совсем недавно, и они еще малоупотребительны. Например: *бек, бомбардир, голкипер, коуч, овертайм, плей-офф, рефери, свипер, сейв, страйкер, хавбек, хет-трик и др. Ср.:*

*После перерыва хозяева усилили давление, и **голкипер** Андреа Консигли сделал несколько прекрасных **сейвов**, чтобы удержать гостей в командном положении.*

*Удар Гиоргоса Джакумакиса завершил его **хет-трик** и принес "Селтику" победу со счетом 3:2 над "Данди", которая увеличила их лидерство на вершине премьер-лиги до трех очков.*

Неосвоенные англицизмы – это английские слова, которые находятся в процессе вхождения в русский язык. Например, *кипер-свипер – 11-й полевой игрок в команде, фэйр-плей – честная игра, свод правил, и др. Ср.:*

Фэйр-плей, говорите? По-моему, ***фэйр-плей*** – это то, что ты делаешь не для себя, а для команды.

*ВРАТАРЬ-ЛИБЕРО. По-английски это новое амплуа звучит ловкой рифмой «**кипер-свипер**». Подойдет и русский оборот "вратарь-гоняла", знакомый каждому с детства*.

Футбольный язык постоянно развивается и передается, так как появляются новые слова и фразы, а другие устаревают. Многие ученые отмечают, что, поскольку современный футбол сформировался в Великобритании (и, более конкретно, в Англии), английский язык является языком, который в наибольшей степени способствовал формированию футбольных терминологий на других языках.

Следует отметить, что английские заимствования в спортивной лексике встречаются не только в газетном дискурсе, но и в медиа, образовательном, художественном, рекламном, научном и др. Таким образом, приходим к выводу о том, что у каждого из них есть свои когнитивные, прагматические, идеологические и культурные мотивы, в которых наблюдается различие в их реализации. Одни из этих типов дискурса существуют в реальном мире, а другие нет, т.к. полагаются только на воображение писателя. Каждая единица дискурса связана с другой посредством отношения в соответствии с полнотой смысла. Эти отношения называются риторическими отношениями, которые используются отправителем текста для достижения определенных целей при передаче актуальной информации [Бабаян, 2017; Купцов, 2021].

Так, некоторые лингвисты (A. Mammadov, M. Mammadov) отмечают, что внутреннее «Я» человека играет очень важную роль в дискурсе. Истинный смысл дискурса зависит от внутреннего мира человека, а внутренний контекст проявляется как при общении, так и в зависимости от различных соответствующих культурных ценностей.

Таким образом, можно заключить, что дискурс, в целом, это связный монологический или диалогический текст, который представляет собой семантически и грамматически связанную последовательность предложений высказываний в устной или письменной форме, обращенный к слушателю/ читателю, отражающий целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающий в качестве экстралингвистических факторов всех её участников.

В заключении отметим, что заимствование иностранных слов – один из способов развития современного русского языка. Чтобы сохранить свой характер живого языка, русский язык должен постоянно обогащаться новыми словами и выражениями [Купцов, Шилова, 2022; Тишко, 2015]. Бесспорно, что наши современники предпочитают все больше и больше определенных английских выражений в своей повседневной коммуникации: они кажутся несравненно более выразительными и в любом случае более привлекательными на сегодняшний день.

Всемирная популярность футбола привела его язык к постепенной интернационализации. Технический и профессиональный словарный запас футбольной лексики сам по себе постоянно пополняется новыми словами, связанными с эволюцией и изменениями в правилах игры. Процесс заимствования имеет как положительные, так и отрицательные стороны языка. «Англоязычные заимствования, вошедшие в русский язык в различные периоды, с одной стороны расширяют словарный запас носителей русского языка, а с другой, способствуют утрате его самобытности и неповторимости красоты» [Купцов, 2021; Шилова, 2022].

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики / В. Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник: научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 76–81.

2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.

3. Дьяков, А.И. Адаптационная модель англицизмов // Научные исследования: от теории к практике / А.И. Дьякова, А.А. Золотарева. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 3 (9). – С. 245-255.

4. Крысин, Л.П. Некоторые теоретические вопросы заимствования / Л.П. Крысин. – М. : яз. славян. культуры, 2004.

5. Купцов, А. Е. Коммуникативные частицы как средства репрезентации актуальной информации в художественном дискурсе (на материале английского, испанского и русского языков) / А.Е. Купцов, В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2021. – № 3(26). – С. 125-131. – DOI 10.20323/2499-9679-2021-3-26-125-131.

6. Купцов, А.Е. Лингвокультурные особенности кубинского варианта испанского языка в художественном дискурсе: лексический аспект / А.Е. Купцов, Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сборник материалов научной конференции и материалы 7-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 229-238.

7. Тишко, А. Б. Интеграция учебной и внеучебной деятельности: исторический аспект // Педагогические и психологические проблемы современного образования / А. Б. Тишко. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – С. 58-62.

8. Футзал, мини-футбол. 25 декабря 2018. Итоги года. Эмиль Алиев. Итоги года. СПОРТ-ЭКСПРЕСС. URL: https://www.sport-express.ru.

9. Шилова, Н. В. Интернет-технологии на занятиях по иностранному языку в вузе / Н.В. Шилова // Язык и общество. Диалог культур и традиций : Сборник материалов научной конференции и материалы 7-го межрегионального научно-практического семинара, Ярославль. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. – С. 301-305.

10. Штрефэнеску, И. И. Футбольная терминология как результат функционирования терминов в системах разных языков // Русский язык за рубежом / И.Ф. Штрефэнеску. – №1-2. – 2005. – С. 66-69.

THE STRUCTURE OF THE GENRE OF INTERACTIVE TV DISCUSSION IN MEDIA DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF TV DISCUSSIONS IN THE ENGLISH AND BELARUSIAN LANGUAGES)

A.V. Vaitsishaniuk, e-mail: Elbretangelmax@gmail.com
Senior Teacher,
Gomel State Technical University named after P.O. Sukhoi,
The Republic of Belarus, Gomel

СТРУКТУРА ЖАНРА ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕЛЕБЕСЕДЫ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ)

Е.В. Войтишенюк, e-mail: Elbretangelmax@gmail.com
старший преподаватель,
Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого,
Республика Беларусь, г. Гомель

Аннонс. В статье рассматриваются теоретические подходы к определению такого явления, как жанр, а также лингвистические основания, которые его формируют. Кратко характеризуются такие понятия, как дискурс, медийный дискурс, диффузия жанров в медийном дискурсе. Целью исследования является попытка установить схожие и отличительные особенности построения диффузного жанра интерактивной телебеседы на материале англоязычных и белорусскоязычных телепрограмм и интернет-блогов, связанных с ними. Проанализированы структурные характеристики диффузного жанра интерактивной телебеседы в медийном дискурсе, выявлены причины возникновения данного диффузного жанра. Установлены взаимосвязи основных элементов жанра интерактивной телебеседы, а именно этапы подготовки к выпуску программы, каналы передачи информации – телевидение и блог, участники – ведущий (блогер), гость, читатель-зритель и гипотетический зритель. Выявлены и проанализированы четыре основных этапа подготовки интерактивной телебеседы: стартовый, подготовительный, основной и реакционный. Проведен сравнительный анализ структурной организации жанра интерактивной телебеседы белорусском и английском языковом варианте телепрограмм и блогов. Данное исследование может способствовать созданию комплексного видения диффузного жанра интерактивной телебеседы в медийном дискурсе с учетом всех формирующих его факторов. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших лингвистических исследованиях, посвященных выявлению способов реализации жанров в публицистических текстах медийного дискурса, установлению жанровых границ, роли композиционной структуры жанров СМИ на белорусском и английском языках.

Ключевые слова: жанр, дискурс, медийный дискурс, беседа, интернет-блог, интерактивная телебеседа, композиционная структура.

Abstract. The article considers theoretical approaches to the definition of such a phenomenon as a genre, as well as the linguistic foundations that form it. Such concepts as discourse, media discourse, diffusion of genres in media discourse are briefly characterized. The aim of the study is to make an attempt to establish similar and distinctive features of constructing a diffuse genre of interactive TV discussion genre based on the material of English-language and Belarusian-language TV programs and Internet blogs related to them. Structural characteristics of the diffuse genre of interactive TV discussion genre in media discourse are analyzed, and the reasons for the emergence of this diffuse genre are identified. The interrelationships of the main elements of the genre of interactive TV discussion genre are established, namely the stages of preparation for the release of the

program, information transmission channels – television and blog, participants – presenter (blogger), guest, reader-viewer and hypothetical viewer. Four main stages of preparing an interactive TV discussion are identified and analyzed: starting, preparatory, main and reactionary. A comparative analysis of the structural organization of the interactive TV discussion in the Belarusian and English versions of TV programs and blogs was carried out.

This study can contribute to the creation of a comprehensive vision of the diffuse genre of interactive TV discussion in the media discourse, taking into account all the factors that form it. The results obtained can be used in further linguistic research aimed at identifying ways to implement genres in journalistic texts of media discourse, establishing genre boundaries, and the role of the compositional structure of media genres in the English and Belarusian languages.

Key words: genre, discourse, media-discourse, discussion, Internet-blog, interactive TV discussion, compositional structure.

For a long time, the genre has been the object of study by many researchers. Such linguists as Bakhtin M.M., Kozhina M.N., Gaida St., Arutyunova N.D., Levintova V.I., Naer V.L., Solganik G.Ya., Shmeleva T.V. and many others were engaged in the study of the genre and its place in the linguistic system, which formed a fairly wide range of views and approaches to the study of this phenomenon. The term “genre” is generally accepted and universal, serving to define the work of an established compositional form with the help of verbal signs. However, there is still no single definition of what should be considered a genre from a linguistic point of view [Тырыгина, 2010, p. 34].

The purpose of this study is to analyze the structure and compare the features of building a diffuse genre of interactive TV discussion (teleblog) based on the material of English-language and Belarusian-language TV programs in media discourse, which will help to establish the repertoire of schemes for building this diffuse genre. In this work we pay special attention to the communicative component of genres, as they are associated with the stereotyping of many communicative situations. Since various combinations of circumstances bring to life one or another genre, it is reasonable to assume that genres are realized in discourse, since discourse is the central link of human life in the language [Тырыгина, 2010, p. 82].

In linguistics the idea of delimiting text genres was first expressed by M. M. Bakhtin, understanding them as “relatively stable thematic, compositional and stylistic types of statements” [Бахтин, 1979, p.255], the defining features of which are units of verbal communication, such as dialogicity, from which all other features arise: goal-setting, completeness, realization of the author-addressee opposition, typical form, connection with a certain sphere of communication, characteristic linguistic means. In addition to the genre-forming features, one should also take into account the foundations that form the genre. Following V. A. Tyrygina, we believe that a number of foundations that form it can be distinguished in the genre, namely: cultural, sociological, communicative-pragmatic and cognitive, each of which contributes to the formation of it as a whole [Тырыгина, 2010, p. 77]. Arutyunova N.D. defines discourse as “a language immersed in life” [Арутюнова, 1990, p. 136-137], which means the use of language for special purposes, under certain conditions, corresponding to these goals and specific factors of the act of communication in the current moment. The interest of our study is the sphere of mass communication in the linguistic field of research, namely media discourse. Due to the fact that in the modern world of global development of innovative technologies, open access to information, high-speed messaging, the traditional framework for presenting materials related to certain types of media discourse genres (in our study, this is television) is being erased, and hence the language, as the main means of communication, is subject to certain changes. Linguists note such a phenomenon as the diffusion of genres, as a result of which the texts of two different genres are combined into one and can form new genre models.

This study examines the Belarusian-language and English-language diffuse genre model "interactive TV conversation" in the media discourse. The process of intensive search for more ad-

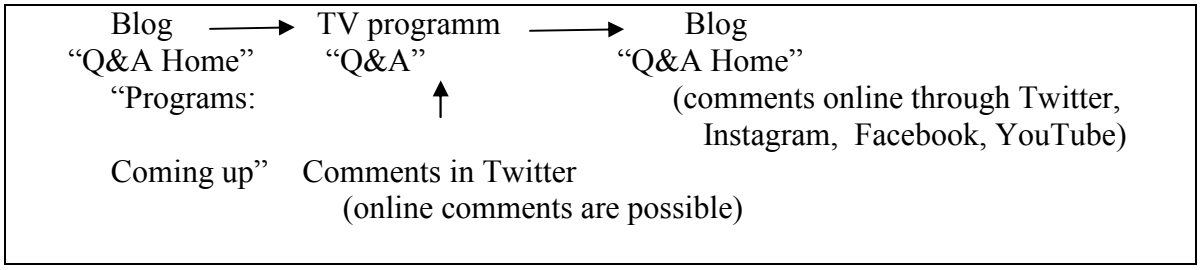
vanced ways of transmitting information is closely related to the development of innovative technologies in the life of modern society. Innovations penetrate almost all spheres of human life, modeling and simplifying many of its aspects. Thanks to new technologies, language, as a tool for people to communicate in such social areas as politics, economics, culture, medicine and many others, is also undergoing changes. Therefore, in linguistics, it is always relevant to study different types of discourse (medical, polemical, political, media, Internet discourse, etc.), as well as linguistic means and structures, with the help of which information is exchanged between speakers of a particular language in accordance with their goals. and tasks within a particular discourse.

The media system is quite clearly differentiated by the channel of communication: print, radio and television and Internet media. Each of these channels has its own set of media features that have a significant impact on the content of the media text and on the form of its reproduction [Кузьмина, 2011, p. 8]. According to Kuzmina N.A., media texts on the Internet and on television have complex specifics. The main feature of texts of Internet discourse is their interactivity, that means the possibility of feedback and direct participation in the communication process. The peculiarity of television is determined by the fact that it represents such a model of communication, which, on the one hand, is similar to the ordinary model of interpersonal communication, and on the other hand, is a specific form of communicative interaction [Кузьмина,2011, p. 8]. We believe that television and the Internet, as the two most developed communication systems, can interact with each other, giving rise to new genres of discourse. Modern journalists and TV journalists must take into account all the specifics of media texts and anticipate all possible modifications of genres. For this reason, the study of the interaction of the genres of these two discourses seems to us the most relevant. Genres of media discourse (radio, press, television), interacting with the main genres of Internet discourse - emails, chats, social networks, blogs and microblogs, Internet forums - allow media discourse to expand its information space, while increasing the number of participants. The result of the interaction of genres of different types of discourse is the hybridization or diffusion of genres.

In our study the diffusion of genres is determined as a process of interaction of genres related to different types of discourse - “television discussion” and “Internet blog”, leading to the emergence of a special genre model, which we refer to as “interactive television conversation”, which has its own linguistic and pragmatic organization within the media discourse. The purpose of the genre of interactive TV discussion is to engage the addressee in an active communication activity in order to interest, enlighten and stimulate the desire to participate in communication within the framework of the topic under discussion through channels such as an Internet blog and a TV program. The analysis is carried out on the material of the English-language TV program “Q&A” and the Belarusian-language TV program “Dyya@blog” («Дыя@блог»). Both programs represent a conversation on current topics between the presenter and invited experts or guests. In the English-language broadcast, there are spectators in the studio. One of the channels of communication with the audience is blogs, in which the presenters announce the topics of programs, discuss important social issues and answer questions from viewers. As a result of dialogue with the viewer through comments on blogs, the themes of new episodes of programs are suggested. According to one of the TV presenters of the Belarusian TV program “Dyya@blog” («Дыя@блог») and the author of the blog “Dyya@blog P.S.” («Дыя@блог P/S») Naum Galperovich, - “TV viewers can take part in the organization of the TV-program. The core of the program is an interactive web blog. All the comments and questions sending to the blog will be commented in the online program” [Блог «Дыя@блог P.S.», Электронный ресурс].

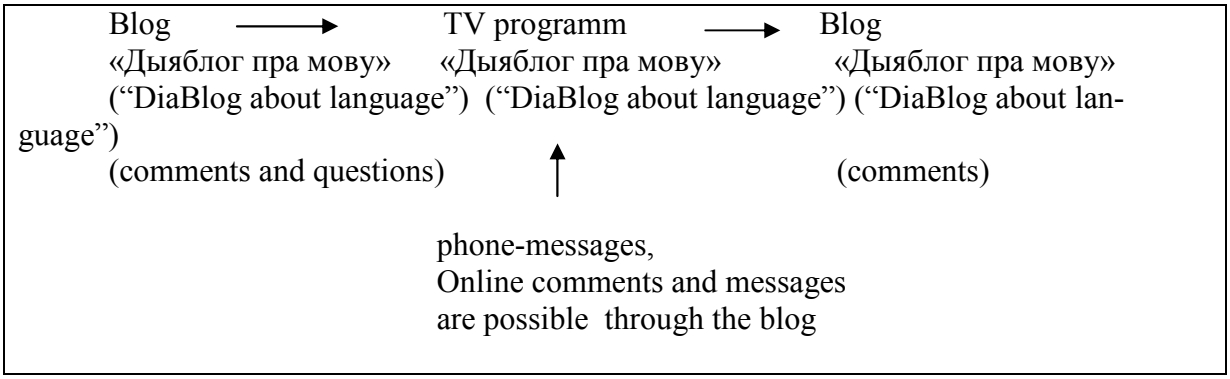
Thus, it is clear that this genre is diffuse on such a basis as a channel for transmitting information. Consider scheme 1 (English model). We see that the new information is reflected in the “Q&A Home” blog under the heading “Programs: Coming up”, then discussed in the TV show “Q&A”, after which the recording of the TV show is posted on the blog so that the reader/viewer can leave their comments through mini -Twitter blog. It looks like this:

Scheme 1



In the Belarusian-language model, new information is reflected in a blog on one of the topics (for example, «Дыяблог пра мову» ("the diablog about the language"), then discussed in a TV program under the same name, after which the recording of the program is posted on the blog so that the reader/viewer can leave their comments. It looks like this:

Scheme 2



We can see that the schemes of two interactive TV discussions are similar, with the only difference being that the Twitter mini-blog is used for online messages in the English-language model, and SMS messages are used in the Belarusian-language model.

As a rule, 5 participants are invited to the TV program "Q@A" within the framework of one of the many topics. The topics are being discussed and program titles vary, for example: "Bad Feminism: Contradictions and Careers", "Economics, Regulations & One Word" , "Public Life and Public Progress", "Time Travel", "Teaching and The Meaning of Life" and others . It can be seen from the example that topics can affect both the economy, politics, social laws, as well as the field of education and culture. These topics showed the interests of the public and were more relevant at that moment. In Belarusian-language programs, one, maximum two guests are invited – an expert within the framework of the topic that the blog is dedicated to. It should be noted that in the Belarusian version, the TV presenter of the program is also the organizer of his blog associated with the program.

The main page of the "Q&A Home" blog contains information about invited guests. This page also has a section where blog readers can leave their questions to the expected guest. The "Programs" section offers TV announcements ("Coming Up"), an archive ("All Programs") and a compilation of the best shows of the year. The "Ask a question" section provides an opportunity to ask a web question ("Web question") – that is for leaving questions in a blog or sending a question in a video format ("Video question"). The "Join the discussion" section is intended for those addressees who wish to participate in the conversation directly in the studio, or live via questions sent to Twitter. The "About" and "Contact" sections are informational and organizational in nature: the "About" section contains information about the "Q&A" project as a whole, and the "Contact" section provides information for contacts. Thus, the TV show is created taking into account the needs and wishes of the audience - readers and viewers.

The Belarusian-language blog "Dia@blog" ("Дыя@блог") consists of several headings – "About language", "About literature", "About beauty", "About the Eternity", Dia@blog P.S. («Пра

мову», «Пра літаратуру», «Пра прыгожае», «Пра вечнае», «Дыя@блог P.S.».). The blogs themselves have the following sections – the main page, which highlights information about the invited guests, where blog readers can write their questions to the scheduled guest; a section containing information about the author of the blog - "About Myself", "Program issues", "Program topics", "Interesting things about the native language", "Photogallery", "SMS" («Пра мяне», «Выпускі праграм», «Тэмы праграм», «Займальнае пра мову», «Фотагалерэя», «СМС»). Some authors of the project "Dia@blog" may have slightly different sections, for example, the heading "About the project" was added. Thus, the interest of blog readers and TV viewers is at the heart of the TV show.

Let's take a closer look at the following table, which traces the relationship between the main elements of the interactive TV conversation genre: the stages of program preparation and its relationship with the blog, information transmission channels (blog and television) and participants (host / blogger, guest, reader-viewer and hypothetical viewer who does not read blog):

Table 1

Stage	Chanel	Participants
1. Starting point	Blog (new topic of discussions)	The presenter/blogger → guests
2. Preparation	Blog	1. The presenter/blogger →readers 2. A reader → a guest →the presenter/blogger
3.The main stage	Television (TV Program)	The presenter →a guest →a TV viewer
4. Reaction/reflection	Blog	All participants are able to leave comments

At the initial stage, responsible blogger journalists select questions from viewers and invite expert guests to the studio to participate in the conversation. For example, the announcement of the topics is reflected in the "Q&A Home" blog, where the blog reader sees which experts will participate in the next episode of the program. For example: *The Race for the Nation (Friday, 8 Apr 2022, 11:59am). Panel: Osher Günsberg, TV and podcast host; Megan Davis, Pro Vice Chancellor Indigenous, UNSW; Kate McBride, Farmer and researcher; Andrew Bragg, Liberal Senator for NSW; and Chris Bowen, Shadow Minister for Climate Change and Energy.*

In the Belarusian-language blog "Diablog about the language" ("Дыя@блог пра мову") the topics are also written: *Сустрэча з Людмілай Хейдаравай; Паэт з Вілейкі, бард Уладзімір Цанунін; Эпіграмы і пародыі Януся Мальца; «Дыяблог пра мову» сустракае Ірыну Глушэц и так далее. Чакаем вашых пытанняў да нашага госця!*

The number of questions often determines the relevance of the topic and the increased interest of readers-viewers of the blog. Thus, at the starting (1) and preparatory stages (2), the reader-viewer, through his questions, influences the formation of the future transmission. The question was voiced by the host in the program "Q&A" – Cheating, Climate, War & Democracy and discussed with experts: *Let's get straight to our first question, which comes from Bridget Dominic <...>.*

The Belarusian-language blog also notes a certain number of questions for each guest of the new TV program. For example *Добры дзень! У перадачы ад 15.09.2014 з вуснаў удзельнікаў прагучалі дзьве фразы, якія трохі збянтэжылі. Пры размове аб маладых паэтах адзін з удзельнікаў сказаў, что тыя выдаюць свае творы "за свой лік". Другі пазьней запытаў, як той "адносіцца" да іх. Мне заўсёды здавалася, что па-беларуску выдаваць творы можна "за свой, уласны КОШТ", і да гэтага можна станоўча ці адмоўна СТАВІЦЦА. Пытанне маё датычыцца дакладнага ўжывання беларускіх словаў. Пра маё стаўлянне да гэтага казаць ня буду* [Блог «Дыя@блог P.S.», Электронный ресурс].

We assume that stage 4 – the TV program, is the main one, since at this stage the maximum number of participants take part – the host who conducts the TV discussion (can ask questions to the guests, while being a direct participant in the discourse), and at the same time is an intermediary, voicing the questions of the audience and blog readers; audience – viewers who read (and do not necessarily read) the blog; the guests themselves, answering the questions of all participants in the TV discussion.

As a rule, in the English-language and Belarusian-language programs, the host first greets everyone, introduces himself and the guests. In the English-speaking program there may be from 4 to 6 guests: *Hello, and welcome to the program. I'm David Speers. And we're coming to you live from Melbourne tonight. And joining me on the panel: comedian Arj Barker; singer-songwriter Missy Higgins, who, I'm delighted to say, will be performing for us later as well; the executive director of the Institute of Public Affairs, John Roskam; presenter of 10 News First and Studio 10, Narelda Jacobs; and founder of The Resilience Project, Hugh van Cuylenburg. It's wonderful to have you all here in the room tonight. Now, remember, you can stream us live on iview and all the socials. #QandA is the hashtag. Please join the debate. We can publish your comments on screen from Facebook, Instagram, YouTube and Twitter.*

In the Belarusian-language program, one or two guests are usually invited. The host also welcomes the audience, introduces the guest, his program and blog: I swear you, dear sabers, at the program: *Вітаю вас, паважаныя сябры, у праграмме «Дыяблог. Пра мову». Мяне завуць Алена Трацэнка, і я запрашаю вас да гутаркі пра роднае слова. У ёй кожны можа браць удзел, дастаткова толькі звярнуць увагу на адрас нашага блога ў Інтэрнэце, і пакінуць там свае запісы, або падчас перадачы даслаць смс-паведамленні з пытаннем, якое вас зацікавіла. Нашы госці – гэта людзі, якія любяць мову, якія размаўляюць па-беларуску <…>. І сённяя мой суразмоўца, кіраўнік фолк-гурта «Ліцвіны» Уладзімір Берберaў.*

In stage 5 (Reaction/reflection), based on Table 1, readers of the blog, regular or hypothetically possible, can watch the TV show whenever they like, read the guest information, review all the questions asked, view the transcript of the program, read the comments.

Thus, the study showed that the diffuse genre of interactive TV conversation arose as a result of the need for English-language media discourse to expand its boundaries. The process of interaction of the genre of media discourse "TV discussion" with the genre of Internet discourse – "Internet blog" gives rise to a diffuse genre of interactive TV discussion. This diffuse genre is characterized by a complex multi-stage structure, which has such compositional elements as the stages of preparing the release of the program, information transmission channels and relevant participants.

