ISBN 978-5-98903-329-4

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный технологический университет»

СИСТЕМА

ОТКРЫТОГО

ОБРАЗОВАНИЯ

Язык как основа современного межкультурного взаимодействия

Материалы VI Международной научно-практической конференции (г. Пенза, 5 декабря 2019 г.)

Пенза
2020

ISBN 978-5-98903-329-4

УДК 81.39:81.271
ББК 81.2:71.0
Я 41
Ответственные редакторы:
Жаткин Д.Н. - д.филол.н., профессор, зав. кафедрой «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного технологического университета, профессор Подготовительного факультета для иностранных граждан Российского государственного социального университета - сопредседатель;
Куликова И.В. - к.пед.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки» Пензенского государственного технологического университета - сопредседатель;
Редакционная коллегия:
Рябова А.А., Ясаревская О.Н., Вельдина Ю.В., Вольникова Е.А., Злоцкая Е.М., Мушкова В.В., Футляев Н.С., Яшина Т.А.

Ответственность за содержание статей несут авторы статей.

Я 41 **Язык как основа современного межкультурного взаимодействия** [Текст]: материалы VI Международной. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 5 декабря 2019 г.) / Отв. ред. Д.Н.Жаткин, И.В.Куликова. – Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2020. – **446 с.**
ISBN 978-5-98903-329-4

Статьи, опубликованные в сборнике, отражают результаты теоретических и экспериментальных научных исследований в области русской и романо-германской филологии, переводоведения, методики преподавания иностранных языков, теории и методики профессионального образования и педагогики, проводимых учёными, преподавателями, аспирантами и студентами российских вузов. Публикуемые материалы предназначены для научно-педагогических работников, педагогов-практиков, административных работников образования, аспирантов, студентов.

ISBN 978-5-98903-329-4

© Пензенский государственный технологический университет, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1 (Секции: 1 – Русская филология, 2 – Перевод и переводоведение, 3 – Романо-германская филология)

Андросова О.Е., Гумницкая К.А. Спонтанная речь как лингвистическое явление 5
Анисимова И.В., Спирин К.А. Систематизация английской военной терминологии 11
Артапова А.И. Удивительные факты русского языка 19
Баканова М.В. Отличительные особенности просторечия как явления языка и речи 23
Брыкина С.В., Матросова А.А. Английские фильмонимы: структура и перевод 30
Брыкина С.В., Никитина А.Д. Средства выражения категории комического в произведениях И.Ильфа и Е.Петрова 37
Вербицкий Д.М. Аргументативный аспект публичной политической речи 42
Гвалия Д.М. Использование контекстуальных синонимов при переводе как критерий освоенности заимствованной лексики 50
Данкова Н.С., Мусонов В.М. К вопросу об использовании систем машинного перевода текста 57
Жолнерик А.И., Смирнова Е.А. The Days of the Week in English: The Origin and Meaning of Their Names 63
Исянова А.Р., Судовчихина Л.А. Стратегии и тактики дипломатической коммуникации 70
Комарова А.В., Щенникова Н.В. Учет вариативности английского языка в подготовке переводчиков в контексте мировых интеграционных процессов 77
Комарова А.В., Щенникова Н.В. Фразеологизмы как отражение образа жизни английского народа 87
Кравчук М.В., Сботова С.В. Причины проникновения англицизмов и английских сленговых выражений в русский язык 94
Крупкин Е.И., Сботова С.В. Проблема заимствований английских слов в современном русском языке 103
Крюкова С.В., Проскурикова С.А. Лексические заимствования как неотъемлемая часть словарного состава английского языка 109
Куликова Н.А. Is it Possible to Avoid Terminological Errors in Scientific Texts? (On the Example of Pharmaceutical Terminology in A.C.Celsus' Treatise "De Medicina") 119
Лапшина Д.А. Градация как синтаксический приём в рекламе на русском языке 127
Лукьяненко П.П., Сботова С.В. Особенности перевода многозначных слов с английского языка на русский 134
Лукьянова Я.Д. Функционально-семантические характеристики непроцессного сказуемого в английском и русском языках 140
Лыкова Ю.А., Андросова О.Е. Проблема перевода кинотекста 150
Пранцова Г.В., Тимакова А.А. Художественные концепты как средство отображения мировосприятия писателя (на материале произведений Ф.В.Гладкова, П.И.Замойского и А.Г.Малышкина) 157
Сафонова О.Ю., Сизова П.В. Устаревшая лексика как проблема перевода 165
Сафонова О.Ю., Хостиньянц Е.Р. Олицетворение в художественном тексте и вопросы его перевода 172
Сафронова М.А. Мотивы чтения и читательские интересы современных подростков 178
Сергиевская И.Л., Зубенко М.Г. Патчи морали в американской армии (по материалам зарубежных сайтов) 184
Сиссоко А., Крылова И.А. Структурные, семантические и национально-культурные особенности фразеологических единиц с зоонимами 192
Сызранцева Л.М. О текстообразующих функциях отрицательного предложения 201
Трунина А.М., Дидык Ю.А. Классификация каламбуров (на материале сказки Р.Даля «Большой и добрый великан») 208
Трушина А.С. Die Hauptsymbole in den Songtexten von Rammstein 217
Ханжина Т.В., Булычев К.В. Особенности военных терминов немецкого языка 221
Холодкова Ю.В., Антропова Н.В. "The Bridge of Sighs" Томаса Гуда в интерпретации В.Д.Костомарова 229
Щенникова Н.В. Подготовка переводчиков: некоторые импликации особенностей просодики англоязычной речи русскоязычных билингвов 236

Раздел 2 (Секции: 4 – Методика преподавания иностранных языков в вузе и школе, 5 – Общая педагогика, история педагогики и образования, 6 – Теория и методика профессионального образования)

М.В. Амитрова, С.С. Ковалёва Развитие критического мышления в процессе обучения иностранному языку у курсантов высших военных заведений 247

Н.В.Антропова, Ю.В.Холодкова Взаимодействие профессиональных и межкультурных компетенций в подготовке специалистов в сфере туризма 254

А.Ю. Бехтер, М.А. Нелюцков, И.Н. Рязяпов О некоторых особенностях инженерной деятельности (на примере подготовки специалистов в вузе) 258

В.Д. Верещагина Использование мультимедийной образовательной платформы “LinguaLeo” для достижения метапредметных результатов учащихся (на примере английского языка) 264

С. Н. Волчкова Развитие связной монологической речи дошкольников посредством наглядного моделирования 273

Д.А. Вьюнов Изучение иностранного языка через онлайн курсы (на примере английского языка) 282

Ю.В. Гарькаева Чтение традиционной книги в контексте других носителей информации (анкетирование) 287

А.В. Герасимова Использование процессного подхода для мониторинга результативности (эффективности) образовательного процесса 293

А. Джумаева Психологическая культура современного преподавателя как условие успешного профессионального развития 298

Н.В. Загуменникова Использование мультимедийных технологий в преподавании русского языка как иностранного 306

Н. В. Искандарян Особенности использования массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранным языкам 312

Т.В. Киреева, А.М. Тургенева О сетевых приложениях для изучения разговорного английского языка 320

Е.И. Кожевникова, Е.А. Цыцонков Защита культурных ценностей как часть современного гуманитарного права 328

Т.В. Колюжко Использование ономастики в текстах русских песен при обучении русскому языку иностранных студентов 332

И.А. Крылова, Е.А. Пескова Обучение русскому языку как иностранному на начальном этапе (из опыта работы) 340

А.В. Лачугина Роль английского языка в профессии программиста 348

О.С. Михайлова, Ю.А. Шурыгина О некоторых приёмах организации рефлексии на уроках английского языка 355

А. А. Поршнева Интерактивные приемы обучения грамматике на уроках английского в средней общеобразовательной школе в условиях реализации ФГОС 362

Н.К. Саушкин Политический дискурс как инструмент формирования социокультурной компетенции 368

Е.В. Соловьева, А.Р. Костюшин Обучение письменной речи на иностранном языке 373

Н.В. Струнина, А.А. Садовов Формирование межкультурной толерантности молодежи как тенденция развития современного образования 384

Е.А. Тютина, И.В. Воеводина Использование возможностей икт в обучении иностранным языкам детей с ЗПР 391

Чжун Гуанюй Нейрофизиологические особенности детского билингвизма 398

Л.В. Шварева, М.С. Капралова Различные формы ролевых игр на младшей, средней и старшей ступенях обучения английского языка в школе 402

Л.В. Шварева, О. Г. Меженина Обучение связному монологическому высказыванию на английском языке при формировании грамматических навыков 411

Ю.А. Шурыгина, Д. Мейманова, М. Реббанакулыева Воспитательный потенциал игр при обучении иностранным языкам 419

Ю.А. Шурыгина, Б. Хатамова, Ф. Мамудов О некоторых особенностях урока иностранного языка 424

С.С. Щебуняева Метод дискуссии в контексте иноязычной коммуникативной компетенции 431

Е.А. Трушина Рассказ М. Гелприна «Свеча горела» на занятии по русскому языку как иностранному в военном вузе 434

Сведения об авторах 442

Раздел 1 (Секции: 1 – Русская филология, 2 – Перевод и переводоведение, 3 – Романо-германская филология)

УДК 81

ББК 81.2

СПОНТАННАЯ РЕЧЬ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

О.Е. Андросова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

К.А. Гумницкая, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

SPONTANEOUS SPEECH AS A LINGUISTIC PHENOMENON

O.E. Androsova, *Penza State University, Penza, Russia*

K.A. Gumnitskaya, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению спонтанной речи как лингвистического явления. Приводятся две основные точки зрения на категорию спонтанности речи. Особое внимание обращается на нормативность речи. Выявляются отличия между понятиями «ошибка» и «отклонение», которые являются неотъемлемой частью спонтанной речи.

Ключевые слова: спонтанная речь, нормативность речи, вариативность спонтанной речи, ошибки, отклонения.

Abstract. This article is devoted to spontaneous speech as a linguistic phenomenon. Two main approaches to spontaneous speech are given. Particular attention is paid to speech standards. Differences between the terms “mistake” and “deviation” which are integral parts of spontaneous speech are described.

Key words: spontaneous speech, speech standards, variation of spontaneous speech, mistakes, deviations.

E-mail: androsova.o@inbox.ru, gumnitzkaya@yandex.ru

К изучению спонтанной речи обращались ряд исследователей. Статус спонтанной речи как некоторого отклонения от эталонных речевых реализаций подвергается серьезной критике. В качестве аргумента выступает тот факт, что в ситуации речевого общения спонтанная речь перманентно является первичной.

Если подготовленная речь относительно давно является объектом изучения лингвистики, то исследование спонтанной речи – это одна из самых молодых областей лингвистики. Понятие спонтанной речи впервые ввел в лингвистику Ш.Балли. Он охарактеризовал спонтанность как незапланированность, непродуманность речи, отчасти обусловленную дефицитом времени, поэтому спонтанное устное высказывание формируется говорящим постепенно, по мере осознания того, что следует сказать далее, что нужно повторить или уточнить [1, с. 7].

Существуют две основных точки зрения на категорию спонтанности речи. Согласно первой концепции речь всегда спонтанна. Так, О.А.Лаптева, представитель петербургской лингвистической школы, называет всякую речь спонтанной, даже если она подготовлена и продумана заранее, например, для публичного выступления, доклада или лекции, так как «…синтаксическая структура любого высказывания не может быть задана с самого начала, а задана лишь частично и достраивается в самом процессе порождения» [5, с. 11]. При этом О.А.Лаптева употребляет термин спонтанность как синоним термина неподготовленность.

И.Н.Борисова также отождествляет понятия спонтанности и неподготовленности. По ее мнению, существуют 4 типа устной речи:

• неподготовленная речь – характеризуется непродуманностью и потенциальной возможностью изменить тему в процессе произнесения;

• частично подготовленная речь – в этом случае тема однозначно определяется ситуацией (монолог на заданную тему);

• подготовленная речь – предполагает тщательную подготовку, написание письменного прототипа, к такой речи относятся выступления согласно проработанной схеме;

- неспонтанная речь – заученный текст, выступление, речь диктора [5, с. 45].

Другую точку зрения отстаивает Р.Ф.Касаткина. Она противопоставляет неподготовленную речь подготовленной. В ее понимании, подготовленная речь отличается от неподготовленной тем, что «…говорящий еще до акта речевой коммуникации знает, что он должен говорить в зависимости от ситуации и аудитории» [6, с. 20].

Кроме того, Р.Ф.Касаткина разделяет понятия неподготовленности и спонтанности, понимая под спонтанностью «…речь, возникающую извне, без всяких внешних импульсов». При таком понимании неподготовленность и спонтанность называют разные признаки речи [6, с. 7].

Неравенство понятий спонтанной и неподготовленной речи поддерживает также Н.В.Богданова-Бегларян. Она подчеркивает, что в такой характеристике устной речи как спонтанность не может присутствовать понятие неподготовленности, а тем более отождествляться с ним, так как наличие сбоев и нарушений в процессе речевого акта вызваны глубинными психологическими и интеллектуальными процессами, которые могут лежать в основе как подготовленной, так и неподготовленной речи [2].

В реальной речевой коммуникации преобладает спонтанная речь, иными словами, она является основной, доминирующей по сравнению с подготовленной устной речью. Осознание этого факта и привело к возникновению прочного исследовательского интереса к спонтанной речи как особому лингвистическому феномену.

Один из исследователей спонтанной речи Д.В.Жабин писал о трудностях ее научного изучения: «Сложность анализа неподготовленной речи состоит в том, что при спонтанном порождении речи ее организация на уровне единиц звучащей речи, синтаксиса и лексики отличается от других видов устной и письменной речи, описанной методами лингвистического анализа, что требует разработки иных методов» [5, с. 35].

Спонтанная речь практически на всех языковых уровнях в значительной степени обусловлена социальными характеристиками говорящих, поэтому спонтанная речь нередко выступает в качестве материала для социолингвистических исследований. При этом вариативность поднимает вопрос о нормативности речи.

Выше говорилось о том, что спонтанную речь иногда трактуют как отклонение от эталонных речевых реализаций. Общеизвестно, что речевые отклонения от языковой нормы квалифицируются как ошибки. Рассмотрим в этом плане отклонения от нормы в спонтанной речи. С точки зрения методики преподавания языков и психолингвистики ошибки дифференцируются на основании причин, по которым они возникают. Одну группу представляют ошибки, обусловленные незнанием некоторого аспекта языковой системы. Вторая группа – это ошибки, связанные с временным ослаблением внимания и контроля над речью в процессе речевой деятельности. Первый тип ошибок имеет устойчивый характер в речи говорящего, ошибки второго типа не имеют устойчивого систематического характера. Кроме этого, первый тип ошибок характеризует как устную, так и письменную речь говорящего, как подготовленную, так и неподготовленную его речь. Второй же тип ошибок свойственен только неподготовленной спонтанной речи [3].

Таким образом, ошибка представляет собой регулярно повторяющееся в аналогичных ситуациях нарушение языковой нормы, не зависящее от физического или психического состояния человека, а отклонение – это нарушение нормы в спонтанной речи, обусловленное ее ситуативностью и зависимостью от эмоционально-психологического состояния говорящего, не имеющее системного характера и выступающее, соответственно, обязательным признаком спонтанной речи, отражающим ее природу и сущность.

Именно поэтому вариативность, свойственная живой устнопорождаемой речи, вынуждает исследователей задумываться о степени нормативности. Установление нормы является отнюдь не простой задачей. Так, Э.Н.Шехтман отмечает, что в настоящее время принято использовать термин «эластичная стабильность», что свидетельствует об эволюции, жизни того или иного языка, особенного в устном его проявлении [2].

Эволюция языка неизбежно предполагает стадию сосуществования двух (а иногда и более) способов выражения. Таким образом, языковая норма – это «…совокупность явлений, разрешенных системой языка, отраженных и закрепленных в речи носителей языка и являющихся обязательными для всех владеющих литературным языком в определенный период времени» [7, с. 11].

Итак, можно сделать вывод, что спонтанная речь есть особый лингвистический феномен, характеризующийся разнообразными отклонениями от норм подготовленной, «гладкой» речи и связанный с социально-психологическими характеристиками говорящего. Кроме того, исходя из теоретических положений, необходимо отличать такие понятия, как «ошибка» и «отклонение».

Список литературы

1. Балли Ш. Лингвистическое наследие 20-го века. – М.: Издательство: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.

2. Богданова-Бегларян Н.В., Блинова О.В., Мартыненко Г.Я., Шерстинова Т.Ю. Некоторые инвариантные характеристики русской разговорной речи: фонетика, морфология, синтаксис. – М.: Издательство РГГУ, 2017. – 86 с.

3. Бондарко Л.В. Спонтанная речь и организация системы языка // Бюллетень Фонетического Фонда №8 «Фонетические свойства русской спонтанной речи» / Под ред. Л.В.Бондарко, М.Краузе. – СПб., 2001. – С.17–23.

4. Васильева Л.А., Тананайко С.О., Шерстинова Т.Ю. Определение уровня речевой культуры в разных типах речи // Компаративистика-II: Альманах сравнительных социогуманитарных исследований / Под ред. Л.А.Вербицкой, В.В.Васильковой, В.В.Козловского, Н.Г.Скворцова. – СПб., 2002. – С. 164–176.

5. Жабин Д.В. Формальные признаки спонтанной речи говорящего в ситуации стресса: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Воронеж, 2006. – 330 с.

6. Информативная ценность текстов спонтанной речи // Бюллетень фонетического фонда русского языка. №7. Тексты устной речи. Материалы научного симпозиума в Норвежском университетском центре, Санкт-Петербург, 17–19 сентября 1998 г. / Под ред. Р.Ф.Касаткиной. – СПб., 1998. – С. 47.

7. Лаптева О.А. Современная устная речь. – М., 1994. – 416 с.

8. Храковский В.С., Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. – СПб.: Наука, 1991. – 180 с.

УДК 81

ББК 74

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ АНГЛИЙСКОЙ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

И.В. Анисимова, *Пензенский артиллерийский инженерный институт, г. Пенза, Россия*

К.А. Спирин, *Пензенский артиллерийский инженерный институт, г. Пенза, Россия*

SYSTEMATIZATION OF ENGLISH MILITARY TERMINOLOGY

I.V. Anisimova, *Penza Artillery Engineering Institute, Penza, Russia*

K.A. Spirin, *Penza Artillery Engineering Institute, Penza, Russia*

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы, возникающие в процессе систематизации английской военной терминологии. Теоретические принципы показаны с практической точки зрения, поскольку систематизация военной терминологии рассматривается как важная для облегчения коммуникации в этой специализированной области человеческой деятельности, так и важная как практическое средство для облегчения изучения военного английского языка. Авторы предлагают систематизацию в древовидной форме, представляющую обобщённые и парциальные отношения между основными военными терминами и понятиями, к которым они относятся.

Ключевые слова: военная английская терминология, терминологический детерминант, терминологическая система, систематичность.

Abstract. The article discusses the problems that arise in the process of systematization of English military terminology. The theoretical principles are considered from a practical point of view, since systematization of military terminology is seen both important for facilitating communication in this specialized field of human activities and important as a practical means for easier learning of military English. The authors suggest the systematization in a tree form, representing the generic and partitive relationships between basic military terms and the concepts they refer to.

Key words: military English terminology, terminological determinant, terminological system, systematicity.

E-mail: anisimova.iva1975@yandex.ru

Стремительная эволюция человеческого знания, которая следует за стремительным развитием новых технологий и научных изобретений во всех видах человеческой деятельности, приводит к появлению новых слов и терминов, отражающих созданные новые понятия.

Таким образом, значение терминологии как отдельной лексической подсистемы постоянно возрастает, поскольку она изучает термины и их использование в конкретных контекстах и занимается сбором, описанием, обработкой и представлением терминов. Кроме того, терминология является действительно междисциплинарной областью исследования, которая систематически изучает обозначение понятий, характерных для одной или нескольких предметных областей или области человеческой деятельности, посредством исследования и анализа терминов в контексте, с целью документирования и содействия правильному использованию.

Большинство специалистов сходятся во мнении, что «терминология – это система прежде всего потому, что сам мир – это система, а терминология отражает и заботится о различных сегментах мира» [2]. Дж.Сейджер подчеркивает, что терминология, наряду с лингвистикой, логикой и онтологией, имеет дело с формальной организацией сложных отношений между понятиями и терминами. Его практическая цель заключается в «достижении большего единства, последовательности и ясности выражения в специальной коммуникации» [2, с. 7].

Кроме того, терминология как специализированная лексика касается каждого пользователя языка и является частью его когнитивного развития.

Особая терминология важна для профессионального образования [4, с. 10]. Именно по этой причине все выпускники вузов должны обладать к концу

обучения основами специальной терминологии своей специальности, которая должна стать неотъемлемой частью их профессионально-познавательного уровня.

В случае с военными специалистами знания военной терминологии на их родном языке недостаточно, так как все страны НАТО должны быть взаимопроникающими, а английский язык является не только одним из двух официальных языков, но и наиболее широко используемым.

Таким образом, свободное владение английской военной терминологией может быть жизненно важным в многонациональных военных операциях, поскольку оно взаимосвязано с эффективностью коммуникации.

Вышесказанное обусловливает актуальность темы, которая определяется значимостью проблемы классификации языковых единиц, соответственно терминов английской военной терминологии, не на основе их явных формальных свойств, как, например, в алфавитном порядке, а в соответствии со свойствами понятий, к которым они относятся.

Мы считаем, что эффективность изучения военного английского языка повышается за счет представления обилия специализированных терминов в систематизированном виде и выявления логических, функциональных и структурных связей между ними.

Первым шагом в систематизации военной терминологии должно стать схематическое представление совокупности рассматриваемых терминов и определение значения основных терминов, составляющих системный детерминант, т.е. «ядро терминов, представляющее собой единство как смысла, так и формы и функционирующее только в соответствующей [в нашем случае – военной] терминологической системе» [3, с. 36].

Военная терминология, подчиненная специализированному языку, может быть подразделена на военно-политическую (оборонная система со своими уставами, правилами и положениями, регламентами и т.д.), а также военные системы, которые в дальнейшем разбиваются на управление военными системами,

разработку военных систем и эксплуатацию военных систем. Каждый из вышеперечисленных более широких таксонов может быть подразделен на таксоны подчиненного уровня. Таким образом, развитие военных систем состоит из проектирования военных систем, новых технологий, закупок военных систем и эффективности военных систем.

Военные системы также могут быть проанализированы с точки зрения их содержания как целостного единства технических, т.е. техники и вооружения, и человеческих, т.е. военнослужащих, факторов, взаимодействующих в соответствии с определенными правилами. Их основные типы – наземные, военно-морские и воздушно-космические.

Основными терминами, которые обычно ассоциируются с военной терминологией, являются оружие и вооружение. Хотя они частично пересекаются по своему значению, их следует четко различать:

"weapon" (оружие) – это инструмент нападения или защиты в бою, как пистолет, ракета или меч. Он отличается от собирательного существительного *"weaponry" (оружие)*, которое определяется как: 1) оружие рассматривается как группа; 2) проектирование и производство оружия;

"armament" (вооружение) – это более широкий термин, который определяется как:

1. оружие и военные припасы, которыми оснащена воинская часть;

2. все вооруженные силы и военная техника страны (часто используется во множественном числе);

3. вооруженные силы, оснащенные для войны;

4. процесс вооружения для войны. Этот термин отличается от *"arms"* или *"weapon"*, особенно от *"firearm" (огнестрельное оружие)*.

Определения терминов важны в процессе систематизации, поскольку «определение – это лингвистическое описание понятия, основанное на перечислении ряда признаков, передающих смысл понятия» [4, с. 39].

Сущностные характеристики указанных понятий образуют сложную семантическую структуру, которая может быть выражена в виде свойств или отношений к другим понятиям, способствуя тем самым построению понятийной, соответственно – терминологической, структуры военного предметного поля.

Далее к созданию модели и разработке классификации оружия мы можем представить родовые отношения термина *“firearm” (огнестрельное оружие)*, которое подчинено *“weapon” (оружию)*, но приближается больше к терминам “*small arms*, *light weapon* and *cannon” (стрелковое оружие, легкое оружие, орудие* и *пушка)*.

Определение огнестрельного оружия таково: *“A device that can be used as a weapon that fires either single or multiple projectiles propelled at high velocity by the gases in a straight tube produced by the explosion of gunpowder” («Устройство, которое может быть использовано в качестве оружия, стреляющего либо одиночными, либо множественными снарядами, приводимыми в движение с высокой скоростью газами в стволе, образующимися при взрыве пороха»)* [1].

Термин *“gun” (пушка)* часто используется как синоним *“firearm” (огнестрельного оружия)*, но в специальном использовании имеет ограниченный смысл – относится только к артиллерийскому орудию с относительно высокой начальной скоростью *(“an artillery piece with a relatively high muzzle velocity”)*. Огнестрельное оружие подразделяется на: стрелковое оружие (также называемое личное оружие или индивидуальное оружие), легкое оружие и пушки *(“small arms* also called *personal weapon* or *individual weapon*, *light weapons* and *cannons”)*. Их определения, соответственно, раскрывают их основные характеристики:

Стрелковое оружие – это «переносная, индивидуальная и обслуживаемая расчетом боевая система, используемая, главным образом, против живой силы противника и легкобронированной или небронированной техники» (*“Small arm”* is “a man portable, individual, and crew-served weapon system used mainly against personnel and lightly armored or unarmored equipment”) [5].

Легкие оружие *(“light weapons”)* предназначено для приведения его из походного в боевое положение и использования расчетом из двух или более человек. (*“Light weapons”* are “designed to be deployed and used by a crew of two or more”).

Орудие *(“cannon”)* – это большая артиллерийская установка, обычно установленная на лафете. (*“Cannon”* is “a large artillery peace usually mounted on a carriage”).

Подвиды стрелкового оружия можно перечислить в том порядке, в каком они были изобретены: ручная граната, мушкет, аркебуза, пистолет, револьвер, дробовик, пистолет-пулемет, карабин, автоматическая винтовка, штурмовая винтовка и легкий пулемет *(“anti-tank gun, tank gun, anti-aircraft gun, heavy machine gun, recoilless rifle/recoilless gun, grenade launcher, missile launcher/rocket launcher,* and *mortar”)*.

К подвидам легкого оружия относятся соответственно: противотанковая пушка, танковая пушка, зенитная пушка, крупнокалиберный пулемет, безоткатная винтовка/безоткатная пушка, гранатомет, ракетная установка/гранатомет и миномет (который меньше калибра 100 мм) *(“anti-tank gun, tank gun, anti-aircraft gun, heavy machine gun, recoilless rifle/recoilless gun, grenade launcher, missile launcher/rocket launcher,* and *mortar”)*.

Подвид класса *“орудия”* включает в себя термины *“пушка, гаубица и миномет” (“gun, howitzer* and *large mortar”).*

Эта систематизация может быть использована при введении военной терминологии неродным носителям языка для содействия процессу приобретения специальных знаний и английских терминов, представляющих понятия. В результате могут быть достигнуты обе цели систематизации: облегчение процесса изучения специализированной лексики и содействие большей эффективности коммуникации между всеми пользователями английской военной терминологии.

Но цель нашей систематизации состоит не в том, чтобы представить готовую классификацию, а в том, чтобы помочь в установлении модели для терминологического анализа.

Систематизация должна основываться на принципах организации понятий в группы, семейства, классы и типы на основе их характеристик, а также на установлении иерархических и смысловых связей каждого термина с остальными в подсистеме. Процесс систематизации начинается с анализа определений указанной группы понятий, что позволяет выявить понятия и термины, которые они обозначают.

Далее отношения графически отображаются в схемах, таблицах и диаграммах. Таким образом, становится намного легче найти точное место каждой военной части, инструмента, продукта, деятельности, процесса или субъекта, следуя модели и «заполняя» соответствующие аспекты.

Систематизация военной терминологии – это задача, которая должна осуществляться на основе строгих принципов общенаучной теории классификации и системного подхода с целью выявления сложных отношений между составляющими системы.

Систематизация может оказать положительное влияние на структурирование концептуальной системы, что открывает реальный путь к интенсификации военно-научного знания.

Список литературы

1. Википедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// en.wikipedia.org/ wiki/military_terminology (Дата обращения 01.12.2019).

2. Головин В. Типы терминологических систем и основы их дифференциации. – Горький, 1981. – С. 3–10.

3. Попова М. Системный подход в терминографии, в терминологии во время глобализации. – Любляна, 2003. – С. 33–38.