As a result of the interaction of information channels – television and the Internet – information that previously could only be read in the press or heard only on the radio is becoming publicly available. Viewers can participate in the conversation through questions prepared in advance in the blog to guests, participate online via Twitter, Facebook, Instagram, leave comments in the blog. The English-language model of the diffuse genre in its organizational structure differs little from the structure of the Belarusian-language model. Differences are noted in the design of the sections of the blogs themselves, which is natural, since the creation of a blog is a creative process, as well as in the ability to use different channels of communication with the audience. In the English version, viewers who leave questions in the blog can come to the studio and ask a question live. Also in the English-language interactive discussion, the Twitter mini-blog is used (as well as Instagram and Facebook) to communicate with the viewer directly online. In the Belarusian-language model, communication is carried out using SMS messages, viewers are not invited to the studio. In our opinion, this diffuse genre has advantages over other genres of media discourse, as it has a unique structure and purpose aimed at attracting more participants in order to interest, develop and enlighten them.

Список литературы:

1. Тырыгина, В.А. Жанровая стратификация масс-медийного дискурса / В.А. Тырыгина / под ред. Н.С. Бабенко. – М. : Книжный дом «Либроком», 2010. – 320 с.

2. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – С. 237–279.

3. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой [и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

4. Кузьмина, Н. А. Современный медиатекст : учеб. пособие / Н.А. Кузьмина ; под ред. Н.А. Кузьминой. – Омск, 2011. – 414 с.

5. Блог «Дыя@блог P.S.» / Нац. дзяржаўная тэлерадыёкампанія Рэсп. Беларусь, тэлеканал Беларусь 3. – Минск, 2015. URL : http://naumgal.blogspot.com/ (Дата доступа : 11.04.2022).

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

К.Н. Ярченко, e-mail: frauksusha2007@rambler.ru
старший преподаватель,
Карельский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Россия, г. Петрозаводск

TO THE QUESTION OF FUNCTIONING OF ANTHROPONYMS IN THE CONTEMPORARY POPULAR SCIENCE DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH LANGUAGE)

K.N. Yarchenko, e-mail: frauksusha2007@rambler.ru
Senior Lecturer
Karelia Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia, Petrozavodsk,

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей экспликации различных видов антропонимов в текстах современных англоязычных научно-популярных изданий. В ходе анализа нами было выявлено, что самым распространенными видами антропонимов в этих текстах являются фамилии (*Washington, Churchill*), эпонимы (*Parkinson's disease, Coulomb constant*), мононимы (*Elizabeth I, Tecumseh) и* антропонимические аббревиатуры (*LZW, RL*).

Ключевые слова: антропоним, научно-популярный стиль, эпоним, мононим, антропонимическая аббревиатура, метафора

Abstract. Our study is focused on examining the way the diverse types of anthroponyms are explicit in the texts of modern English popular science journals. We have succeeded in finding that the most common types of anthroponyms in these texts are surnames (*Washington, Churchill*), eponyms (*Parkinson's disease, Coulomb constant*), mononyms (*Elizabeth I, Tecum*seh) and anthroponymic abbreviations (LZW, RL).

Key words: anthroponym, popular science style, eponym, mononym, anthroponymic abbreviation, metaphor

Несмотря на то, что среди ученых до сих пор отсутствует единств мнений относительно количества функциональных стилей и критериев их выделения, на всех этапах развития науки о языке они были единодушны по поводу выделения научного стиля речи и его подстилей. Вместе с тем, количество научных подстилей, выделяемых различными учеными, варьируется. Так, М.Н. Кожина выделяет три основных научных подстиля: собственно научный, научно-учебный и научно-популярный [Кожина, 2010]. Д.Э. Розенталь говорит о научно-популярном, научно-деловом, научно-техническом (производственно-техническом), научно-публицистическом, учебно-научном подстилях [Розенталь, 1998, с. 33]. Л.К. Граудина и Е.Н. Ширяев приводят такие разновидности научного стиля, как собственно научный, научно-информативный, научно-справочный, учебно-научный, научно-популярный [*Граудина, Ширяев*, 2020, с. 195]. Н.С. Валгина, в зависимости от содержательной направленности, относит к подстилям научного регистра следующие: учебно-научный, научно-публицистический, научно-мемуарный, научно-рекламный, научно-реферативный, научно-информационный, научно-инструктивный, научно-деловой и научно-фантастический [Валгина, 2011, с. 58-59].

Ю.В. Ванников в своей методической разработке, созданной для научно-технических переводчиков, выделяет свыше пятидесяти жанровых разновидностей научных текстов [Ванников, 2016, с. 34]. Подобная иерархия («стиль – подстиль – жанр») до сих пор является общепринятой и отражена в словарях. В частности, Т.В. Жеребило, определяя научно-популярный стиль, отмечает, что он является одной из разновидностей научного стиля, включающий следующие жанры: очерк, книгу, научно-популярную лекцию, статью и др. [Жеребило, 2010].

По мнению В.Н. Комиссарова, в научно-популярных изданиях чаще всего речь идет о явлениях, доступных для понимания широким слоям неспециалистов, прямо или косвенно связанных с их жизнью и интересами [Комиссаров, 2017, с. 118]. Таким образом, очевидна немалая роль терминов, имен собственных, названий организаций, произведений и географических названий, однозначно обозначающих то или иное понятие. Широкое использование в данном стиле антропонимов, топонимов и иных онимов делает сообщение конкретным и относит передаваемые сведения к использованию определенными лицами.

Имя собственное определяется как слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект [Ярцева, 2002]. По определению, данному Д.И. Ермоловичем: «Имена собственные служат для особого, индивидуального обозначения предмета безотносительно к описываемой ситуации и без обязательных уточняющих определений. Имена собственные выполняют функцию индивидуализирующей номинации» [Ермолович, 2001, с. 9]. Как указывает А.В. Суперанская, имена собственные разных типов пронизывают все сферы человеческой жизни и деятельности, состав имен и их социальная и идеологическая нагрузка во многом определяются социальными, историческими, экономическими и другими факторами [Суперанская, 2019, с. 44]. Следовательно, имя собственное выполняет функцию индивидуализирующей номинации – особое, индивидуальное обозначение предмета независимо от ситуации и без обязательных уточняющих определений.

Проанализировав выборку из статей ряда научно-популярных англоязычных изданий (National Geographic, Popular Mechanics, Discover, BBC Focus и Popular Science), мы пришли к выводу, что самым распространенным видом антропонимов является фамилия, под которой традиционно понимается наследуемое именование человека, добавляемое к личному имени для указания принадлежности к определенной семье.

The family *Kazakoff* arrived in the Yorkton area in 1899 with fellow members of Doukhobor sect.

It is [the Library of Congress] the crowded Division of Manuscripts, containing the original letters and papers of most of the Presidents, including *Washington, Jefferson, Lincoln, Cleveland*, and *Wilson*.

The Folger has 79 of 200 first folios of *Shakespeare*… five pieces of *Stradivari*'s work, including the "Betts", said to be the most nearly perfect and valuable violin in the world.

При этом необходимо подчеркнуть, что значительная часть рассмотренных фамилий является составной частью эпонимов, т.е. объекта, на который перешло личное имя (например, имя божества, героя или реального лица), названия болезни, синдрома или органа в медицинской терминологии, названия структуры, метода в абстрактной науке, изобретения в технике, географического объекта и т.д. В проанализированных изданиях наиболее часто встречаются эпонимы, соотносимыми с именами ученых, совершившими то или иное открытие: *Avogadro's number*, *the Diesel engine*, *Meitnerium*, *Alzheimer's disease*. Зачастую в составном существительном эпоним переводится на русский язык нарицательным существительным, например: *Turing machine* – вычислительная машина, названная в честь британского математика Алана Тьюринга; *Meissner-Ochsenfeld effect* – полное вытеснение магнитного поля из объема проводника при его переходе в сверхпроводящее состояние, назван в честь немецких физиков В. Мейснера и Р. Оксенфельда; *Lorenz force* – сила, с которой электромагнитное поле в классической электродинамике действует на точечную заряженную частицу. Более того, корень имени собственного может быть использован для образования различных

терминов. Так, корень *galvan* фамилии итальянского физика Луиджи Гальвани используется в следующих терминах: *galvanometer, galvanize, galvanization, galvanism*. От фамилии знаменитого французского врача Луи Пастера произошли термины *pasteurize и pasteurization*.

Наше исследование кореллирует с выводами А.П. Кононенко и О.В. Маруневич о том, что характерной чертой технических и медицинских статей является наличие большого количества антропонимических аббревиатур [Кононенко, Маруневич, 2020, с. 154]. Нами были выявлены следующие примеры: *LZW* – алгоритм Лемпеля-Зива-Велша – используемый в области вычислительной техники алгоритм сжатия данных без потерь, названный в честь ученых А. Лемпеля, Я. Зива и Т. Велша; *BEC* – конденсация Бозе-Эйнштейна – агрегатное состояние вещества, основу которого составляют бозоны, охлажденные практически до абсолютного нуля; *BTE* – кинетическое уравнение Больцмана, описывающее статистическое распределение частиц в газе или жидкости; *FLP* – закрепление уровня Ферми, представляющего собой электрохимический потенциал электрона в металле; *BCG* – бацилла Кальметта-Герена – вакцина против туберкулеза, изготовленная из штамма ослабленной живой коровьей туберкулезной палочки; *EBV* – вирус Эпштейна-Барра – вирус герпеса человека четвертого типа, названный в честь английского вирусолога М. Эпштейна и его ассистентки И. Барр, впервые описавших его; *RL* – лактат Рингера – раствор для коррекции нарушений электролитного баланса; *SS* – синдром Шегрена – аутоиммунное поражение соединительных тканей человека, проявляющееся вовлечением в патологический процесс желез внешней секреции, названное в честь шведского офтальмолога Шегрена; *WPW* – синдром Вольфа-Паркинсона-Уайта – врождённая аномалия строения сердца; *Z-E* – синдром Золлингера-Эллисона – аденома поджелудочной железы.

Встречаются они и в статьях, посвященных иным темам, например, сельскому хозяйству: *Oe* – градус Оксле (единица измерения веса виноградного сусла), метеорологии: *WYI* – индекс сдвига ветра Уэбстера-Янга, использующийся при исследовании повышения градиента скорости и (или) направления ветра при их значительном изменении на небольшом участке в атмосфере; психологии: *EPI* – личностный опросник Айзенка, разработанный английским психологом Г. Айзенком для выявления темпераментных характеристик и др.

Многие из найденных нами акронимов фиксируются современными словарями: *FDR* (Franklin Delanoe Roosevelt) – Франклин Делано Рузвельт, 32-ой президент США; *JFK* (John Fitzgerald Kennedy) – Джон Фицджеральд Кеннеди, 35-ый президент США. Кроме того, совмещение инициалов их создателей представляют собой многие популярные бренды: *CK* (Calvin Klein) – Кельвин Кляйн, известный американский дизайнер; *D&G* (Dolce and Gabbana) – Дольче-Габбана, итальянский дом моды, основанный модельерами Доменико Дольче и Стефано Габбана.

Вторую группу антропонимов, представленных в научно-популярных текстах, составляют имена, которые употребляются либо с фамилией, либо самостоятельно, так называемые мононимы.

The evening I arrived in the village, I went to the pub, the Cornewall Arms. … Faded black-and-white photos of prize-winning trout, horse brasses, a copper plaque of Winston Churchill giving the V sign;

A few years ago, *Bill Clinton* and entourage clogged the narrow lanes getting here. *Al Gore, Jane Fonda, John Irving, Julian Barnes, Salman Rushdie*, and many others have read or performed at Hay.

Retracing the 1519 journey of Spanish conqueror *Hernan Cortes*, a team led by *Luis Marden* treks from Veracruz, on the Gulf of Mexico, to Mexico City.

В настоящее время мономимы (полные имена, состоящие из одного слова) практически вышли из употребления, т.к. во всех странах полное имя традиционно включает имя, фамилию и иногда отчество, однако мононимы были характерны для Древнего Египта, Шумера, Аккада, классической Греции и Рима, Средневековой Европы, доколумбовой Америки, поэтому в статьях, посвященных данным темам, мононимы встречаются очень часто:

Such signature statements – "*Ergomitos* made me", "*Kleitias* painted me" – show that although masses of clay pot were churned out of local workshops, there was still a place for individual artistic pride.

From this time on, under five proceeding rulers, Tenochtitlan prospered and expanded, until by the time of the Conquest tribute was pouring into the coffers of *Montezuma* from all the southern Mexico and even Guatemala.

This war began in 1835 under the leadership of celebrated *Osceola* and lasted for nearly eight years.

Кроме того, мононимы обычно носят монархи и другие особы королевской семьи, а также римские папы, добавляя при необходимости к имени соответствующий порядковый номер:

Clodock gets its name from *Clydog*, a king of Ewias and a Welsh saint who was martyred here around the year 500.

As with the ceiling "Last Judgment" project was forced upon *Michelangelo*. He tried to get out of it when *Pope Clement VII*, who had commissioned the painting suddenly died. But *Paul III, Clement's* successor, declared that he had waited 30 years to employ *Michelangelo* - and commanded him to begin

A deep reservoir of respect for the royal family was revealed last August by groups like Monarchist League, during *Queen Elizabeth's II* whistle-stop tour of Saskatchewan and Alberta.

В отдельную группу нами был выделена группа антропонимических единиц, обладающих вторичной номинативной функцией и сохраняющих семантическую двуплановость.

Вторичная номинация антропонимов может иметь различную знаковую функцию. Слово может остаться индивидуализирующим или стать классифицирующим знаком. Ряд вторичных образований занимают промежуточное положение, приобретая черты номенов, в частности товарных знаков. В частности, *Ford*, имя американского автомобильного промышленника Генри Форда и название автомобилестроительного концерна, переходит в категорию товарных знаков, сближаясь с нарицательными именами, если обозначает продукцию этой фирмы – автомобиль «Форд».

Introduction by *Ford* of the assembly line technique early in the twentieth century enabled high-volume production and ushered in the era of mass-market sales in the United States.

Аналогичная ситуация прослеживается с UZI, семейством пистолетов-пулеметов, выпускаемых израильским концерном Israel Military Industries, названных в честь конструктора оружия Узиэля Галя, с бритвами *Gillette*, история которых восходит к изобретателю одноразовых бритвенных станков Кингу Кэмпу Жиллетту, с американским брендом *Aunt Jemima,* занимающимся изготовлением смесей для блинов, сиропов и других продуктов для завтрака и др.

Old *Aunt Jemima* brand originated as a song of field slaves that was later performed at minstrel shows

Примечательно, что антропоним *Aunt Jemima является не только, товарным знаком, но этнофолизмом современного американского варианта английского языка, обозначающим афро-американку [Маруневич, 2009, с. 87], в связи с чем, в 2020 г. в рамках движения Black Lives Matters было решено изменить название бренда на* Pearl Milling Company.

Последнюю выделенную нами группу составляют так называемые антропонимические метафоры, под которыми И.Э. Ратникова понимает прецедентное имя собственное, употребляемое вне прямой референции в качестве риторической фигуры речи для экспрессивного обозначения персоналий и событий [Ратникова, 2010, с. 613].

В научно-популярных изданиях наиболее часто метафоры подобного рода фигурируют в статьях экономической и финансовой тематики. В качестве термина сравнения могут выступать: реальные лица современности (*Rockefeller* – о богатом человеке), исторические личности (*economic Nostradamus*), литературные герои (*Robin Hood* – прозвище известного американского грабителя банков середины 1930-ых Дж. Диллинджера), вымышленные лица (*Aunt Millie* – неграмотный или мелкий инвестор), имена богов, мифических или библейских

героев (*Zeus' control of enterprises*, *titans of Wall Street* – о крупных американских банках, *two-faced Janus*– инфляция):

Do check out new galleries of NYC's Museum of the American Gangster … lots more to see and growing. We have two of the three death masks of *John Dillinger, Robin Hood* of wild 1930s.

Richard Yamarone, a senior economist for Bloomberg Brief, has been called an *economic Nostradamus* for his prescient forecasting of the 2008 financial crisis, and now he's warning that the worst is not over.

This is because inflation, like *Janus*, has two opposite faces. Whether we welcome or fear it depends upon the face we happen to look at. Or, putting the matter another way, we are each of us sometimes *Dr. Jekyll* and sometimes *Mr. Hyde* in our attitude toward inflation, depending upon how it seems to affect our personal interest at the moment.

Таким образом, в анализируемых научно-популярных изданиях нами были выявлены четыре категории антропонимов: фамилии (включая антропонимы-эпонимы), имена (включая мононимы), антропонимы с вторичной языковой номинацией и антропонимические метафоры. При этом если имя и фамилия индивида в тексте выполняют простую номинативную функции, то антропонимы, входящие в состав терминов-эпонимов, отражают научную картину мира на уровне языка, а антропонимическая метафора используется для усиления прагматического воздействия текста на его читателя.

Список литературы:

1 Валгина, Н.С. Функциональные стили русского языка / Н.С. Валгина. – М.: Илекса, 2011. – 224с.

2 Ванников, Ю.В. Типы научных и технических текстов и их лингвистические особенности / Ю.В. Ванников. – М.: Академия, 2016. – 152 с.

3 Ермолович, Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.Е. Ермолович. – М.: Р.Валент, 2001. – 200 с.

4 Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2010. URL : www.lingvistics_dictionary.academic.ru/ (Дата доступа: 29.03.2022).

5 Кожина, М.Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Лускаева, В.А. Салимовский. – М.: Флинта-Наука, 2010. – 464 с.

6 Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Альянс, 2017. – 254 с.

7 Кононенко, А.П., Лингвопрагматический потенциал неморфемных процессов словообразования в современном русском и английском языке / А.П. Кононенко, О.В. Маруневич // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 3 (146). С. 153-158.

8 Культура русской речи / Отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. – М.: Норма, ИНФРА-М, 2020. – 560 с.

9 Лингвистический энциклопедический словарь // Под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е изд., доп. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

10 Маруневич, О.В. Концепт «иностранец»: лингвокогнитивный и аксиологические аспекты (на материале русского и английского языков): дисс. ... канд. филол. наук / О.В. Маруневич. – Пятигорск. 2009. –256 с.

11 Ратникова, И.Э. Ономастическая игра в публицистике: структура и функции / И.Э. Ратникова // Сборник научных трудов XXIII конференции «Rossica Olomucensia». – Оломоуц, 2010. – С. 613-619.

12 Розенталь, Д.Э. Практическая стилистика русского языка*:* монография / Д.Э. Розенталь. – *М*.: АСТ, 1998. – 381 с.

13 Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Едиториал УРСС, 2019. – 368 с.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛИНГВИСТИКА»

УДК 81.11/.23

THE INFLUENCE OF NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING AND POSITIVE AFFIRMATIONS ON THE PROCESS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

O.V. Podlasenko
Senior Lecturer
International University «MITSO», The Republic of Belarus, Minsk

ВЛИЯНИЕ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ И ПОЗИТИВНЫХ АФФИРМАЦИЙ НА ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

О.В. Подласенко
старший преподаватель
Международный университет «МИТСО», Республика Беларусь, г.Минск

Аннонс. Статья анализирует роль нейролингвистического программирования в изучении языка и преподавании. Она дает необходимые определения, раскрывает различные техники НЛП, которые могут помочь преподавателям установить и поддерживать функциональные отношения со студентами и мотивировать их на протяжении всего пути обучения к успеху. В статье также показано, как позитивные аффирмации открывают новые возможности в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: НЛП, изучение языка, продуктивная педагогическая деятельность, позитивные аффирмации.

Abstract. The article analyses the role of neuro-linguistic programming in language learning and teaching. It gives necessary definitions, reveals different NLP techniques which can help teachers to build and maintain functional rapport with students and motivate them throughout their learning journey toward success. The article also reveals how positive affirmations open new opportunities in the foreign language acquisition.

Keywords: NLP, language learning, productive teaching activities, positive affirmations.

From long ago, researchers and scholars have been seeking for improvement and excellence in language learning. They have proposed various methods, techniques, enriched educational environments, materials, and trained qualified teachers to enhance learning. It seems that Neuro-linguistic programming (NLP), as a form of modeling in humanistic psychology can open new horizons for language teachers to improve the quality of their teaching.

NLP is now emerging as an emotional bridge which assists teachers to build and maintain functional rapport with students and motivate them throughout their learning journey toward success.

The name Neuro-Linguistic Programming was an attempt to describe in a succinct manner the scope of this extensive body of insights and skills:

1. Neuro refers to how the mind and body interact
2. Linguistic refers to the insights into a person's thinking that can be obtained by careful attention to their use of language
3. Programming refers, not to the activity of programming, but to the study of the thinking and behavioural patterns or 'programmes' which people use in their daily lives.

NLP as a school of thought in psychology was founded on the psycho-therapeutic ideas of Richard Bandler and John Grinder.

They asserted that NLP is an approach whose main goal is to foster the communication process affectively and to facilitate the learning process or individual development. If people are able to understand how others can do something successfully, they can copy that action or process completely and successfully and then teach it to other people [Bandler, 2005, p. 2]. In another similar view to NLP, O'Conner introduced NLP as a model in which every individual builds his or her own unique experience of life, thoughts, and communication. NLP studies brilliance, quality, and the way outstanding individuals and organizations get their outstanding results [Connor, 2001, p. 1].

It seems that due to the nature of NLP which is a great help in general education, this technique can also help language teachers to be more successful in the classroom. Moreover, since this concept has not been much researched in language learning, we are of the view that we should delve into the concept, exploring it from different perspectives to enrich and deepen our understanding of NLP and its role in language learning and teaching [Yero, 2002, p. 184]. Today English teachers are engaged in the process of presenting the components of English, but they do not know how to effectively learn this process. He asserts that "teachers use a variety of instructional techniques, but again, not know how to comprehend what is thought". He believes that English teachers must use "every possible tool" and NLP is one of the most useful tools which foster learning. Therefore employing NLP techniques in the realm of learning could be an essential step "forward in the arena of instruction that education has experienced in the last two hundred years" [Helm, 1990, p. 159].

NLP and language learning

The NLP model explains how we process information which comes to us from the outside. In NLP, information arrives via the senses, and 'six modalities' are identified as ways that different individuals perceive the messages. These modalities are: Visual Remembered; Visual Constructed; Auditory Remembered; Auditory Remembered; Auditory Digital; Kinaesthetic.

These clearly form the basis of what we now know as 'VAK' – the identification of visual, auditory and kinaesthetic learners and the need to cater for different learning styles in the classroom. As externalities arrive, our perception of these is modified by three major elements - deletion, distortion and generalisation. These processes are instantly recognisable in language learners:

Deletion

There is too much information for the learner to handle. Learners delete or omit some information in order to make input manageable. From the teacher's point of view, we have already learnt not to present too much new language at once, and the principle of 'less is more'.

Distortion

Language learners will distort information into forms which are understandable and learnable. This process is both negative, in that it produces errors and misunderstandings, and positive in that it contributes to learnability and motivation.

Generalisation

This is one of the ways that we learn, by taking the information we have and drawing broad conclusions. At its worst, over-generalisation occurs, causing misuse of rules and poorly formed hypotheses. However, what is actually learnt by individuals is dictated by their own personal filters. NLP identifies these as 'beliefs', 'values', 'decisions' and 'memories', broadly defined as the way someone handles information [Bandler, 2005, p. 94].

In NLP, these filters affect our model of the world and our behaviour. In language learning, they explain a wide range of learning styles and strategies:

Learners make decisions based on beliefs and value judgements. They are often in a state of conflict because their previous learning experiences do not coincide with their current learning environment.

Values provide the basis for decisions about what is right and wrong, what they want / need to know and don't want / need to know. In certain cultures, some beliefs are disabling, in that they prevent learners adopting strategies such as risk-taking which teachers would like to encourage.

Memories and prior decisions create beliefs which affect our current behaviour. Learners often revert to previously adopted strategies and require deconditioning, while it can be argued that adult learning patterns merely replace earlier learning strategies which have been forgotten.

NLP also recognises the importance of non-verbal communication, particularly eye contact, posture, breathing and movement. 'Congruency' is achieved when there is a match between verbal and non-verbal communication. Congruency, here, may have a language learning parallel in the concept of fluency, suggesting that non-verbal communication should be taught alongside functional language and phonology in order to achieve natural language production.

Teachers using music to create atmosphere and stimulate creativity, or using mime and drama techniques to build confidence and add body language to speech acts are already drawing from the NLP repertoire. Only recently, however, have classroom activities specifically and overtly based on NLP been developed by ELT practitioners [Jensen, 2008, p. 164].

Many of these activities also integrate the skills and are extensions or modifications of existing techniques such as storytelling, guided fantasy, role-play and simulation. Areas where NLP can have a real impact, however, are those which explore the relationships between students and between students and teacher, and those which help to create a healthy and positive learning environment:

Creating rapport

Rapport is the sense of ease that develops when people are interacting with others they feel comfortable with, and is essential for meaningful communication to take place. Rapport is most likely when like-minded people interact. In the classroom, mingle and 'getting to know you' activities, as well as continuous negotiation between teacher and students foster rapport, while communication gap activities and group work reinforce it.

Mirroring

One way of establishing good rapport is to mirror the behaviour of those we wish to influence or to be influenced by. Mirroring of posture, gestures, facial expressions and even breathing can easily be practised in the classroom, while simple drilling achieves the same results with phonological features of connected speech and key lexical phrases. To achieve natural communication, verbal and non-verbal aspects need to be combined in communicative activities. Learners may be asked to mirror the behaviour of characters on television before mirroring each other and the teacher.

Maintaining flow

NLP fits in nicely with 'Flow Theory', the notion that learning flows like water and that the best learning takes place when uninterrupted. For the purposes of lesson planning, flow is achieved when there is a balance of skills development and new challenges, clear task goals and the need for concentration. Successful learning takes place when learners feel a sense of control over what is happening in the classroom, do not feel self-conscious, and receive positive feedback from each other and the teacher. In good lessons, time seems to pass quickly. There are clear messages here about balance of activities, interest, attitude to errors, confidence building, learner training and autonomy. Competitive and collaborative games, jokes, songs and anecdotes, personalisation and well-structured information gap activities all help to maintain flow.

Pacing and leading

A set of strategies requiring the listener to 'tune in', accept and correctly state the speaker's point of view (pacing) before suggesting an alternative point of view (leading). Acceptance of an argument will be accompanied by the listener's mirroring of the speaker's behaviour. Activities involving listening without response, turn-taking, planning and decision-making are useful for raising awareness of this process.

Perceptual positioning

This is an extension of mirroring used in NLP for resolving conflicts and involving a neutral third party as a mediator in disputes. An ELT application here would be in a reading or storytelling lesson, where one position is taken by the writer / teller, another by a character in the story, and a third by a reader or neutral observer of events.

Modelling good practice

NLP asks us to mirror what others do well. In ELT, much of this is about learner training, particularly when learners discover each other's strategies or adopt new study skills, for revision and examination preparation.

Creating positive affirmations and anchoring

This is about motivation and maintaining positive attitudes to learning. In NLP, a positive state is created through a mental image formed by the process of achieving something mentally or physically, and this state is anchored by a gesture, expression or body movement which is repeated to maintain or recall the state. Guided fantasy may be used to create the state, and a movement or sound selected to represent it. Some teachers, often subconsciously, opt for different positions in the classroom to carry out certain actions, such as give instructions, teach grammar or tell a story. In ELT this is a type of anchoring by which students automatically know what is going to happen next in a lesson, and are prepared for it.

In our modern, fast - changing world, so many people suffer from stress and tension. Stress levels that remain high most of the time, can have a detrimental effect on a person´s physical and emotional well - being. That is why people look for new ways of getting balance, inner peace and tranquility. Affirmations are short phrases, containing a verbal formula, that describes a desired goal or a situation. When you repeat them day by day and believe in them, they start impressing on the subconscious mind. This process inspires and programs the mind to act according to the repeated words [Steele, 1998, p. 282]. Affirmations are able to increase feelings of harmony and happiness, can help to challenge and overcome negative thoughts and unproductive behavior, contribute to the improvement of psycho-emotional background and stimulate positive changes and success in life.

Affirmations were first popularized by the French psychologist Emile Coue back in the 1920s. According to his point of view, all the events of our life to the present day have been created only by us, with the help of beliefs based on past experience. But now all this is in the past. The present moment creates the events of tomorrow, next week, year, etc. The most essential thing is our choice of what to think about and in what to believe now. These thoughts and words can create our future. Time is an ally. Day by day practicing of positive statements allows people to begin replacing some negative mental blocks with positive concepts and ideas. It is a powerful technique, which gives a great effect in a short period of time.

Affirmations are used to bring changes in different spheres of life. They even can help in becoming a successful learner. You can use this technique to boost your self- esteem, strengthen your ambitions and improve internal motivation. When used for language learning, positive affirmations can help to get rid of fear and uncertainty in the process of reaching high level proficiency.

There are some steps to make affirmations more affective and powerful:

1. Affirmations should be always formulated in the present tense.

The subconscious mind doesn't understand jokes and follows all directions. You need to imagine yourself in the desired situation, to include in the image many details. This makes your affirmations more real and encourages you to think about the process of learning that is happening now. For example:

- *I am quickly learning English.*
- *Today and every day, my thirst for knowledge is alive in me.*
- *Learning English is easy and exciting and it is the key to my success.*
- *I am very motivated to study English and practice my English regularly.*
- *I am taking any opportunity to learn and use English.*
- *Knowledge of English is my reality.*
- *I study English casually and constantly.*

2. Affirmations should be believable for the subconscious mind.

This aspect is really very important. You should be relaxed and seek to cause the maximum confidence that your affiliation becomes a reality. At least for some time it's necessary to disable critical thinking and to believe that your goal has been reached. This is the instruction to your irrational "I", informing the subconscious mind about real wishes [Correll, 2004, p. 352]. If there are

any doubts or tension, if there's a bad mood, you should use this method. But at the same time, if you only started learning English, the following affirmation would be difficult for your mind to believe: "I am assured in my ability to speak English fluently next month." Instead, you should be realistic but also give some proof to the subconscious mind. For example: "I have already achieved some positive progress in my English. I also confident in my ability to carry on learning and achieving great results in a year. Some more examples:

- *My brain easily perceives new information in the English language.*
- *I speak English confidently.*
- *Learning English helps to keep my memory and thinking efficiency.*
- *I develop all the qualities of character that help me to learn and use English effectively.*
- *I easily express my thoughts in English. All necessary words come to my mind automatically.*
- *My brain is able to use, understand and express thought in English.*
- *My subconscious mind has unlimited possibilities in learning English.*

3. Affirmations must contain a goal and not the way of achieving it.

It is truly a magical requirement. The world is a very complex tangle of cause and effect relationships. If we focus on the results, the World itself finds ways to come to success. If we stipulate the way - we make the task much more complicated, an as a result, we increase energy and reduce chances to succeed. For example:

- *I easily learn English, because I am interested in my progress and want to be a success.*
- *Knowledge of English brings many new friends into my life.*
- *Knowledge of English is my wealth, which is always with me.*
- *Knowledge of English is my bridge into happy future.*
- *Knowledge of English is a victory over myself.*
- *Learning English gives me confidence in future.*
- *It is very interesting for me to expand my cultural horizons by learning English.*

4. Put feelings into your affirmations.

Emotional coloring of speech is very essential. Think about how you feel about the process of learning. This helps to avoid routine and gives much positive energy. For example:

- *I study English with joy, pleasure and a sense of satisfaction.*
- *I am so excited about my learning.*
- *I am proud of my knowledge of English.*
- *I love my accent in English.*
- *I am passionate about my favorite language abilities.*
- *Every new word and phrase in English causes my enthusiasm.*
- *Learning English gives me only positive emotions.*

5. Combine visualization with affirmations.

Creative visualization is a powerful way to speed up your manifestations. The subconscious mind is influenced both by pictures as well as by words. Affirmations are born with the help of words and pictures mean visualization. When affirmations and visualization are combined, the effect is extraordinary. It's better to repeat affirmations in front of the mirror. But of course, you can do it in other circumstances: after waking up or before falling asleep, while doing homework, in transport or in a queue, or performing other usual duties. In the process of visualization, people imagine a desired result [Silverman, 2012, p. 95]. It looks like an exciting movie, in which relevant affirmations sound more and more believable for the subconscious mind.

6. Practice affirmations in writing.

Writing down affirmations is one more excellent way to affect the subconscious mind. The process of writing demands attention, concentration, and presence. You take some statement and

write it down 10 or 20 times in a row, meditating on what you write. The affirmations can be changed if more suitable words are found.

7. Repeat affirmations as frequently as possible.

The best thing you can do is to turn the process of doing your positive affirmations into a habit and this can give you an opportunity to notice negative thinking patterns as soon says they appear in your head. If you get the chance to talk with native speakers and your inner voice starts to convince you not to communicate, you will activate your affirmations and remind yourself how confident you are in language abilities [Yeager, 2011, p. 279].

8. Create affirmations in the language you learn.

If you want to perfect your language skills, and take positive affirmations to the next level, try doing them in the language you learn. At first, they can be simple, if you are a beginner. But day by day, step by step you will change them and create something special and really important.

Making some conclusions, it is important to notice, that NLP begins with an interest in people; it's about how we do things. NLP used in Language Teaching tells us about how we, ourselves and our students, think and learn. It does this by enabling us to explore the structure of our own subjective experience: how we construct our view of the world. NLP empowers us to submerge into the inner, virtual-world image each of us creates as a way of understanding the outside world.

We can also admit that daily exercises with affirmations can outweigh undesirable stereotypes, which have been acquired for years. If you use these recommendations, your negative program will disappear. Affirmations can be a powerful tool to help you to change your state of mind, improve internal motivation and open new opportunities in the foreign language acquisition.

Список литературы:

1. Bandler, R., & Grinder, J. The structure of magic I: A Book about language and Therapy. Science and Behaviour Books Inc.,U.S., - 2005. – 225.
2. Correll, J., Spencer, S. J., & Zanna, M. P. 2004. An affirmed self and an open mind: Self-affirmation and sensitivity to argument strength. Journal of Experimental Social Psychology, 40, 350-356.
3. Helm, D.J. (1990) Neuro-linguistic programming: Equality as to distribution of learning modalities. Journal of Instructional Psychology, 17 (3), 159-160.
4. Jensen, E. Brain-Based Learning: The New Paradigm of Teaching: Sage Publications, 2008. – 266.
5. O` Connor, J. NLP workbook. A practical guide book to achieving the results you want. London: Harper Collins. – 2001. – 245.
6. Silverman A., Logel C., Cohen GL. 2012. Self-affirmation as a deliberate coping strategy: the moderating role of choice. J. Exp. Soc. Psychol. 49: 93–98.
7. Steele CM. 1988. The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self. In Advances in Experimental Social Psychology, ed. L Berkowitz, 21: 261–302. New York: Academic.
8. Yeager DS, Walton GM. 2011. Social-psychological interventions in education: they're not magic. Rev. Educ. Res. 81: 267–301.
9. Yero, J.L. Teaching in Mind. How teacher thinking shapes education. Hamilton, MT: MindFlight Publishing., 2002, – 276.

ЯЗЫК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ (НА ПРИМЕРЕ ПИСЕМ М.Ю. ЯНКОВСКОЙ)

А.С. Харченко, e-mail: r-9011@mail.ru
преподаватель,
Филиал ВУНЦ ВМФ «ВМА» в г. Калининграде,
Россия, г. Калининград

THE LANGUAGE OF THE REPRESENTATIVE OF THE RUSSIAN EMIGRATION OF THE FIRST WAVE (ON THE EXAMPLE OF LETTERS BY M.Y. YANKOVSKAYA)

A. S. Kharchenko, e-mail: r-9011@mail.ru
Teacher,
Branch of Military Educational-and-Research Centre Naval Academy in Kaliningrad,
Russia, Kaliningrad

Аннонс. В статье описаны ключевые особенности языка русской эмиграции первой волны на примере писем представителя русской эмиграции первой волны восточной ветви М.Ю. Янковской, датированных с 1956 по 1997 год.

Ключевые слова: язык эмиграции, эмиграция первой волны, язык зарубежья, языковые особенности.

Abstract. Russian emigration of the first wave is described in the article by the example of letters of the representative of the Russian emigration of the first wave of the eastern branch, M.Y. Yankovskaya, dated from 1956 to 1997.

Key words: the language of emigration, emigration of the first wave, the language of the abroad, language features.

Исторические события, произошедшие в России в XX в., явились причиной существования новой формы русского языка – языка русской эмиграции. Язык эмиграции, оторванный от изменений, который претерпевал русский язык на Родине, оказался «законсервированным» в своем развитии, и приобрел совершенно отличные признаки лингвистического характера, обусловленные влиянием языковой среды эмигранта. Эти характерные признаки позволили выделить русский язык зарубежья как самостоятельную языковую подсистему национального языка. [Гловинская М.Я., 2001, стр. 57] Одним из направлений русской эмиграции была эмиграция на восток – в страны Азиатско-Тихоокеанского региона: Китай, Японию, Корею и далее –в Австралию (главным образом через Китай). Русская восточная эмиграция, к числу которой принадлежит и дальневосточная эмиграция, наименее изучена в языковом аспекте, но заслуживает безусловного внимания как явление, без описания которого язык русского зарубежья не может считаться исследованным в полной мере. Целью данной статьи является описание особенностей языка представителя восточной ветви первой волны восточной эмиграции Музы Янковской. Исследование производится на основе материалов архива семьи Янковских - культурного феномена Дальнего Востока. Глава клана Янковских - Михаил Иванович Янковский – известный естествоиспытатель и исследователь края, сделавший множество открытий в зоологии, ботанике и археологии. Вклад М.И. Янковского в экономическое и культурное развитие Приморья, а также мировую науку огромен. Потомки Янковского оказали большое влияние на развитие Дальнего Востока – высокообразованные, талантливые исследователи, писатели и поэты. Изучением биографии семьи Янковских занимаются многие ученые Приморья, однако все еще остаются нетронутыми некоторые мате-

риалы архива, такие как частная переписка старшей дочери Юрия Ивановича Янковсковского. Материалами для данной статьи послужили: архив личных писем М.Я., предоставленный Приморской краевой публичной библиотекой им. Горького (35 шт., период чилийской и американской эмиграции 1956-1997 гг.).

Теоретическая и методологическая основа исследования:

Исследование выполнено в рамках такого научного направления, как изучение языка эмиграции (Е.А. Земская, Ю.Н. Караулов, Л.М. Грановская, Н.И. Голубева-Монаткина, М.Я. Гловинская, Г.М. Старыгина, Е.А. Оглезнева). Русский язык эмиграции активно изучался зарубежными и отечественными исследователями, начиная с 90-х гг. 20 века. Впервые о языке русского зарубежья как «самостоятельном способе бытования русского языка, как отдельной сфере его существования, наряду с другими, достаточно автономными его ипостасями в метрополии», заявил Ю.Н. Караулов [Караулов Ю.Н., 1992, стр. 24]. Он же указал на необозримость и сложность темы, объяснив это жанрово-стилевым и функциональным разнообразием русского языка зарубежья, историческим и социально-психологическим своеобразием разных «волн» эмиграции, территориальным варьированием в зависимости от того или иного инонационального окружения. Язык русской как особую подсистему русского литературного языка XX в. рассматривает Л.М. Грановская, анализируя русский эмигрантский язык в западном зарубежье. Она указывает на ряд его важных отличительных признаков (семантических, стилистических, фразеологических, композиционно-тематических), которые позволяют назвать язык русского зарубежья подсистемой литературного языка [Грановская Л.М., 1997, стр. 45]. При описании языка использовались элементы теории языковой личности, теоретические положения когнитивной лингвистики и специфические исследования в области эпистолярного жанра. Язык русского зарубежья как форма существования национального языка обладает рядом характеристик [Красильникова Е.В., 2001, стр. 112]:

1. Язык русской эмиграции имеет свой собственный состав носителей: это эмигранты из России и их потомки, в разной степени владеющие русским языком.

2. Русский язык в зарубежье закреплен за определенными условиями коммуникации: а) ситуативная закрепленность, когда родной язык используется в ситуациях естественного, неофициального устного общения в домашнем кругу или с членами русской диаспоры б) печатное слово в периодике, а также художественной и мемуарной литературе.

3. Русский язык в зарубежье характеризуется набором функций, включающим как общие, так и частные, в том числе связанные с необходимостью этнического самосохранения и потому обладающие особой актуальностью в условиях эмиграции.

4. Русский язык в зарубежье функционирует в территориальном отрыве или территориальном отделении от метрополии. В ряде случаев этот отрыв усугублялся невозможностью поддерживать связь с родиной и идеологическим барьером, что становилось для языка мощным консервативным фактором. Территориальные отрыв русских эмигрантов от метрополии означал и необходимость контактирования с другими языками, их неизбежное влияние на русский язык эмиграции.

5. Язык русской эмиграции обладает своей собственной языковой спецификой, обусловленной различными факторами как собственно лингвистического, так и социолингвистического свойства.

Ряд данных специфических свойств языка русского зарубежья позволяет относить его к одной из форм существования русского национального языка и исследовать этот феномен как важную составляющую общей картины исследований, посвященных функционированию русского языка.

Методы исследования: описательный**,** сопоставительно-стилистический**,** биографический метод.

Практическая часть:

Языковые особенности на разных уровнях организации текста

Орфографический аспект:

Письма написаны в старой, дореволюционной орфографии, бывшей в употреблении с 1708 г. до реформы правописания 1917–1918 годов, с сохранением неиспользуемых в новой орфографии букв [і] перед гласным и полугласным [й]: «*Валерій», «пенсія», «реквіем» «діагноз»*, «желаніе» и [ять] в окончаниях, суффиксах и на конце служебных слов: «*вс[ять]х»*, , «*посл[ять]»*, «*траур[ять]», «март[ять]» «октябр[ять]» «Москв[ять]» «гд[ять]», «д[ять]лать» «вс[ять]м», «сов[ять]т»*. Твердый знак [ер] по правилам дореволюционной орфографии, а именно в конце каждого слова, оканчивающегося на согласный, не используется. Местоимение третьего лица женского рода *она* в родительном падеже имеет форму *ея: «нея»;* прилагательные в женском и среднем роде во множественном числе оканчиваются на *-ыя, -ія*: «*такія мысли» «всемозможныя условія» «остальныя вещи», «ненужныя подробности»,*. Приставки, оканчивающиеся на -з (из-, воз-, раз-, роз-, низ-), перед последующей с сохраняют з: «*разсказ*» «*разставаться*», «*безпокоюсь*», «*разсматривая*». Прилагательные, местоимения, причастия и числительные, которые в начальной форме оканчиваются на *-ый*, *-ій*, в родительном и винительном падежах мужского и среднего рода имеют окончание *-аго*, *-яго*: *«Лесничаго*», «*дикаго*», «*целаго*», «*Маминаго*», «*масленечнаго*», «*хорошаго*», «*Оринаго*». Некоторые формы написания слов с *–е* в корне слова опираются на фонетический облик, как например: «форэль», «дэликатес», «модэрн», «бэдэ». Используются дореформенные правила о слитном, дефисном и раздельном написании слов, в связи с чем присутствуют такие факты написания, как: «*был-бы*», «*по-приезде*», «*так-же*», «*такіе-же*», «*что-бы*», «*по-поводу*», «*все-же*», «*получил-ли*», «*на-днях*», «*был-ли*». Местоимение «вы» и его словоизменительные формы выделены начертанием с большой буквы: «*я так рада за Вас*», «*Вы наконец переселяетесь*», «*отвечаю на Ваши письма*», «*получили ли Вы мое письмо*». Начертание букв соответствует стандарту начала 20 века.

Лексика:

С точки зрения лексики не наблюдается использование многозначных слов, нет контекстуальных синонимов, антонимов. Выразительный план скудный.

Русский словарный запас, объем которого непосредственно отражает степень владения языком, у М.Я. обширен. Ее лексикон включает различные по тематике, стилистической и эмоционально-экспрессивной окрашенности лексические объединения. Основу речи М.Я. составляют нейтральные общеупотребительные слова. Кроме того, ее речь показывает владение различными стилистическими пластами русской лексики: книжной, официально-деловой, разговорной. Так как исследуемый материал представляет собой образец письменной речи, наблюдается доминирование книжной группы лексики.

Книжная лексика

Обилие книжной лексики в разговорной речи М.Я. можно объяснить ориентировкой на старые разговорные стереотипы, когда при неограниченной стилистической интерференции в разговорном стиле образованного русского общества сохранялись многие книжные слова и архаичные формы. Исследователь Л.М. Грановская отмечает, что соотношение книжных элементов с нейтральными и собственного разговорными носило иной характер и проявлялось в других пропорциях, нежели в послеоктябрьский период. [Грановская Л.М., 1997, стр. 120]

В данном параграфе мы отметили некоторые общие подгруппы, используемой М.Я. книжной лексики, свидетельствующие о ее многообразии. Социальные и экономические термины, относящиеся к официально-деловой лексике: *финансист, кредиторы, критическое положение, базировать, жилищные условия, отставка, рацион воды, инфляция, номинальная стоимость, экономическая ситуация, сберегательная книжка, тариф, самоокупаемость, налоги, предмет роскоши, президент, преференция, съестные продукты, Университет, оклад, выплатить обязательство, капитулировать, подданство* и т.п.

Высокая лексика: *былое величие, повергнуть, изобилие, навеять, посвятить, чаянье, бесподобно, духом силен, одолевать, принести жертву, неприличие, беспомощность положения, облегчить участь, судьба, ринуться, отныне* и др.

Поэтическая лексика: *влиятельный враг, воплощение юного обаяния, жесточайшая, беспечнейшая, глубокая грусть, печальное состояние, сладко сжали сердце, горькая обида, моя душа будет за твоими плечам* и т.п.

Наблюдается обилие устойчивых сочетаний книжного стиля, вышедших из употребления в послереволюционный период: *считать своим долгом, непростительно с нашей стороны, выразить недоумение, иметь несчастье, высказать неудовольствие, делить досуг* и т.п.

Разговорная лексика

При анализе писем выявлено, что М.Я., наряду с книжной лексикой, использует разговорную. Так как разговорная лексика обладает ярко выраженным компонентом экспрессивности, М.Я. использует лексику данной группы для передачи эмоций и усиления производимого впечатления.

Примеры разговорной лексики в письмах М.Я.: *дороговизна, повытряхнуться, жаться с расходами, здешний, кукиш, жулики, наушничество, заглянуть, драчун, бедняга, картошка, кишки, скверно с глазами, палипы в кишках, черкнуть, строчить (о письме), натрепаться, теперешний, ничегонеделание, прихворнуть, непорядки, откормиться, мизерный, прибеднять, криминал* и т.п.

Устаревшая лексика

Словарный состав русского языка в восточной эмиграции обнаружил в себе тенденцию к консервации. [Земская Е.А., 1998, стр. 32] Наглядным примером являются обнаружение слов, которые свидетельствуют о функционировании в ее речи в середине 20 века слов, устаревших в языке метрополии. Среди них слова, заменившиеся в языке метрополии другими обозначениями, например: **жалование** «денежное вознаграждение за труд» [Толковый словарь русского языка в 4 – х томах [Электрон. ресурс] / под ред. Д.Н. Ушакова. 1935-1940]: «*Пенсию тоже будут базировать, как у вас по последнему* ***жалованью*** *за последний год службы*», «*Мое* ***жалование*** *- 235 песо*», «*Поправившись, он сразу же устроился на там на штатную должность с* ***жалованием*** *в US$200*»; **служба и служить** «работа, занятия служащего, служилого человека, занимаемая где-нибудь должность»: «*Каждый день утром выходя на* ***службу*** *ждешь, что на тебя нападут*», «*Вова через месяц устроился на* ***службу***», «*Я связана* ***службой***»; **карточка** «фотографический снимок небольшого размера»: «*Недавно разбирая* ***карточки****, нашла несколько Сашиных карточек, когда ему было 19 лет*». «*Пожалуйста, пришли для нее свою* ***карточку***», «*Получила твое письмо с* ***карточкой*** *лося и всем ее показываю*». Также отмечено дореволюционный вариант слова тариф - **тарифф** с удвоением согласной на -ф на конце слова, что характерно для правописания иноязычных слов с учетом языка-первоисточника: «По праздникам тарифф особый».

Слово **конвент -** женское учебное заведение при католическом монастыре: «*Просил приехать познакомиться с его невестой чилийкой, но кот. получила образованье в английском* ***конвенте***» устарело вследствие исчезновения обозначаемого ими предмета.

Заимствованная лексика

В речи М.Я., в период чилийской и американской эмиграции не наблюдается заимствований из языка принимающей страны, в данном случае Кореи и Китая. Тенденция низкого проникновения явлений китайского языка в русский наблюдается у всей эмиграции восточного зарубежья в целом, несмотря на интенсивность контактов между русскими и китайцами. По словам исследователей, это связано с тем, что наиболее сильное влияние оказывают языки, имеющие большую социальную и культурную значимость, широко распространенные в мире, обладающие престижем, ценностью в международном масштабе. Китайский язык в начале 20 вв. воспринимался русскими как язык менее культурно значимый по сравнению с русским, английским и французским языками.[Голубева-Монаткина Н.И., 1993, стр.2] Массовость русского присутствия на территории Китая в первой половине и середине 20 века, а также официальный статус русского языка во многочисленных русских поселках по линии КВДЖ, в том числе и в Шанхае, способствовали доминированию русского языка в основных коммуникативных сферах жизни эмигрантов. Он обслуживал максимальное число коммуни-

кативных сфер, состав которых был непосредственно связан с высоким уровнем специализации жизнедеятельности русских в Китае: промышленное производство, торговля, строительство, журналистика, юриспруденция, художественное творчество, театр, спорт и т.д. Также, китайский и русский язык типологически различны, и это сильно препятствует их свободному взаимодействию. [Оглезнева Е.А., 2009, стр. 73]

Немногочисленные заимствования носят лексический характер и их можно разделить на две группы:

- известные русскому языку заимствования, активизировавшиеся в языке восточного зарубежья. Примером такого заимствования в речи М.Я. является слово **жень-шень**, привычно использовавшееся семьей Янковский: «*Даже рассказала, что по рецепту кит. Д-ра варит ему суп их куриных спинок с* ***жень-шенем***».

- слова, непосредственно заимствованные из китайского языка в русский язык восточного зарубежья. Примеров такого заимствования в языке М.Я. нет.

Исследуемая личность является активным билингвом с 5-6 летнего возраста и использует второй язык - английский. В период чилийской и американской эмиграции английский язык стал языком профессиональной деятельности, и в этот период, как и в период шанхайской эмиграции есть свидетельства об употреблении М.Я. заимствований из английского языка.