4. Сейджер Дж. Практический курс по терминологической обработке / Дж.Бенжаминс. – Амстердам/Филадельфия, 1990.

5. Словарь военных и специальных терминов Министерства обороны (с поправками до 22 марта 2007 года). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dtic.mil/doctrine/jel/doddict (Дата обращения 01.12.2019).

УДК 811

ББК 80

УДИВИТЕЛЬНЫЕ ФАКТЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

А.И. Артапова, *Центр изучения иностранных языков «Дай Пять», г. Пенза, Россия*

SURPRISING FACTS OF RUSSIAN

A.I. Artapova, *Foreign Languages School "Dai Pyat", Penza, Russia*

Аннотация. В статье с опорой на работы лингвиста Максима Анисимовича Кронгауза рассмотрены такие факты русского языка как приставки, акцент, уменьшительные суффиксы, обращения, заимствования. Показаны положительные и отрицательные стороны процесса заимствования.

Ключевые слова: русский язык, английский язык, приставки, акцент, уменьшительные суффиксы, обращения, заимствования.

Abstract. The article, with reference to the works of the linguist Maxim Anisimovich Krongauz, considers such facts of the Russian language as prefixes, accent, diminutive suffixes, appeals, borrowings. The positive and negative aspects of the borrowing process are shown.

Key words: Russian, English, prefixes, accent, diminutive suffixes, appeals, borrowings.

E-mail: asnowflake@yandex.ru

Русский язык, впрочем, как и любой другой язык, не перестает удивлять тех, кто его изучает или же просто внимательно относится к своей речи. Ссылаясь на работы Максима Анисимовича Кронгауза, советского и российского лингвиста, доктора филологических наук, профессора Российского государственного гуманитарного университета и Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», лауреата специальной премии «Просветитель», автора книги «Русский язык на грани нервного срыва», остановимся на пяти фактах, которые удивляют в русском языке:

1) **Русские приставки**. Разве не прекрасны глаголы *отфутболить* и *присобачить,* где приставка намного важнее корня, или, например, *зафиндурить* (вставить, положить), где корень вообще не опознается? И разве не чудесен ряд, объединяющий глубокие традиции с острой современностью: *слимонить, спионерить, солимпиадить?* Или же ряд глаголов с единым корнем и множеством приставок, меняющих значение: *приехать, уехать, подъехать, отъехать, выехать, заехать, въехать, объехать, съехать, переехать, наехать, доехать, поехать, проехать (14).*

2) **Русский акцент**, который пробивается через любой даже самый экзотический язык. Имеется в виду интонация. Например, чтобы задать вопрос надо только изменить порядок слов в предложении, но русские привыкли к интонационному оформлению.

3) **Уменьшительные суффиксы**, которые добавляют эмоциональности. Ведь приятнее выпить *чашечку* чая с *лимончиком* и кушать *бутербродик* с *колбаской*, чем пить *чай* с *лимоном* и есть *бутерброд* с *колбасой*.

4) **Система обращений.** Отсутствует нейтральное обращение к незнакомцу, но зато какой спектр социально и эмоционально маркированных! Распространение семейных отношений на весь мир приводит к так называемым вторичным употреблениям терминов родства: *Садись, мать* (в автобусе незнакомой немолодой женщине)! *Спасибо, дочка* (благодарность молодой женщине)! *Братцы, помогите* (к незнакомым мужчинам)! Или обращения *шеф* или *командир* к водителю маршрутки. Как и зачем?

5) **Легкость заимствования** и последующего освоения чужой лексики. «Одомашнивание» чужих слов (в том числе с помощью приставок и суффиксов) – это и есть иммунитет от всяких угроз со стороны других культур и их языков. Они дают, а мы принимаем и делаем своим. Занятная стратегия освоения чужих слов и «приручения» их – это когда возникают их аналоги по случайным созвучиям. Замечательный механизм, действующий, правда, только в разговорной речи.

Например, ICQ (АйСиКью) сближается с русским женским именем, причем в довольно вольной форме «Аська», «homepage» (домашняя страница) сближается с русским словом «хомяк», сложное для произнесения слово «клавиатура» – с женским именем «Клава». И даже необязательно, чтобы слово было труднопроизносимым, сложным для слуха или запоминания. Это вторично. Скорее нам хочется, чтобы оно стало чем-то родным и живым. В этом есть некоторый шик. Также как в том, чтобы подчеркивать чужеродное слово, в этом есть шик такого фамильярного отношения к чему-то, может быть, еще достаточно новому, а мы ему уже подобрали наше слово. «Мерин» – название Mercedes, «поджарый» – Mitsubishi (Мицубиси) Pajero, «пыжик» – Peugeot, «тушкан» – «Hyundai (Хёндэ, а не “Хендай”, “Хундай”, “Хюндай”, “Хайандай”) Tucson (Ту́сон)», «Лёха» – Lexus. Автомобиль сразу становится чем-то близким и родным.

Такие слова не входят в литературный канон, но это не жаргонизмы и не вульгаризмы, и не просторечие, это нормальные слова разговорного языка. Нельзя сказать, что не надо их употреблять. Это своеобразная творческая составляющая русского языка – игра со словом.

Тем не менее, надо помнить, что слепое заимствование не только мешает и раздражает, но и ухудшает качество русского языка. Некоторые слова порой понимаемы только в силу знания иностранного языка, прежде всего, английского. Например, вместо привычных *отжиманий* и *подтягиваний* делаем *пуш-апы* и *пул-апы* (от англ. *push-ups* и *pull-ups*), вместо категорий *тяжелый вес* и *легкий вес* в боксе слышим *крузервейт* и *фазервейт* (от англ. *cruiserweight* и *featherweit*) и т.п. Кушаем *маффины* (от фр. *moufflet* – мягкий хлеб) и *макарони* (от фр. *macaron* – миндальное печенье-безе), есть же *печенье* и *зефир*, но куда вкуснее звучит *кукис* (*cookies*) и *маршмеллоу* (*marshmallow*). Как разобраться в разном произношении и написании заимствованных слов: *риэлтор / риелтор / риэлтер / риелтер* (*realtor* – агент по недвижимости), *криэйтор / криэйтер / креатор* (*creator* – человек, несущий ответственность за разработку и воплощение новых рекламных идей и

проектов). Если мы не успеваем осваивать заимствования, то это ведет к языковому хаосу.

Список литературы

1. Пять фактов о русском языке, которые меня как лингвиста удивляют. [Электронный ресурс]. – URL: https://trv-science.ru/2018/04/10/5-udivitelnyx-faktov-o-russkom-yazyke/ (Дата обращения 01.12.19).

2. «Одомашнивание» чужого слова. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.svoboda.org/a/417724.html (Дата обращения 01.12.19).

3. Проблема заимствования иностранных слов в русском языке (по М.А.Кронгаузу). [Электронный ресурс]. – URL: https://easy-ege.blogspot.com/p/blog-page_5.html (Дата обращения 01.12.19).

УДК 81-25

ББК 81.0

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОСТОРЕЧИЯ КАК ЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКА И РЕЧИ

М.В. Баканова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

DISTINCTIVE FEATURES OF VERNACULAR AS A PHENOMENON OF LANGUAGE AND SPEECH

M.V. Bakanova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию характерных особенностей просторечий как пласта разговорной речи и русского национального языка. Выделяются основные функции сниженной лексики, а также фонетические, лексические и синтаксические характеристики основных видов просторечий.

Ключевые слова: разговорная речь, сниженная лексика, просторечие, фонетические особенности, морфологические особенности, лексические особенности, синтаксические особенности.

Abstract. This article is devoted to the study of characteristic features of vernacular as a layer of colloquial speech and the Russian national language. The main functions of reduced vocabulary, as well as the phonetic, lexical and syntactic characteristics of the main types of vernaculars are highlighted.

Key words: colloquial speech, reduced vocabulary, vernacular, phonetic features, morphological features, lexical features, syntactic features.

E-mail: bakanova_marina@list.ru

Социальные и политические изменения, происходящие в современном обществе, обычно находят свое отражение в языках. Комплексный анализ инновационных процессов современной лингвистической эволюции на лексическом уровне позволяет проследить основные тенденции в способах

обновления лингвистических лексиконов. Это требует разработки новых методологических основ, обеспечивающих применение соответствующих теоретических методик и практического анализа для исследования лексических единиц с точки зрения выявления их лингвистических и экстралингвистических особенностей, определения масштабов их распространения и оценки в современных языках.

Актуальность исследования данной проблемы обусловлена интересом ученых и противоречивостью мнений исследователей в области современного языкознания к просторечию как явлению языка с точки зрения его лингвистических и экстралингвистических характеристик, а также как к явлению речи с точки зрения его функциональных особенностей как выразительного языкового средства, проявляющегося в творчестве и образном мышлении носителей языка, и принципов его перевода с одного языка на другой.

Современный разговорный язык – это социолингвистический феномен, широко используемый в повседневной речи, в неформальной речи, в средствах массовой информации и в художественной литературе. Изучение и описание этого явления осложняется проблемой определения его лексической структуры, которая связана, прежде всего, с различными подходами к понятию разговорного языка.

Разговорный язык иногда рассматривается только в узком смысле как речь необразованных или малообразованных людей, т.е. как ошибочные слова или формы слов [5]. В самом широком смысле разговорный язык – это не только нелитературные слова или формы слов, но и выразительные, стилистически нестандартные слова, средства создания «поэтики низкого» [5].

Основной проблемой, возникающей в ходе определения сущности сниженных разговорных выражений, т.е. просторечий, является выявление их характерных черт, отделяющих их от группы общих сленгизмов. Здесь мы должны обратиться к рассмотрению основных функций, присущих сниженным разговорным выражениям. Исследователи выделяют следующие функции

сниженных разговорных выражений: функцию идентификации с группой и эффекта творчества, функцию конфиденциальности и секретности, функцию вульгарности, функцию неформальности и эффекта сближения [5].

Функция идентификации с группой и эффект творчества особенно очевидны в студенческом и подростковом сленге. Молодые люди обычно используют творческий инновационный сленг, чтобы показать свою принадлежность к группе и установить солидарность с другими членами группы, держа старшее поколение на расстоянии. Эта функция является доминирующей в общем сленге или профессиональном жаргоне.

Функция конфиденциальности и секретности связана с маргинальными или изолированными подгруппами общества, такими как преступники и наркоманы. Преступники, например, обычно используют сленг, чтобы скрыть секретную информацию от властей, в то время как наркоманы используют сленговый словарь, чтобы укрепить сплоченность своей группы, т.е. эта функция в большей степени присуща арго или кенту.

Функция вульгарности регулярно сочетается с эффектом оскорбительности в общем сленге, особенно в сленге, который используется говорящими для критики внешнего вида или поведения других людей. Она сигнализирует о желании говорящих быть грубыми и невежливыми, используя неправильный язык и уничижительные, даже табуированные слова, которые часто относятся к семантической области «секс». Эта функция доминирует у вульгаризмов.

Функция неформальности и эффекта сближения, очевидно, проявляется в общем сленге и сниженных разговорных выражениях, которые носители языка намеренно используют, чтобы порвать со стандартным языком и изменить уровень дискурса в направлении фамильярности. Это свидетельствует о намерении говорящих отказаться от условностей, облегчить социальное взаимодействие и быть дружелюбными.

Социально-стилистическая сущность разговорного языка представляет теоретический и практический интерес для изучения взаимосвязи национального языка с социальными диалектами, нормализованной разговорной речи с ее антиподом – нестандартной (разговорной) речью в различных коммуникативных областях с учетом эмоционально-экспрессивных средств.

Просторечие с лингвистической точки зрения представляет собой крайне неоднородную совокупность языковых единиц. С одной стороны, его можно определить как набор стилистических средств, обладающих сниженной экспрессией, с другой – это нейтральные средства с точки зрения стиля [2, с. 155].

По словам Л.П.Крысина, просторечие реализуется только в устной форме, но оно может встречаться в художественной литературе и в личной переписке носителей просторечия. Просторечия встречаются, например, в общении в кругу семьи и с близкими родственниками, на собраниях соседей во дворе коммунальных домов, в суде, в кабинете врача и т.д. Как и в случае с местными диалектами, сфера применения просторечия является очень узкой. Л.П.Крысин считает, что просторечие – это «стилистическая категория, заключающая в себе оценку, экспрессивность, эмоциональность, иронию в отношении изображаемых в художественных и публицистических текстах явлений реальной действительности с целью усиления выразительной стороны этих текстов» [3, с. 47].

По определению Л.С.Бархударова, просторечие – это форма русского национального языка, которая наряду с «диалектной, жаргонной речью, народными говорами, литературным языком составляет устную некодифицированную сферу мировой речевой коммуникации – народно-разговорный язык» [1, с. 74].

В литературном языке просторечие используется в качестве стилистического средства для придания речи различных оттенков смысла.

Как отмечает большинство исследователей, просторечие делится на два временных подвида: просторечие-1, происхождение которого напрямую связано с

диалектами, использующими стандартные, традиционные языковые средства, и просторечие-2, в котором используются абсолютно новые языковые средства, источником которых являются социальные диалекты. Кроме того, исследователи утверждают, что носителями просторечия-1 являются в основном пожилые и малообразованные городские жители, обладающие низким культурным уровнем, в большинстве случаев это пожилые женщины [4, с. 216].

Просторечию присущ тот же набор фонем, что и литературному варианту языка, однако они по-другому реализованы в речи и по-разному сочетаются друг с другом, поэтому для этого явления характерна определенная фонетическая специфика. Фонетическими явлениями, специфичными для просторечия, являются пропуск или добавление гласных, использование гласных соседних слогов, ненужное смягчение согласных, ассимиляция и диссимиляция согласных.

Помимо специфичных фонетических черт просторечия-1 можно также выделить его характерные особенности на уровне морфологии, а именно: несоответствие рода подлежащего и сказуемого, неправильное склонение существительного, ненормативное спряжение глагола, склонение несклоняемых существительных.

В просторечии-1 присутствуют также особенности лексического уровня, проявляющиеся в наличии значительного количества слов, в большинстве случаев, предназначенных для повседневных ситуаций, которые не являются литературными словами. Большинство этих слов являются производными от диалектизмов. Можно выделить следующие лексические особенности просторечия-1: использование слов, которые отличаются по смыслу от литературного языка, например: «ходить» в значении «иметь близкие отношения», развитие у слова другого значения, отличного от его значения в литературной речи, например, «гнать» в значении «говорить неправду».

Выделим основные синтаксические черты, специфичные для просторечия-1: использование деепричастий, оканчивающихся на «-вши» или «-мши», например:

«выпимши»; кратких прилагательных и причастий страдательного залога в полной форме, например: «Я согласная»; неправильное использование предлогов, например: «вернулся с Крыма», и т.д.

Что касается просторечия-2, по мнению большинства исследователей, его носителями являются молодые люди и люди среднего возраста с низким уровнем интеллекта и культуры, в большинстве случаев это мужчины. Ученые-лингвисты полагают, что просторечие-2 обладает достаточно узким набором специфических языковых характеристик по сравнению с просторечием-1 в связи с тем, что оно не так давно получило статус особого типа просторечия, а также потому, что просторечие-2 очень близко по своим качествам к жаргонной (социальной и профессиональной) и литературной речи, занимая промежуточное положение между ними [3, с. 358].

Таким образом, можно сказать, что просторечие-2 является связующим звеном, через которые литературный язык получает различные элементы, такие как: профессионализмы, жаргонизмы и арготизмы.

Просторечие является одним из средств, с помощью которых языки меняются и обновляются, а его сила и оттенки обогащают повседневную речь. Несмотря на то, что в XX веке просторечие становится общественно приемлемым, в прошлом оно часто осуждалось и даже подвергалось литературной цензуре. Писатели XX века блестяще использовали просторечие, чтобы передать характер его носителей и создать особую атмосферу в художественном произведении.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что просторечия функционируют в разговорном языке при общении на бытовые темы. Они употребляются с целью запроса информации, высказывания обвинения, осуждения совета. Кроме того, они нередко встречаются в ситуациях, когда носители языка употребляют их из-за неграмотности, отсутствия образования и невозможности полноценно использовать другие языковые средства.

Язык, стиль и просторечие имеют одну и ту же природу, одни и те же определяющие причины. Личность носителя языка и его окружение определяют степень использования им просторечия как особого пласта языка и частотность просторечий как лексических единиц в его речи.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

2. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – М.: Наука, 1981. – 276 с.

3. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследование по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.

4. Литературная норма и просторечие / Под ред. Л.И.Скворцова. – М.: Наука, 1997. – 254 с.

5. Mattiello E. Keeping Lexical Complexity in Slang Translation. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studylib.net/doc/5895423/keeping-lexical-complexity-in-slang-translation (Дата обращения 01.12.2019).

УДК 81

ББК 81.2Англ

АНГЛИЙСКИЕ ФИЛЬМОНИМЫ: СТРУКТУРА И ПЕРЕВОД

С.В. Брыкина, *Пензенский государственный университет, Пенза, Россия*

А.А. Матросова, *Пензенский государственный университет, Пенза, Россия*

ENGLISH FILMONYMS: STRUCTURE AND TRANSLATION

S.V. Brykina, *Penza State University, Penza, Russia*

A.A. Matrosova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о статусе фильмонимов, приводятся некоторые существующие в науке тематические группы фильмонимов, рассматривается структура и выявляются синтаксические особенности их организации. Авторы проводят анализ приемов перевода фильмонимов на материале полнометражных анимационных фильмов американской компании The World Disney Company. В статье рассматриваются наиболее частотные трансформации, используемые при передаче названий английских фильмонимов на русский язык.

Ключевые слова: фильмоним, односоставное предложение, приемы перевода.

Abstract. The article deals with considering the status of filmonyms, current scientific thematic classifications of filmonyms as well as their structure and syntactic features. The authors analyze the translation techniques of filmonyms on the material of full-length animated films of the World Disney Company. The most frequent techniques used while translating movie titles from English into Russian are considered in the article.

Key words: filmonym, one-member sentence, translation technique.

E-mail: e407@yandex.ru, lina98matrosova@yandex.ru

В наши дни в Россию импортируется много зарубежных кинофильмов, и заголовок фильма играет одну из важнейших ролей для зрителя. Постоянное расширение киноиндустрии требует от переводчиков поиска различных

лингвистических средств для решения переводческих задач при переводе названия кинофильмов, которые в полной мере будет передавать смысл и идеи, заложенные в оригинальном названии.

В данном исследовании ставится цель проанализировать приемы перевода англоязычных названий фильмов на русский язык на материале полнометражных анимационных фильмов американской компании The World Disney Company.

Как известно, для обозначений названий кинофильмов в лингвистике используется термин фильмоним. К основным особенностям англоязычных фильмонимов относятся: опущение артиклей, предлогов и формы глагола to be (*SLEEPING BEAUTY)*; наличие знаков **?**, **:** и **!** (*WINNIE THE POOH: SEASONS OF GIVING)*; выражение названия причастием или герундием (*FROZEN, TANGLED)*; наличие разговорных или сленговых слов в фильмонимах (*THE RESCURES DOWN UNDER)* [3].

Синтаксическая организация фильмонимов также представляет определенный интерес. Большинство фильмонимов попадают в группу односоставных предложений. Так, в рамках проведенного анализа установлено, что номинативные предложения могут быть распространены дополнением (14%), определением (16%), обстоятельством (7%). Приведем примеры. *The Adventures of Ichabod and Mr. Toad – Приключения Икабода и мистера Тоада. Sleeping Beauty – Спящая красавица. Alice in Wonderland – Алиса в Стране чудес.* Что касается односоставных нераспространенных предложений, их число составило 56%. Группа фильмонимов, структура которых соответствует двусоставному предложению, немногочисленна и насчитывает всего 7%: (*Ralph Breaks the Internet – Ральф против интернета).*

В роли главных членов номинативных предложений чаще всего выступают:

1. Имена существительные (включая нарицательные и собственные): *Cinderella – Золушка, Peter Pan – Питер Пэн, Aladdin – Аладдин.* Эта группа составляет 66%.

2. Имена числительные, числительное + существительное: *Snow White and the Seven Dwarfs – Белоснежка и семь гномов, One Hundred and One Dalmatians – 101 далматинец.* Эта группа составляет 7%.

К еще одной группе фильмонимов относятся конструкции, состоящие из двух номинативов, связанных сочинительной связью: *Snow White and the Seven Dwarfs – Белоснежка и семь гномов, Lady and the Tramp – Леди и Бродяга, Beauty and the Beast – Красавица и чудовище.* Эта группа составляет 11% (из 70 проанализированных названий The World Disney Company).

Можно выделить группу фильмонимов, являющихся односоставными определенно-личными предложениями, в которых главным членом выступает глагол в форме повелительного наклонения: *Meet the Robinsons – В гости к Робинсонам, Wreck-It Ralph – Ральф, Disney Princess Enchanted Tales: Follow Your Dreams – Следуй за мечтой.* Эта группа составляет 4%.

3. Причастия: *Tangled – Рапунцель: Запутанная История, Frozen – Холодное Сердце.* Эта группа составляет 2%.

4. Имя прилагательное: *Brave – Храбрая сердцем.* Эта группа составляет 1%.

Принимая во внимание общность функций и особенностей художественных заголовков и фильмонимов, вслед за Л.Г.Бабенко распределим фильмонимы по следующим пяти категориям: человек 61%, время 3%, событие, пространство 6%, предметы 3%. Также выделим шестую категорию, в которой рассматриваются фильмонимы, совмещающие в себе несколько категорий одновременно 27% [1].

При переводе фильмонимов на русский язык важно сохранить основную идею, выраженную в оригинальном названии картины. Вслед за Комиссаровом, мы выделим два основных способа перевода, а именно прямой или дословный перевод и трансформационный перевод [2].

Прямой или дословный перевод – это способ перевода, при котором синтаксическая структура оригинала преобразуется в аналогичную структуру переводящего языка. Таким способом переведено 71% исследуемых

фильмонимов. (*Cinderella «Золушка», Alice in Wonderland «Алиса в Стране чудес, Sleeping Beauty «Спящая красавица» и др.)*

Другим распространенным способом перевода фильмонимов является трансформационный перевод. Предполагается использование разнообразных трансформаций: замены, добавления, опущения и модуляции. Так, замена составила 7%.

Lilo & Stitch 2: Stitch Has a Glitch – «*Лило и Стич 2: Большая проблема Стича*». При переводе названия переводчиком был использован прием замены типа синтаксической связи. В оригинальном названии *Stitch Has a Glitch* – простое двусоставное предложение, где Stitch – подлежащее, Has a Glitch – сказуемое. В русском варианте «*Большая проблема Стича*» – односоставное номинативное распространенное предложение.

The Emperor's New Groove – «Похождения императора» (дословно – *«Новая прихоть императора»*). Переводчиком использован прием контекстуальной замены. Лексическая единица Groove в значении «нечто приятное, возбуждающее», содержит сему событийности, поэтому переводчик взял лексическую единицу «похождения», которая формирует более адекватное представление у русского зрителя.

Добавление как прием, использованный при переводе фильмонимов, составило 9%.

Brave – «Храбрая сердцем». При переводе названия данного фильма на русский язык переводчик при помощи лексического добавления сделал уточнение: Храбрая сердцем. В английском варианте названия есть только слово brave – храбрый.

Return to Never Land – «Питер Пэн 2: Возвращение в Нетландию». При переводе данного фильмонима переводчик использовал прием лексического добавления. Благодаря внесенным уточнениям зрителю становится понятно, кто

главный герой мультипликационного фильма и, кроме того, добавление указывает на событие, о котором пойдет речь в фильме и которое легло в основу сюжета.

Winnie the Pooh – «Медвежонок Винни и его друзья». При переводе данного названия переводчик, использовав прием лексического добавления, сделал уточнение, которое указывает всех главных героев фильма. Оригинальное название рассказывает нам только об одном герое.

В 9% случаев переводчики прибегают к опущению при передаче английских фильмонимов на русский язык.

Так, *The Little Mermaid* переведено *«Русалочка»*. Как видим, опущена лексическая единица Little, которая на русский язык передается при помощи диминутивного суффикса -очк. Явление диминутивности выражается в языках разными средствами и просматривается в данном случае в английском названии на уровне словосочетания, тогда как в русском на уровне морфем, составляющих слово. В связи с этим происходит перераспределение смысловой нагрузки при передаче диминутативного значения на русский язык, тем самым сохраняется смысл оригинального названия.

Приведем другие примеры фильмонимов, при переводе которых применяется прием опущения: *The Many Adventures of Winnie the Pooh – «Приключения Винни», Wreck-It Ralph – «Ральф».*

Еще одним средством в арсенале переводчика является модуляция, использовавшаяся в 4% случаев.

Рассмотрим перевод фильмонима *Ralph Breaks the Internet* – «*Ральф против Интернета*». Переводчиком использован прием модуляции. «Break» – разрушать, ломать, нарушать порядок, т.е. быть против чего-то. Единицы «break» и «против» связанны причинно-следственными отношениями. Модуляция сопряжена с использованием другой трансформаций, вытекающей из неё, заменой части речи. Лексическая единица ИЯ «Breaks», выраженная глаголом, заменяется при переводе на ПЯ предлогом «против».

Другим примером использования модуляции стал перевод фильмонима *Winnie the Pooh: Seasons of Giving* – «*Винни-Пух: Время делать подарки»*. Переводчиком использован прием модуляции. Словосочетание ИЯ «Seasons of Giving» было заменено единицей ПЯ «Время делать подарки», значение которой логически выводится из значения исходной единицы (Season – время года; Give – давать, дарить, следовательно, можно предположить, что Seasons of Giving – это время делать подарки). Модуляция сопряжена с использованием других трансформаций, вытекающих из неё, а именно, замена категории числа и замена части речи. Замена категории числа: оригинальная лексическая единица Seasons использована в форме множественного числа, заменяется русской единицей «время» в форме единственного числа. Замена части речи: лексическая единица ИЯ giving, выраженная герундием, заменяется в русском языке на глагол с существительным «делать подарки».

Таким образом, в рамках проделанного исследования нам удалось выявить наиболее частотные структуры фильмонимов: односоставные нераспространенные предложения. На основе когнитивно-тематического признака было установлено, что большинство фильмонимов попадает в класс «Человек». Прямой перевод использован в 71% случаев. С помощью трансформационного перевода переведено 29% случаев (замена – 7%, добавление – 9%, опущение – 9%, модуляция – 4%).

Список литературы

1. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ин-та, 2000. – 534 с.

2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

3. Крупнов В.Н. В творческой лаборатории переводчика – М.: Международные отношения, 1976. – 190 с.

4. Подымова Ю.Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах. – Майкоп: 2006. – 56 с.

5. Англо-русский электронный словарь ABBYY Lingvo [Электронный ресурс]. – URL: https://www.lingvolive.com/ru-ru (Дата обращения: 16.04.2019)

6. Список полнометражных анимационных фильмов компании Уолта Диснея [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/ (Дата обращения: 09.04.2019).

УДК 81

ББК 81.2Англ

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ КОМИЧЕСКОГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.ИЛЬФА И Е.ПЕТРОВА

С.В. Брыкина, *Пензенский государственный университет, Пенза, Россия*

А.Д. Никитина, *Пензенский государственный университет, Пенза, Россия*

MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF COMIC IN I.ILF AND E.PETROV'S NOVELS

S.V. Brykina, *Penza State University, Penza, Russia*

A.D. Nikitina, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о выражении категории комического в художественном тексте, приводятся некоторые существующие в науке мнения о классификации средств выражения категории комического. Авторы проводят анализ приемов выражения категории комического в произведениях И.Ильфа и Е.Петрова «Золотой теленок» и «12 стульев». В статье рассматриваются наиболее частотные средства, используемые при выражении категории комического в указанных художественных произведениях.

Ключевые слова: юмор, средства выражения комического.

Abstract. The article considers the category of the comic in the literary text, current scientific thematic classifications of the means of expressing the comic. The authors analyze the techniques of expressing the category of the comic in the works of I.Ilf and E.Petrov "The Golden Calf" and "12 Chairs". The most frequent means used to express the category of the comic in these novels are considered in the article.

Key words: humour, means of expressing the comic.

E-mail: e407@yandex.ru, dfgbhnj27@yandex.ru

Категория комического – это сложная и разноплановая категория эстетики, появившаяся в эпоху Античности в качестве противопоставления категории трагического [2].

Вслед за Н.А.Абросимовой к лексико-стилистическим средствам создания комического будем относить лексику сниженного стиля: сленг, просторечия, богохульства, т.к. она функционирует в инородном для себя пласте. К лексико-семантическим – метафору, каламбур, гиперболу, игру слов, метонимию, литоту и др. [1, с. 54].