Примеры заимствований можно разделить на несколько групп:

1) Географические наименования, включающие в себя названия городов: «*Los Angeles*», «*S-F*» (Сан-Франциско), «*Santiago*» «*Sntg*», «*N-Y*», «*New York*», «*Seisin*», «*San Fernando*», название стран: «*USA*», улиц: «*Avenue Joffre»*, мест: «*источники Socos*»;

2) Заимствования из медицинской сферы употребления: «*prickly-heat*»[тропическая потница] , «*Barium*»[лекарственное средство];

3) Заимствования из официальной сферы употребления: «*office*» [офис] , «*Administration building*» [здание администрации], «*Casilla (название конторы)*», «*affidavit*» [письменное показание], «apt.» [апартаменты];

4) Заимствования слов бытового употребления: «*week-end*» [выходные], «*cocktail*» [коктейль], «*TV*» [телевизор];

5) Заимствования фразеологизмов: «*In the spirit*» [в душе], «*Boom-town*» [город экономического бума].

М.Я. использует английские заимствования как инкрустации. Она обладает навыком к кодовому переключению с одного языка на другой, и употребляет чужое слово как вставку (инкрустацию) без какого-либо морфологического приспособления, что свойственно эмигрантам первой волны. Можно предположить, что М.Я. использует заимствования по причине высокой коммуникативной актуальности понятий, которые обозначаются иноязычными словами. Функция данных заимствований - номинативная. Заимствования в языке М.Я. служат для наименования предметов и явлений действительности.

Эта функция свидетельствует об освоении эмигрантами, в числе которых оказывается и М.Я., новых социальных, экономических, культурных, бытовых и прочих сторон жизни в чужой стране.

Прецедентные феномены

Характерной чертой эмигрантской речи является наличие национальных прецедентных феноменов, указывающих на принадлежность эмигранта к русской культуре и особую связь с ней.[Багаева Д.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Красных В.В., 1997, с.62] Были обнаружены упоминание прецедентных ситуаций - русских праздников, таких как Рождество Христово и Масленица, а также прецедентные имена, отсылающие к знаковыми для русской культуры, литературы и истории личностям и образам: «Улыбался шире **масленичного блина**», «поздравления с **Р.Х.**», «до того стала **Обломовым**, что не может раскачаться позвать нас», «я чувствовала себя **Борисом Годуновым**, открывшим житные хлеба народу во время голода», «Прямо **Сергей Горбатов:** И вот судьба, тебе единственному из всей семьи опять поселиться в родных краях!». В данной группе присутствуют прецедентные феномены, ко-

торые по приведенной выше классификации можно отнести к прецедентным феноменам- ситуациям, например *масленичный блин* имеет отношение к традиционному русскому празднику Масленице, что говорит о принадлежности говорящего к русской культуре. Упоминание *Р.Х.* также относится к прецедентному феномену-ситуации, обозначающему традиционный христианский праздник Рождество Христово, имеющий статус государственного в России, дата празднования которого установлена Русской Православной Церковью. Сообщение о поздравлении свидетельствует не только о принадлежности исследуемой личности к русской культуре, но и о том, что личность сформировалась в тот исторический период, когда Рождество имело более приоритетный статус празднования по сравнению с Новый Годом. Исследователь русской эмиграции Е.В. Душечкина отмечает, что Рождество и ее главный атрибут - Рождественская елка в среде эмигрантов первой волны является одним из важных символов ценностей родины, утраченной в результате большевистской революции. Это явление находит отражение и в эмигрантской литературе - Рождественская ёлка являлась одним из устойчивых образов эмигрантской литературы, а сюжет о «чужой ёлке» приобретает новое осмысление: любующийся на чужую ёлку сирота ассоциируется с судьбой разбросанных по всему миру русских людей [Душечкина Е.В., 2012, с.10].

Также в данной группе прецедентных феноменов выделяются прецедентные имена, являющиеся отсылкой к знаковыми для русской культуры, литературы и истории личностям и образам. Прецедентное имя *Обломов* представляет собой отсылку к прецедентному тексту - роману русского писателя И.А. Гончарова «Обломов», который имеет важное значение истории литературы 19 века и затрагивает остросоциальные проблемы общества России того времени. Прецедентное имя *Борис Годунов* является отсылкой к личности русского царя Бориса Ивановича Годунова (период правления: 1598—1605 гг.) и одновременно к прецедентному тексту - исторической трагедии знаменитого русского поэта и прозаика А.С.Пушкина. Еще одно прецедентное имя - *Сергей Горбатов* - литературный герой произведения В.С.Соловьева, повествующего о судьбах одной из знатнейших дворянских фамилий, тесно связанных с историческими судьбами Российской державы. Появление в тексте данных прецедентных феноменов указывает на высокий уровень образованности автора текста, на принадлежность его к элитарному кругу русских аристократов, выявляет автора как носителя литературного образца русского языка. Еще один пласт прецедентных феноменов указывает на принадлежность М.Я. к родовому клану Янковских, родных краях, детстве в России: ««*дядю Шуру» в себе я тоже очень чувствую*», «*Я сегодня так и сказала Яске по тел.: «Мы ведь Паурсята!*»» «*Что-то вроде Маминого ущелья и старой столовой*», «*Узнай, почему и когда погиб наш Замок*».

Выводы

в структуре писем М.Я. присутствуют все необходимые элементы русского письма начала 20 века. Данный факт свидетельствует о том, что опыт, полученный исследуемой личностью в период проживания на территории России в начале 20 века, оказал большое влияние на ее языковую картину мира, явился базой сформированной языковой личности, и влияние эмиграции на прагматический уровень в языковом выражении незначительно. Отсюда мы считаем возможным сделать вывод, что письма М.Я. подтверждают мнение исследователей языка представителей первой волны эмиграции о том, что для языка первой волны эмиграции характерна строгая архаизация языкового стандарта. Т.е. в данном примере очевидно, что те этикетные формулы, которые были усвоены исследуемой личностью в русскоязычной культуре, полностью сохранены, и не подверглись замене на конструкции, принятые в англоязычном эпистолярии.

Таким образом, письма М.Я. являются эталонными текстами русского эпистолярного жанра. Архаизацию языка подтверждают языковые явления, выявленные в ходе лингвистического анализа писем. На уровне орфографии отмечено сохранение правил правописания начала 20 вв.. Письмо производится в дореволюционной орфографии, бывшей в употреблении с 1708 года. Лексический план текста разнообразен по стилям используемой лексики. Отмечено преобладание книжной лексики, объясняемое ориентировкой на старые разговор-

ные стереотипы, когда при неограниченной стилистической интерференции в разговорном стиле образованного русского общества первой волны эмиграции сохранялись многие книжные слова и архаичные формы. Характерной особенностью языка эмиграции первой волны является устаревшая лексика, и ее образцы также замечены в употреблении М.Я. Используются заимствования из английского языка и представлены в речи М.Я. как инкрустации. Как билингв, она обладает навыком к кодовому переключению с одного языка на другой, и употребляет чужое слово как вставку без какого-либо морфологического приспособления, что свойственно эмигрантам первой волны, являющимися представителями высокообразованной аристократической элиты и стремящимися к сохранению максимальной чистоты русской речи. Это заимствования географических наименований, фразелогизмов, слов из медицинской, официальной и бытовой сфер употребления.

Еще одной характерной чертой эмигрантской речи является наличие национальных прецедентных феноменов, указывающих на принадлежность эмигранта к русской культуре и особую связь с ней. Были обнаружены упоминание прецедентных ситуаций - русских праздников, таких как Рождество Христово и Масленица, а также прецедентные имена, отсылающие к знаковыми для русской культуры, литературы и истории личностям и образам. Наличие данных прецедентных феноменов указывает на высокий уровень образованности автора текста, выявляет автора как носителя литературного образца русского языка. Выделение и анализ крупных лексико-семантических групп на основе тематической рубрикации писем дали представление о ценностной структуре личности М.Я. Значимое место в ней занимает ценность родственных отношений. Все текстовое полотно в письмах М.Я. пронизано терминами родства и лексикой, описывающей часть жизни, связанную с общением с родственниками и друзьями, которые выступают как ключевая лексика эмигрантского дискурса. Близкие, родные люди приобрели главную ценность в иерархии ценностей исследуемой личности в период эмиграции. Поддержание родственных отношений, связь с родственниками и друзьями-эмигрантами, вовлеченность в их образ жизни, сильная эмоциональная вовлеченность в отношения с ними создавали ощущение родины, что является основой высокой частности данной группы лексики в речи эмигрантов и наблюдается у подавляющего большинства эмигрантов первой волны.

Данные, полученные в процессе исследования, являются вкладом в обширную комплексную работу по изучению культурных и исторических особенностей Приморского края, специфики формирования языка дальневосточника, а также языка приморской эмиграции. Эта работа может быть продолжена на документах семьи Янковских.

Список литературы:

1. Багаева, Д.В.Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и коммуникации / Д.В. Багаева, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, В.В. Красных // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология, №3 - М.:1997, с.62-85
2. Грановская, Л.М. Русский язык в «рассеянии». Очерки по языку русской эмиграции первой волны. / Л.М. Грановская - М. : Ин-т рус. яз. РАН, 1995.
3. Голубева-Монаткина? Н.И. Об особенностях русской речи потомков первой русской эмиграции во Франции // Русский язык за рубежом. 1993. №2. URL: https://istina.msu.ru/publications/article/2878702/
4. Гловинская, М.Я. Общие и специфические процессы в языке эмиграции и метрополии. / М.Я. Гловинская - М.:Вена, 2001.
5. Душечкина, Е.В. Русская елка. История, мифология, литература. // СПб.: Изд-во Европейского университета в СПб, 2012. URL: https://www.e-reading.club/book.php?book=1023932
6. Земская, Е.А. О типических особенностях русского языка эмигрантов первой волны и их потомков // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1998. Т.57. №4. - с. 32-37

7. Красильникова, Е.В. Русский язык зарубежья / Под ред. Е.В.Красильниковой. М.: Едиториал УРСС, 2001.
8. Караулов, Ю.Н. О русском языке зарубежья // Вопросы языкознания - 1992. № 6. - с.20-24
9. Оглезнева, Е.А. Русский язык в восточном зарубежье/ Е.А. Оглезнева - Благовещенск: АмГУ, 2009
10. Толковый словарь русского языка в 4 – х томах. /Под ред. Д.Н. Ушакова. — М. : Советская энциклопедия, 1935-1940. URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/

СЕКЦИЯ «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

УДК 811.161.1

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е.Б. Володарская, e-mail: volodaelena@yandex.ru
доцент, канд.пед.наук., доцент
Н.Г. Ферсман, e-mail: natdia@list.ru
доцент, канд.пед.наук., доцент
Санкт-Петербургский политехнический университет,
Россия, Санкт-Петербург

IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE INTERNATIONAL UNDERGRADUATES' SELF-STUDY WHEN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

E.B. Volodarskaya, e-mail:volodaelena@yandex.ru
PhD, Associate Professor
N.G. Fersman, e-mail:natdia@list.ru
PhD, Associate Professor
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Russia, St. Petersburg

Аннотация. В статье рассмотрены принципы организации самостоятельной работы бакалавра при изучении русского языка как иностранного в условиях дистанционного обучения. Разработанный онлайн-курс на платформе Moodle демонстрирует эффективность повышения уровня владения русским языком студентами-иностранцами, что было подтверждено результатами итоговых тестов экспериментальных групп по сравнению с результатами контрольных групп. На наш взгляд, автономные курсы на различных онлайн-платформах, практически не требующие участия преподавателей и учитывающие интересы студентов, могут значительно повысить продуктивность самостоятельной работы бакалавров, особенно в отношении русского языка как иностранного. Поскольку студенты должны работать с новым материалом, им необходимо постоянно получать доступ к информации, и этот процесс отнимает много времени, поэтому онлайн-курсы позволяют студентам-иностранцам успешно организовать свою индивидуальную самостоятельную работу, сосредоточиться на учебном процессе и тем самым повысить уровень владения русским языком.

Ключевые слова: самостоятельная работа, дистанционное обучение, платформаMoodle, русский язык как иностранный, бакалавр, онлайн курс, образовательный процесс

Abstract. The article is devoted to the principles of organizing students' self-study of Russian as a foreign language in distance learning. The developed online course on the Moodle platform demonstrates its strength in improving the international students' level of proficiency of Russian language. The effectiveness was confirmed by the results of the final tests conducted in experimental groups and compared with the results in control groups. In our opinion, autonomous courses on various online platforms require less teachers' participation and take into account the interests of undergraduates, thus such courses can significantly increase the productivity of stu-

dents' self-study, particularly of learning Russian as a foreign language. As international students have to work with new material, they need to constantly access information and this process takes a lot of time. Thus online courses allow them to successfully organize their individual self-study work, focus on the learning process and thereby improve their level of proficiency in Russian.

Key words: independent work, Moodle, Russian as a foreign language, undergraduates, online course, educational process

В XXI веке следствием процесса глобализации является интенсификация интернациональных связей между Россией и Китаем на всех уровнях общественной жизни, что, в свою очередь, приводит к формированию социального заказа на подготовку специалистов, не только компетентных в узкой области, но и владеющих русским языком на высоком уровне, что способствует установлению и укреплению межгосударственного сотрудничества и культурного обмена. В современных условиях обучение таких специалистов невозможно без активной самостоятельной работы обучающихся, а формирование умения учиться самостоятельно — одна из ключевых задач высшей школы. Данная проблема особенно актуальна в отношении студентов-иностранцев из Китая, эффективность самостоятельной работы которых до сих пор остаётся достаточно низкой.

Следует отметить, что данное замечание особенно справедливо в отношении процесса овладения русским языком как иностранным (РКИ). Традиционно для изучения русского языка как иностранного выделяется незначительное количество аудиторных часов. Так, в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ) в Институте промышленного менеджмента, экономики и торговли (ИПМЭиТ) на изучение русского языка как иностранного в общей сложности определено 276 академических часов, из них на Иностранный язык: русский язык как иностранный – 120 часов, Русский язык как иностранный: деловая коммуникация – 44 часа, Русский язык как иностранный: Профессионально-ориентированный курс – 112 часов. Поэтому, согласно результатам проведённого нами анализа сформированности коммуникативной компетенции (умение общаться на русском языке), значительное число выпускников не чувствуют себя в достаточной степени уверенными в своём уровне владения русским языком, чтобы в будущем сотрудничать с российским компаниями без помощи переводчика.

Очевидно, что сложившаяся ситуация требует решительных мер, направленных на повышение уровня владения русским языком. Самое очевидное, на наш взгляд, решение — увеличение объёма аудиторных занятий. Однако необходимо учитывать высокую загруженность как преподавателей, так и самих обучающихся, т.к. основная аудиторная нагрузка направлена на овладение знаний по экономике и менеджменту, проблему наличия свободных аудиторий и другие, не менее сложные вопросы. Поэтому напрашивается вывод об оптимизации развития умений и навыков для повышения эффективности самостоятельной работы бакалавров ИПМЭиТ, в том числе посредством использования потенциала современных информационных технологий. Одним из видов вышеназванных технологий является виртуальная обучающая среда, возможности которой позволяют повысить уровень эффективности самостоятельной работы студентов практически без увеличения нагрузки на преподавателей. Создание дистанционной поддержки в виде онлайн-курсов имеет ряд преимуществ, самое важное среди которых — это создание вектора для самостоятельной работы, предоставление ресурсов и материалов, а также постоянного доступа к информации, чтобы обучающийся в любой момент мог повторить пройденный материал. По нашему мнению, особенно перспективной виртуальной обучающей средой, учитывая её характеристики, является платформа MOODLE.

Также необходимо определить условия, при соблюдении которых самостоятельная работа будет наиболее результативной и продуктивной, особенно при инкорпорировании в учебный процесс виртуальной обучающей среды. Изучив труды исследователей, мы остановились на работе Т.В. Колесовой, в которой были определены и сформулированы педагоги-

ческие условия эффективной организации самостоятельной работы студента при работе с виртуальной обучающей средой [Колесова, 2017], и на работе Г.П. Озеровой [Озерова, 2020], сформулировавшей критерии оценки эффективности самостоятельной работы студента:

- объём и качество знаний (показателем данного критерия может служить полученная студентом оценка);
- стабильность учения (показателем данного критерия может быть однородность оценок промежуточного и итогового контроля);
- достаточность знаний (показателем данного критерия может являться умение самостоятельно находить источники учебной информации с помощью различных лингвистических ресурсов и извлекать из них необходимые сведения, анализировать и оценивать факты, явления, выявлять причинно-следственные связи, обосновывать собственные суждения);
- сформированность ценностного отношения к самостоятельной учебной деятельности (показателями этого критерия может быть наличие потребности в самостоятельной учебной деятельности, понимание важности и значимости этой деятельности в профессиональном становлении, умение адекватно оценивать собственную деятельность, способность и стремление обучающегося к саморефлексии);
- активность в самостоятельной учебной деятельности (показателем данного критерия может выступать инициатива, проявляемая обучающимися).

Таким образом, изучив теоретический материал по проблеме, мы пришли к выводу, что самостоятельная работа студента, несмотря на своё название, всё же требует определённой структуры и помощи со стороны преподавателя. По нашему мнению, сделать этот процесс более эффективным и интересным для обучающихся без злоупотребления личным временем преподавателя возможно средствами виртуальной обучающей среды. Виртуальная обучающая среда (система управления обучением, система управления курсами) — система управления учебной деятельностью, используется для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа [Мамедова, 2016].

Виртуальная обучающая среда предоставляет студенту круглосуточный доступ к учебным материалам и позволяет ему заниматься в удобное для него время. Виртуальная обучающая среда позволяет сократить время, затрачиваемое на повторение пройденного материала и повысить качество самостоятельной работы студента с материалом для пассивного изучения. Среди очевидных достоинств также выделяется возможность каждого конкретного обучающегося выбрать тот тип подачи материала и вид заданий, который кажется ему наиболее подходящим лично для него — видеолекции, аудиоматериалы, различные типы упражнений. Кроме того, внедрение виртуальной обучающей среды позволяет более активно включать в процесс обучения зачастую практически игнорируемую культурную составляющую, например, предлагать студентам для самостоятельного ознакомления отрывки из литературных и кинематографических произведений на изучаемом языке, что, безусловно, положительно сказывается на развитии социокультурной компетенции обучающихся [Volodarskaya, 2020].

Необходимо понимать, что инкорпорирование в процесс обучения виртуальной обучающей среды предполагает некоторую свободу действий студентов, что может повлиять на процесс обучения как позитивно, так и негативно. Однако создание дистанционного курса в качестве дополнительного ресурса, не навязанного программой, в качестве платформы, предоставляющей студенту множество различных материалов, среди которых он может выбрать подходящие конкретно ему, способно оказать позитивное воздействие на развитие у обучающихся заинтересованности в изучаемом языке.

Д.В. Баяндин выделяет следующие функции виртуальной обучающей среды [Баяндин, 2011]:

- организационная, заключающаяся в получении дополнительных возможностей организации образовательного процесса и самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся;

- информационная, обусловленная обменом информацией между обучающим и обучающимся — преподавателем и студентом — а также практически не ограниченным доступом к различным дополнительным учебно-методическим материалам и ресурсам;
- образовательная, предполагающая использование дистанционной поддержки как средства создания благоприятных условий для формирования профессиональных знаний у обучающихся в процессе их самостоятельной внеаудиторной работы с дополнительными материалами и дистанционного взаимодействия с преподавателем;
- развивающая, основанная на возможности преподавателя отслеживать и регулировать процесс формирования профессиональных и общеобразовательных умений и навыков, выявлять ошибки и корректировать выбранный для аудиторных занятий курс с учётом трудностей, выявленных в процессе работы с онлайн-курсом;
- воспитывающая, заключающаяся в предоставлении обучающимся доступа к учебно-методическим материалам, отбор которых осуществляется с учётом необходимости формирования у студентов профессионально-значимых и социально-значимых качеств личности;
- мотивационная, обусловленная разнообразием средств и способов обучения, используемых в виртуальной обучающей среде; отбор таких средств и способов может быть без ущерба для обязательной учебной программы произведён с опорой на личные интересы каждой конкретной группы обучающихся;
- оценочно-результативная, позволяющая в случае необходимости осуществлять дополнительный контроль над выполнением самостоятельной работы и наоборот — дистанционные курсы можно формировать таким образом, чтобы они полностью базировались на самостоятельной проверке обучающимися или взаимопроверке, что способствует развитию саморефлексии;
- коммуникативная, заключающаяся в предоставлении возможности осуществлять дистанционной диалог между преподавателем и студентами или же только студентами, что способствует формированию дружеских связей в коллективе, стремлению к взаимовыручке, умению сотрудничать и т.д.

Данная классификация, на наш взгляд, приводит достаточно полный список функций виртуальной обучающей среды. Проанализировав перечисленные функции, мы пришли к выводу, что при правильной организации процесса обучения, виртуальная обучающая среда способна значительно повысить эффективность учебного процесса в целом и самостоятельной работы обучающихся в частности.

Всесторонне проанализировав теоретические аспекты повышения эффективности самостоятельной работы бакалавра Института промышленного менеджмента, экономики и торговли, мы предположили, что создание онлайн-курса на платформе MOODLE в качестве дистанционной поддержки для самостоятельной работы студента-иностранца могло бы значительно поспособствовать формированию у обучающихся требуемых знаний, навыков и умений. С целью подтвердить или опровергнуть данную гипотезу, нами был проведён эксперимент.

Данный эксперимент включает в себя пять этапов:

- проведение анкетирования, целью которого является выявление необходимости создания онлайн-курса на платформе MOODLE и пожеланий будущих пользователей;
- проведение входного тестирования с целью установить исходный уровень владения обучающимися русским языком;
- создание онлайн-курса на платформе MOODLE и формирование на каждом курсе двух групп — экспериментальной и контрольной, запись трёх экспериментальных групп на курс;
- проведение заключительного тестирования с целью определить уровень владения обучающимися русским языком после прохождения курса, а также сопоставление результатов контрольных и экспериментальных групп;

- проведение заключительного анкетирования.

В эксперименте приняло участие 80студентов из Китая. Все являются студентами второго курса Института промышленного менеджмента, экономики и торговли и изучают дисциплину «Русский язык как иностранный: Профессионально-ориентированный курс».

Среди основных видов самостоятельной работы учащихся в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный: Профессионально-ориентированный курс»отмечаются следующие:

1. Творческая работа студентов.
2. Работа с лексикой.
3. Работа с грамматическим материалом.
4. Работа с тематическими текстами.

Проведем анализ результатов эксперимента по оптимизации образовательного процесса обучения РКИ студентов-иностранцев Санкт-Петербургского политехнического университета Петра ВеликогоИнститута промышленного менеджмента, экономики и торговли.

Для расширения активного словарного запаса русского языка преподавателями СПбПУ Петра Великого был разработан курс с дистанционной поддержкой на платформе Moodle.

На первом этапе студенты знакомятся с ключевыми лексическим единицами (слова, словосочетания и устойчивые выражения) по определенной теме, которые после тщательного анализа основной учебно-методической литературы были выбраны преподавателями и предложены студентам для самостоятельного изучения. Лексические единицы представлены следующим образом: слово или словосочетание и значение этого слова. После первичного ознакомления со словарными единицами студентам предлагается выполнить ряд упражнений, от простого (подберите соответствующую картинку к слову) к сложному (дополните предложения, употребляя слова из словаря), которые помогают проработать данную лексику. На втором этапе студенты выполняют грамматические упражнения, основанные на материале лексики из словаря данного раздела. На третьем этапе студентам предлагается работа с аутентичными текстами, в которых тоже используются лексические единицы из словаря, предложенного студентом в начале каждого раздела. Таким образом, все упражнения составлены только на материале предложенных ключевых лексических единиц. После выполнения всех упражнений студенты выполняют тест, основанный на материалах вышеуказанных упражнений. Проработка лексических единиц осуществляется внеаудиторно, в рамках самостоятельной работы студентов, а тест студенты пишут в аудитории, соответственно, если студент самостоятельно проработал все упражнения, то результаты теста высокие. Данный алгоритм приводит к автоматическому запоминанию новых лексических единиц и переводу словарного запаса из пассивного словаря в активный.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

Проведённое анкетирование позволило установить, что обучающиеся заинтересованы в появлении структурированного ресурса, способного выступать в качестве базиса при организации самостоятельной работы.

При создании курса необходимо учитывать не только принципы овладения русским языком как иностранным и программу учебных дисциплин, но и пожелания конечных пользователей. Данный подход позволяет создать ресурс с высоким уровнем эффективности и удобства использования.

При анализе заключительного тестирования было выявлено, что экспериментальные группы (40 человек) показали значительно более высокие результаты, чем контрольные группы, что свидетельствует о высоком потенциале онлайн-курса на платформе MOODLE как ресурса для организации самостоятельной работы студента при изучении ИЯ.

Несмотря на выявленный потенциал онлайн-курса на платформе MOODLE, требуется проводить повторные апробации пользователями с целью дальнейшей его оптимизации и повышения эффективности.

Таким образом, можно сказать, что онлайн-курс на платформе MOODLE в качестве дистанционной поддержки для самостоятельной работы студента, направленный на повышение уровня владения русским языком, был положительно воспринят студентами. Обучающиеся показали высокий уровень заинтересованности в подобном курсе, а участники экспериментальных групп активно с ним работали, что позволило им показать более высокие, по сравнению с контрольными группами, результаты.