Приведем примеры средств создания комического, которые мы относим к группе лексико-стилистических,

Так, в предложении «*Вот я и миллионер! – воскликнул Остап с веселым удивлением. – Сбылись мечты идиота*!» [4] используется разговорная бранная единица «идиот». Она содержит оценочный компонент значения и дает оценку людям, мечтающим стать богатыми.

Просторечие часто используется в литературном языке в экспрессивно или шутливо окрашенных контекстах. В качестве примера, подтверждающего это утверждение, приведем предложения из произведения «12 стульев»: *«– Ворюги у вас в доме № 7 живут! – вопил дворник. – Сволота всякая! Гадюка семибатюшная! Среднее образование имеет!.. Я не посмотрю на среднее образование!.. Гангрена проклятая!!!» В это время семибатюшная гадюка со средним образованием сидела за мусорным ящиком на бидоне и тосковала*» [3]. В данном случае писатели целенаправленно используют ряд единиц сниженного стиля лексики. «Ворюги» (простореч. сниж.), «сволота» (прост. бран.), бранные выражения «гадюка семибатюшная» и «гангрена проклятая» изначально не производят должного комического эффекта. Но когда автор повторяет их, приписывая ругательства персонажу от своего лица, подобная негативная оценка создает юмористический эффект.

В художественной прозе богохульства встречаются часто в контексте комического, что подтверждается в отрывке «*Следствие может поглотить много времени. Сколько – знает один Бог. А так как Бога нет, то никто не знает*» [4]. Выражение «знает один Бог» употребляется как устойчивое выражение и относится к богохульствам, но также его можно понимать в прямом значении, в таком случае в своем прямом значении утверждение отрицается автором, что создает юмористический эффект.

Приведем некоторые примеры, попадающие в группу лексико-семантических средств создания комического.

В предложении: «*Он был молод душой и годами, но в его кудрях, как луна в джунглях, светилась лысина*» [4] – прическа героя сравнивается с луной в джунглях, т.е. использован прием сравнения. Блеск лысого участка головы среди кудрей уподобляется яркому свету луны в темном лесу, что вызывает у читателя смех.

В другом примере комическое строится на использовании метафоры. «*В этом флотском борще плавают обломки кораблекрушения*» [4] – метафора «обломки кораблекрушения» подразумевают ингредиенты супа, которые не выглядят привлекательно для человека, подобный прием помогает придать тексту иронический оттенок.

Как известно, ирония – это троп, состоящий в употреблении слова или выражения в смысле, обратном буквальному с целью насмешки [7, с. 91]. Ирония является комплексным стилистическим приемом и может реализовываться в тексте с помощью других средств. Ф.Шлегель [9], В.М.Пивоев [6], И.Паси [5] классифицируют средства выражения иронии на лексико-семантические средства, логико-синтаксические средства, интонационно-графические средства, грамматические средства, ассоциативную иронию, а также использования патетической лексики.

Использование иронии в качестве лексико-семантического средства создания комического можно продемонстрировать при помощи следующего контекста: «*Из мировых очагов культуры он, кроме Москвы, знал только Киев, Мелитополь и Жмеринку*» [4]. В этом предложении ирония заключается в приравнивании небольших городов к «мировым очагам культуры», вследствие чего образуется ирония на столкновении значений.

В следующем примере комическое создано с помощью логико-синтаксических средств выражения иронии, здесь обнаружена несогласованность словесных сцеплений: «*Во всех областях человеческой деятельности предложение труда и спрос на него регулируются специальными органами. […] И один лишь рынок особой категории жуликов, именующих себя детьми лейтенанта Шмидта, находится в хаотическом состоянии»* [4]. Ирония актуализируется через несовместимость понятий «рынок труда» и «рынок жуликов».

Таким образом, комическое в произведениях «Золотой теленок» и «12 стульев» создается с помощью лексико-семантических и лексико-стилистических приемов. Первая группа включает такие приемы, как использование просторечий, богохульств и бранной лексики. Вторая группа реализуется в тексте через такие стилистические приемы, как метафора, ирония сравнение, эпитеты и другие.

Список литературы

1. Абросимова Н.А. Языковые особенности перевода комических текстов (на материале рассказов М.Твена, О.Генри и С.Ликока): дис. … канд. филол. наук. – Казань, 2007. – 172 с.

2. Дземидок Б. О комическом. Монография. Перевод с польского. – М.: Прогресс, 1974. – 223 с.

3. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. – М.: Издательство: АСТ, 2010. – 126 с.

4. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок. – М.: Азбука СПб, 2014. – 514 с.

5. Паси И. Ирония как эстетическая категория. – М., 1980. – С. 60–84.

6. Пивоев В.М. Ирония как феномен культуры. – Петрозаводск: Петрозаводск. ун-т, 2000. – 104 с.

7. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.

8. Цоллер В.Н. Экспрессивная лексика: семантика и прагматика // Филологические науки. – М., 1996. – №6 – С. 62–71.

9. Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. – М.: Правда, 1983. – 56 с.

УДК 81’42

ББК 81.0

АРГУМЕНТАТИВНЫЙ АСПЕКТ ПУБЛИЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Д.М. Вербицкий, *школа “River City High School”, г. Сакраменто, шт. Калифорния, США*

ARGUMENTATIVE ASPECT OF PUBLIC POLITICAL SPEECH

D.M. Verbitskiy, *River City High School, Sacramento, California, USA*

Аннотация. Данная статья посвящена предмету аргументации и её отражению в публичной политической речи. В статье представлены классификации аргументации, подкреплённые примерами, взятыми из речи Мартина Лютера Кинга младшего “У меня есть мечта”.

Ключевые слова: аргументация, аргумент, аспекты аргументации, политическая публичная речь, дедуктивный метод, доказательство, утверждение, информация, посыл, восприятие.

Abstract. The following article is devoted to the subject of argumentation and its reflection in public political speech. Classifications of different aspects of argumentation, supported by excerpts of Martin Luther King, Jr’s speech “I Have a Dream” are represented in the article as well.

Key words: argumentation, an argument, aspects of argumentation, public political speech, a method of deduction, evidence, assertion, information, message, perception.

E-mail: dianaverbitskiy@gmail.com

Посредством речи человек может заставить, напугать, унизить, вдохновить, переубедить. Все зависит от посыла, целей, направленного сообщения, а, также, приведенных доводов и аргументов, без которых высказывание не является целостным и обоснованным. Подобного рода доводы, являющиеся основой доказательства, называются аргументами, а факт их приведения аргументацией.

«Аргумент» – это термин в нескольких гуманитарных науках, а в бытовом общении терминологическое значение этого слова сменяется общеязыковым, менее строгим. Б.Н.Головин и Р.Ю.Кобрин называют следующие характерные признаки терминологии: «Значение слова-термина соотносит его прежде всего не с отдельным предметом, а с их классом», «значение слова-термина соотносит его с профессиональным научным или техническим понятием», тогда как «значение слова-нетермина соотносит его не только с бытовым понятием или общим представлением, но и с эмоцией, волевым импульсом, эстетическим переживанием» [3].

Согласно «Новейшему философскому словарю», аргументация (лат. argumentatio) – понятие, обозначающее логико-коммуникативный процесс, служащий обоснованию определенной точки зрения с целью ее восприятия, понимания и (или) принятия индивидуальным или коллективным реципиентом. С этой точки зрения, аргументация выступает как цельный, сложный, многоуровневый феномен, который регулируется логическими нормами и законами. Как речевая коммуникативная деятельность аргументация включает в себя нелингвистические компоненты, мировоззренческо-этические, психологические параметры, обеспечивающие вписывание того или иного научного знания в культуру [6].

Аргументация представляет собой логико-коммуникационный процесс, предполагающий субъект-субъектные отношения, поэтому она всегда диалогична и тем самым шире логического доказательства (которое по существу безлично и монологично), поскольку ассимилирует в себе не только «технику мышления» (собственно *логику*), но и «технику убеждения» (искусство *воздействия* на мышление, чувство и волю человека). В обыденном мышлении аргументация понимается как способ убеждения кого-либо (индивидуума или сообщества) в истинности или правильности чего-либо (например, мысли, положения дел или действия) [5].

Ю.В.Ивлев, М.М.Новоселов, А.С.Бергман выделяют следующие аспекты аргументации [4]:

1. «фактуальный аспект» (информация о фактах, используемых в качестве аргументов);

2. «риторический аспект» (формы и стили речевого и эмоционального воздействия);

3. «аксиологический аспект» (ценностный подбор аргументов);

4. «этический аспект» (нравственная приемлемость и дозволенность аргументов);

5. «логический аспект» (последовательность и взаимная непротиворечивость аргументов, их организация в дедуктивный вывод).

Эти аспекты аргументации чаще всего взаимно дополняют друг друга. Однако их значимость может варьироваться в зависимости от конкретной ситуации. Например, в обыденном общении чисто логические средства аргументации используются редко. В свою очередь, правильный логический вывод не зависит от интуитивной убедительности посылок и аксиом. Его принудительность (обязательность, общезначимость) – во взаимной связи суждений, согласно правилам вывода. Если же при этом имеет место убеждённость в истинности посылок и аксиом, то логический вывод становится логическим доказательством (которое в этом смысле можно рассматривать как наиболее сильный вариант аргументации).

Одним из ярчайших примеров использования аргументации является политическая речь, которая с течением времени приобрела статус «искусства» и достигла апогея.

Анализируя речи политических деятелей, можно выявить стратегии и тактики аргументации, используемые ими с целью убеждения аудитории. Исследования выступлений позволяют, с одной стороны, прогнозировать дальнейшие действия и намерения политика, а с другой – устанавливать

наиболее эффективные способы воздействия на слушателей. Политический аспект аргументации часто предполагает попытки воздействия на гражданские чувства людей, на их эмоции, связанные с теми или иными событиями или нуждами – это, прежде всего, борьба за власть; это, также, пропаганда определённых идей с целью влияния на принятие решений или курс событий и истории.

Исследования аргументативного дискурса предлагают классификацию аргументов (D.Bryant, K.Wallace, S.Tirkkonen-Condit, А.А.Волков и др.). На основании анализа ряда теорий, М.Я.Блох и Е.Л.Фрейдина отмечают, что при всем многообразии подходов к разработке классификаций аргументов, в конечном итоге объектом рассмотрения являются одни и те же виды аргументов: частный случай (пример или иллюстрация), фактическая информация (отдельные факты, события, статистические данные), объяснение, контраст, причинно-следственные отношения, контекстуальные аргументы [1].

В данной статье рассмотрена одна из самых известных речей Мартина Лютера Кинга младшего (Martin Luther King, Jr.), произнесённая во время Марша на Вашингтон за рабочие места и свободу 28 августа 1963 года со ступеней Мемориала Линкольну. В данном выступлении Мартин Лютер Кинг мл. высказывает свою точку зрения и «мечту», о том времени, когда люди будут иметь равные гражданские права вне зависимости от цвета кожи.

Как и большинство других, данная речь построена дедуктивным способом, который предполагает приведение аксиом, гипотез, утверждений, которые, в последствии трансформируются в выводы и итоги.

Мартин Лютер Кинг открывает свою речь констатацией отсутствия изменений в идеологии отношения к афроамериканцам:

«But a hundred years later the Negro still is not free. One hundred years later the life of the Negro is still badly crippled by the manacles of segregation and the chains of discrimination» [7].

Далее, ссылаясь на Конституцию и Декларацию о независимости, речь подкрепляется аксиомами «обещания лучшей жизни», на тот момент не реализованными:

«This note (The Constitution and the Declaration of Independence) was a promise that all men- yes, black men as well as white men – would be guaranteed the unalienable rights of life liberty and the pursuit of happiness» [7].

Оратор призывает к борьбе за права человека, за единение народов, говоря, что начало уже было положено и многое было обещано. Спикер рассуждает о равенстве перед людьми и Богом, говоря о своей мечте и вере в неё, которая является главным аргументом в пользу всего происходящего:

«I have a dream that one day this nation will rise up, live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal"» [7].

Развивая свою мысль, Мартин Лютер Кинг приходит к выводу, что ещё не всё потеряно и ещё есть шанс, подкрепляя слова доводами о том, что будет сделано и, возможно, случится:

«*With this faith we will be able to work together, to pray together, to go to jail together, to stand up for freedom together, knowing that we will be free one day»* [7].

Данное высказывание звучит как призыв. Использование и частое повторение местоимения WE и наречия TOGETHER подводит к тому, что в речи это является очень весомым основанием и аргументом в причастности слушателя на влияние хода событий. Люди понимают, что вместе с такими лидерами они смогут повернуть ход истории.

Исходя из исторических фактов, подкреплённых современными фактами, используя «технику мышления» (рассуждение), обобщая события, обещания и идеологию, Мартин Лютер Кинг делает выводы о том, что происходит и случится в будущем. В подобном построении речи, на наш взгляд, прослеживается метод дедукции – от общего к частному, когда последовательность умозаключений состоит в следующих друг за другом выводах.

Также следует заметить, что, несмотря на конструкцию монолога данная речь диалогична, даже при прочтении создаётся эффект присутствия реципиента, что, в свою очередь, является одной из характеристик политической коммуникации и аргументации как её составляющей.

Речь Мартина Лютера Кинга построена на взаимодействии нескольких аспектов аргументации, которое придаёт целостность и значимость каждому из высказываний. Фактуальный аспект представлен приведением исторических фактов, проблем общества и идеологии:

«*We can never be satisfied as long as the Negro is the victim of the unspeakable horrors of police brutality…»* [7].

Риторический аспект речи передаёт чувства и эмоции говорящего и призывает слушателя к борьбе за справедливость, подчёркивая важность происходящего:

«*We have also come to this hallowed spot to remind America of the fierce urgency of now. We cannot turn back»* [7].

Данная речь насыщена аргументами и ни одно сказанное слово не использовано зря. Это доказывает наличие аксиологического аспекта аргументации в тексте, который характеризуется ценностным подбором аргументов, когда ни одно из слов не использовано впустую или не было тщательно взвешено:

«*This note was a promise that all men – yes, black men as well as white men – would be guaranteed the unalienable rights of life, liberty and the pursuit of happiness. It is obvious today that America has defaulted on this promissory note insofar as her citizens of color are concerned. Instead of honoring this sacred obligation, America has given the Negro people a bad check, a check which has come back marked "insufficient funds"»* [7].

Этический аспект аргументации отвечает за нравственную преемственность информации. На протяжении всей речи оратор подчеркивает, что, несмотря на

Конституцию и Декларацию о независимости, права людей ущемляются:

«*One hundred years later the Negro is still languished in the corners of American society and finds himself in exile of his own land»* [7].

В речи звучит призыв к равенству, к торжеству правды и единства народов. Стремление к достижению желаемого является весомым аргументом к действию:

«*Now is the time to lift our nation from the quicksand of racial injustice to the solid rock of the brotherhood»* [7].

Итак, аргументация – это метод убеждения, предназначенный для рационального обоснования какого-либо утверждения при помощи других утверждений, но не способный при этом служить доказательством его истинности. Речь Мартина Лютера Кинга младшего является ярким примером использования аргументации в политической коммуникации. Каждое слово «действенно», т.е. не потрачено зря, аргументы и доводы тщательно взвешены и проверены перед представлением публике. Наряду с историческими фактами говорящий взывает к пробуждению гражданских чувств в людях. В речи также представлены факты о положении дел на момент происходящих событий, приведены статистические данные и слышны призывы к действию, как и надежды на то, что еще не всё потеряно.

На наш взгляд, исходя из выше изложенного, политическая коммуникация, в целом, и аргументация, как её неотъемлемая часть – это соединение сложных процессов взаимодействия мышления и действий, продуктом которого является ответная реакция аудитории. Данная речь и марш на Вашингтон были кульминацией борьбы Мартина Лютера Кинга за расовое равноправие. В возрасте 35 лет он стал самым молодым лауреатом престижной Нобелевской премии мира. Этот пример ещё раз доказывает и подчёркивает важность принятия правильных и своевременных решений, подкреплённых значимым словом, аргументированным в соответствии с ситуацией и историческими событиями.

Список литературы

1. Алёшина Е.Ю. Публичный политический дискурс конфликтной ситуации. – М.: Прометей. 2015. – 218 с.

2. *Блох М.Я., Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодический строй: монография. – М.: Флинта. 2017. – 235 с.*

3. Головин Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах / Б.Н.Головин, Р.Ю.Кобрин. – М., 1987. – 105 с.

4. Ивлев Ю.В., Новосёлов М.М., Бергман А.С. Аргументация / Гуманитарная энциклопедия: Концепты // Центр гуманитарных технологий, 2002–2019 (последняя редакция: 23.04.2019). [Электронный ресурс]. – URL: https://gtmarket.ru/concepts/7226 (Дата обращения: 24.10.19).

5. Гуманитарные технологии. Аналитический портал. [Электронный ресурс]. – URL: https://gtmarket.ru (Дата обращения: 24.10.19).

6. Новейший философский словарь. [Электронный ресурс]. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/123/%D0%90%D0%A0%D0%93%D0%A3%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF (Дата обращения: 24.10.19).

7. MARTIN LUTHER KING, JR "I HAVE A DREAM ..." (Copyright 1963, MARTIN LUTHER KING, JR.) Speech by the Rev. MARTIN LUTHER KING At the "March on Washington". [Электронный ресурс]. – URL: https://www.archives.gov/files/press/exhibits/dream-speech.pdf (Дата обращения: 24.10.19).

УДК 81’25

ББК 81

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ СИНОНИМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КАК КРИТЕРИЙ ОСВОЕННОСТИ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ

Д.М. Гвалия, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

USE OF CONTEXTUAL SYNONYMS IN TRANSLATION AS A CRITERION FOR THE DEVELOPMENT OF BORROWED VOCABULARY

D.M. Gvaliya, *Penza State Univesity, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению использования контекстуальных синонимов в письменных переводах английской литературы на русский язык. В связи с этим устанавливается критерий освоенности заимствованной лексики.

Ключевые слова: леди, лексема, английский язык, перевод, заимствование, контекстуальные синонимы, ассимиляция.

Abstract. The use of contextual synonyms in written translations of English literature into Russian is considered. In this regard, a criterion for the development of borrowed vocabulary is established.

Key words: lady, token, English, translation, borrowing, contextual synonyms, assimilation.

E-mail: grandmaster22889@gmail.com

Синонимия – это тождественность или близость значения (прежде всего слов, а также морфем, синтаксических конструкций, словосочетаний, предложений и т.д.). Синонимами называют слова (точнее, слова, рассматриваемые в определенном значении), как правило относящиеся к одной части речи, с схожим или же близким смыслом. Впрочем, исследователи-

филологи, как правило, не включают в классическую систематизацию пласт синонимов, именуемый контекстуальным, ввиду того, что они являются окказиональными, ситуативными, а временами в том числе и авторскими, и используются только в условиях заданного контекста и не показывают никакой закономерности частотного применения аналогичных лексем.

В ходе исследования функциональной ассимиляции европейских заимствований в русском языке нами были обнаружены некоторые закономерности применения контекстуальных синонимов-заимствований, а еще обнаружены предпосылки использования этих синонимов на месте прямых эквивалентов-заимствований.

На наш взгляд, особого внимания заслуживает лексическая пара *дама – lady*, ввиду того, что в некоторых случаях лексема *lady* под пером переводчика соответствует прототипу первоисточника. Мы отметили следующую закономерность: описывая действительность зарубежных государств и говоря об иностранных женщинах, автор перевода предпочитает передавать лексему *lady* на русский язык словом *леди*, однако, описывая действительность российскую, автор склоняется к лексеме *дама*. Представленная тенденция может быть обусловлена экстралингвистическими факторами, т.к. в некоторых случаях возможно наблюдать некоторое неразличение форм в сознании переводчиков-билингвов. Сравним: *Ladies of the Court (Memoirs of Dashkaff) – Придворные дамы (Записки княгини Дашковой); the appearance of a lady frightened him beyond measure (Vanity Fair) – общество дам смущало его (Базар житейской суеты) и I had heard from Lady Pembroke (Memoirs…) – Я услышала от леди Пемброк (Записки…); asked Miss Pinkerton herself, that majestic lady (Vanity…) – спросила сама мисс Пинкертон, величественная леди (Базар…).* Как видим из данных примеров, взятых из безусловно различных источников, переводчик подбирает различные эквиваленты для лексемы *lady*, учитывая этнический признак обеих, что наиболее подчёркивает их национальную принадлежность в «Записках...». Однако в

«Базаре...» представленная тенденция не прослеживается. По всей видимости, автор пытается сохранить национальные концепты, свойственные отдельно взятому национальному культурному миру. «Всякая национальная картина мира связана с универсальной картиной мира. В мышлении людей есть универсалии, находящие различное выражение в ментальности разных народов, способных по-разному мыслить мир... Универсалии находят выражение в «коллективной философии» данного народа, социального слоя или индивидума. Однако в ментальности и языке различных народов универсалии получают разное выражение, что В. фон Гумбольдт связывает с определенной направленностью духа» [3, с. 120]. Однако в переводном источнике присутствуют примеры, в которых переводчик при описании иностранок предпочитает применять лексему *дама* вместо английского *lady*. Например: *We were presented to their majesties by a Neapolitan lady (Memoirs…) – Мы представлены были королю Неаполитанской дамой (Записки…).* А.В.Федоров отмечал, что «одно и то же слово подлинника, будучи употреблено в разных контекстах, хотя бы даже и близких, делает необходимым в переводе выбор разных слов...» [3, с. 125]. Так, например, английское *estate* в одном сочетании может означать *состояние, материальные средства,* в другом – *имение, поместье*, причем эти частные значения объединяются одним более общим значением *имущество*. Из приведенного примера видно, что это «правило» Федорова подтверждается на материале нашего источника. Смысл лексемы *леди* может рассматриваться также на уровне корреляции, что можно доказать с помощью словарного значения лексемы. В XIX веке лексема *леди* называла первоначально титул королев, после принцев крови, сейчас же этот титул дается женам английских баронетов, эсквайров и дочерям герцогов, маркизов и графов. Словарь под ред. Евгеньевой предоставляет две дефиниции данного слова: 1. Жена лорда или баронета в Англии; 2. Наименование замужней женщины, принадлежащей к буржуазно-аристократическому кругу в Англии (обычно присоединяемо к фамилии). Смысл лексемы в ССРЛЯ совпадает.

Впрочем, делается акцент на том, что данное слово считается вежливым наименованием замужней женщины в буржуазном быту. Датой вхождения лексемы в русский язык является 1845 год. По сведениям словаря 1893 г., лексема *леди* в начале именовала титул королев, затем принцев крови. По данным Longman Dictionary of Contemporary English (LDCE): 1. a word meaning woman, used because people think it is a more polite word; 2. a woman, especially one with a strong character. В Longman Dictionary of English Language and Culture (LDELC) значение слова *lady* имеет немного другую трактовку: 1. a woman; 2. a woman of good manners and behaviour or of high social position; 3. a man's wife or a female friend. По данным словаря Webster (1890) лексема означает: 1. a woman who looks after the domestic affairs of a family; a mistress, the female head of a household; 2. a woman having proprietary rights or authority; mistress; 3. a woman to whom the particular homage of a knights was paid; a woman to whom one is devoted or bound; a sweetheart; 4. a woman of social position or distinction. In England a title prefixed to the name of any woman whose husband is not lower rank than a baron, or whose father was a nobleman not lower than an earl; 5. a woman or refined or gentle manners; a well-bred woman; 6. a wife. Принимая во внимание смысл русской и английской лексем, можно сделать вывод, что русское слово *леди* является прототипом для английской лексемы *lady*. В свою очередь, *дама* имеет несколько значений: 1. женщина, принадлежащая к состоятельному или интеллигентному кругу; 2. замужняя женщина в отличие от барышни, девушки; 3. женщина или девушка, танцующая в паре с кавалером; 4. третья по старшинству игральная карта (Словарь под ред. Евгеньевой). ССРЛЯ выделяет дополнение к первому значению лексемы: в буржуазном обществе так называют женщину легкого поведения, старающуюся подражать манерам, образу жизни великосветских дам; во втором значении слово дама называет женщину (обычно с элементом почтительности); совпадает второе, третье и четвертое значение лексемы. В словаре иностранных слов 1875 года дается три значения для лексемы *дама*: 1. госпожа; 2. фигура в игральных картах,

старше валета и младше короля; 3. шашка, в игре того же названия. Согласно данным словаря 1893 г., первоначально лексема использовалась для называния жен или возлюбленных рыцарей. Нельзя не отметить, что субституция также отмечена и Н.В.Габдреевой [1, с. 120] на материале французских переводов изучаемого нами периода.

Не меньшего внимания заслуживает лексическая единица *кабинет*, которая под пером переводчика становится эквивалентом для нескольких лексических единиц оригинала одного и того же произведения. *Кабинет – room: I could perceive Prince and Princess Orloff in the room he had left (Memoirs…) – Я увидела его в кабинете Орловых (Записки…).* Лексема *room* употребляется в общем значении *комната*. Переводчик пытается конкретизировать значение, несмотря на широкое семантическое поле лексемы *кабинет* в XIX веке, которая обозначала не только само *помещение (комнату)*, но и в большинстве случаев принимала значение *коллекция чего-либо*. Однако переводчик предпочел остановить свой выбор на лексеме *кабинет*, хотя мог избежать использования этого многозначного слова, допустив дословный перевод лексемы *room – комната* и не исказив исходного смысла. Другим примером использования лексемы *кабинет* на месте английской лексемы *room* может послужить следующая цитата: *As I left the room (Memoirs…) – Оставив царский кабинет (Записки...).* Английская лексема *room* называет: 1. a part of the inside of a building that has its own walls, floor and ceiling; 2. enough space for a particular purpose; 3. the chance to do the things that you want to do or need to do; 4. the possibility that something may exist or will happen (LDCE). В LDELC лексема имеет три значения, совпадающие с LDCE – первое, второе и четвертое. Однако отмечается еще одно значение для рассматриваемой лексемы – the people in a room. В толковом словаре английского языка XIX века лексема объяснена следующим образом: 1. extent of place, great or small; 2. place unoccupied; 3. place for reception or admission of anything; 4. place of another stead; as in succession or substitution; 5. an apartment in a house; any division separated from the

rest by a partition; 6. seat (Webster). В источнике имеется и другой пример. *Кабинет – apartment: For fear of too much exposure to the light, confined him to his own apartments (Memoirs…) – Избегая солнечного света, заключиться в кабинете (Записки...).* Лексическое значение слова *apartment* шире значения лексемы *кабинет*. Лексема *apartment* обозначает *квартиру, либо приемную высокопоставленного чиновника – президента, принца, короля* и т.д. *On entering her apartment (Memoirs…) – При входе в ее кабинет (Записки...),* либо *It happened one day that this gentleman was in the empress's apartment (Memoirs…) – Однажды случилось Николаю находиться в кабинете государыни (Записки...).* Из выше перечисленных примеров видно, что автор перевода предпочитает использовать лексему *кабинет* при передаче английского *apartment*, хотя это слово не является полным эквивалентом для данной лексемы. На наш взгляд, автор повсеместно использует слово *кабинет* для создания деловой, официальной атмосферы. Русское слово *кабинет* означает: 1. комната, предназначенная для занятий; 2. помещение, предназначенное для специальных занятий с необходимым для этих занятий оборудованием; 3. одна из отдельных комнат в ресторане для посетителей, не желающих расположиться в общем зале; 4. В некоторых странах: состав входящих в правительство министров, правительство (Словарь под ред. Евгеньевой). В ССРЛЯ лексема обозначена в следующих значениях: 1. комната в доме, квартире для занятий, деловых разговоров и т.п.; второе, третье и четвертое значение совпадает с данными словаря Евгеньевой. В словаре иностранных слов (1875) лексема объяснена следующим образом: 1. комната, предназначенная для занятий письменными делами; 2. присутственное место, в ведении которого состоят драгоценности, принадлежащие государю, и различны заведения; 3. правительственное место при императрице Анне Иоанновне для производства государственных и других дел; 4. двор и министерство, управляющие делами; 5. собрание редкостей по части науки и искусства. Подобное значение представлено в словаре XVI века. В словаре 1893 г. даны следующие значения: 1. вообще

комната для ученых или письменных занятий; 2. то же что музеум; 3. то же что совокупность министерств Западной Европе; 4. правительство. Английское слово *apartment* называет: 1. a set of rooms within a large building, usually on one level, where someone lives; 2. a large room with expensive furniture, decorations, etc., used especially by an important person such as a president, prince, etc. (LDCE). Данное значение также отмечается и в LDELC. Webster Dictionary (1882) фиксирует следующее значение – a room in a building; a division in a house, separated from other by partitions; a place separated by inclosure. Таким образом, можно отметить попытки авторов переводов разграничить употребление лексемы *кабинет* в разных значениях.