Однако следует отметить, что после первой апробации пользователями были выявлены подлежащие устранению недостатки. Несмотря на проведённую нами реорганизацию некоторых разделов и добавление дополнительных материалов, мы полагаем, что только на основе последующего тестирования можно будет делать выводы о том, способствовали ли упомянутые модификации повышению уровня эффективности онлайн-курса в целом. По нашему мнению, дальнейшая активная работа обучающихся с данным онлайн-курсом выявит, каким образом можно в ещё большей степени оптимизировать и разнообразить курс, поможет сделать его более удобным и повысить его эффективность.

Также необходимо подчеркнуть, что дальнейшие перспективы исследования необычайно широки. В условиях государственной политики в отношении высших школ и курса на информатизацию, сокращения аудиторных часов и нехватки аудиторий самостоятельная работа становится всё более и более значимым аспектом образовательного процесса. Следовательно, правильная и эффективная её организация становится всё более и более актуальным вопросом, требующим немедленных решений [Землинская, 2017].

На наш взгляд, автономные курсы на различных онлайн-платформах, требующие минимального участия преподавателя и учитывающие интересы и пожелания студентов, могут значительно повысить продуктивность самостоятельной работы бакалавров, особенно в отношении РКИ, благодаря ряду достоинств, среди которых: наличие чёткой структуры, позволяющей студенту ориентироваться в ходе образовательного процесса и успешно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию; циклическое построение материала; постоянный доступ к информации в случае появления необходимости повторить изученный материал или отработать новый. Полученные нами в ходе эксперимента результаты свидетельствуют в пользу данного утверждения.

Список литературы:

1. Баяндин, Д.В. Виртуальная среда обучения: состав и функции / Д.В. Баяндин // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 113-118.
2. Землинская, Т.Е. Некоторые аспекты самообразовательной деятельности студентов в теории и практике вузовского обучения / Т.Е. Землинская, Н.Г. Ферсман // Перспективы науки. – 2017. – № 1(88). – С. 133-140.
3. Колесова, Т.В. Использование дидактических возможностей электронной образовательной платформы MOODLE при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т.В. Колесова // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике : материалы IV Региональной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 01–02 февраля 2017 года. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2017. – С. 158-163.
4. Мамедова, К.А. Виртуальная образовательная среда как необходимый компонент современной системы образования // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2016. №8 (26)URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/3459 (дата обращения: 09.04.2022).
5. Озерова, Г.П. Оценка самостоятельной работы студентов при смешанном обучении на основе данных учебной аналитики / Г.П. Озерова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 8-9. – С. 117-126. – DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-117-126.

6. Volodarskaya, E. Improving the Efficiency of Independent Work in the Study of a Second Foreign Language by Undergraduates / E. Volodarskaya, L. Pechinskaya // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – Vol. 131. – P. 530-538. – DOI 10.1007/978-3-030-47415-7_56.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А.А. Илюнина, e-mail: prepodrki@yandex.ru
старший преподаватель
С.С. Нойкина, e-mail: snojkina@yandex.ru
старший преподаватель
Пензенский государственный университет,
Россия, г. Пенза

TEACHING VOCABULARY TO FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

A.A. Ilyunina, e-mail: prepodrki@yandex.ru
Senior Lecturer
S.S. Noikina, e-mail: snojkina@yandex.ru
Senior Lecturer
Penza State University,
Russia, Penza

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы с лексикой на разных этапах обучения иностранных студентов на занятиях по русскому языку как иностранному. Описываются способы, направленные на эффективное усвоение лексического материала. Анализируются различные подходы к изучению как активной, так и пассивной лексики. Дается характеристика видам семантизации. Особое внимание уделяется трудностям, которые возникают при работе с лексическими средствами общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; лексические средства общения; активная лексика; пассивная лексика; семантизация.

Abstract. The article discusses the peculiarities of working with vocabulary at different stages of teaching foreign students in classes on Russian as a foreign language. The methods aimed at effective assimilation of lexical material are described. Various approaches to the study of both active and passive vocabulary are analyzed. The characteristic of the types of semantics is given. Special attention is paid to the difficulties that arise when working with lexical means of communication.

Key words: communicative competence; lexical means of communication; active vocabulary; passive vocabulary; semantics.

Формирование социокультурной компетенции – одна из основных целей обучения русскому языку как иностранному. Социокультурная компетенция – это составная часть коммуникативной компетенции. Цель обучения социокультурной компетенции – обучение языковым средствам общения, при помощи которых обучаемые знакомятся с культурой, традициями и реалиями страны изучаемого языка. [Щукин, 2012, с. 182] Языковые средства межкультурного общения включают в себя вербальные и невербальные средства общения.

1) вербальные средства – это эквивалентная лексика, безэквивалентная лексика, фоновая лексика, фразеологизмы, пословицы, поговорки, крылатые выражения.

2) невербальные средства – это жесты, мимика, манеры поведения и другие. Ведущее средство речевого общения – это лексика. Она связана с грамматическим строем языка и оказывает на него большое влияние. Надо отметить, что сточки зрения межкультурной коммуникации лексика является более важной, чем грамматика. Собеседник никогда не поймет говорящего, если тот допустит лексическую ошибку, хотя грамматика слова будет правильной. Обучение лексике в рамках формирования межкультурно-коммуникативной компетен-

ции должно быть направлено «не только на овладение семантикой слов, но и на актуализацию индивидуального представления обучаемых о народе, стране и культуре, которое нашло отражение в лексике осваиваемого языка» [Бердичевский, 2011, с. 21].

Чтобы обеспечить определенный уровень межкультурно-коммуникативной компетенции во всех сферах общения у иностранных студентов, необходимо на занятиях по русскому языку как иностранному формировать и совершенствовать лексические навыки, т.е. обучать лексическим средствам общения. На протяжении всего периода обучения в российских вузах иностранные студенты усваивают лексику русского языка, то есть овладевают значением слова, его произношением и употреблением в связной речи.

Уже на начальном этапе обучения студенты понимают, что любое слово звучит, имеет графическое изображение и различные грамматические формы. По мнению Щукина А.Н., «слово изучается не изолированно, а во взаимодействии с другими словами в составе предложения или текста». На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному используется аудиопроизносительный подход, который заключается в том, что обучаемые воспринимают новые слова на слух. Затем они тренируются в произношении и записывают слова в тетради. На продвинутом этапе используется рациональный подход. Данный подход предполагает то, что новые слова преподаватель произносит в предложении. Студенты должны слушать и догадываться о значении слова. Слово желательно произносить несколько раз: и медленно, и быстро, причем с различной интонацией: нейтральной, вопросительной и восклицательной. На следующем этапе иностранные студенты придумывают ситуации с употреблением данного слова, составляют различные словосочетания и предложения, записывают их в тетради.

Словарный состав русского языка иностранные студенты осваивают путем изучения слова в текстах или в лексико-тематических группах по темам: «Мой друг», «Учеба в университете», «Моя семья» и т.д.

Различают активный словарный запас и пассивный словарный запас. Активную лексику студенты самостоятельно употребляют в устной или письменной речи. Пассивную лексику обучаемые, как правило, видят только в тексте и не употребляют в речи.

При обучении лексике необходимо вводить такие понятия, как:

-однозначные слова (*пальто, тетрадь, осень, компьютер*);

- синонимы (*врач – доктор; огромный – большой; холод - мороз*);

- антонимы (*день – ночь; война – мир; белый – черный*);

- омонимы (*бор – хвойный лес; бор – инструмент зубного врача; мир - земной шар; мир – жизнь без войны);*

- многозначные слова: *лист (бумаги и дерева); ручка (ручка двери; писать ручкой); соль (приправа и нота).*

Функционирование слова в речи нужно показывать в ситуациях, в конструкциях. Далее необходимо ознакомить студентов со значением слова, то есть – семантизацией. Семантизация – это объяснение значения новых слов различными способами. Как правило, на занятиях по русскому языку как иностранному используют беспереводную семантизацию и переводную. При беспереводном способе семантизации преподаватели активно применяют наглядность, синонимы, антонимы, подбор родового понятия к видовому, словообразовательный анализ.

1. Наглядность. Это один из самых продуктивных способов толкования новых слов, имеющих конкретное значение. Значение таких слов можно объяснить при помощи демонстрации самого предмета, слайда или рисунка с изображением данного предмета. Например, существительные*: стол, стул, доска, мел, лампа* – легче всего показывать. Глаголы: *писать, говорить, смеяться, думать* – можно семантизировать при помощи движений, мимики. Так же можно толковать значение некоторых наречий и прилагательных, имеющих цвет и форму. Например: *много, мало, тихо, громко; красный, белый, черный, большой, маленький и др.*

2. К некоторым словам можно подбирать **синонимы.** Например: *друг – товарищ; веселый – радостный.*

3. Антонимы используются при объяснении новых слов как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения. Например*: весело – грустно; громко – тихо; конец – начало*.

4. На продвинутом этапе применяется и **словообразовательный анализ**. Например: преподавать – преподаватель; беседа – беседовать.

5. Подбор родового понятия к видовому. Например: *яблоко, груша, апельсин – фрукты; лук, капуста, картофель – овощи; учебник, словарь – книга.*

Самый экономный способ – перевод на родной язык. В настоящее время практически все иностранные студенты имеют электронные словари, что делает поиск слов более легким. Переводный способ можно применять при введении слов с абстрактным значением. Перевод не следует использовать при введении многозначных слов. Семантизацию таких слов нужно комментировать, показывать их употребление в различных ситуациях, в которых они используются.

Когда иностранный студент поймет значение слова, он должен:

-правильно произносить и писать слово;

- быстро находить его в словаре;

- понимать грамматические особенности данного слова;

- правильно употреблять его в речи.

Процесс обучения лексическим средствам общения включает в себя и работу со словарем. Словарь является учебным пособием по изучению лексики русского языка. Задача преподавателя – научить студентов правильно пользоваться словарем и находить нужные слова в нем.

Для формирования лексических навыков необходимо выполнять лексические упражнения. Примеры некоторых приемов работы с лексикой.

1. Студентам предлагается подобрать как можно больше подобрать глаголов и прилагательных к слову урок (*выучить, запомнить…; интересный, скучный, отличный…).*

2. Вызывают интерес задания на составление ассоциативных схем к словам. Например, к слову «студент» можно подобрать любые слова, темы, ситуации. *(Студент – что делает? – изучает – что? – как?)*

3. Задание называется **«Последняя буква».** Студенты делятся на пары. Один называет слово на заданную тему, а другой придумывает слово, начинающееся с последней буквы предыдущего, например, урок – книга. Побеждает тот, кто придумает больше слов.

4. Одно из популярных средств обучения – **карточки**. Их можно использовать и индивидуально, и в парах. Студенты получают карточки: одни – с изображением какого-то предмета, другие – со словами – названиями. В процессе повторения лексики необходимо быстро соединить изображение и слово.

5. Для того чтобы активизировать изученную лексику, можно предложить задание **«Озвучивание рисунка».** Студентам раздаются карточки с репликами диалога. Нужно понять, кому принадлежат реплики из изображенных на карточках.

При обучении лексике необходимо обращать внимание на следующие моменты:

1. Объем новых слов не должен быть большим.

2. Новые слова студенты должны больше тренировать на уроке, чем дома.

3. Неэффективно запоминание слов вне контекста, так как такие слова быстро забываются.

4. Обучая лексике, нельзя забывать о грамматике.

5. Когда встречается новое слово, студенты должны пытаться выяснить его значение, опираясь на контекст.

Обобщая выше изложенное, важно отметить, что обучение лексическим средствам общения иностранных студентов на занятиях по русскому языку как иностранному – процесс очень сложный, но необходимый. Задача преподавателей русского языка как иностранного заключается в том, чтобы сформировать у студентов - иностранцев лексические навыки и

обеспечить определенный уровень коммуникативной компетенции в сфере общения в стране изучаемого языка.

Список литературы:

1. Бердичевский А.М. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Методы, приемы, результаты. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184с.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 160с.
3. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 286с.
4. Петрикова А., Куприна Т.В., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376с.
5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 480с.

О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМСЯ МОНГОЛИИ

В.Г. Касарова, e-mail: kas.ler@mail.ru
канд. истор. наук, доцент
Московского автомобильно-дорожного государственного университета (МАДИ)
Россия, Москва

SPECIFICITY OF TEACHING RUSSIAN TO STUDENTS FROM MONGOLIA

V.G. Kasarova, e-mail: kas.ler@mail.ru
Candidate of Historical sciences, Assistant Professor
Moscow State Automobile and Road Construction University (MADI), Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку монгольских учащихся. Самая большая сложность - владение грамматикой. В статье говорится о проблемах и трудностях, возникающих у студентов Монголии, предлагается система работы над ошибками. Рассказывается о заданиях, помогающих в работе над ошибками и работе с текстами. Даются примеры внеурочных мероприятий с монгольскими учащимися.

Ключевые слова: монгольские учащиеся, русский язык как иностранный, образовательный процесс, трудности, работа над ошибками.

Abstract. The article discusses the features of teaching the Russian language to Mongolian students. The biggest challenge is grammar. The article talks about the problems and difficulties that students of Mongolia have and proposes a system for working on mistakes. It tells about tasks that help in working on mistakes and working with texts. Examples of extracurricular activities with Mongolian students are given.

Key words: Mongolian students, Russian as a foreign language, educational process, difficulties, work on mistakes.

Русский язык в настоящее время является одним из самых популярных в мире. Он находится на пятом месте среди ведущих языков мира. Русский язык изучают во многих странах ближнего и дальнего зарубежья: в странах СНГ, Европы, Азии, Латинской Америки, Африке. Большой популярностью русский язык пользуется, например, в Китае, Вьетнаме, Монголии, Сирии, Иране и других. Здесь русский язык изучают в школах, колледжах, в вузах. Методы и способы обучения русскому языку могут быть различными. Это зависит от многих факторов, например, возможностью преподавателя и учащихся, количеством часов, а также от поставленных целей и задач.

Остановимся подробнее на преподавании русского языка в монгольской аудитории.

В Монголии русский язык изучают во всех государственных школах, но в разном объеме. Обычная монгольская школа дает начальные знания по русскому языку в течение двух лет обучения, а именно в седьмом и восьмом классах. Интерес к русской культуре, русской истории и русскому языку в монгольском обществе обусловлен историческими факторами. Серьезно он вырос в последнее время. В Монголии особенно высок рейтинг школ, в которых дается образование на русском языке. Существуют так называемые «совместные» русско-монгольские школы, в которых дается образование сразу на двух языках. В школах Монголии используются российские и монгольские образовательные стандарты: по российским стандартам школьники сдают ЕГЭ, по монгольским стандартам – ЕЭШ. Таким образом, монгольские школьники получают два аттестата – российского и монгольского образцов. Это является огромным плюсом для развития лингвистических компетенций монгольских

школьников. Система школьного образования Монголии способствует всестороннему развитию учащихся.

Преподавателям при работе в иностранной аудитории необходимо опираться на три языковые компетенции: лингвистическую, речевую и коммуникативную. Обучение русскому языку в монгольских школах происходит на основе российских программ основного общего образования и полностью базируется на учебниках для российских средних школ. [Ладыженская, 1999].

Дети, которые выросли в иной культуре, которые не являются носителями русского языка, всесторонне и полноценно обучаться по учебникам, предназначенным для учащихся российских школ, не могут. Перед учителями, которые работают в школах Монголии, стоит серьезная задача адаптации учебного материала для монгольских школьников, получающих образование вне языковой среды. Школьники на занятиях по русскому языку в большом количестве изучают различные лексические выражения, фразеологизмы, термины, которые встречаются в процессе работы над упражнениями. Такая работа осуществляется с помощью русского-монгольского словаря. Раньше учителя составляли школьные русско-монгольские словари самостоятельно, в настоящее время им на помощь пришел интернет, что существенно облегчило работу учителей. В то же время следует проверять правильность перевода изучаемых слов. Надо добавить, что обычно в монгольских школах имеются печатные варианты словарей, созданные учителями русского языка данного учебного заведения.

Для изучения русского языка в любой иностранной аудитории необходима серьезная работа с лексическими единицами. В монгольской школах русско-монгольский словарь также часто создается с помощью фото, картинок, рисунков, иллюстраций. Наглядность очень помогает эффективности учебного процесса. С помощью фотографий лексика запоминается намного быстрее, возникает заинтересованность школьников, продуктивность работы на занятиях увеличивается.

Менталитет монгольских школьников, условия их жизни, окружающая обстановка не дают возможности усвоить лексику в полном объеме, хотя они владеют разнообразными лексическими единицами, которые могут свободно использовать в речевых конструкциях. Следует добавить, что в силу объективных причин школьники изучают и много устаревших слов, пассивную лексику, например, косьба, молотьба и т. д. Это связано со спецификой учебников, которые используются в образовательном процессе. В то же время следует подчеркнуть, что системная подача учебного материала учебников российских школ помогает монгольским учащимся делать большие успехи в изучении русского языка.

Автором был проведен опрос монгольских учащихся подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ. Они отвечали на вопросы специально составленной анкеты о своей учебе в монгольских школах (сколько уроков русского языка в неделю, какого объема даются домашние задания, какие задания являются самыми трудными, какие разговорные темы обсуждаются на занятиях и какие хотелось бы обсуждать и т.д.). На основе ответов учащихся основе были сделаны следующие выводы.

Системный подход в процессе обучения русскому языку в Монголии дает свой результат. Словарный запас монгольских студентов, начинающих свое обучение на подготовительных факультетах, достаточно широк и позволяет им активно его использовать. Хотя не всегда у них получается достичь свободного общения, поскольку не всегда существует четкое понимание того или иного понятия. Иной раз, встречая какое-либо незнакомое слово, монгольские учащиеся ассоциируют его, как совсем другое понятие, отсюда могут возникать ошибки при понимании. Например, разные по смыслу слова, которые могут быть произнесены не очень четко, но которые похожи по звучанию, учащиеся могут воспринимать одинаково, если они их не видят, например, «диктант» и «диктат», «отрывок» и «обрывок», «полис» и «полюс» и т.д. В данной ситуации самая большая проблема заключается в том, что, переведя неправильно услышанное слово с помощью словаря, учащиеся попадают в тупик, и, переживая из-за возможной реакции преподавателя, боятся сказать ему, что они не понимают смысл фразы, диалога, разговора. Даже после решения возникшей с переводом проблемы,

монгольские студенты могут снова попасть в подобную ситуацию, опять не говоря о ней преподавателю, замыкаясь, не пытаясь привлечь внимание преподавателя к своей проблеме, не желая никого беспокоить и пытаясь самостоятельно найти выход из создавшегося положения. Преподавателю, который работает в группе с монгольскими учащихся, следует создать благоприятную рабочую атмосферу на занятии и объяснить учащимся, что не нужно бояться задавать вопросы. «Создание комфортной благоприятной атмосферы в группе является одной из серьезных задач преподавателя.» [Касарова, 2003, с. 123]

Процесс формирования лингвистической компетенции у монгольских учащихся по российским образовательным стандартам обычно происходит не очень сложно. Но нужно помнить, что существуют определенные нюансы, которые следует использовать в работе с монгольскими учащимися. Они хорошо воспринимают на слух информацию, у них имеются хорошие способности к языкам, они хорошо поют, достаточно хорошо запоминают слова, хорошо заучивают, механически зазубривают правила.

При изучении определений, терминов, больших текстов формулировок большое значение придается интериоризации речи, т.е. внешнему восприятию усвоения языка. Считается, что путем многократного проговаривания правила, оно может быть лучше и быстрее усвоено в речи. Для достижения этой цели хотелось бы посоветовать следующее: переводить текстовую информацию в тезисы, схемы, таблицы, а затем эти схемы разворачивать, что позволяет учащимся, с одной стороны, хорошо запоминать учебный материал, а, с другой стороны, развивать их речь, поскольку происходит постоянная тренировка произношения русских слов.

По нашему наблюдению, монгольские учащиеся достаточно хорошо пишут диктанты. Если они неправильно написали слово, возможно, они это слово не знают, не видели, не встречались с ним.

Самой большой сложностью в обучении монгольских учащихся является владение грамматикой. Чтобы развить этот аспект, можно советовать в начале урока уделять какое-то время небольшим речевым упражнениям. Например, можно взять любые задания на согласование существительных, на управление глаголов. Основная сложность, с которой сталкиваются монгольские учащиеся при изучении русского языка состоит в том, что в монгольском языке нет категории рода, поэтому задания на согласование существительных с прилагательными и с глаголами в прошедшем времени являются очень большой трудностью. Также достаточно серьезной проблемой, с которой преподаватель сталкивается в монгольской аудитории, является употребление предлогов. Учащиеся часто допускают ошибки не потому, что они не знают предмет, а только потому, что они не понимают значение предлога. Например, предлоги «в», «на», «под» являются достаточно сложными для монгольских учащихся, поэтому большое количество заданий на повторение выученной грамматики, постоянные языковые упражнения, несомненно, помогают развивать грамматическую сторону речи.

Огромное значение в работе с иностранными учащимися следует придавать отбору текстов. Особенное значение имеет использование в иностранной аудитории текстов о русской культуре, культурологической направленности. При разборе и анализе текста желательно применять, по возможности, иллюстративный материал, а если есть такая возможность, то лучше всего показывать какое-либо видео на русском языке на заданную тему. Например, если работать с текстом о Москве, то можно использовать фотографии города, небольшое видео с песнями, стихами или рассказом о Москве. Таким образом на занятии можно создать виртуальное пространство русской культуры. Также хорошо в качестве дополнительного материала использовать тексты, которые бы отражали специфику, дух, культурные традиции, жизнь великих людей России, например, тексты, посвященные каким-либо историческим деятелям: поэтам, художникам, писателям, космонавтам, врачам, ученым и т.д.

С этой же целью на занятиях можно показывать мультипликационные фильмы. На уроках по развитию речи хорошо использовать различные видео материалы в качестве экскурсий по различным музеям. Следует отметить, что виртуальная экскурсия в настоящее

время является прекрасным способом погружения иностранных учащихся в российскую культуру.

К использованию материалов средств массовой информации на занятиях с монгольскими учащимися следует подходить осторожно из-за специфического стиля, особых лексических единиц и оборотов речи, «восприятие и понимание которых представляет значительную проблему для иноязычной аудитории, поскольку, будучи социально-речевым явлением, требуют от иностранных реципиентов сформированных лингвистической, лингвокультурологической (социокультурной) и коммуникативной компетенций. Причем сформированность указанных компетенций должна быть сопоставима с их сформированностью у носителей русского языка или приближена к ней.» [Ременцов, Кременецкая, 2012, с. 107]

Одной из самых сложных задач является обучение монгольских учащихся общению на русском языке в различных ситуациях. Для решения этой задачи на занятиях следует использовать разнообразные диалоги и полилоги, чтение по ролям, в которых могут проигрываться различные ситуации общения. Если есть возможность, то можно также использовать языковые упражнения, когда нужно построить диалог по вопросам. Можно читать диалоги по ролям, а потом придумать собственные на заданную тему. Постоянная работа с диалогами и полилогами очень хорошим образом отражается на речи монгольских учащихся, помогает запомнить речевые обороты, придает уверенности в собственных силах, развивает память.

Следует также отдельно остановиться на внеурочных мероприятиях с участием монгольских студентов. На наш взгляд, положительным образом на образовательный процесс влияет привлечение учащихся к концертам, олимпиадам, конференциям, например, участие в празднике «Моя страна». «На подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ каждый год проводится праздник «Моя страна», который очень любят иностранные учащиеся из разных стран и который играет большую роль в социально-психологической адаптации обучающихся. В дистанционном формате немного поменялась форма праздника. Преподаватели предложили проводить занятия с презентациями на тему «Моя страна», которые помогут иностранным учащимся в создании положительного образа своих стран.» [Касарова, 2021, с. 57] Монгольские учащиеся всегда принимают активное участие в подобных праздниках.

Также на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ проводятся тематические концерты с использованием русских песен, в которых монгольские обучающиеся всегда участвуют. Подобные внеурочные мероприятия призваны помочь социокультурной адаптации иностранных учащихся.

Необходимо проводить тематические беседы, вроде классных часов, например, «Коронавирус. Опасность и методы профилактики»., «Самый главный человек на земле», «Известный человек в Монголии», «Известный человек в России» и т.д. Эти мероприятия расширяют сферу применения русского языка, так как русская речь звучит не только на уроке, но и после занятий. Также можно предложить учащимся создавать различные видеозаписи на русском языке на заданные темы, что может стать для них увлекательным и интересным занятием.

Специфика работы с учебными текстами является общей для большинства иностранных учащихся: имеется минимальный и максимальный наборы текстов для изучения, в которых делается упор на сюжет и героев текста, на культурологический аспект. Обязательным аспектом является совершенствование навыков чтения и пересказа на русском языке, формирование умения формулировать вопросы к тексту, находить в тексте ответы на поставленные вопросы, трансформировать фразы из текста, проводить подробную работу с лексическими единицами.

Еще один важный момент заключается в том, что «…преподавателю, работающему с иностранными учащимися, необходимо знать о менталитете той или иной национальности, традиции того или иного этноса, чтобы учитывать это в своей работе.» [Касарова, 2018, с. 97] Понимая менталитет монгольских учащихся, следует минимизировать проблемно-идейную составляющую текста, делая упор на сюжет и героев или на описание города, страны и т.д.

Для монгольских учащихся, которые часто не имеют фамилии, а имеют только имя, бывает достаточно сложно запомнить имя, фамилию, отчество героя, поэтому данному моменту необходимо уделять особое внимание. Для того, чтобы учащиеся понимали сюжет текста, связанного с российской историей или культурой, часто приходится его объяснять с помощью примеров, сравнений, хотя для лучшего понимания анализа подобных текстов помогает использование фотографий, иллюстраций, презентаций. Культура, быт, традиции очень важны для монгольских учащихся, которые очень остро реагируют, например, на тему «татаро-монгольского нашествия», часто даже на подсознательном уровне. При этом они с большим удовольствием рассказывают о национальных героях Монголии, городах, регионах, природе, национальных песнях и традициях.