Из вышерассмотренных примеров становится ясно, что в переводах достаточно часто используются контекстуальные синонимы-заимствования, что свидетельствует о широком их распространении в русском языке XIX века, а также функциональной освоенности лексем.

Список литературы

1. Габдреева Н.В. Лексика французского происхождения в русском языке (историко-функциональное исследование). Галлицизмы русского языка: происхождение, формирование, развитие. – Ижевск, 2001.

2. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход. – Н. Новгород, 2003.

3. Федоров А.В. Введение в теорию перевода (лингвистические проблемы). – М., 1958.

УДК 81-139

ББК 81.1

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ТЕКСТА

Н.С. Данкова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

В.М. Мусонов, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

ON THE ISSUE OF USING TEXT MACHINE TRANSLATION SYSTEMS

N.S. Dankova, *Penza State University, Penza, Russia*

V.M. Musonov, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования автоматизированных систем при переводе информации с английского языка на русский. Рассматриваются результаты перевода пословиц, специализированных терминов, а также фрагментов текста, связанных с деятельностью в области программирования. Авторы ставят перед собой задачу сравнить и оценить качество перевода наиболее популярных в России серверов Google и Яндекс. Отмечаются преимущества и недостатки машинного перевода. В заключение сделан вывод о том, что машинный перевод передает содержание исходного теста, однако не способен заменить человека-переводчика.

Ключевые слова: машинный перевод, текст, пословицы, термины, программирование.

Abstract. The article is devoted to the issue of using automated systems when translating from English into Russian. The results of the translation of proverbs, specialized terms, as well as fragments of text related to the field of programming are considered. The authors aim to compare and evaluate the quality of the translation of the most popular servers in Russia – Google and Yandex. The advantages and disadvantages of machine translation are noted. The conclusion is drawn that machine translation conveys the contents of the original test, but is not able to replace the human translator.

Key words: machine translation, text, proverbs, terms, programming.

E-mail: musonov.vitaliy@yandex.ru, n.s.dankova@mail.ru

На сегодняшний день системы машинного перевода текста пользуются все большей популярностью. Их используют как с целью обучения, так и для решения практических вопросов, связанных с профессиональной деятельностью. Так, программистам часто приходится работать с документацией на английском языке из-за недостаточного количества русскоязычной информации в данной области. На официальном сайте компании Apple есть раздел с документацией и инструкциями по программированию для продукции данной компании (iOS, macOS, iPadOS). Весь этот раздел написан исключительно на английском языке. Разработчики далеко не всегда на достаточном уровне владеют английским языком, на котором написана документация, необходимая для работы. В этом случае на помощь программистам приходят различные системы автоматизированного перевода, такие как Google и Яндекс. Существуют и другие системы машинного перевода, однако именно эти серверы являются наиболее популярными. Переводчик Яндекс рассчитан на российских пользователей, тогда как система Google используется как в России, так и в других странах.

Принцип работы данных систем заключается в статистическом машинном переводе. Статистический машинный перевод использует базу данных памяти переводов. В.В.Воронович дает следующее определение понятию «память переводов»: «Память переводов – база данных, содержащая набор ранее переведенных текстов. Одна запись в такой базе данных соответствует сегменту или «единице перевода», за которую обычно принимается одно предложение» [1, с. 37].

Отличительной особенностью этих систем является интеллектуальный перевод. Данные серверы переводят текст не дословно, они адаптируют его под тот язык, на который необходимо произвести перевод, при этом подбираются подходящие по смыслу лексические единицы, и соблюдаются грамматические правила.

Большинство систем машинного перевода основано на искусственном интеллекте. Системы с использованием искусственного интеллекта умеют обучаться, и именно через обучение происходит главный этап подготовки системы к эксплуатации [2].

Данные системы предоставляют также приложения для перевода текста на web-страницах. В таком случае нет необходимости копировать текст и вставлять его в специальную программу или поле на web-страницах переводчиков. Эти приложения являются плагинами для web-браузеров. Плагины позволяют перевести всё содержимое web-страницы в один клик, что, на наш взгляд, является удобной функцией данных систем.

Стоит также отметить такую функцию серверов, как перевод человеческой речи. В этом случае перед запуском сессии перевода происходит преобразование голосовой информации, записанной микрофоном устройства (компьютера, смартфона или других), в текст.

Компании, создавшие данные системы перевода, предлагают программистам возможность интеграции своих продуктов в проекты. Это делается с помощью так называемого набора разработки (software development kit), получить который можно обычно на сайте компании в разделе «Разработчикам». В этом же разделе можно ознакомиться с условиями использования данного набора.

В рамках настоящей работы мы поставили перед собой **задачу** сравнить и оценить качество перевода наиболее популярных в России серверов Google и Яндекс. В ходе настоящего фрагмента исследования мы пытаемся ответить на вопрос, способен ли машинный перевод заменить человека-переводчика.

Обратимся непосредственно к результатам проделанной работы. Прежде всего, мы выбрали несколько пословиц и поговорок на английском языке для перевода на русский язык. Приведем некоторые примеры. Так, был произведен машинный перевод английской поговорки «The cat is out of the bag», которая

имеет русский аналог «Все тайное всегда становится явным». Сервер Google перевел выбранную нами поговорку как «Кошка вышла из сумки». Система «Яндекс» выдала похожий результат – «Кот вылез из мешка». Как видим, оба сервера выдали дословный перевод.

В качестве следующего примера приведем пословицу «Don’t bite off more than you can chew», что в литературном переводе соответствует русскому варианту «Не бери на себя слишком много». Выбранные нами системы перевода выдали следующие результаты: «Не откусывай больше, чем можешь прожевать» (Google), «Не откусывайте больше, чем вы можете жевать» (Яндекс).

Исходя из результатов данного сравнения, можно прийти к выводу о минимальной адаптации переведённых фрагментов на целевой язык. Анализ показал, что системы дословно переводят выбранные фразы, не учитывая особенности перевода фольклорных фрагментов, которые характерны для рассматриваемых нами языков.

Далее мы подвергли анализу машинный перевод профессионально-ориентированного термина «UIViewConntroller», взятого из документации по программированию для системы iOS с официально сайта Apple [3]. «UI» представляет собой акроним от выражения «User Interface», то есть «UIViewConntroller» означает «User Interface View Controller», что в адаптированном переводе на русский язык означает «контроллер отображения пользовательского интерфейса». При переводе через обе рассматриваемые в данной статье системы мы получили одинаковый результат – «контроллер представления пользовательского интерфейса». На основании данного перевода можно сделать вывод о том, что машинный перевод технического фрагмента передаёт смысл и результат является абсолютно приемлемым.

Мы также рассмотрели результаты машинного перевода фрагмента текста с официально сайта Apple: «The UIViewController class defines the shared behavior that is common to all view controllers. You rarely create instances of the

UIViewController class directly. Instead, you subclass UIViewController and add the methods and properties needed to manage the view controller's view hierarchy» [3]. Системы автоматического перевода Google и Яндекс выдали следующие варианты перевода данного текста: «Класс UIViewController определяет общее поведение, общее для всех контроллеров представления. Вы редко создаете экземпляры класса UIViewController напрямую. Вместо этого вы создаете подкласс UIViewController и добавляете методы и свойства, необходимые для управления иерархией представления контроллера представления» и «Класс UIViewController определяет общее поведение, которое является общим для всех контроллеров представлений. Вы редко создаете экземпляры класса UIViewController напрямую. Вместо этого вы создаете подкласс UIViewController и добавляете методы и свойства, необходимые для управления иерархией представлений контроллера вида». Следует отметить, что варианты машинного перевода обеих систем схожи между собой и передают верный смысл теста пользователю. Однако заметим, что термин, содержащий акроним (UIViewController») не был переведен на русский язык, что демонстрирует сложности перевода акронимов.

Подобный результат был получен при переводе других терминов, которыми пользуются разработчики компьютерных программ, таких как «viewDidLoad», «viewDidDisappear», образованных посредством сцепления, или конкатенации. Данные термины не подлежат машинному переводу, поскольку системы не способны разделять несколько слов, конкатенированных друг с другом, и переводить данные слова раздельно. Так, при переводе термина «viewDidLoad» через системы Яндекс и Google мы получили «метод viewDidLoad» и «viewDidLoad» соответственно. Любопытно отметить, что сервер Яндекс при переводе добавил слово «метод», что в полной мере соответствует действительности. Однако системы машинного перевода не выдали точный перевод специальной терминологии, понятный для пользователей, не имеющих отношения к программированию. Чтобы полностью понять содержание текста,

необходимо обладать достаточным опытом в той сфере деятельности, к которой относится переводимый текст.

Таким образом, системы машинного перевода способны довольно точно передавать содержание словосочетаний и предложений. Данные системы выдают результат перевода почти мгновенно, что является невозможным для человека-переводчика. Кроме того, для некоторых пользователей может быть полезна функция голосового ввода данных. Однако далеко не всегда автоматизированные системы могут заменить человека. Так, при переводе пословиц и поговорок необходимо учитывать культурную специфику языков, что не всегда возможно посредством машинного перевода. Наконец, профессиональные термины, образованные посредством конкатенации, а также узкоспециализированные аббревиатуры, не подлежат переводу в автоматизированных системах.

Список литературы

1. Воронович В.В. Машинный перевод. Конспект лекций для студентов 5-го курса специальности «Современные иностранные языки». [Электронный ресурс]. – URL: https://fsc.bsu.by/wp-content/uploads/2015/12/Mashinny-j-perevod-konspekt-lektsij.pdf (Дата обращения: 04.12.2019).

2. Калинин С.М. Обзор современных подходов к улучшению точности нейронного машинного перевода // Rhema. Рема. – 2017. – №2. – С. 70–79.

3. UIViewController [Электронный ресурс]. – URL: https://developer.apple.com/documentation/uikit/uiviewcontroller (Дата обращения: 04.12.2019).

УДК 81-23

ББК 81.2

НАЗВАНИЯ ДНЕЙ НЕДЕЛИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ

А.И. Жолнерик, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Е.А. Смирнова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

THE DAYS OF THE WEEK IN ENGLISH: THE ORIGIN AND MEANING OF THEIR NAMES

A.I. Zholnerik, *Penza State University, Penza, Russia*

E.A. Smirnova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Рассматриваются теории происхождения названий дней недели в английском языке. Проводится сравнение названий дней недели в английском и некоторых других европейских языках. Приводятся примеры поверий относительно разных дней недели.

Ключевые слова: происхождение, семидневная неделя, день недели, планета, бог, божество.

Abstract. The main theories that explain the origin and meaning of the names of the days in English are considered. A comparison is made between the names of the days in English and some other European languages. Examples of beliefs concerning different days of the week are given.

Key words: origin, seven-day week, day of the week, planet, god, divinity.

E-mail: anna.zholnerik@mail.ru

Learning a foreign language is inseparable from learning the culture and the history of the country where the language is spoken. Sometimes in the process of studying various questions associated with familiar and everyday concepts arise. One of them is why the days of the week were given their names.

It is well known that two of the earliest known civilizations to use a seven day week were the Babylonians and the Jews. The Babylonians marked time with lunar months. Many scholars believe that this is why they chose a seven day week. Each lunar month was made up of several different cycles – on the first day, the first visible crescent appeared; on approximately the seventh, the waxing half-moon could be seen; on approximately the fourteenth, the full moon; on approximately the twenty-first, the waning half-moon; and on approximately the twenty-eighth, the last visible crescent. Thus, each notable cycle was made up of about seven days, hence, the seven-day week was chosen.

The Jews also followed a seven day cycle with the seventh day, the Sabbath, to be a day of rest and worship. In fact, the word *Sabbath* comes from the Hebrew *shabbath*, meaning *day of rest*, which in turn comes from the Hebrew *shabath*, meaning *He rested* – thus resting in homage to God who rested on the seventh day after creating the universe. Unlike the Babylonians, who were attempting to follow the lunar cycles with their seven day week, it is not known exactly why the Jews picked seven days. They probably believed that it was by the decree of God.

What about the origin of the names of the days of the week? There are two main theories which explain it.

According to the first theory, the days of the week were named by the Romans with the Latin words for the Sun, the Moon, and the five known planets which were in turn named after the gods Ares, Hermes, Zeus, Aphrodite, and Cronus. The Greeks called the days of the week the *Theon hemerai* or *days of the Gods*. The Romans substituted their equivalent gods for the Greek gods – Mars, Mercury, Jove (Jupiter), Venus, and Saturn. The Germanic peoples generally substituted roughly similar gods for the Roman gods Tiu (Twia), Woden, Thor, Freya (Fria), but did not substitute Saturn.

The second theory says that the Saxon ancestors of the British were pagans and worshipped many gods. They named the days of the week after them. This theory explains the writing of the days of the week in English and reflects its Anglo-Saxon

influence. It is difficult to argue which of the theories is more plausible, both theories are credible [3].

Different societies start the week on different days, usually Sunday or Monday. In our study we will start with Sunday.

Sunday is *Sun's day*, translated from both Latin (*dies solis*) and Greek (*hemera helio*) as *day of the Sun*. Interestingly, in French and Spanish (*dimanche* and *domingo*) it is translated as *Lord's day* or *Sabbath day*, pointing more to the Christian/Jewish God. Sunday radiates the energy of the Sun, warmth and joy. It is a sacred day of rest, the day of cordiality and simplicity, openness and celebration. In English Sunday is the opposite of Monday – the day of the moon. Therefore, it is so important to get the maximum positive charge on Sunday because Monday, like the Moon, will take away the accumulated energy of the Sunday rest in a person.

Monday was named after the Moon. It could be translated as *Moon's day*. This homage to the Moon can be observed in several other languages as well. In Latin, for example, it is *dies lunae*, which is *day of the Moon*. In ancient Greek it is *hemera selenes* which means the same thing. In more modern languages, Monday is *lunes* in Spanish and *lundi* in French. It is clear that both of them come from the root word for the Moon – *luna* and *lune* in each respective language. This day of the week is considered particularly difficult because the moon has nothing to do with activity and constancy. On the contrary, the Moon embodies the impermanence and passivity, the ambiguity and uncertainty of the situation. People around the world share such an attitude to Monday. In English there exists an expression *Monday feeling* – the reluctance to work after Sunday.

Tuesday is the first day named after a god. Tiu, or Twia, was a lesser-known god of war and the sky from the English/Germanic pantheon. He is also associated with the Norse god Tyr, who was a defender god in Viking mythology. However, Tuesday is translated differently in other languages. In Latin, it is *dies Martis* or *Day of Mars* and in ancient Greek it is *hemera Areos* or *day of Ares*. Both Mars and Ares were gods of war

like Tyr and they lent their names to the day of the week translations in other modern languages. Tuesday is *mardi* in French and *martes* in Spanish, both named after the Roman god Mars. Compared to Monday, Tuesday is believed to be charged with rapid energy and cheerfulness. Tuesday is the best day for undertakings and bold strategies. Cruel defeats, however, may also happen. For example, everyone remembers the so-called "Black Tuesday" when on October 29, 1929 there was a collapse of securities rates on the New York Stock Exchange. Thus, Tuesday marked the beginning of the Great Depression, the biggest economic crisis in history.

Wednesday can be translated as *Woden's day*. Woden, associated with the Norse god Odin, was the king of the gods and leader of the wild hunt in Anglo-Saxon mythology. *Woden* means *violently insane leadership*, and does not put one in mind of the best of gods. Unlike the other days of the week, the gods named in the Latin (*dies Mercurii*) and Greek (*hemera Hermu*) days of the week – Mercury and Hermes – are not associated with violent leadership, but rather with travel, commerce, and theft. Both are messenger gods. It is after Mercury that Spanish and French decided to name Wednesday – *miercoles* and *mercredi*, respectively.

Thursday means *Thor's day*. In the Germanic tradition, it is the fire-bearded God of thunder and lightning, the second most important after Odin. Named after the Norse god, Thursday is also associated with Jupiter in Latin (*dies Jovis*) and Zeus in Greek (*hemera Dios)*. All three gods are known for their storm-creating abilities, but while the English language took Thor as its god for Thursday, Spanish and French adopted Jupiter instead, naming Thursday *jueves* and *jeudi*. Data from many studies show that Thursday is the most productive day of the week. It is better to devote this day to doing routine work or to completing the things you started before.

Friday is associated with Freya who was Odin's wife and the Norse goddess of love, marriage, and fertility. In Latin (*dies Veneris*) and in Greek (*hemeres Aphrodite*) the goddesses are called Venus and Aphrodite, respectively. The latter two goddesses are also patrons of love and beauty, and all three goddesses are called upon in womanly

matters like fertility and childbirth. Following the trend of the other days, Spanish and French adopted Venus for Friday rather than Freya, naming their days *viernes* and *vendredi*. Under the auspices of the goddesses, Friday is considered to bring many well-deserved pleasures. Friday is charged with friendliness, pleasant meetings, comfort and romance.

Saturday in English derived from *Saturn's day* which was taken from the Latin, *dies Saturni*. Saturn was a Roman god who associated with wealth, plentitude, and time. The day in Spanish and French (*sabado* and *samedi* respectively) was named simply as it is the Jewish Sabbath – *sabado* deriving from the Latin *sabbatum*, meaning *Sabbath*, and *samedi* deriving from the Old French *samedi*, which in turn comes from the Latin *dies Sabbati*, meaning *Day of the Sabbath*. Saturday is a neutral day and is favorable in the opinion of the British for doing household chores, planning, organizing meetings and scheduling [1].

Let us focus on the meaning of some days of the week for English speakers.

Monday in Great Britain is considered a "heavy" day, a day of spending. It is not advisable to start important things on Monday. In the Russian culture there is a similar proverb – «Понедельник – день тяжелый», in English it sounds as "Monday morning blues".

The attitude to **Thursday** is completely different, "Thursday comes, and the week is gone". The British often joke, "Thursday is half-holiday" and they are absolutely right because the weekend is just around the corner. Residents of Albion believe those who were born on Thursday have a promising future. They say, "Thursday's child has far to go".

In the UK there are also religious traditions associated with Thursday. At noon on Holy Thursday, all Church bells are silenced. They keep silence until the noon on Easter Sunday, wooden rattles being used instead.

In the modern British culture, **Friday** is perceived positively, as it is associated with the end of the working week, but in the past it was not considered a happy day. In

English culture, there are the following proverbs about Friday, “Friday and the week is seldom alike”, “Friday for losses”.

In the English culture, a bad omen is associated with the moment when Eve treated Adam with an Apple on Friday and the subsequent fall of Adam and Eve. It was considered unlucky to give birth, marry, start on a trip, cut nails, get a new job, bury (there will be a new death within a year), sue, plant trees, bathe, sew, redo the bed (bad dreams come true), eat meat, work or start something new.

Saturday has long been considered an unlucky day in the UK. There is a belief of the Scottish highlanders that people born on the Sabbath see spirits. An Irish proverb says that if there is a rainbow on Saturday, the weather will be bad all next week. However, it was considered a good omen to perform religious rituals on the Sabbath, for example, to baptize children. Of children born on Saturday, the following proverb says, “The child that’s born on the Sabbath day is fair and wise and good and gay”.

In East Anglia, **Sunday** was considered a good day for any endeavors: sowing, harvesting, etc. However, to work on Sunday is a great sin, because even “the Lord God rested on Sunday”. Sunday was a special day, and this is evidenced by the proverb “Every day is not Sunday” [2].

Each name of the day of the week in the English language reflects its purpose and contains a hint or warning left to us by our ancestors. They believed every day to be under the rule of certain powers and divinities. The names of minor divinities make up the quaint sound of the English days of the week that we use in everyday speech. It does not matter whether we believe in omens and superstitions or not.

Список литературы

1. Дни недели на английском (названия и происхождение). – URL: http://euroeducation.com.ua/article/36-english/517-dni-nedeli-na-anglijskom.html (Дата обращения: 18.09.2019).

2. Откуда произошли названия дней недели в английском языке. – URL:

http://fridge.com.ua/2009/12/otkuda-proizoshli-nazvaniya-dney-nedeli-v-angliyskom-yazyke/ (Дата обращения: 08.10.2019).

3. Происхождение названий дней недели в английском языке. – URL: https://ienglish.ru/articles/common-article/dni-nedeli-v-angliiskom-iazyke (Дата обращения: 15.09.2019).

УДК 81’42

ББК 81.0

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.Р. Исянова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Л.А. Судовчихина, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

STRATEGIES AND TACTICS OF DIPLOMATIC COMMUNICATION

A.R. Isyanova, *Penza State University Penza, Russia*

L.A. Sudovchikhina, *Penza State University Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена определению дипломатической коммуникации, анализу коммуникативных стратегий и речевых тактик.

Ключевые слова: дипломатический дискурс, коммуникативное поведение, принципы коммуникативного поведения, коммуникативная стратегия, речевая тактика.

Abstract. The article is devoted to the description of diplomatic communication, analysis of communication strategies and speech tactics.

Key words: diplomatic discourse, communicative behavior, principles of communicative behavior, communicative strategy, speech tactics.

E-mail: isianova2014@yandex.ru

Интерес современной лингвистической науки к различным аспектам коммуникативного поведения растет. Дипломатический дискурс представляет собой стабильную систему статусных и ролевых взаимоотношений, сформировавшуюся в коммуникативном пространстве дипломатического института. Основными понятиями дипломатического дискурса являются коммуникативная стратегия, речевая стратегия и речевая тактика.

Коммуникативная стратегия представляет собой сверхзадачу речи говорящего, которая диктуется его практическими целями. Она выявляется посредством анализа речевого взаимодействия на протяжении всего диалога.

Согласно точке зрения философа и политолога С.Дацюка, коммуникативная стратегия определяется выбором определенного коммуникативного пространства, коммуникационной среды, типа взаимодействия. Речевой стратегией называются речевые способы решения коммуникативных задач, при помощи инструментов паралингвистического влияния на общество, выраженного определенным поведений, мимикой и жестикуляцией.

По определению О.В.Петровой, «речевая тактика – речевые действия, осуществляемые благодаря лингвистическим и синтаксическим средствам и имеющие своей целью овладение сознанием получателя информации с дальнейшим побуждением его к выполнению конкретных действий» [5, с. 43].

О.Л.Михалева выделила стратегию понижения рейтинга, стратегию на повышение и стратегию театральности.

Максимальная дискредитация оппонента с помощью явного или неявного выражения негативного отношения к предмету его речи – основополагающая цель стратегии понижения. Она используется для того, чтобы не дать противнику возможность перейти в «контратаку» и использовать стратегию на повышение. Стратегия понижения осуществляется с помощью следующих тактик:

– анализ-«минус»;

– оскорбления;

– безличного обвинения;

– угрозы;

– обвинения;

– обличения.

Стратегия на повышение выражается в желании возвыситься над противником, придать большую важность и значимость своему статусу. Осуществляется с помощью 5 тактик:

– тактика анализ-«плюс»;

– тактика отвода критики;

– тактика неявной самопрезентации;

– тактика презентации;

– тактика самооправдания.

Стратегия театральности основывается на учете аудитории. Е.И.Шейгал стратегию театральности связывает с тем, что народ рассматривает политические ситуации и события как специально для него разыгрываемое театральное зрелище. Данная стратегия представляется следующими тактиками:

– предупреждения;

– кооперации;

– побуждения;

– информирования;

– размежевания;

– обещания;

– иронизирования;

– прогнозирования;

– провокации.

Т.Хайфа в работе «Лингвистико-коммуникативный анализ дипломатического дискурса» рассматривает тактику избегания прямого ответа и тактику молчания. Цель использования этой тактики – не разглашать конфиденциальную информацию или информацию, которая не подлежит публикации в средствах массовой информации. Тактика молчания выражается в том, что коммуникаторы используют в речи обтекаемые формулировки. То есть дипломатическое общение формально завершено, а подробная информация

заменена широкими, упорядоченными формулировками. Например, в областях, отвечающих интересам обеих стран, ряд организационных аспектов, обсуждение актуальных вопросов двусторонних отношений и т.д. [4, с. 12].

Т.А.Волков в своей диссертации «Дипломатический дискурс в аспекте стратегического перевода: на материале английского и русского языков» приводит ряд общих принципов или алгоритма коммуникационного поведения, которые в той или иной степени предназначены для регулирования коммуникационного поведения: принцип неточной коммуникации (говорящий не обязан соблюдать точность высказываний ввиду широкого контекста, раскрывающего намерения говорящего); принцип потенциальной обнаруживаемости оснований; принцип оптимальности; принцип выразительности; принцип буквальности.

В качестве основных способов осуществления завуалированного предоставления в политическом дискурсе можно привести: метафоры, метафоры аллюзии, сравнения, эвфемизмы. Метафора – основной стилистический прием в политических текстах. Необходимо отметить, что именно от цели политика выбирается та или иная метафора, т.к. с ее помощью можно не использовать интеллектуальные силы. Политическая метафора – такое речевое влияние, в результате которого у получателя формируется положительное или отрицательное мнение о конкретном политическом мероприятии.

Получается, что для того, чтобы в чем-либо убедить ту или иную аудиторию необходимо использовать определенную тактику или стратегию для более эффективного воздействия.

Необходимо отметить, что стратегии по осуществлению дипломатической коммуникации выбираются на основании типологии исследования. По этой причине в первую очередь рассматриваются стратегии, которые формируют основу для осуществления дипломатической коммуникации.

Основные стратегии по осуществлению дипломатической коммуникации:

– семантическая общая стратегия совместности (использование коммуникативных действий в различных конфликтах);

– прагматическая по самопрезентации;

– семантическая по дискредитации;

– прагматические, задающие необходимые эмоции;

– конверсационная осуществления контроля за распределением инициативы;

– риторическая для убеждения;

– конверсационная неискренности.

Особенности, характерные черты дипломатической коммуникации определяются семантической стратегией дискредитации, конверсационной стратегией неискренности, прагматической стратегией самопрезентации.

В стратегию дискредитации входят коммуникативные действия двух типов: объективная дискредитация, используемая для выражения негативного мнения, субъективная дискредитация для ликвидации доверия, формирования сомнения.

В состав объективной дискредитации входит применение тактики осуществления объективной критики. Тактики по обоснованному обвинению, оскорблению, высмеиванию, провокации – инструменты субъективной дискредитации.

Возьмем для примера коммуникативный ход под названием «намек» в качестве имплицитного средства по выражению доказанного обвинения:

«I am convinced that the only mechanism that can make decisions about using military force as a last resort is the Charter of the United Nations. And in connection with this, either I did not understand what our colleague, the Italian Defence Minister, just said or what he said was inexact. In any case, I understood that the use of force can only be legitimate when the decision is taken by NATO, the EU, or the UN. If he really does think so, then we have different points of view. Or I didn’t hear correctly».

Существует мнение, что для того, чтобы использовать военную силу, требуется ссылка на Устав ООН. По этой причине мне не понятно мнение нашего

коллеги итальянского министра обороны. Возможно, что он просто неправильно выразил свои мысли. Однако лично я воспринял его слова, что применение силы является легитимным при положительном решении от Евросоюза, НАТО, ООН. В том случае, если я все правильно расслышал и его мнение действительно такое, то я с его мнением не согласен.

В данном фрагменте присутствует намек и манифестация ценности дипломатического дискурса (тактичность, корректность, некатегоричность, сдержанность), происходит изменение коммуникативного фокуса для того, чтобы партнер «не потерял своего лица», т.е. оставить возможность изменить свое мнение. Благодаря выявленным языковым средствам говорящий может сформировать необходимый для него облик для правильного восприятия окружающими.

Можно сделать вывод, что свою речь каждый политик строит последовательно и логически, для придания ей простоты с целью донесения необходимой информации максимальному количеству граждан. В свое речи они используют разные стилистические приемы: метафоры, эпитеты, повторения, параллельные конструкции, сопоставления и прочее. С помощью этих стилистических приемов политик добивается обратной связи от народа, может донести необходимую информацию до него, а также сформировать необходимый для него эмоциаональный настрой. Именно в этом заключается успех политической компании.

Список литературы

1. Викулова Л.Г. Основы теории коммуникации: практикум / Л.Г.Викулова, А.И.Шарунов. – М., 2008.

2. Волкова Т.А. Дипломатический дискурс в аспекте стратегического характера перевода и общения (на материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2007.

3. Дацюк С. Коммуникативные стратегии // Центр гуманитарных технологий. [Электронный ресурс], 2006. – URL: http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2751 (Дата обращения: 24.10.19).