Монгольские учащиеся обычно хорошо знают историю своей страны и любят рассказывать о событиях прошлого и настоящего. Это также можно учитывать, проводя комплексную работу с текстами.

Работа с текстами помогает совершенствовать навыки чтения и пересказа на русском языке. Если есть возможность, то содержание текста можно дополнить видеозаписью.

Несмотря на кажущуюся замкнутость, монгольские учащиеся часто бывают очень импульсивными, эмоциональными, они очень живо реагируют на события, происходящие в сюжете текста или видео, быстро включаясь в учебный процесс. Подобные занятия значительно помогают развитию речи учащихся.

Какие бы методы, какие бы формы обучения русскому языку преподаватель бы не использовал, самое главное - необходимо формировать у учащихся личностный смысл, способствовать развитию мотивации, например, поставив вопрос: «Зачем, для чего вы изучаете русский язык?» Чаще всего в монгольской аудитории можно получить следующие ответы: «Для общения», «Для путешествий», «Для образования», «Для интеллекта», «Интересно». Когда для учащихся изучение русского языка станет смыслом, тогда образовательный процесс будет гораздо интенсивнее и эффективнее.

Зная определенные особенности иностранных учащихся из той или иной страны, преподаватель может правильно выстроить свои отношения с ними, а также спланировать учебное занятие.

Список литературы:

1. Касарова, В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины // Гуманитарные науки. - М.: МАДИ, 2003. № 21. - С. 118-123.
2. Касарова, В.Г. К вопросу о преподавании русского языка как иностранного в полиэтнических группах // Вопросы педагогики. – 2021. - №9-1. - С.56-59
3. Касарова, В.Г.Подготовка специалистов для стран Центральной Азии / В.Г. Касарова, Л.С. Кременецкая, Ю.В. Никишина // Современное педагогическое образование. - М.: Русайнс, 2018. - №1. С. 95-97.
4. Ладыженская, Т.А. / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова. Русский язык: Учебник для 5 кл. общеобразоват. учреждений. - 25-е изд. - М.: Просвещение, 1999. - 318 с.
5. Ременцов, А.Н. Формирование социокультурной компетенции у иностранных учащихся из стран СНГ на этапе дополнительной довузовской подготовки / А.Н. Ременцов, Л.С. Кременецкая // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина. – 2012. - №4-1 (55). – С.107-110.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ КЛАССАХ

Н.В. Кривошапова
e-mail: krivoshapova2022@gmail.com
канд. филол. наук, доцент
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
Приднестровская Молдавская Республика, г. Тирасполь

INTEGRATIVE POSSIBILITIES OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN SMALL CLASSES

N.V. Krivoshapova
e-mail: krivoshapova2022@gmail.com
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Pridnestrovian State University T.G. Shevchenko,
Pridnestrovian Moldavian Republic, Tiraspol

Аннотация. В статье затрагивается важный вопрос интегрирования русского (родного) языка и литературы в сельской малокомплектной школе в условиях полилингвальности Приднестровского региона. В качестве примера автор предлагает собственные способы интеграции, опираясь на лингводидактические разработки по теме и собственный опыт.

Ключевые слова: интегративный, малокомплектный класс, анализ текста, родной язык.

Abstract. The article touches upon the important issue of integrating the Russian (native) language and literature in a rural low-grade school in the conditions of the polylingualism of the Transnistrian region. As an example, the author offers his own ways of integration, based on linguodidactic developments on the topic and his own experience.

Key words: integrative, small class, text analysis, native language.

Наблюдения за учебно-воспитательным процессом в малокомплектной школе, изучение состояния знаний, умений и навыков, а также уровня учащихся позволяют сделать вывод, что дети, обучающиеся в сельских малокомплектных классах, по многим критериям отстают от своих сверстников, которые обучаются в обычных типовых школах, особенно по уровню развития связной устной и письменной речи.

Данный пробел наблюдается уже при переходе учащегося из начальной в основную школу. Слабо развитая речь учащихся малокомплектной школы объясняется сложными и специфическими условиями, осуществления процесса обучения и воспитания. Так как, в таком типе школы один учитель работает одновременно с несколькими классами в одном помещении, реализуя в процессе образования те же требования, которые предъявляются и в обычной школе. Работа в малокомплектной школе ведется по те же учебникам, что и в полнокомплектной школе, что, конечно, влияет на результат работы.

Наличие небольших школ в разных районах Приднестровской Молдавской республики обусловлено различными факторами, в том числе, экономическими, но самое важное влияние оказало демографическое состояние районных центров и сельской местности. Школ стало мало, а органы местного самоуправления, отвечающие за их курирование, столкнулись с необходимостью финансовыми трудностями по обеспечению обучения детей, поэтому во многих школах возникла необходимость проводить занятия в системе комбинированных классов.

Школы с комбинированными классами составляют значительный процент начальных школ, и масштабы данного явления с каждым годом нарастают.

Поскольку школ с комбинированными классами так много, их потребности не могут остаться незамеченными чиновниками образования. Предложения для таких школ должны быть учтены с учетом специфики данных образовательных учреждений.

Сельская школа с комбинированными классами нуждается в поддержке не только материальной, но и методической. В поддержке нуждается сам учитель, который, находясь вдалеке от городских центров образования, министерств и ведомств, в режиме неполадок с Интернетом, крайне нуждается в технических средствах, хорошей коммуникации и регулярных семинарах по методике работы в комбинированных классах. Но часто такие методические мероприятия непоследовательны и беспорядочны, не представляют собой цикл обучения и вовсе не помогают всесторонне подготовить директора и учителей-предметников к работе. В отсутствие учебных программ и учебников, адаптированных к комбинированным классам, а также отсутствие новых публикаций и разработок для учителей, обучающих в таких классах, важно, чтобы центры повышения квалификации учителей и консультационные и педагогические библиотеки по мере своих возможностей взяли шефство над такими учебными заведениями.

Большим барьером в развитии сельских школ, особенно школ с совмещенными классами, является отсутствие веры учителей в свои знания и навыки. Они не чувствуют себя готовыми к решению новых технологических проблем.

Сегодня мы можем прямо говорить о комплексе комбинированных классов. Безусловно, появлению разных мнений, не всегда объективных, чаще негативных, способствовали стереотипы, что преподавание в комбинированных классах – это неправильно, негативное явление в системе образования, характеризуется низким уровнем эффективности обучения (при высоких затратах государства), связано с низким уровнем профессиональной квалификации учителей, не мотивирует учителей на повышение квалификации и профессиональное совершенствование.

Между тем, согласно исследованиям последних лет, учителя, работающие в комбинированных классах – это люди, всесторонне подготовленные к профессии, и подавляющее большинство из них (80 %) имеют дополнительную квалификацию для преподавания второго предмета. Также инфраструктура школ гарантирует надлежащие условия для ведения образовательной деятельности. Как подготовка учителей, так и местная база указывают на то, что это учреждения с огромным потенциалом

Все школьное сообщество хорошо знает друг друга, в школу ходят братья и сестры, двоюродные братья, соседи. В классе с небольшим количеством учеников легче индивидуализировать работу. Педагогический круг обычно состоит из нескольких человек, что укрепляет сотрудничество и способствует принятию решений в совместной межпредметной и межклассовой деятельности. В небольшой школе легче вносить организационные изменения и изменения в управлении. Школа рассматривается как «собственность» жителей деревни (поселка) строили ее или отдавали территорию под ее строительство, поэтому они отождествляют себя с ней, с добротой принимают ее действия.

Есть и слабые стороны малокомплектных школ:

* Отсутствие профессиональной помощи учителям – большое расстояние от учреждений, поддерживающих школу, не позволяет учителям участвовать в достаточной степени в формах совершенствования своего мастерства.

* Отсутствие методических решений для работы в малочисленных или возрастных классах (комбинированных) – учебных программ, планов, учебников.

* Отлучение содержания в уже существующих учебных программах от реальности сельского ребенка.

* Отсутствие профессиональной литературы: слишком скудная библиография, посвященная, скорее, теории и методам работы, не приспособленным к сегодняшней школьной реальности.

* Демографически социальная обусловленность: классы в сельских школах обычно малочисленны. Видимый по всей стране демографический спад больше всего ощущается именно в сельской местности.

* Имидж сельской школы как той, которая слабее, с более низким уровнем образования учителей, а объединение классов только способствуют этому.

* Неправильная структура занятости в этих школах, которая является основным источником высоких затрат на образование.

Психолингвистические исследования показывают, что при правильной и систематической организации обучения на комплексной основе качество и сила приобретаемых знаний и навыков повышаются. Такая организация обучения способствует формированию умения передавать знания и умения от одного предмета к другому, развитию познавательных способностей и интереса к предметам, интегративным формам мышления, умение комплексно и целостно оценивать наблюдаемые процессы и явления.

В современных условиях школьного образования процесс интеграции, как технология и метод обучения, с одной стороны, способствует соединению в единое целое разрозненных частей и элементов, а с другой – установлению взаимосвязи внутри системы. Такая внутренняя интеграция является результатом многообразных проявлений множественных связей.

На основе межпредметных связей строятся интегрированные уроки русского языка и литературы, которые в свою очередь и призваны сформировать у обучающихся целостную картину мира и активизировать интерес к предметам [Дейкина, 2013, с. 54-72].

В системе общего образования русский язык занимает ведущее место среди предметов гуманитарного цикла, поскольку играет главную роль в развитии и становлении личности, что обусловлено социальными функциями языка, являющегося основным средством человеческого общения и познания действительности.

В школе русский язык является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам, средством развития личности. М.Р. Львов замечательно выразил значимость изучения языка: «В сущности, весь мир личности — это язык, его средства и варианты; и наоборот: в овладении языком (и языками) совершается путь очеловечения» [Львов, 2001, с. 5].

Многими учеными-дидактами и методистами интегративные связи, реализуемые в процессе изучения русского языка, рассматриваются как наиболее оптимальный способ формирования научного мировоззрения учащихся, как средство формирования различных приемов умственной деятельности, условие формирования общих знаний и учебно-познавательных умений.

Эффективность реализации интегративных связей на уроках во многом зависит и от уровня профессиональной компетентности учителей, но и от того, насколько глубоко они убеждены в своей необходимости, достаточно ли осознают свою сущность и функции, имеют ли практические навыки реализации интеграции в своей деятельности, есть ли у них необходимые теоретические знания по смежным предметам и соответствующая методическая подготовка.

Рассматривая проблемы связей в интеграции русского языка в образовательном процессе и способы создания интегративных связей между учебными предметами, изучающими другой язык как самостоятельный объект или информацию о русском языке, как части своего объекта, а также между предметами, формирующими схожие навыки и компетенции, исследователи обнаружили, что взаимосвязь действительно отражается в общем содержании, что заметно при наложении соответствующих учебных программ друг на друга.

Это общее содержание выступает в виде понятий, фактов и законов (закономерностей) и в виде умений и навыков. Обращаясь к поиску сходства в объектах изучения русского языка и других учебных предметов, исследователи отмечают познавательно практическую направленность курса русского языка.

В нем, с одной стороны, изучается язык как особая область действительности (его социальные функции, строение, особенности его функционирования в разных сферах общест-

венной жизни, нормы литературного языка, элементы его развития), с другой стороны, у учащихся формируются различные языковые умения и навыки.

Содержание предмета, таким образом, складывается, во-первых, из системы лингвистических понятий, фактов и закономерностей, во-вторых, из правописных навыков и речевых умений.

По объему изучения объекта и формированию сходных умений и навыков два вида связей: полная и частичная. Учебные предметы делятся на две группы: с относительно полным совпадением объекта изучения (русский язык иностранный язык, язык республики); с частичным совпадением объекта изучения (русский язык, литература, история, география, анатомия, математика, музыка); с остальными предметами (физика, химия, астрономия, физкультура) связи установить нельзя, так как объекты изучения совершенно различны.

По мнению М.Р. Львова, в процессе изучения выразительной силы языка исходным и ключевым материалом должен выступать литературный образец, поэтический образ, а «текст должен исследоваться как дискурс (речь в потоке жизни, в ее ситуациях) и в его возможных вариантах понимания (с обращением к герменевтике)» [Львов, 2001, с. 8].

Для лингводидактической практики важно, что содержание художественного текста может быть представлено как отражение некоторого фрагмента действительности, данного в авторском описании, как ситуация. Категория ситуации важна не только для процесса порождения текста, но и для понимания того, как происходит его восприятие. Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идет речь.

Ситуация, описанная в том или ином художественном тексте и воссоздаваемая в сознании читателя, может рассматриваться как ситуация, в которую индивид (как деятельное существо) прямо или косвенно включен. При этом не обязательно, чтобы читающий отождествлял себя с кем-то из действующих лиц, но определенную позицию относительно порядка и предмета изложения он занимает: понимание есть последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и перемещение мысленного центра ситуации от одного ее элемента к другому.

Сложность понимания художественного текста связана с тем, что он различными людьми может быть воспринят и истолкован по-разному. На понимание текста будет влиять комплекс индивидуальных черт воспринимающего: его мировоззренческие установки, уровень образования и культуры, темперамент, склад характера и др.

Производя лингвистический анализ смыслового развертывания художественного текста, читатель-исследователь выявляет идиостиль его автора, что в свою очередь открывает перед ним глубины и тонкости художественного взгляда писателя на мир.

В данном случае художественный текст рассматривается как интегратор филологических научных дисциплин и учебных предметов «Русский язык» и «Литература», учитывая, что пути решения проблемы его изучения имеют дидактический характер. При этом возможности текста как дидактического средства на уроках русского языка и уроках литературы имеют некоторые различия.

Так, текст не может отразить весь комплекс знаний по литературе, являясь одним из предметов изучения в рамках данной учебной дисциплины (наряду с такими явлениями, как, например, литературный процесс, литературные направления и течения и др.), то есть при обращении к тексту не все литературоведческие знания актуализируются. В рамках же изучения предмета «Русский язык» с учетом его взаимосвязей с литературой возможности текста как интегративной единицы чрезвычайно широки, так как он охватывает все уровни языковой системы, а изучение художественного текста прежде всего есть изучение языковых структур.

Исследователи приходят к выводу, что изучение лексики путем организации взаимосвязи русского языка с литературой должно способствовать совершенствованию методики обучения. Перспективы работы по лексике во взаимосвязи двух предметов заключаются не только в лучшем знании лексических явлений языка, обозначаемых определенными лексическими понятиями, в более прочных практических умениях учащихся, но и в более успешном

формировании мировоззренческих взглядов учащихся, в частности понимания философской категории связи: через обобщение знаний по лексике и литературоведению, через понимание общего (языкового) и частного (речевого) значения слова как отражения общего и частного.

Путь от слова к предложению и тексту активно рассматривается в отечественной методике. Текст является средством создания на уроке обучающей и развивающей речевой среды, так как вся деятельность человека на разных этапах его жизни связана с миром текстов.

Обучение языку и речи в школе — это процесс единый. А значит, задача учителя заключается в том, чтобы показать, как текст, произведение речевое, формируется с помощью единиц языка, как определённая смысловая информация находит форму выражения в зависимости от задач и целей коммуникации, замыслов авторов текста.

В методике обучения русскому языку применяется комплексный, лингвистический и филологический анализ текста. Именно филологический анализ художественного текста, способен сблизить два учебных предмета: русский язык и литературу, так как при этом особое внимание уделяется способу выражения содержания, т. е. анализ содержания и языкового оформления требует одновременности (в отличие от комплексной работы с текстом). Исследователи подчеркивает, что интегрированные уроки русского языка и литературы решают на практике несколько задач: помогают учащимся понять язык, синтаксический строй текста, готовят их к лингвистическому анализу произведения, повышают интерес не только к литературе, но и к занятиям родным языком.

Как мы указывали ранее, «интеграция языка и чтения реализуется на базе текста, чаще художественного, хорошо знакомого школьникам в начальной школе. Текст – объединяющая единица, главное дидактическое средство – дает возможность учащимся получить достоверные представления о различных сторонах окружающего мира, этике, эстетике и нормах поведения в обществе. Тексты обогащают лексикон, совершенствуют устную и письменную речь, повышают грамотность, совершенствуют собственное говорение, чтение и сохраняют национальную культуру» [Кривошапова, 2021, с. 165-169].

Обращение к словесному тексту, являющемуся наиболее оптимальным дидактическим средством для любой филологической учебной дисциплины и прежде всего - для русского языка и литературы, выступает условием решения одной из основных задач школьного обучения: понимания учащимися взаимосвязи явлений, формирования у них единой картины мира.

Реализация интеграции, просматривающейся как на уровне предметов в целом, так и отдельных тем, позволяет достичь формирования не только устойчивого познавательного интереса, но и воспитания активной языковой личности, способной к самоопределению в социуме. Проблемы, связанные с воспитанием языковой личности, в первую очередь, разрешаются в рамках изучения русского языка в школе при учете его естественных связей с литературой. Кроме того, необходима реализация интегративного подхода к изучению дисциплин филологического круга в целом [Бочкова, 2008, с. 171-176].

Чрезвычайный интерес к этой идее в последнее время продиктован задачей выработки у учащихся высокой коммуникативной, лингвистической, литературоведческой, эстетической и нравственной компетенции, формирования русского национального самосознания и духовного здоровья.

Список литературы:

1. Бочкова, Н.В. Интеграция в обучении русскому языку в средней школе // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-v-obuchenii-russkomu-yazyku-v-sredney-shkole (дата обращения: 10.04.2022).

2. Дейкина, А.Д. Полифония и гармония в преподавании русского языка // Проблемы современного образования. 2013. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/polifoniya-i-garmoniya-v-prepodavanii-russkogo-yazyka (дата обращения: 10.04.2022).
3. Кривошапова, Н.В. Вопрос об интеграции родного языка и литературного чтения в контексте коммуникативно-компетентностного подхода / Н.В. Кривошапова // РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа : Сб. трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 145-летию Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород, 21 мая 2021 года. – Белгород: Изд. дом «Белгород», 2021. – С. 165-169. – EDN LXRRTI.
4. Львов, М.Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (Опыт моделирования) / М.Р. Львов // Русский язык в школе. – 2001. – №4. – С. 3-8.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО АСПЕКТА ОБУЧЕНИЯ И РОЛЕВЫХ ИГР

Т.В. Кузьмина,
профессор, канд. филол. наук,
Е.В. Форуги
старший преподаватель,
Белорусский государственный медицинский университет, Республика Беларусь, г. Минск

FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS ON THE BASIS OF THE LEXICAL ASPECT OF LEARNING AND ROLE GAMES

T.V. Kuzmina,
Professor, Candidate of Philological Sciences,
E.V. Foroughi
Senior Lecturer

Belorussian State Medical University, The Republic of Belarus, Minsk

Аннотация. в статье представлены этапы формирования у студентов-иностранцев речевой компетенции, начиная с понимания значения слова. Подчеркивается роль лексического аспекта обучения и ролевых игр в процессе запоминания новых слов. Также в статье рассматриваются виды заданий, которые могут быть использованы в процессе обучения.

Ключевые слова: речевая компетенция, коммуникативная компетенция, лексический аспект обучения, ролевые игры, запоминание новых слов.

Abstract. The article presents the stages of formation of speech competence among foreign students, starting with understanding the meaning of a word. The role of the lexical aspect of learning and role-playing games in the process of memorizing new words is emphasized. The article also discusses the types of tasks that can be used in the learning process.

Key words: speech competence, communicative competence, lexical aspect of learning, role-playing games, memorization of new words.

При обучении иностранному языку необходимо изучать лексику, т.к. лексика, взаимодействуя с грамматикой и фонетикой, является ведущим средством речевого общения в устной и письменной формах. «Обучение лексике – это не просто заучивание новых слов, а усвоение имеющихся между ними в языке фонетических, грамматических, смысловых и ассоциативных связей» [2, с.120]. Иностранцы учатся писать и произносить слова не изолированно, а в предложениях и тексте, что формирует у них определённую речевую компетенцию.

Речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции, означает «овладение способами формирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи». [2, с.456]

По определению А.Н. Щукина, «компетенция – это комплекс знаний, навыков, умений, приобретенный в ходе занятий и составляющий содержательный компонент обучения» [4, с.142].

Обучение иностранных студентов на начальном этапе должно быть систематическим, целенаправленным и приближенным к реальной жизни. Выбор тем для диалогов должен соответствовать типовой программе, изученным лексико-грамматическим конструкциям, интересам учащихся и не терять актуальность.

Существует несколько критириев отбора лексических единиц [2, с.121]:

-семантическая ценность слова и нужность для общения;

-ситуативно-тематическая отнесенность слова;

- способность слова сочетаться с другими словами;

- учебно-методическая целесообразность введения слова;

- профессиональная необходимость введения слова.

Для того чтобы сформировать у иностранца речевую компетенцию недостаточно только ввести слово на заниятии, необходима дальнейшая работа по запоминанию данного слова в разных контекстах. Поняв значение слова, учащийся должен научиться произносить и писать слово, находить его в словаре, распозновать слово на слух, а также употреблять его в речи. Для запоминания слова учащиеся пользуются различнымии приёмами запоминания: записывают слово в отдельный словарь, делают записи в телефоне, пишут с данными словами примеры, запоминая их в контексте.

Формирование речевой компетенции у иностранцев происходит на протяжении всего периода изучения ими русского языка. Учебный процесс в медицинском вузе характеризуется одновременным овладением курсом русского языка на уровне пороговой коммуникативной достаточности и естественнонаучными знаниями по ряду дисциплин: химии, биологии, гистологии и других. Различные виды заданий, диалоги, тексты служат средством развития умений чтения, аудирования и говорения. Использование научной терминологии в заданиях и текстах приводит к обязательной работе со словарём, уточнению медицинской терминологии, составлению лексических минимумов по темам. Задача преподавателя состоит в том, чтобы следить за правильным и четким произношением медицинской лексики, за правильностью и точностью перевода на родной язык и с родного языка. Это достаточно трудный процесс для иностранных студентов, учитывая многозначность русских слов.

При обучении чтению и монологической речи на материале текстов профессиональной сферы преподавателем проводится лексико-грамматическая предтекстовая и послетекстовая работа. Например, при изучении текстов «Боль», «Заболевания сердечно-сосудистой системы. Стенокардия», «Заболевание органов пищеварения. Гастрит», «Заболевание печени. Гепатит», «Заболевание желчевыводящих путей. Холецистит» иностранцы выполняют следующие предтекстовые задания:

- запоминают новые слова и их значение, сочетаемость этих слов (боль ноющая, приступообразная, острая, тупая и т.д.);

- образуют от существительных прилагательные: мышца, грудь, голова, нерв, пищеварение, сердце;

- составляют словосочетания по определённым моделям: *что находится где, что выполняет что, что обеспечивает что, что соединяется с чем и т.д;*

- раскрывают скобки и пишут слова в правильной форме*: сердце находится (грудная полость), спинной мозг располагается (позвоночник), внутренние органы находятся (брюшная) и (грудная) полость.*

- чтение текста;

Послетекстовые задания в основном направлены на понимание студентами содержания текста, что выражается в заданиях типа: согласитесь или опровергните данное убеждение, ответьте на вопросы. Ответы на вопросы предполагают развитие у студентов навыков монологического высказывания. Также на основании данных заданий преподаватель может сформировать у студента навыки диалогической речи, что играет важную роль в прохождении ими практики и в их дальнейшей работе в медучреждении.

Чаще всего для совершенствования диалогической речи перподаватель использует ролевые игры «врач-пациент». Например, на подготовительном факультете преподаватель обычно представляет студентам модель диалога, предлагая изменить некоторые его фрагменты. Перед проведением ролевой игры «Первичный осмотр пациента» преподаватель предлагает студентам перевести слова и фразы, которые будут использованы (голова, горло, насморк, температура, принимать лекарства, полоскать горло, сдавать анализ, пить антибио-

тик), записать их в тетрадь, составить с ними предложения, а потом диалоги. В аудитории соответственно оформляются места, где принимает врач, процедурный кабинет, аптека. Приведём один из представляемых студентам диалогов.

Пациент: Здравствуйте!

Врач: Здравствуйте! Что у вас болит?

Пациент:У меня болит голова, есть насморк и высокая температура.

Врач: Измерьте температуру. Покажите горло. Сейчас я вас послушаю. У вас горло красное, есть температура 38. Я выпишу вам рецепт.

Пациент: Скажите, пожалуйста, как мне нужно принимать эти лекарства?

Врач: Антибиотик пейте утром и вечером, купите капли от насморка, полощите горло и пейте больше тёплой жидкости.

Пациент: Хорошо. И ещё мне нужна справка в университет.

Врач: Вот ваша справка и рецепт. Еще сдайте анализ крови. Приходите на приём через 3 дня.

Также эффективным для запоминания лексики на начальном этапе является задания, направленные на восстановление пропущенных слов.

Врач: *Здравствуйте. Как вы себя _____?*

Пациент: *Очень _____. У меня уже три дня _____ 38, _____голова и горло.*

Врач: *Откройте рот. Всё понятно. У вас ангина. Вам надо _____антибиотики.*

Пациент: *Хорошо. Вы можете дать мне справку, потому что у меня есть занятия в университете.*

Врач: *Да, я дам вам справку. У вас есть медицинская страховка?*

Пациент: *Да, вот она.*

Врач: *Возьмите справку и рецепт. Приходите ко мне через три дня. Если вы будете чувствовать себя плохо, _____ врача на дом.*

Слова для справок*: чувствовать, температура, плохо, принимать, болит, вызывать.*

Ролевая игра как вид коммуникативной деятельности повышает у студентов мотивацию и интерес к процессу обучения. Игра способствует росту эмоциональности, обостряет процесс умственной деятельности. Она же помогает и развивать устойчивый интерес к изучению русского языка. «Безусловно, игра может служить и эффективным средством обучения различным видам речевой деятельности (слушать, говорить, читать, писать). С помощью игры лучше активизируется деятельность иностранных учащихся в усвоении языкового материала». [3, с.163]

Обращает на себя внимание, что «в методике преподавания иностранных языков ролевыми называются деловые игры. Отмечается, что для проведения такой игры необходимо:

1) продумать сценарий игры с учетом ранее изученного тематического материала;

2) дать речевые модели, которые студенты смогут самостоятельно трансформировать. Эти речевые модели должны фиксировать содержание, форму и логику высказывания и позволять формировать некоторые признаки самостоятельного иноязычного высказывания;

3) предложить схему высказываний по ролям. Такой план представляется в виде графической схемы с необходимыми для высказывания проблемами;

4) распределить роли согласно навыкам, умениям и интересам каждого студента. Это позволит студентам строить высказывание по самостоятельно составленной речевой схеме в соответствии со своим речевым замыслом, переносить языковой материал на новый предмет речевой деятельности, индивидуализировать и расширять содержание высказывания, делать самостоятельные выводы». [1, с.290].

На первом и втором курсе можно также использовать такой тип заданий, но с более сложной лексикой. Например, при изучении темы «Боль» со студентами лечебного факультета в начале изучения данной темы важно определить какие типы болей бывают. Для этого преподаватель пишет на доске прилагательные и причастия, которые могут характеризовать боль, например: *боль сильная, слабая, давящая, колющая, режущая, переменная, постоянная, приступообразная, острая, тупая, ноющая*. Такого типа словосочетания представляют

трудность для студентов, т.к. данная лексика является узкоспециальной. Для того, чтобы студенты лучше запомнили такого типа словосочетания, можно представить следующее задание, например: *какая у человека боль, если у него болит сердце, голова, желудок, зуб, болят почки*. Также при изучении данной темы необходимы глаголы: *боль отдаёт, боль иррадиирует, боль локализуется, боль ощущается и т.д.* Затем студенты должны прочитать диалог, в котором будет использоваться эта лексика. Эффективным для запоминания медицинской лексики является самостоятельное составление вопросов студентами, например:

Врач : ……..?
Пациент: С левой стороны, в области сердца
Врач: ……?
Пациент: Чувствую боль при движении
Врач: ……?
Пациент: Болит не всегда, периодически
Врач: ……..?
Пациент: Боль давящая и тупая
Врач: ……?
Пациент: Нет, в лопатку не отдаёт.

Еще одним заданием может быть ответы на вопросы, заранее подготовленные преподавателем:

Где вы ощущаете боль?
Как часто вы чувствуете боль?
Какого характера у вас боли?
Боль куда-нибудь отдаёт (иррадиирует)?

Таким образом, в ролевые игры вовлечены все студенты группы, они являются активными участниками коммуникативной ситуации. При интерактивной методике, в центре которой естественные ситуации, организующие и стимулирующие обучающихся, достигается высокий уровень мотивации при обучении РКИ. Общаясь между собой на занятиях, студенты-иностранцы не только выполняют определенные ролевые функции, у них появляется уверенность в том, что они могут общаться на иностранном языке, что в свою очередь, повышает эффективность занятий.

В практическом курсе РКИ обучение лексике происходит в совокупности с обучением фонетике и грамматике. Поэтому работе над лексикой на всех этапах обучения русскому языку как иностранному отводится исключительно большое место, при этом на разных этапах она имеет преимущественные задачи и организуется на базе разных принципов. При обучении студентов-медиков большое внимание уделяется изучению медицинской лексики, что облегчает их дельнейшую работу как на практических занятиях, так и в медицинских учреждениях.

Для заданий в медицинском вузе характерно отсутствие подтекста, однозначность интерпретации, точность перевода. Правильность выполнения заданий зависит не только от языковой подготовки, но и специальных медицинских знаний. В медицинском вузе преподавателю РКИ важно быть в постоянном профессиональном контакте с преподавателями медицинских дисциплин, чтобы с учётом учебной программы составлять лексические минимумы, привязывая их к изучению грамматических тем на занятиях по русскому языку как иностранному.

Список литературы:

1. Козырева, Н.Ю. Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара // «Филология. Социальные коммуникации» Т. 25 (64) №1. Ч. №2. С. 289-293.
2. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному/ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 474 с.

3. Токун, И.И. О ролевой игре с использованием опорного материала / И.И. Токун //Актуальные проблемы обучения иностранных студентов. Материалы юбилейной X межвузовской научно-практической конференции. - Днепропетровск, 2008. - С. 163-165.
4. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. – М. : Рус. язык, 2003. – 304 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ ПАНДЕМИИ COVID-19

К.А. Мельникова, e-mail: ledeja@yandex.ru
старший преподаватель
Ярославский государственный технический университет, Ярославль, Россия

В.Н. Риекстина, e-mail: val-nick1@hotmail.com
преподаватель,
Русская школа «Знание», Великобритания, Лондон

CURRENT ISSUES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

K.A. Melnikova, e-mail: ledeja@yandex.ru
Senior Lecturer
Yaroslavl State Technical University, Russia, Yaroslavl
B.N. Riekstina, e-mail: val-nick1@hotmail.com
Teacher,
Znanie Russian School, The United Kingdom, London

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы организации дистанционного обучения преподаванию русского языка как иностранного в контексте глобальной пандемии COVID-19. В работе сделан акцент на важности и целесообразности использования современных методов обучения русскому языку как иностранному для достижения оптимальных результатов образовательного процесса. Авторы отмечают, что, вопреки сложившемуся стереотипу, дистанционное обучение является достаточно перспективной формой организации образовательного процесса, имеющей ряд положительных аспектов.

Ключевые слова: дистанционное образование, иностранные студенты, информационные технологии, РКИ, мотивация

Abstract. The article considers topical issues of organizing distance learning of teaching Russian as a foreign language at university in the context of the global COVID-19 pandemic. The purpose of the study based on the practice of working with foreign citizens, was to analyze the efficiency of university training of foreigners in Russian using Internet technologies. The work focuses on the importance and feasibility of using modern methods of teaching Russian as a foreign language to achieve optimal results of the educational process. The authors of the article note that, contrary to the prevailing stereotype, distance learning is a rather promising form of organizing the educational process with a number of positive aspects.

Key words: distance education, foreign students, information technologies, RFL, motivation

Эпидемиологическая ситуация в России во время глобальной пандемии COVID-19 затронула всю систему образования как в России, так и за рубежом, заставив учебные заведения перейти на дистанционное обучение [Лобова, 2020б, с. 179]. Дистанционное обучение - это форма образования, при которой взаимодействие между преподавателями и между преподавателями и студентами осуществляется на расстоянии [Тюкина, 2018, с. 98]. В изменившихся условиях учебной деятельности «новые реалии заставляют нас периодически уходить в преподавание онлайн» и возникла острая необходимость переосмысления традиционных подходов к организации процесса обучения русскому языку как иностранному (РКИ), что и определяет актуальность настоящего исследования [Тюкина, 2022, с. 324].

Теоретическое осмысление сложного феномена онлайн-обучения иностранцев РКИ рассматривалось в работах таких признанных специалистов в области РКИ и теории и практики применения дистанционного обучения, как Е.С. Полат, И.И. Баранова, М.В. Виноградова, М.Ю. Кузнецова, В.В. Доценко и многие другие. Дистанционный метод организации учебного процесса имеет как очевидные недостатки, так и неоспоримые достоинства, что заставляет лингвистов совершенствовать технические и педагогические навыки, исходя из реалий современной жизни. По мнению некоторых исследователей, «обучение иностранным языкам в форме электронного обучения – это современное дополнение, а иногда и вовсе альтернатива традиционному образованию» [Мельникова, 2021, с. 87].

Целью статьи является анализ эффективности обучения иностранцев РКИ в условиях дистанционного взаимодействия учащихся и преподавателей. Достижение этой цели потребовало решения ряда конкретных задач, например, таких как: необходимость грамотного использования возможностей информационных технологий для создания полноценной образовательной среды; методически эффективные приемы повышения мотивации учащихся; развитие навыков самостоятельной работы учащихся в режиме дистанционного обучения.

Методологическую основу исследования составляют принципы и положения системного и структурно-функционального подходов.

С переходом образовательного процесса в онлайн-среду, встал вопрос не только об обеспечении непрерывности образовательного процесса, но и о его эффективности, которая напрямую зависит от различных факторов. В первую очередь они зависят от готовности преподавателей всех ступеней образовательной системы к такой форме обучения; наличия необходимых технических средств осуществления образовательного процесса; наличия соответствующих образовательных ресурсов [Бабаян, 2019, с. 170].

В настоящее время «изучение иностранного языка становится мультимодальным по своей природе, т.е., предусматривающим и использующим несколько способов, режимов осуществления» [Мельникова, 2018, с. 33]. Преподавателям пришлось не только быстро адаптироваться к новой дистанционной форме обучения, но и пересмотреть формы, методы и приемы обучения для того, чтобы поддерживать качество преподавания на необходимом уровне, формируя у студентов иноязычные и коммуникативные компетенции, необходимые для их успешного социокультурного и, возможно, профессионального общения на русском языке в будущем, поскольку именно «речевой акт использования иностранного языка осуществляется, как правило, в контексте определенной коммуникативной речевой ситуации, которая входит в одну из сфер общественной деятельности» [Пузенко, 2020, с. 81].

Дистанционное обучение как вид интерактивного общения «в значительной мере меняет подходы к разработке учебных материалов по этой дисциплине. В отличие от традиционного, интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс познания более интересным и творческим» [Бабаян, 2017, с. 21]. Не подлежит сомнению, что Интернет обладает значительным потенциалом возможностей обучения, способствуя максимальному приближению дистанционной среды к традиционным условиям обучения, что эффективно помогает достигать образовательных целей в процессе непрерывного взаимодействия между преподавателями и студентами и между самими студентами при выполнении разнообразных коммуникационных задач в режиме онлайн [Ukhova L., 2021, p. 65]. В дистанционном обучении одной из основных задач современного преподавателя является выбор и использование наиболее эффективных информационных средств обучения.

Преподаватели РКИ должны обладать цифровой грамотностью и уметь применять современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в лингводидактической деятельности, которая стала неотъемлемой частью дистанционного обучения. В контексте языкового образования они обладают способностью создавать единую технологическую учебную языковую среду и способны формировать у учащихся необходимые языковые, коммуникативные компетенции, а также когнитивные навыки поиска/анализа информации и

применения Интернет-технологий для самообразования. Использование цифровых информационных ресурсов в обучении становится важнейшей чертой оптимизации образовательного процесса в современных условиях.

Интернет предоставляет учащимся возможность реального общения на целевом языке, доступ к аутентичным учебно-методическим материалам (электронным учебникам, пособиям, презентациям, справочникам и энциклопедиям) и огромному количеству образовательных ресурсов в текстовом, аудио- и видео- форматах. Современные информационные и коммуникационные технологии позволяют преподавателям эффективно организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты учились активно и с интересом, видели результаты своей деятельности, учились работать самостоятельно, т.е. в данном случае можно говорить о мотивирующей функции ИКТ в образовательном процессе.

Дистанционное обучение предполагает использование различных Интернет-платформ, которые обеспечивают все необходимые виды коммуникации для участников образовательного процесса - преподавателей и учащихся (видеосвязь, голосовая связь, обмен текстовыми сообщениями, отправка аудиозаписей сообщения и файлы), что помогает сделать процесс обучения русскому языку как иностранному максимально эффективным и приближенным к привычной традиционной форме (аудиторные занятия).

Платформы Zoom и Skype являются наиболее удобными для обучения, они позволяют организовать продуктивную учебную деятельность (индивидуальную или групповую) в режиме онлайн с использованием видеосвязи (синхронное обучение). Проведение конференцзвонков с большим количеством участников создает необходимый «эффект присутствия» всех участников образовательного процесса на оффлайн-занятии в аудиторных условиях. Интерактивное взаимодействие в режиме «преподаватель – студент» позволяет преподавателю контролировать развитие речевых навыков и умений иностранных студентов, а также их степень понимания изучаемого предмета, что повышает эффективность преподавания русского языка. Zoom и Skype платформы также позволяют демонстрацию мультимедийного контента (презентации, созданные в Microsoft PowerPoint, EduGlogster, Prezi, Twitter, аудио и видеопрезентации), текстовые учебные материалы в виде файлов Word и pdf. Также могут использоваться чаты для обмена сообщениями, передачи аудио- и видеофайлов.

Преподавателям также целесообразно использовать ИКТ технологии для асинхронного режима обучения русскому языку как иностранному. Например, использование различных мессенджеров (WhatsApp, Viber, Telegram, Facebook и т.д.) с целью координации работы групп, отправки заданий студентам, ссылок на необходимые материалы, редактирования письменных заданий студентов и др.) или платформы Moodle. «К преимуществам Moodle относится то, что это бесплатная система, готовая к внедрению (ее легко скачать, установить, настроить); она позволяет создавать качественные курсы для дистанционного обучения. Система Moodle предлагает обширные ресурсы управления курсом; включает в себя множество элементов обучения; позволяет осуществлять дифференцированное обучение; поддерживает различные педагогические сценарии и образовательные стратегии (программирование, модульное, индивидуальное, социальное); содержит настройки, контролирующие доступ пользователя к курсу (ввод только преподавателем, кодовое слово, модерация и т. д.)» [Тюкина, 2020, с. 84]. Цифровые инструменты активизируют образовательный процесс, задействуют различные каналы восприятия студентов, повышают уровень их мотивации. Информационные и коммуникационные технологии направлены на расширение возможностей иностранных студентов. Современное высшее профессиональное образование должно гарантировать будущему специалисту успешную адаптацию к условиям профессиональной деятельности [Тюкина, 2020, с. 409].

Дистанционное обучение, невозможность полного погружения в языковую среду, отсутствие постоянного контакта с носителями языка, психологическая изоляция студентов.

не только заставляют специалистов уделять пристальное внимание техническому аспекту дистанционного общения со студентами, но и помогают во многом переосмыслить традиционную методологию преподавания дисциплины, сложившуюся за многие годы. В

частности, представляется необходимым обратить особое внимание на системное повторение, закрепление языкового материала, начиная с самых первых шагов его освоения [Lazovic M., 2019, p. 436]. Как уже отмечалось выше, дистанционное обучение предполагает разнообразные формы технического общения со студентами: от общения через различные сервисы видеосвязи до тематической переписки в чатах, а «использование нескольких каналов получения информации значительно повышает эффективность освоения учебного материала» [Григорян, 2021, с. 43]. По наблюдениям авторов, эффективность изучения языка возрастает, когда определенная тема излагается последовательно несколькими разными способами. Так, при изучении русской падежной системы, изучая значения падежей, целесообразно обсудить грамматический материал на онлайн-уроке, а затем закрепить его в чате, продублировав теорию и выполнив ряд заданий разного уровня сложности. Тексты для домашнего чтения, аудио- и видео материалы, рассылаемые студентам, также должны содержать высокий процент соответствующих грамматических структур.

Концентрическая система подачи и распределения лексического и грамматического материала, как правило, несколько замедляющая темп обучения, в ситуации дистанционного общения между преподавателем и иностранными студентами является принципиально важным подходом к обучению. Многократное повторение ранее изученного материала с последующим постепенным расширения охвата смежных языковых форм позволяет глубоко проникнуть в сущность изучаемых явлений.

По мнению авторов, переход на дистанционное обучение РКИ в период пандемии COVID-19 привел к значительному снижению мотивационного уровня студентов. Очевидными предпосылками этого явления является ряд объективных факторов. Помимо изолированности от русскоязычной среды, иностранные студенты оказались в практически полной изоляции от учебного коллектива, от психологически комфортного внеаудиторного общения с другими студентами. Невозможность четко строить планы на будущее, отсутствие живого, эмоционально позитивного общения на русском языке и атмосферы студенческого сообщества, необходимой для социального взаимодействия, - все это приводит к снижению желания учиться, к пессимистической оценке перспектив личной познавательной деятельности. Кроме того, объективная трудность русского языка для восприятия, необходимость анализировать и осваивать сложные языковые явления даже на начальном уровне образования часто заставляют студентов сомневаться в собственных силах и желании продолжать обучение. Очевидно, что при освоении фонетических, лексических, грамматических аспектов русского языка необходим строгий системный подход; пропуск занятий на одном из этапов вызывает трудности при работе на более высоком уровне.

Для того чтобы положительно повлиять на степень заинтересованности иностранных студентов в учебной дисциплине, необходимо сделать курс более интересным и прагматичным: использовать тематически значимые для молодежи примеры-иллюстрации, ввести культурный компонент в занятия, рассказывая о России, ее истории, культуре, природе, городах, достопримечательностях, традициях, « позволяющих углубить их знания не только в области иностранного языка и погрузиться в культуру и особенности национального быта страны изучаемого языка» [Борисова, 2020, с. 387]Также, по мнению авторов, студентами будет востребована связь изучаемого грамматического материала с разговорной практикой, т.е., фразы, часто используемые в повседневной жизни, должны отрабатываться на занятиях; студентам необходимо анализировать, воспроизводить и запоминать такие фразы, для того, чтобы успешно совершать внеаудиторную повседневную коммуникацию.

Весьма эффективным представляется и широкое использование возможностей глобальной сети. По мнению некоторых ученых, «внедрение активных инноваций в академическую среду неразрывно связано с поиском новых путей и средств повышения качественной стороны обучения» [Пузенко, 2020 с. 370]. При дистанционном обучении у студента не возникает трудностей с просмотром и прослушиванием контента, рекомендованного преподавателем. Примерами могут стать: дополнительные видеоуроки по РКИ, представленные в свободном доступе, песни на русском языке, фильмы, анимационные фильмы. Подобные мero-

приятия смогут повысить мотивацию студентов к обучению. Кроме того, по мнению авторов, необходима систематическая работа администрации учебного заведения по созданию полноценного педагогического коллектива. Это позволит студентам повысить уровень подготовки и стимулировать их познавательную мотивацию.

Подводя итог вышесказанному, может быть сделан вывод, о том, что дистанционное обучение является достаточно перспективной формой обучения. Может быть отмечено, что правильная организация учебного процесса при обучении русскому языку как иностранному в онлайн-среде позволяет студентам развить все коммуникативно-речевые навыки и умения, необходимые для овладения русским языком, а также сформировать все необходимые универсальные, компетенции, т.е. способствует успешному достижению и эффективной реализации педагогических целей. Рассматривая перспективы дистанционного обучения русскому языку как иностранному, следует отметить, что для перехода на онлайн-образование преподавателям необходимо не только иметь большой опыт работы в цифровой образовательной среде, но и переосмыслить поиск технических средств обучения, модифицировать методическую базу и научиться сочетать технические возможности с методической грамотностью. Дистанционное обучение способствует успешному решению основных педагогических задач, позволяя учащимся формировать языковые и коммуникативные компетенции. В современных условиях преподавателям русского языка как иностранного необходимо постоянно повышать уровень своей технической грамотности. Кроме того, успешная организация процесса дистанционного обучения невозможна без кардинального переосмысления методологических установок и приемов, используемых преподавателем. По мнению авторов, особое внимание должно уделяться методам продуктивного воздействия на мотивацию к обучению. Такой взвешенный подход гарантирует высокую эффективность дистанционного образовательного процесса в преподавании русского языка как иностранного языка.

Список литературы:

1. Бабаян, В.Н. Электронный учебник в эффективном обучении иностранному языку / В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2017. – № 1(1). – С. 21-27.
2. Бабаян, В.Н. Об использовании информационных технологий на практических занятиях иностранного языка в высшем военном образовательном учреждении / В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : Сб. науч. тр. по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 168-176.
3. Борисова, Е.Б. Внеаудиторная работа и событийные мероприятия как факторы повышения привлекательности программы подготовки отраслевых переводчиков / Е.Б. Борисова, А. В. Протченко // Профессиональное лингвообразование : Материалы XIV международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 сентября 2020 года. – Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2020. – С. 386-389.
4. Григорян, А.Ю. Использование сервисов TTS (text to speech) на уроках иностранного языка / А.Ю. Григорян, А.А. Григорян // Фонетическая рапсодия 2021 : межвузовский сборник научных трудов : к юбилею доктора филологических наук, профессора, ведущего научного сотрудника Научно-образовательного центра интеграции науки и образования ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», действительного члена Российской Академии Естествознания Галины Михайловны Вишневской, Иваново, 22 ноября 2021 года. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2021. – С. 43-49.

5. Лобова, А.М. Возможные причины появления короновируса COVID-19 / А.М. Лобова, К.А. Мельникова // Современные исследования в гуманитарных и естественнонаучных отраслях : Сборник научных статей / Научный редактор Т.А. Колесникова. – Москва : Издательство "Перо", 2020. – С. 179-182.

6. Мельникова, К.А. О специфике дистанционного обучения иностранному языку в высшем техническом образовательном учреждении / К.А. Мельникова, В.Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2021. – № 2(13). – С. 86-91.

7. Мельникова, К.А. Использование мультимодальных методов преподавания и цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку в современной школе / К. . Мельникова // The Newman in Foreign Policy. – 2018. – № 45(89). – С. 30-33.

8. Пузенко, И.Н. Интернационализация высшего образования и образовательные услуги / И.Н. Пузенко, Л.А. Тюкина // Вода. Газ. Тепло 2020 : Материалы международной научно-технической конференции, посвященной 100-летию Белорусского национального технического университета, 100-летию кафедры "Гидротехническое и энергетическое строительство, водный транспорт и гидравлика", 90-летию кафедры "Теплогазоснабжение и вентиляция", Минск, 08–10 октября 2020 года. – Минск: Белорусский национальный технический университет, 2020. – С. 367-370.

9. Пузенко, И.Н. Практическая составляющая подготовки будущих инженеров по иностранному языку / И.Н. Пузенко, Л.А. Тюкина // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : Материалы X международной научной конференции, Гомель, 23 октября 2020 года. – Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2020. – С. 77-82.

10. Тюкина, Л.А. Использование сети интернет в обучении немецкому языку в неязыковом вузе / Л.А. Тюкина // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения : Сб. материалов VIII Международной научной конференции, Москва, 19–20 апреля 2018 года. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 98-100.

11. Тюкина, Л.А. Использование платформ Moodle и Microsoft teams в преподавании иностранных языков / Л.А. Тюкина // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2020. – № 3(10). – С. 82-87.

12. Тюкина, Л.А. Использование онлайн-платформ в преподавании иностранных языков / Л.А. Тюкина, М.Лацович, В.Н. Бабаян // Последствия и вызовы пандемии коронавируса для технологического и социально-экономического развития общества : Сборник трудов III Международной научно-практической конференции, Ярославль, 10 декабря 2020 года / Под общей редакцией к.э.н. С.В. Шкиотова, д.э.н. В.А. Гордеева. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 406-414.

13. Тюкина, Л.А. Немецкий язык в рамках программы "двойного диплома": основные принципы преподавания / Л.А. Тюкина, К.А. Мельникова // Перспективы науки. – 2021. – № 12(147). – С. 324-326.

14. Lazovic, M. Didactic views on teaching foreign languages using online resources / M. Lazovic, L.A. Tyukina, R. Fen // Социально-экономические и технологические проблемы новой индустриализации как фактора опережающего развития национальной экономики : Сборник трудов II Международной научно-практической конференции, Ярославль, 12 ноября 2019 года / Под общей редакцией С.В. Шкиотова, .А. Гордеева. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – P. 434-440.

15. L.V. Ukhova. Most effective educational technologies in the era of coronavirus: Case-study and e-learning Russian as a foreign language / L.V. Ukhova, Z.K. Gaponova, E.M. Boldyreva [et al.] // XLinguae. – 2021. – Vol. 14. – No 1. – P. 62-72. – DOI 10.18355/XL.2021.14.01.05.

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)

Л.А. Шабалина, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru
старший преподаватель,
Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России,
Россия, г. Новосибирск

TEACHING THE CULTURE OF SPEECH TO STUDENTS OF THE MEDICAL UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE "RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH")

L.A. Shabalina, e-mail: larisa_shabalina@mail.ru
Senior Lecturer
Novosibirsk State Medical University, Russia, Novosibirsk

Аннотация. Статья посвящена обучению культуре речи студентов медицинского вуза. Автор на основе обобщения педагогического опыта выделяет компоненты содержания дисциплины «Русский язык и культура речи», представленные в обучении различным аспектам культуры речи в медицинском вузе, и даёт рекомендации по формированию содержания обучения.

Abstract. The article is devoted to teaching the culture of speech of medical students. Based on the generalization of pedagogical experience, the author identifies the key components of the discipline "Russian language and culture of speech", presented in teaching various aspects of the culture of speech in the medical university and gives recommendations on the content of the discipline.