4. Лапин Г.Е. Консульская служба: учебник. пособие – М.: Стажер. Отношения, 2002.

5. Петрова О.В. Модель предпереводного анализа текста // Методологические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: монография / Под итог. ред. В.В.Сдобникова; Нижегор. государственный язык ун-т им. Н.А.Добролюбова. – Н. Новгород, 2007. – С. 38–42.

УДК 811.111’24

ББК 81.2

УЧЕТ ВАРИАТИВНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ В КОНТЕКСТЕ МИРОВЫХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

А.В. Комарова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Н.В. Щенникова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

TAKING INTO ACCOUNT THE VARIABILITY OF THE ENGLISH LANGUAGE WHILE TRAINING TRANSLATORS WITH REFERENCE TO GLOBAL INTEGRATION PROCESSES

A.V. Komarova, *Penza State University, Penza, Russia*

N.V. Schennikova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена учету вариативности английского языка в образовательных программах подготовки переводчиков в условиях мировых интеграционных процессов. Дан анализ идиоэтничных черт русского локального идиома английского языка; приведены критерии достижения максимальной эффективности международной коммуникации; рассмотрена специфика неаутентичной англоязычной речи на разных уровнях языка, а также сделан вывод о необходимости включения данных контактной вариантологии в процесс подготовки переводчиков.

Ключевые слова: английский язык, глобализация, русский идиом английского языка, межкультурная коммуникация, перевод, социолингвистическая вариативность, неаутентичная англоязычная речь.

Abstract. The paper deals with the recognition of variation of the English language in interpreters’ training within the framework of global integration processes. Idioethnic features of Russian regional variety of English are analyzed; a set of definite criteria for enhancing the efficiency of cross-cultural communication is dwelt upon; the specificity of the unauthentic English speech is

considered. Finally, the conclusion is made about the necessary inclusion of research results on the World Englishes Paradigm into the training of interpreters.

Key words: English, globalization, Russian idiom of the English language, cross-cultural communication, translation, sociolinguistic variation, unauthentic English speech.

E-mail: ms.a.komarova@gmail.com, schennikova@list.ru

Всемирные процессы глобализации привели не только к трансформации современного мира в единое информационное пространство, но и к возникновению потребности в общем, универсальном средстве коммуникации. Сегодня подобным кодом выступает английский язык. Использование английского языка в различных сферах общественной жизни, а также его активное взаимодействие с широким многообразием этнических языковых семей способствовали зарождению отдельных региональных вариантов и локальных идиомов английского языка.

Значительная популяризация английского языка и формирование его особых вариантов выдвигают перед переводчиком ряд ключевых требований: прежде всего, как от профессионалов в сфере устного перевода, так и от студентов-переводчиков требуется глубокое знание основ вариантологии и межвариантного / опосредованного перевода, иными словами, перевода речевых произведений, созданных на английском языке людьми, не являющимися его носителями. Все этнические варианты английского языка характеризуются некими уникальными чертами, которые постоянно присутствуют в речи и могут быть изучены в рамках теоретической лингвистики.

Отметим, что современный переводчик в силу специфики своей работы вступает в коммуникацию и с носителями, и с пользователями английского языка; численность последних едва ли не превышает количества людей, для которых английский является родным языком. В подобных условиях переводчик часто сталкивается с различными проблемами и не всегда может выполнить

качественный перевод, не обладая необходимым корпусом знаний о явлениях вариативности в речи оратора, которые, как правило, продиктованы его социокультурной и этнической принадлежностью. Соответственно, достаточная профессиональная компетентность переводчика в вопросах идиоэтнизма неаутентичной англоязычной речи коммуникантов существенно облегчает достижение взаимопонимания между участниками коммуникации и повышает шансы выполнения качественного перевода.

Изучением вариантов и идиомов английского языка занимается контактная вариантология [2, с. 204]. Данная область научного знания изучает способности и возможности английского языка к аккультурации и нативизации, а ее задачами являются описание и анализ специфических черт различных вариантов английского языка, а также объяснение того. Необходимым видится использование достижений вариантологии специалистами в сфере перевода для повышения эффективности межкультурной коммуникации. Более того, трудности, нередко возникающие в процессе речевого взаимодействия между носителями разных региональных вариантов и локальных идиомов также подразумевают важность акцентирования внимания исследователей на проблемах, связанных с опосредованным переводом – переводом с языка-посредника, который обеспечивает прямое взаимодействие двух иноязычных ему культур [2, с. 205].

Профессиональные знания идиоэтничных черт англоязычной речи на региональных вариантах и локальных идиомах играют значительную роль в целом ряде случаев. Во-первых, они ценны в аспекте повышения эффективности межкультурной коммуникации: ожидая специфические региональные или локальные особенности в речи собеседника, мы облегчаем процесс понимания данной речи и, как следствие, увеличиваем уровень взаимопонимания между собеседниками. Во-вторых, наличие знаний об особенностях своей англоязычной продукции направляет переводчика на сознательное контролирование собственной речевой деятельности, тем самым сокращая различия между его

речевым продуктом и протонормой, т.е. общепринятой нормой в образовательных системах стран, где английский язык изучается как иностранный.

Эффективность международной коммуникации измеряется доступностью для понимания. Данный критерий (comfortable intelligibility) был предложен Р.Уокером [10, с. 35] в качестве одного из самых важнейших критериев для коммуникации как на национальном уровне (к примеру, в рамках учебной коммуникации на АЯ – Classroom English), так и на интернациональном уровне (например, между неносителями и носителями АЯ) [7, с. 4]. Указанный критерий доступности для понимания перекликается с концепцией ядерных / неядерных **фонологических** признаков британского лингвиста и академика Дж. Дженкинс, которая часто рассматривается как основа классификации фонологических свойств АЯ как лингва франка. Согласно автору этой концепции, особыми элементами социолингвистической вариативности являются неядерные и ядерные фонетико-фонологические признаки англоязычной речи. Национальные и диалектные особенности в качестве гласных звуков, произношении слабых форм, ассимиляции, коартикуляции, ударения определяются как приемлемые неядерные элементы социолингвистической вариативности; тогда как оглушение согласных (*clog – clock, bed – bet*), нейтрализация признаков долготы и краткости гласных звуков (*feast – fist, beat – bit*), непроизнесение согласного в сочетаниях согласных (*six – sick*), замена гласных звуков (*snakes – snacks; coal – call*) классифицируются как ядерные, т.к. могут помешать декодированию смысла речевого произведения.

У индийского лингвиста З.Патил мы находим примеры речевых ситуаций, когда особенности национального произношения коммуниканта приводят к искажению смысла самого высказывания на английском языке. Так, характерным признаком речи вьетнамцев является утрата конечных согласных, что значительно затрудняет установление взаимопонимания на английском языке. Поэтому в речи выходца из Вьетнама слова *why, wife, white* и *wine* в предложении *"Mr. Nguyen, why [wai] doesn't your wife [wai] try white [wai] wine [wai]?"* превращаются в

омофоны. В произношении японских студентов теряются фонетические характеристики пары согласных [r]/[l]. Речь арабских студентов характеризуется озвончением начальный глухой: *pill – bill*, а также разделением глухих согласных [k] и [s] гласным звуком: *next – nekist*. Следовательно, речевой отрывок "*I'm going to dine with six friends. We'll have a pot of fried rice each*" в исполнении арабских студентов будет звучать следующим образом "*I'm going to dine with sikis friends. We'll have a boat of rice each*", в исполнении вьетнамских студентов иначе "*I'm going to die with sick friends. We'll have a pot of rice each*", и в речи японских студентов данный отрывок также получит отличное от оригинала исполнение "*I'm going to dine with six friends. We'll have a pot of flied lice each*" [5, с. 12].

К основным фонологическим признакам в речи на русском идиоме английского языка (РИАЯ), могущим привести к затруднению процесса декодирования смысла речевого произведения, исследователи относят оглушение звонких финалей, нейтрализацию оппозиции «долгота /краткость» ([i:] и [i]; [u:] и [u] и т.д.), артикуляторное отождествление фонов [e] и [æ], а также замену дифтонгов монофтонгами (*mole – mall, node – nod*). Другие признаки речи пользователей РИАЯ причисляются к приемлемым неядерным элементам, которые не осложняют процесса понимания [3, с. 115].

Особого внимания заслуживает тот факт, что специфика неаутентичной англоязычной речи присутствует не только на фонетико-фонологическом, но и на других языковых уровнях. Специфика исторического развития этнокультур предопределила различия в образцах предметно-практического и духовно-теоретического поведения людей, явившихся результатами социально-исторического развития народа. Специфика исторического развития этнокультур заложила предпосылки для существенных расхождений в этноязыках: концептосферы разных культур находят неодинаковое отражение в семантических системах языков. Национально-культурная специфика речевого поведения выводится путем сравнения, сопоставления ставших устойчивыми нормативных

комплексов, образцов действий, ценностей, установок. Пройдя через процесс «духовного присвоения действительности, пользуясь концептуальной сетью родного языка» [1, с. 40], познавая мир в категориях родного языка, человек неизбежно переносит их в семантическую систему неродного языка. Поэтому примеров подобного переноса или копирования моделей речевого поведения большое многообразие.

Грамматический строй национальных языков обладает рядом особых признаков, которые обычно представлены в вариациях грамматического оформления одного и того же содержания. Поскольку отбор синтаксических средств для вербализации мыслительных образов на родном языке по большей мере автоматизирован, пользователи английского языка часто по-своему объясняют различные явления английской лингвокультуры и одновременно переносят систему семантико-синтаксических моделей из плоскости родной лингвокультуры в неродной язык. Данный процесс предопределяет специфику выбора грамматических средств, который так или иначе отличается от аутентичной речевой нормы [5, с. 9].

Приведем следующий пример: билингв однажды использовал метод калькирования с русского языка на английский и создал словосочетание *professional orientation*, впоследствии привязав его в речевой практике к определенным денотатным и речевым ситуациям. Подобным образом происходит закрепление в билингвальном репертуаре (псевдо) номинаторов как наиболее удобных, понятных и достаточных речевых единиц, после чего те неизбежно приобретают статус воспроизводимых единиц [4, с. 205]. Их актуализация, как правило, происходит при возникновении необходимости: так, в разговоре о профориентации искусственный билингв обязательно упомянет испробованную фразу *professional orientation*. В результате такого употребления данная единица постепенно приобретает нормативно-речевую устойчивость в речи на РИАЯ. Более того, сам билингв будет ожидать проявления этого языкового номинатора в

речи других людей по аналогичной теме. Аналогично, когда нужно сказать *«телепрограмма», «короткие гудки», «большая восьмерка», «нормативные акты», «большой спрос», «учебная тревога»,* однако в словарном арсенале переводчика на данный момент отсутствуют готовые английские номинаторы "*a TVguide*", "*a busy signal/tone*", "*G-8, the Group of Eight*", "*government regulations*", "*great demand*", "*fire drill/evacuation drill*", то переводчик, скорее всего, воспроизведет следующее: "*a TV programme*", "*short signals, short beeps*", "*big Eight*", "*normative acts*", "*big demand*", "*learning alarm/alarm practice*". Данные языковые единицы – образцы творческой речевой деятельности на РИАЯ. Речь билингва особенно богата результатами речевого производства по моделям и схемам родного языка.

Несмотря на многочисленность вариантов перифрастического выражения мысли, разрешаемых системой английского языка, пользователь РИАЯ не всегда владеет достаточной информацией о степени предпочтительности того или иного речевого оборота и т.д. по причине того, что уровень его языковой и коммуникативной компетенции не достигает уровня компетенции носителя языка. Следовательно, он отдает предпочтение генеративным моделям и способам выражения мыслей родного языка.

Пользователи РИАЯ включают в лингвистическое обеспечение типовых сценариев неродной культуры нормативно-устойчивые средства родной культуры для обозначения фрагментов экстралингвистической реальности в тех случаях, когда они располагают недостаточными навыками иноязычного ситуативного мышления или когда у них отсутствует готовая нормативная аутентичная вербальная формулировка стандартной мысли.

Русские нормативно-устойчивые средства выражения мысли	**Перенос русских нормативно-устойчивых средств в**	**Английские нормативно-устойчивые средства**

	русском идиоме английского языка	**выражения мысли**
Я опоздал на автобус.	*I was late for the bus.*	*I missed the bus.*
Я вас сейчас догоню.	*I'll catch up with you now.*	*I'll join you in a minute.*
Их разыскивает полиция.	*They are being searched by the police.*	*They are wanted by the police.*
Мы сели в автобус.	*We sat in the bus.*	*We took/caught the bus.*
По дороге домой он забрал жену из супермаркета.	*On his way home he took his wife from the supermarket.*	*On his way home he picked his wife up at the supermarket.*
Садись с нами!	*Sit with us!*	*Join us!*
Не забудь купить молоко.	*Don`t forget to buy milk.*	*Remember to get some milk.*
Вы упустили самое главное.	*You have missed the main thing.*	*You`ve missed the point.*

Неаутентичная речь пользователей АЯ отличается от речи его носителей широким употреблением калькированных структур, а также конструированием описательных формулировок в режиме импровизации вместо применения идиоэтнически маркированных нормативно-устойчивых аутентичных средств. С одной стороны, преобладание данных языковых категорий в речи неносителей может затруднять кросс-культурную коммуникацию между разноязычными партнерами, поскольку предполагается, что одна и та же мысль может быть выражена с помощью различных нормативно-устойчивых средств автохтонных лингвокультур.

С другой стороны, опыт преподавательской работы по подготовке переводчиков, участие преподавателей и студентов в качестве переводчиков и

участников в многочисленных форумах и программах с участием пользователей английского языка свидетельствует о том, что кальки и описательные конструкции не создают непреодолимых преград на пути к пониманию передаваемого сообщения. Это объясняется прежде всего тем, что подобные конструкции обычно не утрачивают основной семный комплекс семантической конструкции, но иначе распределяют его по морфемным, лексическим и синтаксическим десигнаторам. Предполагается, что понимание таких единиц пользователями и носителями английского языка достигается за счет большей степени их эксплицитности в отличие от аутентичных формулировок, в которых условный компонент значения, кодирующий приращенный смысл, обширнее.

Таким образом, студентам-переводчикам предстоит осознать важность отличий в речевом поведении неносителей английского языка для достижения адекватного общения в ситуациях контакта посредством англоязычного канала связи, а также выявить пути смягчения и избегания кросс-культурных конфликтов в ходе вербальной коммуникации.

Особенности русского идиома английского языка мало исследованы в рамках контактной вариантологии, и в настоящий момент отечественная лингвистика насчитывает лишь несколько систематизированных работ, которые описывают русский идиом английского языка как отдельное социолингвистическое образование [6, с. 44]. Имеющиеся достижения необходимо использовать в образовательном процессе при подготовке переводчиков.

Список литературы

1. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. – 1997. – №6. – С. 37–48.

2. Прошина З.Г. Контактная вариантология английского языка – основа для опосредованного перевода // Язык. Культура. Общение. – М.: Гнозис, 2008. – 540 с.

3. Щенникова Н.В., Дидык Ю.А. Фонологическая система русского идиома английского языка: дескриптивно-аналитический подход // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – №4(44). – С. 113–121.

4. Щенникова Н.В. Русский идиом английского языка: некоторые аспекты специфики лексико-семантической системы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. – 2013. – Т. 1. – №1. – С. 200–208.

5. Щенникова Н.В. Специфика построений некоторых словосочетаний на русском идиоме английского языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – №4(79). – С. 53–57.

6. Щенникова Н.В. Структурно-семантические и функциональные характеристики русского идиома английского языка: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.04. – Самара, 2018. – 46 с.

7. Melchers G. World Englishes: an introduction / G.Melchers, Ph.Shaw. – 2-nd edition. – London and New York: Arnold, Oxford University Press, 2011. – 256 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cels.bham.ac.uk/resources/ essays/moritoshi6.pdf (Accessed: 23 March 2015).

8. Nunn K. Competence and Teaching English as an International Language / K.Nunn // Asian EFL Journal. – 2005. – No. 7(3). – P. 61–74.

9. Patil Z.N. On the nature and role of English in Asia / The Linguistics Journal. – 2006. – Volume 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.linguistics-journal.com/June2006_zn.php (Accessed: 23 March 2015).

10. Walker R. Pronunciation for international intelligibility / R.Walker. – 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www3.telus.net/linguisticsissues/ internationalintelligibility.html (Accessed: 13 November 2015).

УДК 811.111’24

ББК 81.2

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ОБРАЗА ЖИЗНИ АНГЛИЙСКОГО НАРОДА

А.В. Комарова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Н.В. Щенникова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

IDIOMATIC EXPRESSIONS AS A REFLECTION OF THE BRITISH LIFESTYLE

A.V. Komarova, *Penza State University, Penza, Russia*

N.V. Schennikova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению специфики фразеологических единиц, отражающих черты английского национального характера. Выявлены актуальные теоретические аспекты функционирования фразеологизмов в английской культурной картине мира, проанализированы конкретные единицы английского фразеофонда, сделан вывод об их ключевом значении в понимании образа жизни и менталитета жителей Англии.

Ключевые слова: английский язык, фразеологизмы, англичане, английская ментальность, национальный характер.

Abstract. The paper deals with the examination of the distinctive nature of the phraseological units, capturing traits of the national British character. Relevant theoretical aspects of the functioning of idioms in the English cultural worldview are ascertained, specific units of the English idiomatic complex are analyzed, the conclusion is made about the key role of idioms in the understanding of the way of life and mentality of the British.

Key words: English, idioms, the British, English mentality, national character.

E-mail: ms.a.komarova@gmail.com, schennikova@list.ru

Сегодня в условиях открытости современного общества все большее значение приобретает проблематика межкультурного диалога, напрямую связанная с достижением взаимопонимания между представителями разных культур. Каждый член мирового сообщества приходит к осознанию того, что часто для обеспечения продуктивного общения с носителями других культур знания одного иностранного языка недостаточно, поскольку в равной степени необходимым является осознание всей совокупности форм поведения, психологии и культуры партнеров, принимающих участие в коммуникативном процессе. Следовательно, в рамках практического курса преподавания иностранного языка особое внимание должно уделяться обучению правильной интерпретации имеющихся в нем устойчивых, образных единиц, определению и анализу несоответствий в культурном восприятии конкретной коммуникативной ситуации.

Фразеология английского языка чрезвычайно богата: охватывая большое число фразеологических единиц, имеющих отношение к традициям, мифологии и религии человека, она отражает своеобразие быта, культурной и духовной жизни народа [1, с. 57]. Более того, фактические данные, связанные с историческими событиями в стране, ее географическим и экономическим положением также широко представлены в значении и компонентном составе многих фразеологических единиц.

Благодаря своему семантическому богатству, образности, лаконичности и экспрессивности фразеология придает речи выразительность и оригинальность. Устная речь, художественная и политическая литература – наиболее частные сферы употребления фразеологизмов [4, с. 85]. Итак, рассмотрим основные группы фразеологизмов, классифицируемых нами в соответствии с конкретными чертами национальной английской ментальности.

I. *Строгость в воспитании и дисциплина:* своеобразный жизненный принцип жителей Туманного Альбиона – «Мы пришли в этот мир не для того, чтобы получать удовольствие» [6, с. 45]. По этой причине английские дети

воспитываются в строгости, и чем выше общественное положение человека, тем более дисциплинированным он должен быть: *‘A sound mind in a sound body / В здоровом теле здоровый дух*; *An early riser is sure to be in luck / Кто рано встает, того удача ждет*; *An hour in the morning is worth two in the evening / Утро вечера мудренее*; *Hasty climbers have sudden falls / Тише едешь – дальше будешь*; *He that will thrive, must rise at five / Кто рано встаёт, тому бог подаёт’* [5, с. 137];

II. *Сдержанность в словах, действиях и эмоциях*: следствием строгости в воспитании является и английская сдержанность. «Пустые весла громче шумят» – учат английские дети с самого детства: *silence is golden* – молчание-золото; *brevity is the soul of wit* – краткость-сестра таланта; *first think, then speak* – сперва подумай, а затем говори; *a word to the wise* – умный с полуслова понимает; *still waters run deep* – в тихом омуте черти водятся. *‘A word spoken is past recalling / Слово не воробей: вылетит – не поймаешь*; *Anger and haste hinder good counsel / Гневайся, да не согрешай; Better the foot slip than the tongue / Лучше оступиться, чем оговориться; Give every man thy ear, but few thy voice / Слушай больше, говори меньше; Least said, soonest mended / Чем меньше сказано, тем быстрее исправлено; He knows much who knows how to hold his tongue / Умный слов на ветер не бросает’* [2, с. 189];

III. *«Честная игра»*: концепт честной игры является национальным приоритетом, своеобразной частью кодекса джентльмена и означает, что во всех случаях от англичанина ожидается честное поведение. В отличие от американцев, которые выше всего остального возводят результат, а именно победу, англичане больше всего ценят свою честь. Самая честная игра в Британии – это крикет, поэтому фраза *«It’s not a cricket»* используется при выражении неодобрения замеченного за кем-либо нечестного поведения [3, с. 21];

IV. *Деловитость и расчетливость*: англичане прославились как ловкие и энергичные торговцы, высококомпетентные в вопросах бизнеса: *‘A bargain is a bargain / Уговор дороже денег; A civil denial is better than a rude grant / Худой мир*

лучше доброй ссоры; A penny saved is a penny gained / Копейка рубль бережёт; Debt is the worst poverty / Долг есть тягостное бремя – отнимает сон и время; A light purse is a heavy curse / Хуже всех бед, когда денег нет; Keep a thing seven years and you will find a use for it / Всякая тряпица в три года пригодится; No bees, no honey; no work, no money / Хочешь есть калачи – не лежи на печи; Strike while the iron is hot / Куй железо, пока горячо' [4, с. 26];

V. *Толерантность*: англичане отличаются толерантностью, а также склонностью к компромиссам. Они быстро принимают факт того, что разные люди имеют разные мнения относительно одного и того же предмета (*it takes all sorts to make a world* – все люди разные; *there is no accounting for tastes* – о вкусах не спорят; *one man's breath is another man's death* – что полезно одному, то другому вредно; *beauty is in the eye of the beholder* – красота в глазах смотрящего). Для них не характерна критика в сторону окружающих, их осуждение, даже если поведение последних создает для них неудобства. Замечание часто имеет форму вежливого вопроса или констатации факта (*excuse me, I think you're standing on my foot* – в метро; *could you please stop talking?* – в большинстве случаев в виде просьбы) [3, с. 185];

VI. *Человек сам определяет свою судьбу:* человек, по мнению жителей Англии, является хозяином своей жизни: *'Cheek brings success / Смелость города берет; Every man is an architect of his own fortune / Всяк сам своему счастью кузнец; He who hesitates is lost / Промедление смерти подобно; God helps those who help themselves / На Бога надейся, а сам не плошай'*;

VII. *Значимость времени:* британцы необыкновенно ценят время, осознают его скоротечность и изменчивость: *'Never put off till tomorrow what you can do today / Никогда не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня; One today is worth two tomorrows / Одно "ныне" лучше двух "завтра"; What greater crime than loss of time? / Деньги пропали – наживешь, время пропало – не вернешь;*

All in good time / Всему своё время; *One cannot put back the clock / Прошлого не воротишь'* [5, с. 608];

VIII. *Труд:* англичанин необыкновенно трудолюбив: *'A busy bee has no time for sorrow / Не бывает скуки, коли заняты руки; Feather by feather a goose is plucked / Терпение и труд все перетрут; He who would search for pearls must dive for them / Без труда не вынешь и рыбку из пруда; Nothing to be got without pains / Глубже пахать – больше хлеба жевать; A lazy sheep thinks its wool heavy / Ленивой лошади и хвост в тягость'*;

IX. *Ценность семьи:* в сердце каждого народа особое место принадлежит семье, английская нация – не исключение: *'Behind every great man there's a great woman / Муж и жена – одна сатана; Children are poor men's riches / На что и клад, когда дети идут в лад'*;

X. *Индивидуализм, невмешательство в чужие дела, соблюдение «privacy»*: *privacy* – это особая область личной автономии, которая не допускает посторонних [6, с. 120]. Ключевая роль данного компонента культурной картины мира англичан отражается в следующих пословицах: *'An Englishman's house is his castle / Дом англичанина – его крепость*; *Good fences make good neighbours / За хорошим забором – хорошие соседи* или *чем крепче заборы, тем лучше соседи*; *Love your neighbour, yet pull not down your fence / Возлюби ближнего своего, но не убирай изгородь*; *He travels the fastest who travels alone / Тот едет быстрее, кто едет один*; *Come seldom, come welcome / Чем реже ты приходишь, тем больше тебе рады'*;

XI. *Домашние животные:* английский народ характеризуется особым отношением к домашним питомцам, что подтверждается большим разнообразием в английском языке пословиц и поговорок с упоминанием животных: *'A cat in gloves catches no mice / Без труда не вытащишь и рыбку из пруда; A dog in the manger / Собака на сене: сама не ест и другим не даёт; A good dog deserves a good bone / По заслугам и честь; Cat's concert / Кто в лес, кто по дрова; It is enough to*

make a cat laugh / Курам на смех; It's no place to swing a cat / Негде яблоку упасть; Every dog has his day / Будет и на нашей улице праздник' [7, с. 63];

XII. *Дальновидность, благоразумие: 'A danger foreseen is half avoided / Предупрежден – значит вооружен; Caution is the parent of safety / Береженого и бог бережет; Discretion is the better part of valour / Поспешишь, людей насмешишь; Put not your hand between the bark and the tree / Свои собаки грызутся – чужая не суйся; Let sleeping dogs lie / Не буди лихо, пока оно тихо'* [8, с. 11];

XIII. *Любовь к порядку и очередям:* британцы известны тем, что высоко ценят порядок, а также очереди, поэтому часто англичане недоумевают, почему другие нации не разделяют их чувств [3, с. 201]. При этом даже один англичанин может образовать очередь: *'Cleanliness is next to godliness / Чистота – лучшая красота; Custom is a second nature / Привычка – вторая натура; Failing to plan is planning to fail / Кто не планирует свою победу, тот планирует чужую; He smells best that smells of nothing / Лучше всего пахнет тот, который (от которого) ничем не пахнет; First come, first served / Поздно пришел, кости нашел'* [4, с. 109];

XIV. *Снобизм, высокомерие:* англичанам свойственна известная доля тщеславия, иногда даже презрения к другим нациям: *'Better die standing than live kneeling / Лучше смерть славная, чем жизнь позорная; Better to reign in hell, than serve in heaven / Лучше быть в деревне первым, чем в городе последним; The highest tree has the greatest fall / Кто слишком высоко летает, тот низко падает'* [2, с. 206].

Таким образом, фразеологизмы непосредственным образом связаны с культурой конкретной языковой общности, свидетельствуя о ее традициях и обычаях. Образность фразеофонда прослеживается в семантике фразеологических единиц, принятых в национально-культурной картине данного народа. Изучение фразеологизмов, отражающих национальную английскую ментальность, должно сопровождаться исследованием их культурных событий, быта, вероисповедания, поведенческих установок, а также мировосприятия. Посредством анализа

фразеологических единиц мы получаем представление о консервативности жителей Англии, их стремлении к изоляции, чувстве превосходства над другими, замкнутости, самодостаточности, трудолюбии и самостоятельности.

Список литературы

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Академия, 1963. – 345 с.

2. Буковская М.В. Словарь употребительных английских пословиц / 326 статей. – М.: Русский язык, 1985. – 232 с.

3. Гачев Г. Ментальности народов мира. – М.: Эксмо, 2003. – 544 с.

4. Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. – М.: Изд. Дом ГУВШЭ, 2005. – 320 с.

5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – 3-е изд., стереотип. // М.: Русский язык, 2011. – 1214 с.

6. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

7. Минякова Н.И. Лексикология: фразеология современного английского языка; учебное пособие / ОГТИ. – 2-е изд-е. – Орск: ОГТИ, 2012. – 340 с.

8. Савицкий В.М. Английская фразеология: Проблемы моделирования. – Самара, 1993. – 219 с.

УДК 811

ББК 80

ПРИЧИНЫ ПРОНИКНОВЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ И АНГЛИЙСКИХ СЛЕНГОВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ В РУССКИЙ ЯЗЫК

М.В. Кравчук, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

С.В. Сботова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

REASONS FOR THE PENETRATION OF ANGLICISMS AND ENGLISH SLANG INTO THE RUSSIAN LANGUAGE

M.V. Kravchuk, *Penza State University, Penza, Russia*

S.V. Sbotova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье ставится задача рассмотреть основные причины проникновения англицизмов и английских сленговых выражений в русский язык. В ходе работы было проведено исследование, позволяющее выявить масштабы поставленной проблемы. В результате анализа было установлено, что большинство людей в своей речи так или иначе используют англицизмы и английские сленговые выражения, приведены примеры борьбы с данной тенденцией.

Ключевые слова: русский язык, англицизмы, английский сленг, молодежная речь, английский язык.

Abstract. This article is devoted to the task of considering the main reasons for the penetration of anglicisms and English slang into the Russian language. In the course of studies, the identification of the extent problem was conducted. As a result of the analysis, it was found that most people use anglicisms and English slang in one way or another in their speech. Examples of struggle with this tendency are given.

Key words: Russian, anglicism, English slang, youth speech, English.

E-mail: sbotova-svetlana@rambler.ru

Мы проживаем в великой и бескрайней стране, поистине могучей и невообразимо красивой со своими традициями, искусством, мировоззрением, менталитетом и, конечно же, со своим необычайно сложным, но не менее прекрасным языком.

Русский язык это один из самых известных языков в мире. Его используют в своей речи миллионы человек, не перечислимое количество произведений классической литературы написано именно на русском языке. Словарный запас языка невообразимо громадный и попросту его нереально измерить, поскольку мы используем в своей речи, как и устаревшие слова, так и неологизмы. Несомненно, часть архаизмов пропадает из обихода, однако их все можно встретить в литературных произведениях. Язык развивается и растет, однако вместе с этим встречается с некоторыми трудностями.

Наша страна уже давно начала сталкиваться с проблемой засорения языка «орусифицированными» иностранными словами, но в современном мире это стало более ярко выражено и броско. Во-первых, данные слова не несут особого смысла. Во-вторых, такие слова вносят некую неразбериху в наш язык. Так же они паразитируют в нем, что приводит к обеднению лексикона нашей молодёжи.

Многие филологи считают, что такое взаимопроникновение способно привести к пагубным и уничтожающим последствиям, относительно исконно русского языка и русских выражений.

С данной проблемой русского языка боролись наши известные писатели. К примеру, Максим Горький (1868–1936) указывал: *«Затрудняет нашего читателя втыкание в русскую фразу иностранных слов. Нет смысла писать концентрация, когда мы имеем свое хорошее слово – сгущение»* [1].

Но, наверное, одних моих слов недостаточно, поэтому я хотел бы привести некоторые из многочисленных примеров, выявления данной проблемы, среди поистине великих людей.

Итак, одним из первых к проблеме иностранных заимствований обратился Александр Петрович Сумароков (1717–1777). В «О истреблении чужих слов из русского языка» (1759), выступая против засорения русского языка модными словами, А.П.Сумароков писал: *«...восприятие чужих слов, а особливо без необходимости, есть не обогащение, но порча языка... Язык наш настолько сею заражен язвою, что и теперь вычищать его трудно; а ежели сие мнимое обогащение еще несколько лет продлится, так совершенного очищения не можно будет надеяться»* [4, с. 155].

Русский язык непрерывно взаимодействует с иной международной речью. Сочту, что наиболее яркий пример для нас, лежит в классической русской литературе. Еще в 1833 г. Александр Сергеевич Пушкин (1799–1837) поднял данную проблему в своем романе в стихах «Евгений Онегин» при описании наряда Онегина, он высказал, что *«…панталоны, фрак, жилет, всех этих слов на русском нет»* [5, с. 39]. Поразительно, миновали века, но ни один человек не вспомнит, что когда-то от данных слов отрекались, считая их безрассудными и неучтивыми. Но в тот момент всё это происходило из-за того, что в начале XIX века данные виды одежды считались сравнительно новыми, и их терминология еще не была утверждена окончательно. Из-за этого подбор названий был весьма заторможен. Так же в данном романе в стихах автор высмеивает славянофилов, которые полностью отрекались от «иностранщины». Делает он это в восьмой главе с появлением Татьяны, которое было охвачено полным восторгом. Пушкин говорил, что она была *«верный снимок Du comme il faut…»* [5, с. 32]. После чего, автор с насмешкой просит извинений у славянофилов, фразой: *«Шишков, прости. Не знаю, как перевести»* [5, с. 32].

Так же данная проблема затрагивается в романе Льва Николаевича Толстого (1828–1910) «Война и мир». Толстой подчеркивает ситуацию, когда после Бородинского сражения представители петербургского света принимают решение воздержаться от употребления в речи французских слов. Но данное решение было

сложно осуществить, ибо в высшем обществе не принято употреблять русский язык и попросту многие не знали значения французских слов на своем родном языке.

Возникает ли такая проблема в современности? Конечно, да. Так как мы не представляем на данный момент свой кровный язык, без огромного количества «орусифицированных» иностранных слов. Так, например, в сфере программирования странно будет услышать русское словосочетание, встречающееся в более ранних версиях методичек по разработке программного обеспечения «упаковка данных» вместо его английского всеми известного аналога «инкапсуляция». Мы просто настолько привыкли ко многим иностранным заимствованиям, что, не задумываясь, воспроизводим их в своей речи. Не придавая особого внимания их значению. Л.Н. Толстой не симпатизирует такой ситуации в лингвистике, считая, что в тяжелой для страны ситуации все граждане должны быть вместе, и язык – это основное средство, способствующее этому.

Засорение русского языка французскими заимствованиями (галлицизмами) высмеял еще Денис Иванович Фонвизин (1745–1792) в своей комедии «Бригадир»: *«“J’en suis d’accord” (я с вами согласен), на что грамматика! Я сам писывал тысячу “бильеду” (любовных записок), и мне кажется, что свет мой, душа моя, “adieu, ma reine” (прощайте, моя королева) можно сказать, не заглядывая в грамматику»* [8, с. 4].

Александр Сергеевич Грибоедов (1795–1829) в «Горе от ума» назвал это *«смешенье языков: французского с нижегородским»* [3, с. 26],

В наше время никуда не деться от профессионального сленга, поистине будет тяжело попросту понять, о чем пытается довести человек сферы IT, если в его речи не будут «форситься» те самые, всем знакомые слова. Такую речь давно «юзают» все: у каждого города, у каждой профессии, у каждого поколения и даже учебного заведения присутствует свой сленг. Зачастую данные слова и выражения

заимствованы у англоязычных стран и, наверное, это является главной проблемой. Ибо мы забиваем родной язык новыми иностранными словами.

Да, кто-то может со мной не согласиться и выразить свое мнение о том, что это всего лишь подпитка языка. Но все мы с вами знаем, что с появлением нового слова, более поздние его версии, несущие тот же смысл «канут в лету».

Помимо молодежного сленга и заимствованных англоязычных фраз, в реалиях современного мира начали появляться жаргонизмы и иные бранные фразы, которыми пользуются школьники, студенты, продавцы, люди рабочих профессий, основной колорит привносят жители города. В последнее время, русскую речь заполонила лексика деклассированных элементов (правонарушителей, бездомных, бедных) с их бытовыми особенностями, законами и традициями.

По-моему, засорению русского языка способствуют ниже перечисленные факторы:

1. Яркая экспрессивность данных формулировок.

2. Повышение уровня криминализации общества (на 1 сентября 2019 г. составило 536 760 человек).

3. Рост круга носителей не нормативной лексики. Это связано во многом с появлением Интернета. Так наблюдая за общением молодых людей в социальных сетях, можно заметить большое количество сленговых выражений. На мой взгляд, данная тенденция связана с тем, что через использование сленговых выражений подросток пытается высказать свою оригинальность, а, следовательно, оригинальность. Так же это упрощает общение, ведь сложно при виртуальном общении соблюдать все правила русского языка. Бороться с этой тенденцией несомненно важно для русского народа, но свобода, которую дарит человеку Интернет сводит всю борьбу практически на нет. Единственно, что мы в состоянии делать, так это как можно чаще обращать внимание на красоту и глубину исконно русского языка.

4. Процессы миграции; приток в город сельского населения; активная перемена общественной жизни сообщества.

5. Широкая распространенность данных фраз на эстраде. Данная проблема, так же не должна быть отложена «в дальний угол». Все чаще из радиоприемников, телевизора, компьютера мы можем слышать сленговые, а также заимствованные слова. Например, популярный в молодежной среде певец Face со своей песней «Че пацаны, аниме?» Данную фразу моментально запомнили и теперь употребляют ее практически везде, совершенно не понимая смысла этой фразы. В этой ситуации, на мой взгляд, нужно более ужесточить цензуры выпускаемых телепередач, песен, фильмов, чтобы в речи исполнителей, ведущих, журналистов и других сотрудников масс-медии не звучало засоряющих чистоту нашего языка выражений и отдельных слов.

6. Повальное увлечение молодежи компьютерными играми (принесло свои новые слова и иные понятия).

7. Фактор того, что большое количество пользователей не владеют достаточным уровнем знания английского языка.

8. Многофункциональность сленговых слов и выражений.

Был проведен опрос среди населения разных возрастов Пензенской области. Итогом чего была составлена следующая таблица.

Таблица 1.

Возрастная категория людей	% опрашиваемых, *использующих* в своей речи сленговых и англоязычных фраз	% опрашиваемых, *не использующих* в своей речи сленговых и англоязычных фраз
От 18 до25 лет	96 %	4 %
От 25 до 45 лет	78 %	22%

От 45 до 65 лет	2%	98%

Исходя из данных приведенных в таблице, следует, что люди старших возрастов меньше используют сленговые и англоязычные фразы. А это значит, что в скором времени мы действительно можем потерять свой родной язык, свою родную культуру. И нам стоит начать бороться с этим, ведь как говорил Максим Горький: *«Борьба за чистоту, за смысловую точность, за остроту языка есть борьба за орудие культуры. Чем острее это орудие, чем более точно направлено – тем оно победоносней»* (1934) [2].

Данная проблема была прекрасно решена в 50-е годы прошлого века, вследствие проводимой политики самоизоляции («железного занавеса») руководством СССР, т.к. в условиях данной политической ситуации иноязычные слова не только не принимались для заимствования, но и активно изгонялись. Как говорил Владимир Ильич Ленин (1870–1924) *«Русский язык мы портим. Иностранные слова употребляем без надобности. Употребляем их неправильно. К чему говорить «дефекты», когда можно сказать недочеты, или недостатки, или пробелы?.. Не пора ли нам объявить войну употреблению иностранных слов без надобности?»* [4, с. 49].

В современных условиях изгнание заимствованных слов невозможно, т.к. многие сферы жизнедеятельности человека уже не возможны без таких привычных слов, как например «компьютер» или «интернет», но все же попытки регулирования заимствования иностранных слов случаются.

Лидер ЛДРП В.В.Жириновский в своем блоге писал следующее: *«Ввести штрафы за публичное использование иностранных слов в русской речи. Замучили этими американизмами, англицизмами. Будем вносить проект закона о чистоте русского языка. Дадим словарь, список слов, которые нельзя употреблять, когда есть нормальные русские. Будем биться, чтобы этот закон был принят, и на*

столе у каждого журналиста, ведущего теле и радиопрограмм, преподавателей, ученых, писателей был подобный «список» (2013). Данный проект поначалу был принят, но затем был отклонен.

В заключение своей работы хотелось бы подвести итог. Борьба с заимствованными и сленговыми выражениями должна стать народной, т.к. только сообща мы сможем искоренить засоряющие нашу речь ненужные слова. Как можно чаще следует обращать внимание на общение в Интернете и строить его не с помощью сленговых выражений, а с использованием русских слов. Так же, на мой взгляд, стоит обращать наш народ к нашей классической литературе. Как это делать? Возможно, через показ фильмов по самым популярным и интересным произведениям русского творчества, подчеркивая самобытность и красоту нашего языка и искусства. Возможно, через приобщения молодежи к чтению русской классической литературы.

И, конечно же, хотелось бы видеть поддержку истинно русского языка со стороны правительства, которая сможет подтолкнуть нацию к защите своего собственного языка, заставит ценить и уважать поистине «великий и могучий русский язык».

Список литературы

1. Горький М. О прозе / М.Горький. Сб.: О литературе. – М.: Советская Россия, 1980. – 868 с.

2. Горький М. О языке / М.Горький. Сб.: О литературе. – М.: Советская Россия, 1980. – 868 с.

3. Грибоедов А.С. Горе от ума. Комедия в четырех действиях в стихах / А.С.Грибоедов. – М.: Наука, 1987. – С. 26.

4. Ленин В.И. Об очистке русского языка / В.И.Ленин. Полн. Собр. соч. – Т. 40. – М.: Изд-во пол. литературы, 1974. – С. 49.

5. Пушкин А.С. Евгений Онегин. Роман в стихах / А.С.Пушкин. – М.: Худож. лит-ра, 1984. – 255 с.

6. Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. Январская книжка журнала «Трудолюбивая Пчела»: катарсис истинного просвещения // Язык. Словесность. Культура. – М.: Аналитика Родис, 2014. – №3. – С. 155.

7. Толстой Л.Н. Война и мир / Л.Н.Толстой. Собр. соч. в 8 т. – Т. 3–4. – М.: Лексика, 1996.

8. Фонвизин Д.И. Бригадир. Комедия в пяти действиях / Д.И.Фонвизин. – М.: АСТ, 2018. – 64 с.

УДК 811

ББК 80

ПРОБЛЕМА ЗАИМСТВОВАНИЙ АНГЛИЙСКИХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Е.И. Крупкин, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

С.В. Сботова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

PROBLEM OF ENGLISH BORROWINGS IN MODERN RUSSIAN

E.I. Krupkin, *Penza State University, Penza, Russia*

S.V. Sbotova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы и причины появления лексических заимствований в современном русском языке из английского языка, как внешние, так и внутренние. Показана адаптация английских заимствований в русском языке – графическая, фонетическая, морфологическая и семантическая, и неизбежность процесса заимствования английских слов в русском языке.

Ключевые слова: заимствования, причины заимствований, морфология, семантика, фонетика.

Abstract. The article considers problems and reasons of English borrowings. Graphic, phonetic, morphological and semantic adjustment of English borrowings in Russian is discussed. The inevitability of the process of borrowing English words in Russian is shown.

Keywords: borrowings, reasons of borrowings, morphology, semantics, phonetics.

E-mail: sbotova-svetlana@rambler.ru

Одной из самых актуальных проблем развития современного русского языка является проблема заимствования слов из иностранных языков. Начиная с 90-х годов XX века в русском языке появилось множество неологизмов, которые являются заимствованиями из английского языка. Последнее десятилетие было особо богато на такие слова. Так, по версии Экспертного совета при Центре

творческого развития русского языка самыми популярными словами в 2017 г. стали “renovation” («реновация» – реконструкция), “hype” («хайп» – навязчивая реклама) и “bitcoin” («биткойн»). Слово «реновация» заимствовано из латинского языка, а слова «хайп» и «биткойн» были взяты из английского языка.

Проблема заимствований в русском языке является одной из самых обсуждаемых среди лингвистов. Одни ученые считают, что заимствование слов несет серьезную угрозу русскому языку. Другие исследователи убеждены, что это явление способствует развитию русского языка, потому что новые слова адаптируются под русскую речь и обогащают лексику языка. По их мнению, язык – это динамически развивающаяся система, способная избавляться от всего ненужного. Таким образом, важно разобраться в причинах появления заимствованных слов в русском языке и в их влиянии на развитие языка.

Прежде всего, необходимо понять, в чем заключается суть такого явления, как заимствование. Заимствование – это переход элементов одного языка в систему другого языка как следствие более или менее длительных контактов между этими языками. Из других языков могут заимствоваться фонемы, морфемы, синтаксические конструкции. Однако наиболее распространенным явлением является заимствование слов или лексическое заимствование [2].

Можно выделить целый ряд причин появления иноязычных заимствований в русском языке. Эти причины можно разделить на внешние (внеязыковые) и внутренние (внутриязыковые) [1].

Причины появления заимствований, которые не связаны с происходящими в языке явлениями, называются внешними причинами.

Одной из внешних причин является заимствование слова, обозначающего новую вещь или новое явление. Так в русском языке появились такие слова, как «айфон» (“iPhone” – смартфон), «биткойн» (“bitcoin” – пиринговая платежная система, использующая одноименную единицу для учета операций и передачи данных), «спиннер» (“spinner” – развлекательная вращающаяся игрушка), «лайк»

(“like” – одобрение к контенту в социальных сетях), «репост» (“repost” – повторная отправка электронной почты) и многие другие. Большинство заимствований связано с развитием науки, техники, культуры и экономики. Многие из этих слов прочно входят в жизнь, а затем утрачивают свою новизну и переходят в активный словарный запас.

Другая внешняя причина появления заимствований – обозначение с помощью иноязычного слова некоторого специального вида предметов. Например, для обозначения мобильного телефона, обладающего множеством функций, в русском языке появилось заимствованное из английского языка слово “smartphone” («смартфон» – умный телефон); для обозначения особого вида свитера, скроенного подобно толстовке, укрепилось англоязычное слово “sweatshirt” («свитшот»).

Внутренние причины появления заимствований обусловлены различными динамическими языковыми процессами. Можно выделить следующие внутриязыковые причины заимствований:

- тенденция к замене словосочетаний одним словом(“mining” – «майнинг» – вместо «добыча криптовалюты», “selfie” – «селфи» – вместо «автопортрет, сделанный на телефон», “server” – «сервер» – вместо «центральный компьютер, обслуживающий сеть»);

- укрепление в языке заимствованных слов с определенной морфологической структурой (в русском языке укрепились слова с общим суффиксом [-мен] – «джентльмен» (“gentleman”), «спортсмен» (“sportsman”), «конгрессмен» (“congressman”), «шоумен» (“showman”), слова с суффиксом [-ер] – «рэпер» (“rapper”), «мессенджер» (“messenger”), с суффиксом [-инг] – «боулинг» (“bowling”), «лизинг» (“leasing”), «майнинг» (“mining”), «кастинг» (“casting”)).

Также внутренней причиной лексического заимствования является влияние иностранной культуры. Именно этим обусловлено появление в русском языке

слов, обозначающих понятия, для которых существуют синонимы в родном языке. В качестве примера можно привести слова «хайп» (“hype”), «тинэйджер» (“teenager”), «дивайс» (“device”), «фейк» (“fake”), «спикер» (“speaker”), «кастинг» (“casting”) и многие другие.

Очень важно проследить, как происходит адаптация заимствованных слов в русском языке. Процесс освоения иноязычной лексики – это очень сложное взаимодействие фонетических, грамматических, семантических систем двух языков. Иноязычные слова подвергаются графическому, фонетическому, морфологическому и семантическому освоению, приспосабливаясь к нормам и законам языка-реципиента [3].

При заимствовании часто происходят изменения в семантике слов. Значение заимствованных слов может сужаться или расширяться. Например, в английском языке слово “meeting” означает «встреча, собрание», а в русском языке «митинг» – массовое собрание для обсуждения политических вопросов.

Также при заимствовании идет графическое освоение слова – передача его на письме средствами русского алфавита. Для большинства современных иноязычных заимствований этот процесс происходит достаточно быстро, например, “hype” – хайп (навязчивая реклама), “computer” – компьютер, “device” – дивайс (устройство).

Заимствованные слова, попав в состав русского языка, подчиняются его грамматическим нормам и, таким образом, проходят морфологическую обработку. При заимствовании существительных из иностранных языков происходит их адаптация под грамматические нормы русского языка (появляются род, склонение), однако некоторые существительные остаются несклоняемыми и не подчиняются правилам (например, селфи, пальто и др.)

Фонетическое освоение заимствованных слов заключается в том, что звуки, чуждые русскому языку, при заимствовании заменяются другими, имеющимися в

фонетической системе русского языка (“jazz” – джаз, “hockey” – хоккей). Также в некоторых словах изменяется ударение (“laboratory” – лаборатория, “champion” – чемпион). Следует отметить, что процесс фонетического освоения охватывает не все слова. Некоторые заимствования надолго сохраняют присущие им фонетические особенности. Так, в ряде слов сохраняется твердое произношение согласных перед [е] («ателье», «коктейль», «кашне»), отсутствует аканье («радио», «какао», «дивайс», «хайп»).

Последним этапом освоения заимствованных слов является лексическое освоение. Слово считается лексически освоенным, если оно обозначает предмет или явление, полностью вошедшее в нашу жизнь. В этом случае слово становится общеупотребительным. Например, лексически освоенными можно считать такие слова, как «компьютер», «смартфон», «акция», «шоу» и некоторые другие.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс заимствования иностранных слов в русском языке является неизбежным. Ведь современный мир очень быстро меняется и развивается. Динамические процессы, происходящие в обществе, порождают различные языковые явления, в том числе и заимствования. Ежегодно появляется множество неологизмов, заимствованных из иностранных языков, которые обозначают новые предметы и явления в современном обществе. Часть заимствований являются необходимыми, т.к. для них нет синонимов в русском языке. Однако некоторые заимствования, появившиеся под влиянием моды на иностранные слова, являются избыточными. Стоит отметить, что русский язык способен самоочищаться и избавляться от ненужных слов. Ведь не все слова могут пройти процесс адаптации к русскому языку и поэтому быстро забываются. Именно по этой причине заимствования не несут угрозы для современного русского языка и способствуют его развитию.

Список литературы

1. Лотте Д.Е. Вопросы заимствования и упорядочения терминов и терминоэлементов. – М.: Наука, 1982. – 149 с.

2. Русский язык: энциклопедия / Под. ред. Ю.Н.Караулова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая российская энциклопедия, 1997. – 703 с.

3. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977. – 335 с.

УДК: 372.881.1

ББК: 74.268.1

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С.В. Крюкова, *МБОУ СОШ №52, г. Пенза, Россия*

С.А. Проскурикова, *МБОУ СОШ №52, г. Пенза, Россия*

LEXICAL BORROWINGS AS THE INTEGRAL PART OF THE ENGLISH LANGUAGE VOCABULARY

S.V. Krukova, *MBEI SS No 52, Penza, Russia*

S.A. Proskurikova, *MBEI SS No 52, Penza, Russia*

Аннотация. В данной статье речь пойдет об иностранных заимствованиях, которые являются неотъемлемой частью словарного состава английского языка. Безусловно, заимствования играют важную роль в формировании языка. Без заимствованной лексики не обходится ни один современный язык, что подтверждается многочисленными научными исследованиями. Английский язык, как и любой другой, – это живой организм, который постоянно развивается. Тема, затронутая в данной статье, вызывает интерес не только ученых-лингвистов, изучающих каждую потайную сторону языка, но и у числа людей, изучающих английский язык.

Ключевые слова: лексические заимствования, семантика слова, ассимиляция заимствований, адаптация иноязычной лексики, калькирование, этимологический и лексический уровни заимствованных элементов.

Abstract. This article deals with foreign borrowings which are the integral part of the English language vocabulary. Certainly, borrowings are of considerable significance in language formation. None of modern languages deals without lexical borrowings and this fact is supported by numerous researches. As any other language, the English language is a living form which develops constantly. The problem presented in this paper attracts the interest not only among linguists who study every hidden language side, but among people who just learn English.

Key words: lexical borrowings, word semantics, borrowings assimilation, foreign vocabulary adaptation, loanword, etymological and lexical levels of borrowed elements.

E-mail: krukovasv@gmail.com, proskurikovasvetlana@mail.ru

Согласно БЭС, «заимствование – переход элементов одного языка в другой как результат взаимодействия языков или сами элементы, перенесенные из одного языка в другой» [1]. Заимствование может быть устным (воспроизводит общий фонетический облик слова) или письменным, книжным (когда производится транслитерация слова).

Одним из первых ученых, кто ввел термин в понятийный научный аппарат, был русский лингвист польского происхождения И.А.Бодуэн де Куртенэ, исследовавший язык с точки зрения синхронии. По его мнению, не может быть ни одного чистого, несмешанного языкового целого, а с помощью исследования заимствованных слов можно с большой точностью делать выводы о взаимном культурном влиянии одного народа на другой [2]. Современные российские ученые также не оставляют проблему без внимания. Стоит отметить труды отечественных ученых в области лексикологии английского языка И.В.Арнольд и А.И.Смирницкого. И.В.Арнольд подчёркивает, что «заимствования являются одним из важных способов обогащения словарного состава, но не единственным и даже не самым главным» [1]. Она предлагает классифицировать заимствованные слова по источнику заимствования и эпохе.

Современные российские ученые также не оставляют проблему без внимания. Так, о термине «заимствование» пишет доцент Пензенского государственного педагогического университет им. В.Г.Белинского И.Н.Геранина. Она затрагивает один из спорных вопросов в современной науке о языке вопрос, какое языковое явление следует называть «заимствованием». Системно приводит существующие в теории языкового заимствования классификации и термины,

позволяющие составить представление о том, что же такое заимствование как явление и как процесс [3].

Причинами, по которым один язык заимствует лексические единицы из другого языка, могут быть как лингвистические, так и экстралингвистические. Как и в любом языке, заимствования в английском языке происходят на разных языковых уровнях. Например, на словообразовательном уровне можно выделить такие частые морфемы, как *-ion* (*union*), *-tion* (*revolution*). На уровне лексемы отчетливо видно калькирование. Это способ заимствований является наиболее распространенным. Слово в языке реципиенте существует в таком же виде, как и в языке-доноре (ср. *спутник – sputnik*).

Интересно проследить семантические заимствования, т.е. те заимствования, когда слово получает новый смысл. Например, слово *gift* в древнеанглийском языке означало «выкуп за невесту», а затем под воздействием скандинавского влияния викингов приобрело привычное и известное нам значение «подарок».

Когда речь заходит о семантических заимствованиях, то часто говорят об ассимиляции. Ассимиляция – это уподобление. Применительно к лексическому составу заимствований принимаемое слово ассимилируется согласно правилам принимающего языка. Зачастую происходит частичное или полное изменение семантики слова. Чтобы проследить этимологию слова необходимо обратиться к языку, откуда данное слово пришло. Приведем пример слова *gladiator*. В английском языке, как и в русском, оно означает одно и то же понятие древнеримского или древнегреческого воина – *гладиатора*. Слово это, прежде чем оказаться в лексическом составе английского языка, проделало очень долгий путь. Из греческого оно попало в латынь, и только уже из латыни – в английский язык. При этом, произошло оно от древнегреческого g*ladius* (*меч*).

В результате можно сделать вывод о том, что изучение вопросов языковых контактов и сопутствующих им явлений, в частности процесса заимствования, имеет большую традицию в отечественном и зарубежном языкознании. По

оценочным данным количество заимствованных слов в английском языке составляет примерно 70% всего лексического состава. Исконными же словами принято считать наиболее употребительные служебные слова, часть наречий, обозначающих время и место, вспомогательные, модальные и почти все смысловые глаголы. Кроме этого, существительные, обозначающие привычные и окружающие явления далеких предков англичан, также перекочевали в современный английский язык. Количество заимствованных слов не раз давало повод для беспокойства относительно утраты английским языком своей самобытности. Думается, что эти опасения напрасны. Как известно, язык – это живой организм, который постоянно развивается. Английский язык также прошел долгий путь развития, превратившись из диалекта одного из германских племен, на котором в V веке говорили жители Британии в современный язык международного общения.

История развития английского языка неразрывно связана с историей освоения Британских островов, поэтому он имел возможность заимствовать иностранные слова в условиях прямого непосредственного контакта. И если в ранние и средние века на лексику английского языка повлияли иноземные захватчики, то позже в условиях расширения торговой и военной мощи Британской империи источниками заимствований становились те языки, куда распространялась британская экспансия. Именно по этой причине способ классификации иноязычных слов одновременно и по источнику, и по эпохе заимствования кажется наиболее целесообразным.

Пласт кельтской лексики в современном английском языке – немногочисленный. К заимствованным кельтским словам можно отнести в первую очередь топоним *Britain.* По мнению обозревателя «BBC Future» Дэвида Кокса слово произошло от использования красок для нанесения татуировок кельтскими воинами в бою. По всей Европе их стали называть *Pretani*, что в переводе с кельтского языка означает «татуированный» и вероятно этимологию стоит искать

в кельтском корне – *brith.* Кроме *britain* кельтскими заимствованиями в английском языке являются топонимы *Aberdeen и Dunbar*. Столица Соединенного королевства город Лондон, также согласно одной из распространенных версий может иметь кельтские корни и состоит из двух слов: *Llyn* (*озеро*) и *Dun* (*дун, укрепление*). Вероятно, в кельтский период город назывался *Llyndid*, что, однако не является утверждением. Словами, которые английский язык позаимствовал из уэльского языка (кельтской группы) являются *flanel – фланель* и *flummery – блюдо*, приготовленное из пшеницы или овса; также любое сладкое блюдо из муки, яиц и сахара. Из другого кельтского языка – шотландского в английский язык попали, например, *clan – клан, род* (в Шотландии) и *loch – озеро, узкий морской залив*. Из ирландского – *shamrock – трилистник.* Считается, что заимствования из кельтских языков в английском языке относятся в большинстве случаев к диалектной лексике, поэтому не так часто используются.