Ключевые слова: языковое обучение, русский язык и культура речи, аспекты культуры речи, методы обучения

Key words: language teaching, Russian language and culture of speech, aspects of speech culture, teaching methods

Высшее образование в России в настоящее время строится на основе обновлённых Федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов подготовки медицинских кадров. В ФГОСы последнего поколения входит универсальная компетенция «коммуникация», предполагающая формирование у выпускников медицинского вуза высокого уровня владения родным языком для академического и профессионального взаимодействия. Решать поставленную задачу следует через преподавание лингвистических дисциплин, среди которых особое место отводится дисциплине «Русский язык и культура речи». Так, в Учебных планах 2021 (год набора 2021) в ФГБОУ ВО НГМУ Минздрава России (НГМУ) дисциплина «Русский язык и культура речи» отнесена к базовой обязательной части всех направлений подготовки и специальностей. В предыдущие годы эта дисциплину входила в базовую вариативную часть Учебных планов. Такие изменения отражают тенденцию к обновлению предметного содержания дисциплины, которое становится в последнее время профессионально ориентированным.

В начале своего существования дисциплина «Русский язык и культура речи» была ориентирована на углубленное изучение русского языка, поэтому центральным понятием курса было определение языковой нормы и способов её реализации в речи. В 90-ые годы прошлого века культура речи становится интегративной дисциплиной. Коммуниктивистика, когнитивная лингвистика, прагматика, психолингвистика связаны с формированием комму-

никативной компетенции. С этого времени в учебниках и учебных пособиях расширяется тематика коммуникативного аспекта культуры речи [Смирнова, 2016, с. 34-36]. В 2000-ые годы произошло сближение культуры речи и психолингвистики. В рамках этого направления стало прослеживаться формирование профессиональных особенностей речи. Также социолингвистика связана с этическим аспектом культуры речи, так как в разных социальных группах, в том числе и профессиональных, вырабатываются различные нормы этики культуры речи. Сложившиеся таким образом нормативный, коммуникативный и этический аспекты культуры речи стали основой культуры речи как лингвистической дисциплины. Такой подход, считающийся традиционным, используется во многих учебниках по русскому языку и культуре речи. В последнее десятилетие некоторые авторы включили в состав культуры речи эстетический аспект, предполагающий использование языка для самовыражения, для формирования умения использовать язык в собственном творчества и умения наслаждаться творчеством других людей [Орлова, 2011, с. 9]. В неязыковых вузах наиболее важными следует считать коммуникативный и этический аспекты культуры речи, так как именно эти аспекты обеспечивают формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста.

В НГМУ в содержании рабочих программах дисциплины «Русский язык и культура речи» выделены три раздела: Раздел 1. Культура речи. Раздел 2. Стилистика современного русского литературного языка. Раздел 3. Риторика. В статье речь пойдёт о первом разделе. В рамках этого раздела мы рассматриваем культуру речи не только как лингвистическую дисциплину, но и как коммуникативную компетенцию личности, которая в свою очередь является частью профессиональной коммуникативной культуры. Образованность современного специалиста — это не набор полученных знаний, а сформированные профессиональные компетенции, которые выражаются в способности и готовности использовать полученные знания для решения профессиональных задач. Одна из главных таких задач – взаимодействие с пациентами, их родственниками и коллегами. Решение этой задачи требует от выпускника медицинского вуза сформированности профессиональной коммуникативной культуры [Липатова, 2020, с.47-58].

Культура речи входит в состав понятия «профессиональная коммуникативная культура» наряду с культурой поведения и культурой владения специальными навыками профессиональной деятельности.

Специалисты в области лингводидактики выделяют следующие компоненты в составе профессиональной коммуникативной культуры будущего врача: лингвистический, социолингвистический и прагматический [Орлова, 2012, с. 129-141]. Обучение культуре речи в медицинском вузе следует строить с учётом этих компонентов. Так, лингвистический компонент предполагает знание языковых норм, умение находить речевые ошибки и умение их корректировать. Социолингвистический компонент проявляется в умении учитывать ситуативные характеристики общения и личностные характеристики собеседника. Прагматический компонент выражается в способности учитывать условия и цель общения и умении воздействовать на субъекты медицинской деятельности.

Профессиональная направленность обучения специалистов медицинского профиля приводит к необходимости обновления содержания и методического наполнения, методического инструментария и дидактических ресурсов в преподавании культуры речи.

В рабочей программе дисциплины «Русский язык и культура речи» раздел «Культура речи» включает пять смысловых блоков. Следует отметить, что мы постарались выстроить содержательный аспект этого раздела с учётом формирования профессиональной коммуникативной культуры, о которой говорили ранее.

Теперь охарактеризуем смысловые блоки, входящие в состав раздела «Культура речи».

В первом смысловом блоке «Язык и речь» вводим понятия «язык» и «речь», говорим о соотношении этих понятий, называем структурные и коммуникативные свойства языка как знаковой системы, характеризуем формы существования русского национального языка. Изучение темы «Язык и речь» мы начинаем с просмотра видеолекции «Русский язык за 18

минут» («Русский язык от «гой еси» до «лол кек»), подготовленной образовательным проектом Arzamas совместно с Издательством Яндекс. Содержание видеолекции иллюстрирует понятия, с которыми обучающиеся знакомились, изучая теоретический материал при подготовке домашнего задания. Это такие понятия, как «язык», «русский язык», «территориальный диалект», «жаргон», «литературный язык». Перед просмотром лекции мы даем следующие вопросы, на которые надо будет ответить во время обсуждения:

1. Когда появился русский язык?

2. Какие периоды можно выделить в истории развития русского языка?

3. Когда появился современный русский литературный язык? Кого считают его основоположником и почему?

4. Как содержание лекции иллюстрирует теоретический материал, с которым вы знакомились к сегодняшнему занятию

5. Какие проблемы современной лингвистики нашли отражение в лекции? Сформулируйте и запишите проблемы, которые поднимаются в лекции.

Может показаться, что содержание первого смыслового блока напрямую не связано с аспектами культуры речи. Однако изучение языковой нормы невозможно без введения понятия «литературный язык», а обсуждение проблем современной лингвистики помогает объяснять причины речевых ошибок и коммуникативных неудач. Кроме того, в школьном курсе редко касаются истории русского языка, а просмотр этой короткой видеолекции даёт обучающимся возможность получить ответы на многие вопросы, касающиеся истории формирования русского национального языка, и помогает разобраться в процессах, происходящих в современном русском литературном языке.

При изучении темы «Язык и речь» реализуется лингвокультурологический компонент, который специалисты редко включают в состав профессиональной коммуникативной культуры. Язык выполняет аккумулятивную функцию, являясь средством хранения и передачи национальных традиций, нравственных ценнностей родной культуры, поэтому в наше время, когда происходит переосмысление этических норм речевой культуры, лингвокультурологический компонент является как никогда актуальным. На наш взгляд, этот компонент частично совпадает с социолингвистическим: рассматривая связь языка и общества мы не можем не говорить о речевом этикете, о правилах использования идиоматических выражений и прецедентных текстов, о социально-культурной характеристике партнёров по общению [Шабалина, Втюрина, Шуманская, 2021, с.264-267].

Во втором смысловом блоке «Язык и коммуникация» вводим понятие «общение», говорим о функциях общения, его типах и видах, даём представление об основных понятиях коммуникации, кратко характеризуем невербальные средства коммуникации. В этом блоке обсуждаем вопросы, позволяющие сформировать у обучающихся общие представления о процессе общения. Эта тема тесно связана с коммуникативным аспектом культуры речи. На занятии мы вводим понятие «медицинский дискурс», а примеры речевых ситуаций «врач-пациент» разбираем при изучении темы «Культура речи в коммуникативном аспекте. Коммуникативные качества культуры речи».

Большой интерес у обучающихся вызывают задания, связанные с особенностями межкультурной коммуникации. Приведём примеры таких заданий:

1.Прочтите текст. В чем состоит специфика межкультурной коммуникации? Объясните, что представляют собой симпатия и эмпатия в межкультурной коммуникации?

2. Подумайте, симпатию или эмпатию следует использовать в общении врача с пациентом? Попробуйте сформулировать характеристики эмпатии, которых следует придерживаться врачу в общении с пациентом (см. задание).

3. Ознакомьтесь с правилами межкультурной коммуникации (см. ниже). Объясните, как вы понимаете каждое правило. Проиллюстрируйте эти правила.

Как мы видим, задания связаны с формированием профессиональной коммуникативной компетенции специалистов медицинского профиля, так как направлены на формирова-

ние умений межкультурного взаимодействия, частью которого является эмпатийное восприятие собеседника-пациента.

Третий смысловой блок касается нормативного аспекта культуры речи. Мы вводим понятие «языковая норма», говорим процессах нормализации и кодификации в языке, о вариантах норм и о том, чем объясняется существование в языке вариативных форм нормы, называем виды литературных норм современного русского литературного языка. Также мы разбираем понятие «речевая ошибка». В качестве домашнего задания обучающимся предлагается найти примеры в СМИ с речевыми ошибками, объяснить причину их возникновения. Подобного рода задания предлагаются при подготовке к ЕГЭ, но выполнение этого задания вызывает трудности, связанные с тем, что студенты не умеют работать самостоятельно с текстами СМИ, пользуются уже готовым материалом, известным им из школьного курса русского языка.

На наш взгляд, при изучении темы «Нормативность литературного языка» важно не только выполнять традиционные упражнения на повторение языковых норм и устранение речевых ошибок, но и научиться пользоваться различными ресурсами. Так, мы предлагаем обучающимся домашнее задание: «Выберите один из интернет-ресурсов по русскому языку и культуре речи (см. список интернет - ресурсов). Индивидуально или в паре изучите выбранный вами ресурс и на занятии расскажите о нем одногруппникам и покажите, как им пользоваться». В список интернет-ресурсов могут быть включены электронные словари, информационные интернет-порталы, интернет-издания, подкасты по русскому языку и культуре речи. Например:

1. ГРАМОТА.РУ [Электронный ресурс]: справочно-информационный портал
2. Академик [Электронный ресурс]: словари и энциклопедии.
3. Культура письменной речи [Электронный ресурс]
4. Словари.ру [Электронный ресурс].
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс].
6. Различные тренажёры. Например, пунктуационный тренажер «Пушкин»
7. Подкасты: «Розенталь и Гильденстерн» на «Технике речи», «Как это по-русски» РИА Новости и др.
8. «Грамотность на „Меле“»
9. 20 комиксов от учителя русского языка, которые научат грамотно выражаться
10. Группы ВКонтакте «Словарный запас», «Я люблю русский язык!» и др.

Список постоянно обновляется, появляются новые ресурсы. Студенты также могут рассказать о ресурсах, не представленных в списках.

В качестве контрольного задания по нормативному аспекту культуры речи предлагается выполнить тест, построенный как на общеупотребительном, так и на профессиональном (медико - биологическом) материале.

Четвёртый смысловой блок посвящён изучению коммуникативного аспекта культуры речи. На занятиях разбираем различные коммуникативные качества речи, раскрываем значение терминов «коммуникативная тактика» и «коммуникативная стратегия», выясняем, какие тактики и стратегии поведения врача используются в речевой ситуации «врач-пациент». В качестве домашнего задания мы предлагаем обучающимся следующее: «Приведите примеры (из художественной литературы/СМИ/видео) речевых ситуаций «врач-пациент». Оцените речевое поведение врача в этих ситуациях». На занятии разбираем ситуации, найденные обучающимися в различных источниках, обсуждаем, какие тактики и стратегии использует врач в этих ситуациях и насколько они удачны.

Следует отметить, что обучение коммуникативному аспекту культуры речи носит профессиональную направленность и учитывает социокультурную и прагматическую составляющую профессиональной коммуникативной культуры будущего врача.

В пятый смысловой блок входят вопросы, связанные с изучением этического аспекта культуры речи. В обучении студентов медицинских вузов этический аспект требует особого внимания. Традиционное обучение этическому аспекту культуры речи предполагает

знание правил и функций речевого этикета, факторов, влияющих на его формирование. Изучение этического аспекта начинается со знакомства с универсальными формулами общения, также вводятся новые формулы речевого этикета, появившиеся в последнее время в различных ситуациях устного и письменного общения [Баско, 2021, с.61-68]. Например, с появлением нового онлайн-формата общения возникает цифровой формат речевого этикета, правила употребления которого сейчас проходят становление в языке.

На занятиях обучающиеся знакомятся как с общими этическими правилами цифрового этикета, так и профессионально специфичными. Говоря о профессиональном цифровом медицинском этикете, формируем представления о телемедицинской этике, самопрезентации в сети Интернет, особенностях общения врача и пациента в виртуальной сети, возможностях минимализации рисков нового цифрового формата общения.

Обучая этическому аспекту культуры речи, мы также разбираем вопросы, связанные с соблюдение норм речевого этикета в профессиональной деятельности врача, эвфемизацией речи, табуированными темами в русской речевой культурой и запретами, накладываемыми русским речевым этикетом. Речевую культуру врача, его поведение регулируют принципы деонтологии. Врач должен уметь как успокоить и поддержать, словом, больного, так и промолчать, когда этого требует ситуация общения [Ким, Корнева, 2016, с.118-120]. На занятиях мы используем задания, знакомящие с деонтологий. Например, вводим понятие «эвфемизма», формируем умение подбирать эвфемизмы, которые встречаются не только в общей языковой практике, но и в ситуации общения «врач-пациент».

Так как язык является инструментом общения в будущей профессиональной деятельности, то при обучении необходимо учитывать её специфику. На занятиях говорим о соблюдении норм речевого этикета в профессиональной деятельности врача. Врач, общаясь с пациентом по требованиям современных профессиональных стандартов, объясняет, что он делает, сообщает всю необходимую информацию. Главным показателем культуры речи в этом случае является эмпатия. Мы знакомили обучающихся с понятием «эмпатия» на занятии по теме «Язык и коммуникация», в рамках обучения этическому аспекту мы используем упражнения, формирующие это качество.

Таким образом, обучение культуре речи в медицинском вузе необходимо выстраивать с учётом лингвистического, социолингвистического, лингвокультурологического и прагматического компонентов профессиональной коммуникативной культуры будущего врача. Профессиональная направленность обучения специалистов медицинского профиля культуре речи в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» проявляется в обновления содержания и методического наполнения, методического инструментария и дидактических ресурсов.

Список литературы:

1. Баско, Н.В. Новые формулы речевого этикета в практике преподавания русского языка как иностранного/ Н.В.Баско // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 20 мая 2021 года / под общ. ред. С.А. Вишнякова. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва: МПГУ, 2021. – С. 61-68.

2. Ким, З.М. Совершенствование этических основ будущих врачей на занятиях по русскому языку и культуре речи / З.М. Ким, Г.В. Корнева // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: Круглый стол (Международная научно-практическая конференция). Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 21 октября 2016 г.: Тезисы докладов. – М.: Изд-во «Научный консультант». – 2016. – С. 118-120.

3. Липатова, Е.Г. Формирование профессиональной коммуникативной культуры будущего врача в рамках компетентностного подхода /Е.Г. Липатова //Вопросы методики преподавания в вузе. - 2020. – Т. 9. №32. - С. 47-58.

4. Орлова, Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов / Е.В. Орлова (Гриф УМО) / Ростов н/Д: Феникс, 2011, 2016. 464 с.

5. Орлова. Е.В. Коммуникативно-компетентностный подход к профессионально-ориентированному обучению русскому языку и культуре речи в вузе / Е.В. Орлова //Образование и наука. -2012. - №5. - С.129-141.

6. Смирнова, В.Г. К вопросу о содержании курса «Русский язык и культура речи»/В. Г. Смирнова // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: Круглый стол (Международная научно-практическая конференция). Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 21 октября 2016 г.: Тезисы докладов. – М.: Изд-во «Научный консультант». – 2016. – С. 34-36.

7. Шабалина, Л.А. Современные подходы в преподавании курса «Русский язык и культура речи» в неязыковом вузе / Л.А. Шабалина, К.А. Втюрина, Г.В. Шуманская //Актуальные вопросы образования. Модель проблемно - ориентированного проектного обучения в современном университете [Текст]: Сб. материалов Международной научно-методической конференции, 24–26 февраля 2021 года, Новосибирск. В 3 ч. Ч. 3. – Новосибирск: СГУГиТ, 2021. – С.264-267.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Абызов Алексей Алексеевич - кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО Ивановский государственный политехнический университет, г. Иваново, Россия.

Алексеева Татьяна Евгеньевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», г. Рязань, Россия.

Акинина Марина Вячеславовна – старший преподаватель, Национальный исследовательский университет «МЭИ» (Московский энергетический институт), г. Москва, Россия.

Амер Мухаммад Ахмад – доктор филологических наук, профессор Айн-Шамского университета, Каир, Египет.

Бабаян Владимир Николаевич - доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Бажан Анна Сергеевна - аспирант 1-го курса аспирантуры (специальность теория языка) Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия

Бодоньи Марина Алексеевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», заведующий кафедрой прикладной лингвистики и новых информационных технологий, Краснодарский край, г. Краснодар, Россия.

Бойчук Елена Игоревна - доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры романских языков ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Борисова Елена Борисовна - профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации; доктор филологических наук, профессор; Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия.

Будько Майя Евгеньевна - старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков, УО «Белорусский государственный медицинский университет», г. Минск, Республика Беларусь.

Веселова Екатерина Валерьевна - Магистр искусств/ Master of Arts; Ляйбницкий университет Ганновера/ Leibniz University of Hannover, г. Ганновер, Германия.

Войтишенюк Елена Валерьевна - старший преподаватель кафедры «Белорусский и иностранные языки», Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь.

Володарская Елена Борисовна - к.п.н., доцент, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», Санкт-Петербург, Россия.

Воронцова Евгения Викторовна - старший преподаватель, ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия.

Гаврюшев Евгений Владимирович - Фонд социального страхования, ведущий специалист, г. Рыбинск, Россия

Гаврюшева Александра Евгеньевна - старший преподаватель, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия.

Горячева Ирина Николаевна - преподаватель кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, Россия.

Гришина Анна Сергеевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия.

Дайнеко Марина Вадимовна - старший преподаватель, кафедра «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, г. Тольятти, Россия.

Дорохина Мария Николаевна – старший преподаватель кафедры рекламы и связей с общественностью, Московский Энергетический институт, г. Москва, Россия.

Евтухова Елена Альбертовна - старший преподаватель, ФГБОУ ВО Ивановский государственный политехнический университет, г. Иваново, Россия.

Елисеева Юлия Сергеевна - старший преподаватель кафедры общественных и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, г. Омск, Россия.

Егорычева Галина Зиновьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», г. Ярославль, Россия.

Жилевич Ольга Федоровна - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры межкультурных коммуникаций; УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, Республика Беларусь.

Зимакова Евдокия Степановна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки профессиональной коммуникации», ФГОУБО ВО «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир, Россия.

Зыблева Данута Викторовна - доцент, кандидат филологических наук, УО "Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого", г. Гомель, Республика Беларусь.

Илюнина Анна Анатольевна - старший преподаватель кафедры "Русский язык как иностранный", Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия.

Касарова Валерия Георгиевна - заведующий кафедрой «Страноведение», доцент, кандидат исторических наук, ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)»; г. Москва, Россия.

Касаткина Елизавета Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», г. Ярославль, Россия.

Каширина Ольга Александровна - старший преподаватель кафедры лингвистики, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, г. Москва, Россия.

Кириллова Елена Борисовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Ковригина Анна Ивановна - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; г. Москва, Россия.

Козлова Ольга Анатольевна - старший преподаватель кафедры «Белорусский и иностранные языки» Гомельского государственного технического университета им. П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь.

Кокодей Татьяна Александровна– заведующий кафедрой «Педагогика и психология творческого развития», д.э.н., доцент, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, Россия.

Корженевич Юлия Вячеславовна - преподаватель, магистр педагогических наук, УО «Полесский государственный университет», г. Пинск, Республика Беларусь.

Косташ Людмила Леонтиевна - старший преподаватель кафедры теории и практики перевода, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, филологический факультет, г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика.

Крамная Екатерина Сергеевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Кривошапова Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика.

Кузьмина Наталья Борисовна - профессор кафедры теории и практики перевода и коммуникации, к. ф. н., доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.

Кузьмина Татьяна Васильевна - старший преподаватель, Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск, Республика Беларусь.

Кулик Людмила Владимировна - кандидат филологических наук, доцент, УО «Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого», г. Гомель, Республика Беларусь.

Купцов Александр Евгеньевич - старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Лапина Алена Олеговна - преподаватель английского и немецкого языков, ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н.П. Пастухова», г. Ярославль, Россия.

Лефанов Даниил Сергеевич - НИУ «Высшая школа экономики», магистрант второго курса, г. Москва, Россия.

Лоза Анжела Валерьевна - кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», доцент кафедры теории языка и немецкого языка, г. Ярославль, Россия.

Мартынова Елена Михайловна - доктор филологических наук, доцент, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации (Академия ФСО России), сотрудник, г. Орел, Россия.

Мастыкина Людмила Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Россия

Мезенцева Анна Игоревна - старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГКВОУ ВПО «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова» Министерства обороны Российской Федерации, член Межрегиональной общественной организации «Лига Преподавателей Высшей Школы», г. Севастополь, Россия.

Мельникова Ксения Александровна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», г. Ярославль, Россия.

Михайлова Алла Григорьевна - старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»; Севастопольский государственный университет; г. Севастополь, Россия.

Михайловская Мария Валерьевна – старший преподаватель, кафедра лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, Факультет иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Морева Надежда Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Наказная Елена Викторовна - кандидат филологических наук, доцент, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия.

Нойкина Светлана Сергеевна - старший преподаватель кафедры "Русский язык как иностранный", Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия.

Нечаева Ольга Петровна - преподаватель кафедры иностранных языков Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны, г. Ярославль, Россия.

Оломская Наталья Николаевна - доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии (факультет романо-германской филологии) Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия.

Орехова Юлия Михайловна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; г. Ярославль, Россия.

Орлова Наталья Олеговна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны; г. Ярославль, Россия.

Петряков Леонид Джоржович - доктор философских наук, доцент, профессор, Ярославское высшее военное училище ПВО МО РФ, г. Ярославль, Россия.

Подласенко Ольга Валерьевна - старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Международный университет «МИТСО», г. Минск, Республика Беларусь.

Полякова Марина Викторовна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия.

Протченко Анна Владимировна - кандидат филологических наук, доцент, директор Центра профессиональной переподготовки Института дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», г. Самара, Россия.

Пузенко Иван Николаевич - заведующий кафедры «Белорусский и иностранные языки», кандидат филологических наук, доцент; Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого, г. Гомель, Республика Беларусь.

Решетникова Валентина Валентиновна - Российский университет транспорта, страший преподаватель, г. Москва, Россия.

Риекстина Валентина Николаевна – преподаватель русского языка как иностранного; Русская школа «Знание», г. Лондон, Великобритания.

Романова Марина Михайловна - старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет», г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Россия.

Руднева Мария Андреевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков; Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия.

Русина Юлия Николаевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода № 1 УО «Минский государственный лингвистический университет», г. Минск, Республика Беларусь.

Рыбак Марина Викторовна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российский Государственный Университет Туризма и Сервиса», г. Москва, Россия.

Сапожникова Юлия Львовна - доктор филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»; профессор кафедры английского языка; г. Смоленск, Россия.

Светайлов Борис Владимирович - аспирант 1 курса ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Россия.

Симонова Ксения Юрьевна - доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, г. Омск, Россия.

Смирнова Анна Вячеславовна - преподаватель английского языка, ГПОАУ ЯО «Ярославский промышленно-экономический колледж им. Н. П. Пастухова», г. Ярославль, Россия.

Смирнова Дарья Александровна - муниципальное общеобразовательное учреждения «Средняя школа №36», учитель английского языка, г. Ярославль Россия

Сугирбекова Салтанат Ризабековна - кандидат филологических наук, Алматы менеджмент университет, Школа медиа и кино Алматы, Республика Казахстан.

Сушкевич Полина Всеволодовна - старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков, УО «Белорусский государственный медицинский университет», г. Минск, Республика Беларусь.

Тишко Анна Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Турилова Мария Валерьевна - кандидат филологических наук, независимый исследователь, г. Калуга, Россия.

Тюкина Людмила Александровна – заведующая кафедрой иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Тюрина Светлана Юрьевна - заведующий кафедрой интенсивного изучения английского языка, кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина», г. Иваново, Россия.

Урядова Анна Вячеславовна - старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия.

Фадеева Виктория Александровна - старший преподаватель, кандидат педагогических наук; факультет иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия.

Ферсман Наталия Геннадиевна - доцент, к.п.н., Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет», г. Санкт-Петербург, Россия.

Форуги Екатерина Валентиновна - старший преподаватель, Белорусский государственный медицинский университет, г.Минск, Республика Беларусь.

Фролова Татьяна Петровна - доцент кафедры, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Пермь, Россия.

Харченко Анастасия Сергеевна – преподаватель, филиал федерального государственного казённого общеобразовательного учреждения «Нахимовское военно-морское училище Министерства обороны Российской Федерации» в г. Калининграде, Россия.

Холод Надежда Игоревна - доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Шабалина Лариса Александровна - старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации; ФГБОУ ВО Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Новосибирск, Россия.

Шерехова Ольга Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Россия.

Шеховцова Ева Евгеньевна – учитель английского языка, кандидат исторических наук, муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №28», г. Ярославль, Россия.

Шилова Нина Владимировна - ассистент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.

Щукина Галина Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра социальных и общегуманитарных дисциплин, АНО «Высшая школа сценических искусств», Россия, Москва; кафедра теории и практики перевода, АНО ВО Университет «МИР», доцент, Самара, Россия.

Ярченко Ксения Николаевна - старший преподаватель, Карельский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Петрозаводск, Россия.