Еще до того, как кельтские племена поселились на британских островах, между ними и Римской империей существовали достаточно тесные культурно-экономические связи, что не могло не сказаться на пополнении словарного состава английского языка. В хронологическом порядке принято выделять три временных периода, когда проникновение латинских слов в английский язык наиболее заметно, первый из которых это латинские заимствования первых веков, т.е. до того времени, когда началась христианизация населения Британии. Приобщаясь к культуре римлян на континенте, носители древнего английского языка сталкиваются с новыми для них понятиями. Так в английский язык попадают слова *port* (*portus*) – *порт*, *cycene* (*kitcen*) – *кухня*, от лат. *coquina*, *piper* (*pepper*) – *перец*, от лат. *piper*. *Wine* (*вино*), *pear* (*груша*) так же были принесены римлянами. Часть заимствований этого периода дошла до наших дней только в топонимах. Примером латинского слова, которое мы находим теперь в географических названиях, является элемент *-chester* (лат. *castra – лагерь*) в *Chester*, *Colchester*,

Manchester, Lancaster, Gloucester, Worcester; элемент *-wich* в *Greenwich, Harwic*h восходит к латинскому *vicus – селение*.

Пополнению словарного состава английского языка инородными элементами способствовало не только культурные связи, но и систематическое завоевание Британии Римом, которое началось в 43 году н.э. и завершилось в основном к концу 60-х годов I века. В начале V века римское владычество в Британии прекратилось. Британия снова распалась на ряд независимых областей, которые в скором времени стали объектом интереса для христианских миссионеров.

В этот период в английский язык проникает много слов религиозного характера. Происходит постепенный переход богослужебных книг с латинского языка (официального языка западного христианства) на английский. Интересно, что большинство новых слов не были исконно латинскими, а попали в латинский язык из греческого, т.к. христианство сложилось в восточной части Римской империи. Английский язык получает слова *school* (*школа*, из лат. *schola – школа*), *bishop* (*епископ*, из лат. *episcopus – присматривающий*), *mount* (*гора*, из лат. *montis* (род. пад.) – *гора*), *pea* (*горох*, из лат. *pisum – горох*), *pries*t (*священник*, из лат. *presbyter – пресвитер*). По приблизительным подсчетам языковедов в эту эпоху английский язык заимствовал из латинского более 6 сотен слов, не считая производных от них. В основном это слова, относящиеся к религии, церкви, а также к управлению государством.

Очередная волна латинской лексики хлынула в английский язык в эпоху Английского Возрождения, характеризовавшуюся возрождением интереса к древним образцам науки и культуры, что провоцирует необходимость перевода латинских трудов на английский язык. Переводческая деятельность образовала значительный слой латинских и греческих слов, заимствованных не в процессе устного общения, а взятых непосредственно из книг и закрепившихся в литературе благодаря включению их в свой арсенал писателями. Подвергаются

также латинизации некоторые французские слова, заимствованные ранее. Например, среднеанглийское слово *doute* (означающее «сомнение», «сомневаться» от французского *doute*) приобрело на письме форму *doubt*, поскольку источником было латинское слово *dubito*.

Постепенно латинские заимствования все меньше проникают в английский язык, уступив место французской аристократической лексике под влиянием барокко и рококо. Многие из новых слов обозначают предметы и понятия салонно-дворянской культуры, ставшие впоследствии интернациональными: *unique, machine, police, toilet, hotel, illumination, elegant, delicate, miniature, grotesque, naive*. Зарождающиеся капиталистические отношения порождают новые коммерческо-производственные заимствования: *capital, commerce, bank.* Несмотря на поток французской лексики этого периода, началом заимствований из французского языка принято считать конец X века – начало XI века – завоевание Англии норманнами в 1066 году. Государственным языком на целых двести лет становится французский язык. Можно сказать, что в это время в стране существует двуязычие: высшие слои общества предпочитают французский, в то время как все остальные продолжают использовать английский язык. Словарный состав языка значительно обогащается понятиями, связанными с государственным устройством (*clerk, court, judge*), с искусством (*art, colour)* [4].

Примером двуязычия того времени может служить языковой факт наименования сельскохозяйственных животных по-английски (*pig, sheep, cow*), в то время как их мясо именовалось по-французски (*pork, mutton, beef*). Это связывают с тем, что выращивали животных крестьяне, говорившие на привычном английском языке, а потребляла мясо (которое в те времена очень дорого стоило) – знать, использовавшая в речи «высокие» французские синонимы. В целом, объем иноязычной лексики французского происхождения того времени достигает примерно 50% от общего словарного состава английского языка.

Большое количество слов связано с эпохой «Великих географических открытий». В поисках путей в Индию происходило открытие новых земель и народов, говорящих на неизвестных англичанам языках. Множество слов, не имевших соответствий в английском языке, усвоены практически в первоначальном виде: *tiger, silk, kangaroo*. Примерно к этому времени относится и старейшее «русское» слово *sable*. Как известно, соболиный мех был одним из самых ценных предметов в Европе, и в погоне за ним английские купцы регулярно посещали север Русского государства, попутно пополняя словарный запас родного языка экзотизмами вроде *tsar, boyar и cossack*. Заимствования из греческого, итальянского, голландского, испанского, русского, немецкого и других языков были обусловленные экономическими, политическими и культурными связями с соответствующими народами. Так, из итальянского языка в английский попадает *infantry*, а в результате контактов с арабским миром – *alcohol, caliber,* а поскольку Индия долгое время была колонией Англии, то из санскрита и из хинди в английский язык попадают, например, *guru, cashmere, bungalow*. Хорошо всем известное после выхода на экран одноименного фильма слово *avatar* также родом из Индии. После открытия Америки в английском языке появляется *husky, skunk, eskimo, chocolate, tomato.* Одновременно происходит становление английского литературного языка, выразившегося в этот период в творчестве У. Шекспира, писавшего на рубеже веков.

Русский язык также обогащает лексический состав английского языка. Одним из наиболее интересных русских заимствований, получивших в современном английском языке широкое распространение, является слово *mammoth* (*мамонт*). Слово это было заимствовано примерно в XVIII веке. Английские купцы, никогда ранее не сталкивались с костью древних животных, которая быстро стала предметом торга. Поскольку ничего подобного на берегах Туманного Альбиона никогда не было, то слово, потеряв букву *n* и обозначив на письме звук [t] сочетанием *th* после всех изменений появилось в словарном

составе в виде *mammoth.* Некоторые русские слова оказались в его составе благодаря развитию русской философской мысли в XIX веке, например, *nihilist* (*нигилист*), *nihilism* (*нигилизм*), *narodnik* (*народник*). После октябрьской революции 1917 года английский язык пополнился советизмами – словами, обозначавшими реалии новой страны: *soviet, bolshevik, kolkhoz*, а в 80-е годы XX века – *perestroika, glasnost*. Прочно вошло в состав английского языка слово *sputnik*. После запуска Советским Союзом в космос первого рукотворного объекта долгое время подобные устройства, отправленные в космическое пространство другими странами, назывались именно словом *sputnik*. Позднее слово стало обозначать лишь серию советских космических аппаратов, а в английском языке утвердилось *satellite*. Другие русские слова, такие как *bortsch, KGB, Bolshoi* (в значение «Большой театр»), также прочно закрепились в английском языке. Интернационализмами, (обосновавшимися не только в английском языке), стали *ruble, matryoshka* и *kalashnikov*. Новые реалии XXI века принесли в английский язык новые русские слова: *MIR*, (применительно к обозначению МКС), *marshrutka, spetsnaz, siloviki* [6]. Таким образом, в современном английском языке существует примерно 70% заимствованной лексики из разных языков, которая неоднородна по источнику происхождения, но значительно обогащает состав его языка [5].

Итак, мы рассмотрели отличительные особенности процесса проникновения иноязычной лексики в разные периоды истории английского языка, что позволяет сделать следующие выводы. Без заимствованной лексики не обходится ни один современный язык, что подтверждается многочисленными научными исследованиями. Как и любой другой язык, английский – это живой организм, который постоянно развивается. Большой процент заимствованных слов в современно английском языке можно объяснить с точки зрения экстралингвистических факторов: тесными связями населения британских островов с соседними народами в разные периоды времени, а также колониальной

политикой Соединенного Королевства. Среди лингвистических факторов можно назвать романо-германскую основу английского языка, которая позволяла заимствованиям с легкостью адаптироваться в английском языке.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М., 1968.

2. Бодуэн де Куртенэ И.А. Проблемы языкового родства / Избр. тр. по общему языкознанию. – М.,1963. – Т. 2.

3. Геранина И.Н. О термине «заимствование». – Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г.Белинского. – 2008. – Вып. 10. – С. 101–103.

4. Новикова Е.Р., Поляков О.Г. Изучение французских заимствований в английском языке в процессе подготовке бакалавров лингвистики… – URL: http://scjournal.ru/articles/issn_2500-0039_2016_1_12.pdf (Дата обращения 14.12.2018).

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М., 2000.

6. Russian Words Used in English (and 25 More That Should Be). – URL: https://www.dailywritingtips.com/25-russian-words-used-in-english-and-25-more-that-should-be/ (Дата обращения 13.12.2018).

УДК 811.124

ББК 81.2-3

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ТРАКТАТЕ А.К.ЦЕЛЬСА «О МЕДИЦИНЕ»)

Н.А. Куликова, *Ягеллонский университет, г. Краков, Польша*

IS IT POSSIBLE TO AVOID TERMINOLOGICAL ERRORS IN SCIENTIFIC TEXTS? (ON THE EXAMPLE OF PHARMACEUTICAL TERMINOLOGY IN A.C.CELSUS' TREATISE "DE MEDICINA")

N.A. Kulikova, *Jagiellonian University, Cracow, Poland*

Аннотация. Перевод научно-технической литературы – это особая дисциплина, возникшая на стыке лингвистики, с одной стороны, и науки и техники, с другой. Поэтому перевод научной и технической литературы следует рассматривать как с лингвистической, так и с научно-технической позиций, при ведущей роли первой позиции при изучении общеязыковых вопросов, а второй – при рассмотрении узкой терминологии.

Для успешного перевода научной литературы переводчик должен иметь определенный лексический резерв, включая специальные термины; знать конкретные грамматические конструкции научного стиля иностранного языка; знать лексические, грамматические и стилистические правила перевода, свойства создания словарей и возможность их использовать, а также ориентироваться в конкретной области научных знаний, к которой относятся переведенные тексты.

Для иллюстрации проблемы мы приводим в качестве примера терминологической ошибки различные переводы медицинского рецепта, заимствованные из латинского языка классического периода [знаменитый трактат римского энциклопедиста Авла Корнелиуса Цельса «О медицине» в книге V, глава 25 (5.25.16)]. Детальный лингвистический анализ позволяет выявить ошибку и способы ее исправления.

Ключевые слова: Авл Корнелий Цельс, «О медицине», перевод научных текстов, переводческие ошибки.

Abstract. Translation of scientific and technical literature is a special discipline that arose at the junction of linguistics, on the one hand, and science and technology, on the other. Therefore, the translation of scientific and technical literature should be considered both from linguistic, and scientific and technical positions, with the primacy of the first in the study of common language issues and the second – when considering narrow terminology.

For a successful translation of scientific literature, a translator needs to have a certain lexical reserve, including special terms; to know the specific grammatical constructions of the scientific style of a foreign language; to know lexical, grammatical and stylistic rules of translation, properties of creating dictionaries and to be able to use them; and to understand the specific field of scientific knowledge to which the translated texts belong.

As an illustration of the problem we present as an example of such error various translations of a medicine prescription borrowed from Latin of classical period [the famous treatise of the Roman Encyclopedist Aulus Cornelius Celsus "On Medicine" in the Book V, in chapter 25 (5.25.16)]. Detailed linguistic analysis allows to identify the error and understand how to correct it.

Key words: Aulus Cornelius Celsus, "De Medicina", scientific translation, errors in translation.

E-mail: natalie04@mail.ru

The main translation requirement is to transmit the original content. And technical translation always demands some different requirements than, at the same time, does fiction translation. If the literary translation allows some liberty and interpretability, then this is absolutely impossible in the technical translation.

Translation of scientific and technical literature is a special discipline that arose at the junction of linguistics, on the one hand, and science and technology, on the other. Therefore, the translation of scientific and technical literature should be considered both from linguistic, and scientific and technical positions, with the primacy of the first in the study of common language issues and the second – when considering narrow terminology [7, p. 25].

Since the leading form of scientific thinking is the concept, almost every word in a scientific text is expressed by special lexical units – terms. The term is a denoting word

or phrase characteristic of this branch of science and technology, and it has strict semantic boundaries. Accordingly, terminology is a system of concepts of the given science, fixed in the corresponding verbal expression. If in a common language (outside of this terminology) a word can be polysemantic, then, coming into a certain terminology, it becomes monosemantic, and the translation uses a meaning different from that used in everyday life. Therefore, the main mistakes that a translator (especially non-professional) can make translating a scientific text are related to the reluctance or inability to use dictionaries and, not least, a lack of understanding of the subject – lack of knowledge of what the term means, even in the native language.

The traditional types of translation errors are literalisms and liberties, and their distinction is focused on determining the cause of incorrect translation. The most commonly used classification of errors is semantic (translation errors of the source text, errors of understanding) and linguistic. Semantic errors are divided into distortions, inaccuracies and ambiguities, and linguistic errors – into errors of lexical, grammatical, stylistic, spelling and punctuation errors. In addition, a translated text can be logically characterized as containing or not containing logical errors of the objective or conceptual type. (See table 1)

Table 1

Classification of translation errors		
Semantic errors	Linguistic errors	Logical errors
1. distortions	1. lexical	1. objective type
2. inaccuracies	2. grammatical	2. conceptual type
3. ambiguities	3. stylistic	
	4. spelling	
	5. punctuation errors	

All this remarks from above can equally be attributed to translations of texts from classical languages. However, in this case, it must be borne in mind that over the centuries that separate the modern reader from ancient wisdom, classical texts have been translated more than once. Each new generation of translators made an attempt to

rethink the classical text and convey its content to a contemporary reader. Of course, many of these translations themselves have become classical examples.

History stores many cases when translation errors distorted the original text, and such a translation was taken for the true one. Hence, discrepancies arise in different translations of the same text, and even in different versions of it. We illustrate this example from the classic Latin text.

In the lexicographic description of pharmaceutical terminology in the fifth book of the famous treatise of the Roman encyclopedist Aulus Cornelius Celsus "On medicine, I revealed inaccuracies in the transfer of terminological meanings of some lexical units. And this, in turn, caused a distortion of the original text in its various translations.

For comparison and analysis, the following edition of the Latin text was taken: Celsus, Aulus Cornelius. De medicina: in three volumes. 2 / Celsus; with an Engl. transl. by W.G.Spencer. London: William Heinemann; Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961. 291 s. Seria: The Loeb Classical Library, vol. 304 [4]. And also I analyzed translations into four languages – English, Polish, Russian and French.

Now we proceed directly to the analysis of examples.

In the fifth book, in chapter 22 (5.22.8.) in the A.C.Celsus' treatise "On Medicine", we find such a medical prescription for sneezing [4, s. 291].

In the table below we presented the Latin text and four translations into other languages. (See table 2)

Table 2

Prescription: Sternumenta vero vel albo veratro vel **struthio** coiecto in nares excitantur, vel his mixtis: piperis, veratri albi, singulorum P. =; castorei P. I; spumae nitri P. I; **struthii** P. IIII. [4, s. 303]			
Translations into other languages			
A	B	C	D
russian	english	french	polish
Книга V. Глава XXII. О средствах,	Liber V Capitulum XXII 5.22.8	Livre V. Section XXII 5.22.8	Księga V. Rozdział XXII. O lekach w suchym stanie

которые мы употребляем в сухом виде 5.22.8 Чихание вызывается белой чемерицей или воробьиным яблоком {1}, поднесенным к носу, или смешанными: перцем, белой чемерицей, каждого по р.)-(.z., бобровой струей р.)-(.I, пеной натра р.)-(.I. и воробьиным яблоком р.)-(.IV. {1} воробьиным яблоком – sparrow-apples, a particular kind of quinces !!! Цельс А.К. О медицине / Пер. Ю.Ф.Шульца. – М.: Изд-во Второго медицинского ин-та им. Н.И.Пирогова, 1959. – С. 194 [9].	Sneezing too is excited by putting up the nose either white veratrum or soapwort {1}; or the following mixture: pepper and white veratrum, 0·66 gram each, castoreum 1 gram, soda-scum 4 grams, soapwort {1} 16 grams. {1} soapwort – medicinal plant (Saponaria officinalis) Celsus, Aulus Cornelius. De medicina: in three volumes. 2 / Celsus; with an Engl. transl. by W.G.Spencer. London: William Heinemann; Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961. 291 s. Seria: The Loeb Classical Library, v. 304 [4].	8. L'ellébore blanc, ou l'herbe au foulon {1}, introduits dans les narines, provoquent l'éternuement, et l'on obtient le même effet avec cette préparation: poivre, ellébore blanc, ana p. *.=.; castoréum p. *. i.; écume de nitre p. *. i.; herbe au foulon {1} p.*. iv. {1} herbe au foulon – medicinal plant (Saponaria officinalis) Celse, Vitruve, Censorin (oeuvres complètes), Frontin (des aqueducs de Rome), avec la traduction en franc. sous la dir. de M.Nisard. Paris, J.J.Dubochet, Le Chevalier et comp., éditeurs. 1846 [3].	używanych 5.22.8 8. Ku wzbudzeniu kichania. Kichanie wzbudza się za pomocą proszku ciemięrzycy białej lub mydlnicy {1} do nosa wpuszczonego, albo też proszku o następującym składzie: Piperis, veratri albi aa P. II*, castorei P. I*. spumae nitri P. I*. struthii P. IIII*. {1} Mydlnica – medicinal plant (Saponaria officinalis) A. Korneliusza Celsa o lecznictwie ksiąg ośmioro (A. Corn. Celsi de medicina libri octo) uzup. Henryk Łuczkiewicz. Warszawa: dr. Władysława Szulca i S-ki, 1889. – S. 303 [2].

In the Latin recipe we see the same word in two different grammatical forms. However, in the dictionaries, two lexical units are suitable for these forms, which are homonyms, i.e. with the same grammatical form they have different meanings. Let's compare theirs meanings in different dictionaries:

I strūthĕus (strūthĭus), a, um [*gr*. στρούθιος] (struthio *abl.sg.*; struthii *gen. sg.*) –

A: воробьиный: struthea māla *бот.* воробьиные яблоки (мелкий сорт айвы) *Pl, PM* [5]

B: of or belonging to sparrow: strūthea mala (*sparrow-apples*), a particular kind of apples, *Plin. 15,11,10,§98; Cato, R.R. 7,3; Plaut. Pers. 1,3,7; Col. 5,10,19* [1]

C: de moineau, *Fest. 313*; strūthea māla – sorte de coings, *Plin. 15,38; Cato Arg. 7,3;* struthea *Plaut. Pers. 87* [6]

D: in the Latin-Polish dictionary of M.Plezia there is no adjective *strūthĕus (strūthĭus), a, um*. However, there is an expression *strūthea (strutea, struthia), ōrum n*: strūthea māla – a kind of "ostrich" apples. *Pl. Persa 87; Cato Arg.7,3; Colum. 5,10,19*. And also an expression *strūthio, ōnis m* – ostrich *Eccl.* [8].

II strūthĭon, iī *n* [gr. στρουθίον] (struthio *abl. sg.*; struthii *gen. sg.*) –

A: *бот.* мыльнянка (*Saponaria officinalis, L.*) *CC, PM* [5]

B: a plant, soapwort (*Saponaria officinalis L.*); *Plin. 19,3,18,§48; 24,11,58,§96* [1]

C: saponaire [plante], *Plin. 19,48; 24,96* [6]

D: *bot.* mydlnica lekarska (*Saponaria officinalis L.*), *Scrib. Larg. 10; Cels. 5,18,2; Plin. Nat. 19,48* [8].

Comparing various translations – Russian, English, French and Polish – we find that the translators used both those meanings of the word *struthio / struthii*.

In such a situation it is logical to ask the question: is there an error in one of those translations? Which of translations will we take for the correct one, and which of them is wrong?

And if in three translations, Polish, English and French, we see an example with the meaning of soapwort, then in the Russian example – the meaning of sparrow-apples, i.e. quince, appears. As a result, we have two different recipes. If in the recipe we change at least one ingredient, then it will already be a completely different remedy.

Having carried out a linguistic analysis of these lexical units, we can state that the French, Polish and English translation are plausible, and the Russian translation of this prescription is incorrect. Specialists in the field of linguistics can see what type of error it is, and how to correct it. And then, what should simple readers and users have to do in the case of error?

So, summing up, we can conclude that for a successful translation of scientific literature a translator needs to have a certain lexical reserve, including special terms; know the specific grammatical constructions of the scientific style of a foreign language; know the lexical, grammatical and stylistic rules of translation, features of building dictionaries and to be able to use them; and to understand the specific field of scientific knowledge to which the translated text belongs.

References

1. A Latin Dictionary / Lewis / Founded on Andrew's Edition of Freund's Latin Dictionary revised, enlarged and in great part rewritten by Charlton T.Lewis, Ph.D. – Oxford at the Clarendon Press. – 2019 p.

2. Celsa A.K. O lecznictwie ksiąg ośmioro (A.C.Celsi de medicina libri octo) uzup. Henryk Łuczkiewicz. – Warszawa: Dr. Władysława Szulca i S-ki, 1889. – 630 s.

3. Celse Vitruve, Censorin (oeuvres complètes), Frontin (des aqueducs de Rome), avec la traduction en franc. sous la dir. de M.Nisard. / J.J.Dubochet, Le Chevalier et comp., éditeurs. – Paris, 1846. http://remacle.org/bloodwolf/erudits/celse/livre5.htm

4. Celsus A.C. De medicina: in three volumes. – London: William Heinemann; Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961. – 2 / Celsus; with an Engl. transl. by W.G.Spencer. – Series: The Loeb Classical Library. – V. 304. – 291 p.

5. Latinsko-russkiy slovar (Boleye 200000 slov i slovosochetaniy) / I.Kh.Dvoretskiy. – Izd. 12-ye, stereotip. – M.: Drofa, 2009. – VIII, [II]. – 1055, [7] s.

6. Le grand Gaffiot: dictionnaire latin-français / Félix Gaffiot / Nouv. éd. rev. et augm. sous la dir. de Pierre Flobert. – Paris: Hachette, 2000. – 1766 s.

7. Pumpyanskiy A.L. Vvedeniye v praktiku perevoda nauchnoy i tekhnicheskoy literatury na angliyskiy yazyk. – 2-ye izd., dop. – M., 1981. – 303 s.

8. Słownik łacińsko-polski / Pod redakcją Mariana Plezi. T. 1–5. Wydawnictwo Naukowe PWN. – Warszawa, 1998.

9. Tsels A.K. O meditsine: (v vosmi knigakh) / Per. koll. kafedry latinskogo yazyka pod red. V.N.Ternovskogo i U.F.Shultsa. – M.: Izd-vo Vtorogo meditsinskogo in-ta im. N.I.Pirogova, 1959. – 407 s.

УДК 81

ББК 81.2Англ

ГРАДАЦИЯ КАК СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПРИЁМ В РЕКЛАМЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Д.А. Лапшина, *Центр изучения иностранных языков «Дай Пять», г. Пенза, Россия*

GRADATION AS A SYNTAX TRICK IN ADVERTISING IN RUSSIAN

D.A. Lapshina, *Foreign Languages School "Dai Pyat", Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена использованию синтаксического приёма – градации – в рекламных текстах СМИ. Исследована реклама в печатном виде для того, чтобы определить, как часто употребляется градация и какую роль она играет в рекламных текстах. Приведены примеры из газет и журналов.

Ключевые слова: синтаксический приём, градация, виды и функции, происхождение, современный русский язык, реклама.

Abstract. This article is devoted to the use of a syntax trick – gradation – in advertising texts. We studied advertising in written and printed form in order to determine how often gradation is used and what role it plays in advertising texts. Examples from newspapers and magazines are given.

Key words: syntax trick, gradation, types and functions, origin, modern Russian language, advertising.

E-mail: dashka.lapshina@mail.ru

Русский язык богат различными изобразительно-выразительными средствами и синтаксическими приёмами. Как известно, они используются для того, чтобы сделать нашу речь яркой и насыщенной, а также украсить различные тексты, которые имеет своей целью привлечение внимания читателей к преподносимой информации. Помимо художественной литературы, различные синтаксические приёмы используются и в рекламных текстах.

Составителям рекламных текстов необходимо таким образом построить объявление, чтобы мимо него не смог пройти ни один читатель. Приходится прибегать к различным уловкам, акцентирующим внимание на нужных строчках, словах. Это может быть как «игра» с формальной стороной текста (шрифт, цвет и пр.), так и применение различных изобразительно-выразительных средств, не последнюю роль среди которых играет такой синтаксический приём, как градация. Именно на эту фигуру речи обращено внимание в данной статье, а также на её влияние на рекламные тексты и функцию в них.

В первую очередь необходимо определить значение термина «градация», её функции и происхождение. *Градация* – это синтаксический приём, расположение слов и выражений, а также средств художественной выразительности по убывающей и возрастающей значимости (чаще всего возрастающей). Кроме того, это последовательность, постепенность действий от одного к другому. Когда говорят о разных градациях чего-либо во множественном числе, то имеют в виду ступени, отдельные элементы, этапы этой последовательности. К примеру, градация цвета (от светлого к тёмному), градация возраста (от младшего к старшему) и тому подобное. Градация позволяет акцентировать внимание на конкретных моментах повествования и создать более яркий образ. Данный синтаксический приём имеет синонимы: усиление чего-либо, постепенное повышение [8, с. 56].

Слово «градация» произошло от латинского «gradatio», что в переводе означает «возрастание, повышение». «Gradatio» в свою очередь образовано от существительного «gradus», значение которого – «градус, шаг, ступень».

Также градацию можно назвать стилистической фигурой – расположение ряда слов в порядке ослабления или нарастания эмоции или смысла (подобное упоминалось ранее). Например, в знаменитом изречении Юлия Цезаря *«Пришёл, увидел, победил»* мы видим яркий пример использования данного приёма. Или

возьмём художественную литературу – стихотворение известного поэта Сергея Есенина: «*Не жалею, не зову, не плачу*».

В художественной литературе градацию используют для того, чтобы передать нарастание чувств, эмоций. Читая строки, к которых используется этот речевой приём, мы лишний раз акцентируем наше внимание на переживаниях лирического героя стихотворении или героя прозаического произведения. Несколько правильно выстроенных в ряд слов могут помочь автору кратко и ёмко передать весь спектр чувств.

Помимо отдельных слов, градацию могут составлять словосочетания и целые фразы. Бывает и так, что вся композиция произведения построена на этом литературном приёме. Например, нередко похожие события в сказках повторяются трижды, становясь всё более драматичными.

А теперь немного о рекламе. Разумеется, это понятие нам знакомо и близко. Слово «реклама» мы слышим если не каждый час, то каждые три часа точно. Что обычно рекламируют? Типичные объекты рекламы – это товар, продавец, изготовитель продукта, результат интеллектуального труда, коммерческое предприятие и различные мероприятия.

Как появилась реклама? Предположительно, она зародилась вместе с возникновением торговых отношений между людьми ещё до появления денег (как эквивалента товара). Существование понятия «реклама» в доисторическое время подтверждается найденным археологами египетским папирусом с объявлением о продаже раба.

Также в ещё более древние времена существовала устная реклама. Она была представлена различными рыночными и уличными зазывалами (в наше время их назвали бы промоутерами), рекламирующими свой товар. Их речь была представлена на папирусных свитках, на камнях, зданиях, глиняных и вощёных дощечках. То есть товарообмен существует тысячи лет – следовательно, столько времени существует реклама.

Для того, чтобы определить, какую роль играет градация в рекламе, как она влияет на рекламные тексты, мы исследовали несколько журналов, газет и публикаций, содержащих достаточное количество рекламных объявлений с употреблением синтаксических приёмов.

Было выяснено, что градация часто встречается в подобных текстах и объявлениях. Для чего же она используется? Ответ на этот вопрос прост. Во-первых, для выразительности рекламной статьи. Как упоминалось ранее, градация украшает текст и обогащает его. Такой текст приятно читать, он вызывает положительные эмоции у потребителя. Хорош сказанную фразу хочется запомнить. Во-вторых, для привлечения внимания покупателя/потребителя. Данный синтаксический приём «усиливает» содержание рекламного текста, тем самым акцентирует внимание на том, что может заинтересовать покупателя, а, следовательно, заставить купить тот или иной товар, который предлагается в данной рекламе.

Теперь приведём примеры использования градации в рекламе на русском языке. Исследовав несколько публикаций, газет и журналов с рекламными объявлениями, мы выделили самые яркие примеры объявлений с градацией. Подобные примеры встретились нам в рекламных текстах самой разной направленности (от рекламы еды до рекламы бытовой техники).

1) Для начала приведём яркий пример, связанный с данной темой реклама стиральной машины. Здесь встречались такие слова: «*Когда она работает, её не замечаешь. Она практически бесшумная. Рядом с ней может спать даже кошка*». Читая эти предложения, с каждой новой фразой мы видим, что всё больше и больше внимания уделяется главной характеристике стиральной машины, превосходящей аналоги. С каждым предложением «тишина» работы стиральной машины превосходит всё новые ожидания предполагаемого покупателя.

2) Ещё один из подходящих и интересных примеров градации в объявлениях – реклама жевательной резинки «Orbit». Здесь мы можем увидеть такие предложения: «*Подушечки «Orbit» – первые жевательные подушечки, обладающие великолепным вкусом и всеми качествами «Orbit». «Orbit» помогает предотвратить кариес. Вот почему «Orbit» – первая жевательная резинка, признанная Всемирной федерацией стоматологов*». С каждым предложением данная жевательная резинка кажется всё более незаменимой. Её достоинства увеличиваются в геометрической прогрессии. Действительно, такая реклама может завлечь кого угодно.

3) «*Чистый район, чистый город, чистая Сибирь*» – известный пример рекламы с добавлением ярко выраженного приёма градации. Используется также как заголовок. Постепенное увеличение масштабов чистых территорий акцентирует внимание читателя на то, как важно начать с малого, как важен вклад каждого в «чистоту своей страны». Подобные приёмы часто применяются в газетных статьях, так как помогают призвать, побудить читателя к чему-либо.

4) Следующим примером является реклама напитков в виде интересного стихотворения. Такие публикации встречаются часто, и их забавно читать, они хорошо запоминаются и надолго остаются в памяти навязчивым мотивом. Автор данного четверостишия неизвестен.

«*Минеральная вода,*

Лимонад, ситро.

В производстве их всегда

Видов эдак сто».

Каждый из примеров рекламных текстов и объявлений разнообразен и по-своему увлекателен для читателей. Чаще всего здесь используется климакс, так как слова и словосочетания в предложениях – это усиление в тексте.

В заключении отметим, как мы выяснили – употребление стилистических и синтаксических фигур речи играет важную роль не только в литературных

произведениях, но и в написании рекламных текстов и создании рекламы. Действительно, это так. С помощью оборотов речи выделяется основная мысль и украшается различными способами сам текст, что способствует привлечению покупателей, читателей и потребителей. Одним из самых сильных синтаксических приёмов является градация. Она создаёт в рекламных объявлениях, текстах эффективное «усиление», которое психологически влияет на потребителей и даёт положительный результат (например, покупка какого-либо рекламируемого с помощью градации или иных приёмов товара).

Несмотря на современные технологии и параллельно развивающуюся им рекламу (медиа объявления в Интернет-сетях, рекламные паузы на телевидении, устная речь на радио), рекламные тексты ещё долгое время будут существовать как в печатном виде (газеты и журналы), так и в письменном (в виде публикаций в интернете и тому подобное).

Именно поэтому задача текстовых разработчиков стараться как можно чаще и оригинальнее, но при этом уместно употреблять известные стилистические и синтаксические приёмы, различные фигуры речи для яркой подачи рекламного текста, такого объявления, которое с помощью этих оборотов речи действительно сможет заинтересовать читателя, привлечь его внимание, чтобы заставить купить рекламируемый товар.

Список литературы

1. Аржанов К.В. История отечественной рекламы: Галерея рекламной классики / К.В.Аржанов, Т.А.Пирогова. – М.: Харьков: Студцентр, 2004. – 304 с.

2. Бхаскаран Анатомия дизайна. Реклама, книги, газеты, журналы / Бхаскаран, Лакшми. – М.: АСТ, 2006. – 256 с.

3. Гельгардт Р.Р. Исследование стиля художественной речи. Теоретические основы / Р.Р.Гельгардт. – М.: Либроком, 2011. – 232 с.

4. Гельгардт Р.Р. Исследование стиля художественной речи. Теоретические основы / Р.Р.Гельгардт. – Москва: СИНТЕГ, 2016. – 300 с.

5. Георгиева В.Л. История синтаксических явлений русского языка / В.Л.Георгиева. – М.: Просвещение, 1988. – 168 с.

6. Значение и смысл слова. Художественная речь, публицистика. – М.: Издательство МГУ, 1987. – 200 с.

7. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь / В.П.Москвин. – М.: Феникс, 2007. – 944 с.

8. Приходько В.К. Выразительные средства языка / В.К.Приходько. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

УДК 811.111

ББК 81.2

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

П.П. Лукьяненко, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

С.В. Сботова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

FEATURES OF TRANSLATION OF MULTI-MEANING WORDS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

P.P. Lukyanenko, *Penza State University, Penza, Russia*

S.V. Sbotova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям перевода многозначных слов с английского языка на русский. В статье рассмотрены примеры полисемии в английском языке, проанализированы синтетические и аналитические способы грамматических значений, приведен алгоритм понимания многозначных слов.

Ключевые слова: полисемия, омонимы, грамматические значения, синтетические значения, аналитические значения.

Abstract. This article is devoted to the features of the translation of multi-meaning words from English into Russian. In this article examples of polysemy in the English language are discussed, synthetic and analytical methods of grammatical meanings are analyzed, an algorithm for understanding multi-meaning words is provided.

Key words: polysemy, homonyms, grammatical meanings, synthetic meanings, analytical meanings.

E-mail: sbotova-svetlana@rambler.ru

Английский язык включает в себя невероятное количество слов, имеющих множество значений. Многозначность слов в лингвистике называется полисемией

(от греческого «поли» – много, «сема» – значение). В первую очередь проведем аналогию с русским языком. Разные значения слов «ключ», «лук», «коса», «ручка» не удивляют нас и не приводят в недоумение. В английском языке большая часть слов ставит нас в тупик. Мы можем с легкостью перевести “dance” – танец, танцевать, “love” – любить, любовь, любимый, “read” – читать, чтение, прочесть и др. Но также мы можем найти и слова, которые имеют иной смысл, непривычный для нас, часто они расходятся по значениям. Это приводит к ошибкам и неправильному толкованию. Как в российских, так и в английских школах дети знакомятся с омонимами – словами, которые пишутся и читаются одинаково, но имеют разные значения. Мы рассмотрим некоторые из слов и постараемся разобраться – почему одно слово в английском языке может иметь несколько понятий.

Инфинитив “to like” в значении «нравиться»: “She’s very friendly – everyone likes her” [2, с. 763]. Но это слово используется не только в этом смысле: “He cried like a baby when they told him the news”. Слово “like” может использоваться в значении – «похожий», «такой как». И значит правильным переводом будет: «Ты ведешь себя как ребенок».

“I know she could help, but I don’t like to ask her when she’s so busy.” (Я знаю, что она могла бы помочь, но я не хочу просить ее, когда она так занята» – нежелание что-то делать)

“I’d like the red one, please.” («Я хотел бы красный, пожалуйста» – при выборе чего-либо)

“I’d like to see him do better.” («Я бы хотел, чтобы он сделал лучше».)

“Do it like this.” («Сделай это так».)

“It looks like rain.” («Похоже на дождь».)

Глагол “to run” в значении «бежать»: “I had to run to catch the bus.” («Мне нужно бежать, чтобы успеть на автобус».) [2, с. 1181]. Несмотря на то, что слово

“run” довольно часто употребляется в значении «бежать», «бег», «бегать», в следующем предложении оно означает «баллотироваться»:

“Johnson didn’t run a second time.” («Джонсон не баллотировался второй раз».)

“This bus runs between Manchester and Liverpool.” («Этот автобус курсирует между Манчестером и Ливерпулем».)

“Can I run you home?” («Могу я отвезти тебя домой?»)

“Run the water until it gets hot.” («Спусти воду, пока она не станет горячей».)

“This machine runs by electricity.” («Эта машина работает на электричестве».)

“Who’s running this company?” («Кто руководит этой компанией?»)

“The factory’s output is currently running at 50 cars a day.” («Завод выпускает 50 машин в день».)

“’The Sunday Times’ ran a story about the discovery of Hitler’s diaries.” («Газета опубликовала рассказ об обнаружении дневников Гитлера».) [2, с. 1182].

Интернет-журнал “Insider” составил рейтинг английских слов с наибольшим количеством значений. Все они повсеместно используются в английской речи. В статье этого журнала мы можем найти интересный факт: слово “run” употребляется в 645 значениях. От привычных “a car runs on gas” (машина едет на газе), до “a computer runs a program” (компьютер запускает программу). И буквально с каждым днем список этих значений становится все больше и больше.

Мы знаем, что слово “fine” имеет положительное значение: «прекрасный», «отличный»: “This painting is really very fine.” («Эта картина очень хорошая».) [2, с. 483]. Но у слова “fine” есть и совершенно противоположное значение в разговорном английском – «плохой»: “That’s a fine thing to say about your mother.” («Некрасиво говорить так о своей маме».). Чтобы негативное значение слова было понятно вашим собеседникам, его нужно произнести с определенной интонацией, со злостью или пренебрежением, необходимо эмоционально выделить это слово.

“This print’s too fine for me to read.” («Шрифт слишком мелкий, чтобы я мог прочитать».)

“Your shoes will be in a fine state if you walk in the mud.” («Ваша обувь будет в хорошем состоянии, если вы будете ходить по грязи».)

“You’ll have to pay a $50 fine.” («Вам придется заплатить штраф 50 долларов».)

Если вас попросят перевести слово “jam”, то Вы сразу же сможете ответить, что “jam” – «джем», «варенье»: “Sandwich always drops jam down.” («Бутерброд всегда падает вареньем вниз».). Но немногие знают, что оно может использоваться в значении «транспортная пробка»: “Their car was stuck in a traffic jam.” («Их машина застряла в пробке».).

“The bus was so full that I was jammed in and couldn’t move.” [2, с. 701].

Глядя на слово “interest”, первое, что приходит на ум – «интерес», «заинтересоваться»: “I have no interest in politics.” («Меня не интересует политика».) [2, с. 687].

“There is something wrong. Where is my interest?” («Здесь что-то не так. Где мой интерес?») Звучит довольно плохо. Режет слух. Это верно, ведь “interest” может употребляться как «процент», «доля». Поэтому предложение переводится: «Здесь что-то не так. Где моя доля?»

“They lent me the money at 6% interest.” («Они одолжили мне денег под 6%».)

“She sold her interest in the company.” («Она продала свою долю компании».)

Мы на примере некоторых слов рассмотрели, как знакомые с начальной школы слова имеют значение, которые даже не многие взрослые знают. Нужно разобраться: от чего зависит смысл тех или иных слов. Для этого рассмотрим морфологическую классификацию языков. В языках существуют две основных группы способов выражения грамматических значений:

1) синтетические,

2) аналитические.

Для синтетических способов характерно соединение грамматического показателя с самим словом. Такими показателями являются: окончание, суффикс, приставка, внутренняя флексия (чередование звуков в корне, например, «теку» – «течет» – «поток»), супплетивное видоизменение основы слова («я» – «меня», «хожу» – «иду», «хороший» – «лучше»), повтор морфемы.

Общей чертой аналитических способов является выражение грамматического значения за пределами слова, отдельно от него, например, с помощью предлогов, союзов, артиклей, вспомогательных глаголов и других служебных слов, а также с помощью порядка слов и общей интонации высказывания.

Таким образом, в структуре грамматики ключевую роль играют порядок слов, предлоги, модальные глаголы и контекст. Английский язык может позволить себе использовать одно слово в десятках значений, потому что корректно построенная по-английски фраза будет содержать всю необходимую информацию для определения правильного значения, а грамотная английская речь в целом обязательно обеспечит слово нужным контекстом.

Это сложно для понимания, т.к. русский язык строится на совершенно ином принципе, хотя в нем тоже хватает многозначных слов. Если вы привыкнете к аналитической структуре речи, то поймёте, насколько в ней естественна многозначность слов.

Для этого воспользуемся достаточно простым алгоритмом:

1) определим часть речи (в английском языке существуют существительные (noun, n.), прилагательное (adjective, adj.), глагол (verb, v.), наречие (adverb, adv.), союз (conjunction), предлог (preposition, prep.), местоимение (pronoun, pron.);

2) попробуем все подходящие значения в контексте;

3) не выписываем все значения слов, можно запутаться еще больше, нужны только те, что интересны на данном этапе;

4) записываем знакомое слово в другом значении, это послужит в дальнейшем примером использования; читаем ключевое слово – его первое значение и пример употребления в предложении, затем еще раз ключевое слово – и его второе значение и т.д.

5) записываем ключевые слова.

Также можно записывать по методу Михаила Шестова, описанного в его книге «Русский язык без ошибок. Быстрая методика повышения грамотности». Предварительно, напевно проговорив каждое слово целиком и по буквам, читаем, сначала, англо-русский толковый словарь, затем русско-английский, затем англо-английский, чтобы наш мозг освоил различные схемы работы с языками [1].

Если при этом писать на клавиатуре, подключается мышечная, пальцевая память, только обязательно не двумя пальцами, а всеми десятью. В этом случае в работу включаются оба полушария мозга. Изучать многозначность (полисемию) английского слова лучше всего через чтение толкового словаря.

На вышеупомянутых примерах мы видим, как сильно могут различаться значения одинаковых по виду схожих слов. Лучше лишний раз заглянуть в словарь, если Вы сомневаетесь в смысле того или иного слова. Некоторые значения слов можно понять только в контексте. И в зависимости от него смысл предложения может полностью меняться.

Список литературы

1. Шестов М. Русский язык без ошибок. Быстрая методика повышения грамотности / М.Шестов. – СПб., 2018. – 256 с.

2. Dictionary of English Language and Culture. – Addison Wesley Longman, 1998. – 1568 p.

3. https://www.supremelearning.ru/polisemia

4. https://enginform.com/article/polysemy

5. http://webkonspect.com/?id=15799&labelid=151136&room=profile

УДК 800

ББК 81.1

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НЕПРОЦЕССНОГО СКАЗУЕМОГО В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Я.Д. Лукьянова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

FUNCTIONAL-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE NON-PROCESS PREDICATE IN ENGLISH AND RUSSIAN

Ya.D. Lukyanova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена исследованию функционально-семантических характеристик непроцессного сказуемого в английском и русском языках. Проанализированы случаи осложнения непроцессных сказуемых с использованием модальных или фазисных глаголов, случаи употребления знаменательных глаголов в функции глагола-связки. Дана характеристика двум типам квалификативного сказуемого.

Ключевые слова: непроцессное сказуемое, квалификативное сказуемое, семантический тип, квантитативный признак, квалифицирующий признак, квантитативный признак, идентифицирующий признак.

Abstract. The article is devoted to the study of functional and semantic characteristics of the non-process predicate in English and Russian languages. The cases of complication of non-process predicates with the use of modal or phase verbs, cases of the use of full-valued verbs in the function of the linking verb are analyzed. Two types of qualifying predicate are characterized.

Key words: non-process predicate, qualificative predicate, semantic type, quantitative feature, qualifying feature, quantitative feature, identifying feature.

E-mail: yan_lukyanov@list.ru

В русском и английском языках процессному сказуемому противопоставляется непроцессное сказуемое. Непроцессное сказуемое отличается от процессного сказуемого и по форме выражения, и по семантике. Если процессное сказуемое манифестируется при обязательном участии знаменательного глагола в отдельности или в различных сочетаниях с модальными, фазисными и вспомогательными глаголами, то непроцессное сказуемое выражается именно без участия знаменательного глагола:

*1. Ты **убийца** старухи! (А.Пушкин)*

*2. Утро **было мглистое**, небо **неяркое.** (Ф.Вигдорова)*

*3. А вот он-то и **есть** этот **чиновник.** (Н.Гоголь)*

В этих русских примерах в качестве сказуемых выступают ***«убийца, было мглистое, был запачкан, есть чиновник».*** В первом сказуемом вовсе отсутствует глагол. Во втором случае сказуемое выражено глаголом-связкой ***«было»*** и прилагательным ***«мглистое».*** В последнем же предложении в функции сказуемого выступает имя существительное ***«чиновник»*** вместе со глаголом-связкой ***«есть».*** Ни в одном из этих предложений не обозначено то или иное действие. Поэтому эти сказуемые нельзя отнести к разряду процессных сказуемых. Нет здесь и идеи направленности действия или его замкнутости в самом субъекте.

Теперь обратимся к материалам английского языка:

*1. My ears **are good.** (P.Abrahams)*

*2. It **was a melon.** (H.R.Haggard)*

*3. He **was** now **twelve.** (W.Thackeray)*

*4. The best of Mark Tapley only **known** to one man. (Ch.Dickens)*

В этих четырех предложениях сказуемыми являются «are good», состоящее из глагола-связки «are» и прилагательного «good», «was a melon», выраженное служебным глаголом «was» и существительным «melon», «was twelve», представляющее сочетание глагола-связки «was» и числительного «twelve», а

также «is known», которое состоит из служебного глагола «is» и причастия II «known».

Как видно, и в английском языке в структуре этих сказуемых нет знаменательного глагола, и ни одно из них не обозначает ту или иную деятельность субъекта.

Сказуемые этого разряда могут осложняться использованием в них модальных или фазисных глаголов, но и в этом случае они не выражают действия:

*1. He **may** well **be bold** in whose lips are truth. (H.R/Haggard)*

*2. "It **ought to be** a cheap **neighbourhood**", said Tom. (Ch.Dickens)*

*3. The way **stopped to be as free** to him **as to any man** living.* (*Ch.Dickens*)

*4. ...or which has ever **continued to be a station** very long after seeking to do so. (Ch.Dickens)*

*5. Я тоже **могу быть смелой**, и моя любовь столь же сильная, как твоя. (Т.Балфинч)*

*6. Воля, схваченная этим покровом, теряет разумное своё, **перестаёт быть свободною** и перестаёт быть волею. (А.Гармаев)*

В этих примерах модальные глаголы «may», «ought», *«могу»,* и фазисные глаголы «stopped», «continued», «*перестает*» нисколько не привносят процессуальное в содержание данных сказуемых. Они и самостоятельно, и сочетанием с этими дефектными глаголами были и остаются статуальными.

Встречаются и такие случаи, когда непроцессные сказуемые употребляются в сочетании с аналитическими средствами формообразования:

*1. I **had been** my **intention.** (Ch.Dickens)*

*2. You **have been good** to me. (H.R.Haggard)*

*3. I **shall be the King.** (H.R.Haggard)*

Сказуемые «had been intention», «have been good», «shall be the King» обозначают пассивные предикативные признаки своих субъектов. Им чужда процессуальная семантика, хотя в их состав входят глаголы «had», «have», «shall»,

которые выражают в семантике соответствующих сказуемых видовременные значения как обязательную принадлежность любого предикативного признака.

В сопоставляемых языках функционируют и такие сказуемые, в составе которых имеется обычный знаменательный глагол, но семантика таких сказуемых не является процессуальной. Дело в том, что некоторые знаменательные глаголы в определенных дистрибутивных условиях ослабляют свою семантику и превращаются в служебные глаголы, образуя с какой-либо именной частью речи сказуемого со статуальной семантикой.

Многофункциональным является глагол «***стоять***». В одном случае он выступает как знаменательный глагол, а во случае функционирует как глагол-связка и участвует в образовании составного именного сказуемого:

1. За ними ***стояла*** *маленькая железная кровать. (А.Пушкин)*

2. Он увидел свою бричку, которая ***стояла*** *совсем* ***готовая.*** *(Н.Гоголь)*

В первом предложении словоформа ***«стояла»,*** будучи формой прошедшего времени женского рода глагола «***стоять***», выполняет самостоятельно как знаменательный глагол синтаксическую функцию процессного сказуемого. А во втором примере ***«стояла»*** вместе с прилагательными ***«готовая»*** составляет именное составное сказуемое, которое входит в ряд непроцессных сказуемых.

В определенных контекстуальных условиях несколько других знаменательных глаголов также могут быть употреблены в функции связки. Нам представляется, что в таких случаях не именная часть диктует свои условия [2, с. 152] для приобретения некоторыми глаголами функции глагола-связки, а контекстуальные условия. Здесь можно упомянуть такие знаменательные глаголы как *вернуться, возвратиться, идти, уходить, стоять, лежать, сидеть, родиться, жить, умереть, работать* и др., которые могут выступать как служебные глаголы, образуя непроцессное именное составное сказуемое. Например:

1. Но все же я ***не вернулся*** *домой, так как мне было стыдно показаться на глаза моим близким. (Д.Дефо)* ***«Не вернулся»*** – знаменательный глагол, который образует процессное сказуемое. *Я* ***вернулся*** *домой* ***угрюм*** *и* ***сердит.*** *(М.Лермонтов)* ***«Вернулся»*** в сочетании с ***«угрюм и сердит»*** образует непроцессное сказуемое.

2. Дьякон ***шел*** *и пел, а если не пел, то разговаривал с кем-нибудь из шедших рядом с ним. (М.Горький)* ***«Шел»*** **–** знаменательный глагол в функции процессного сказуемого. *Вслед за ними* ***шел опечаленный*** *и* ***унылый*** *хозяин убитого жеребенка. (Д.Фенимор)* Словоформа ***«шел»*** вместе с прилагательными ***«опечаленный и унылый»*** образует непроцессное сказуемое.

3. Он поклонился в землю и несколько минут ***лежал*** *на холодном полу, усыпанном ельником. (А.Пушкин*) ***«Лежал»*** – знаменательный глагол, образует процессное сказуемое. *Я вошёл в дом и направился прямиком к хозяину – а он там* ***лежал мёртвый*** *на полу, и кругом кровища. (А.Кристи)* ***«Лежал»*** в сочетании с ***«мертвым»*** образует непроцессное сказуемое.

4. Скоро у супругов ***родился*** *сын. (Б.Пастернак)* ***«Родился»*** – знаменательный глагол, он выступает как процессное сказуемое. *Он* ***родился*** *настоящим* ***волком*** *и очень напоминал отца. (Д.Лондон*) ***«Родился»*** вместе с ***«волком»*** образует непроцессное сказуемое.

Не только в русском, но и в английском языке ряд знаменательных глаголов могут выполнять функцию глагола-связки наряду с самым употребительным глаголом-связкой «to be». Например:

1. The result of this massage now ***became apparent.*** *(H.R.Haggard)*

2. She ***was growing beautiful*** *so rapidly in Tom's eyes. (Ch.Dickens)*

3. The stock of British intelligence ***is becoming*** *almost* ***unsaleable.*** (J.Galsworthy)

4. She ***seemed*** *very* ***miserable.*** *(P.Abrahams)*

5. Her face ***looked soft*** *in the light of the match. (P.Abrahams)*

6. The snow ***turned into a cold rain.*** *(J.London)*

*7. The door **stood open.*** (*Ch.Dickens)*

В этих примерах глаголы «to grow, to become, to seem, to look, to turn, и to stand» употреблены в функции глагола-связки. Их можно отнести к разряду полуотвлеченных связочных глаголов.

М.А.Ганшина и Н.М.Василевская также отмечают, что, кроме названных, глаголы *to remain, to appear, to feel, to look, to smell, to taste, to get, to continue, to keep, to stay* и др. могут быть тоже употреблены как глаголы-связки [3, с. 346–347]. Например:

*1. They **keep** pretty **bright** without it. (Ch.Dickens)*

*2. The Water – works **are kept** in the best and nearest order. (Ch.Dickens)*

Среди английских глаголов этого разряда имеются такие слова, которые в русском языке имеют свои эквиваленты, употребляемые в качестве глагола-связки. Сюда относятся глаголы to seem – *казаться,* to become – *становиться,* to turn – *делаться,* to remain – *оставаться* и др. Например:

*1. He **seemed young.** – Он казался молодым.*

*2. After this event my father **became still and calm.** – После этого случая мой отец стал тихим и спокойным.*

*3. Suddenly the girl **turned pale.** – Внезапно девушка сделалась бледной.*

*4. She **remained** **silent** up to the end of the evening party. – Она оставалась тихой до конца вечеринки.*

Наш материал показывает, что у сказуемых этого разряда можно обнаружить следующие семантические оттенки:

1) быть в определенном состоянии;

2) переходить в новое состояние;

3) оставаться в определенном состоянии.

М.А.Ганшина и Н.М.Василевская называют такие типы сказуемого составными именными сказуемыми бытия, становления и пребывания [3, с. 346]. Кроме того, функционируют и некоторые другие семантические типы этого

разряда сказуемых. Предикативные признаки, выражаемые такими сказуемыми, являются квалификацией субъекта.

Разница между процессным и непроцессным сказуемым заключается в выражении двух типов предикативного признака – активного или пассивного, иначе – создаваемого или несоздаваемого.

В связи с неактивным предикативным признаком хотелось бы остановиться на сказуемом, выражаемом формой пассива глагола, которая является омонимичной с формой сказуемого, обозначающего пассивный признак. Например:

*Both Houses **are** handsomely **carpeted**: but the state to which these carpets **are reduced** by the universal disregard of the spittoon ... do not admit of being described. (Ch.Dickens)*

В этом предложении имеются омонимичные формы, состоящие из вспомогательного глагола «to be» и формы причастия II знаменательных глаголов «to carpet» и «to reduce» (are carpeted, are reduced). Этих два сказуемых не тождественны в семантическом плане.

Образование «are carpeted» является составным именным сказуемым, где «to be» (are) функционирует как глагол-связка, а сочетание «are carpeted» обозначает статику, т.е. наличное состояние субъекта «Both Houses», о чем дополнительно сообщает слово «state» (состояние), употребленное после союза «but» в последующем предложении.

В словоформе же «are reduced» глагол «to be» (are) функционирует как вспомогательный глагол для образования пассива. Сказуемое «are reduced» также обозначает состояние объекта «the carpets». Права в этом отношении Г.А.Золотова, которая в подобной нашему примеру ситуации (Волк убит охотником) усматривает не процесс, а состояние [1, с. 384]. Между двумя этими состояниями имеется существенная разница. В первом случае (are carpeted)

обозначается состояние субъекта, а во втором (are reduced) – приобретенное объектом состояние. В обоих случаях сказуемое является непроцессным.

Поэтому вопреки мнению М.А.Ганшиной и Н.М.Василевской мы склонны отнести эти обе синтаксические конструкции в состав квалификативных сказуемых, которые можно подразделить на две типа: 1) квалификативное сказуемое, выражающее наличное или приобретенное состояние носителя предикативного признака, 2) квалификативное сказуемое, выражающее приобретаемое состояние носителя предикативного признака, в качестве которого обычно выступает объект.

Среди непроцессных сказуемых имеется несколько семантических типов. Обратимся к текстам из сопоставляемых языков:

1. Город казался приветливым и красивым. (Э.Берроуз)

*2. Я **не поэт**, а то бы подобрал слова, достойные её красоты. (Б.Гаджиев)*

*3. Он **был**, казалось, **лет шести.** (М.Лермонтов)*

4. Степа был хитрым человеком. (М.Булгаков)

*1. She **was white** and he **was colored.** (P.Abrahams)*

*2. I **am not a literary man.** (H.R.Haggard)*

*3. He **was not over thirty.** (Ch.Dickens)*

*4. She **was** a very little **old woman.** (Ch.Dickens)*

В первом русском примере однородные сказуемые казался приветливым и красивым не выражают действия субъекта. Поэтому эти сказуемые нельзя считать процессными. Здесь приводится квалитативный признак субъекта, а не его действие. Во втором же примере сказуемым является ***«не поэт».*** И это сказуемое не обозначает никакого процесса: здесь имеется квалифицирующий признак субъекта. В третьем примере ***«был лет шести»*** является сказуемым. По семантике и данное сказуемое обозначает не процесс, а служит для выражения квантитативного признака субъекта. В четвертом примере сказуемым является

«был хитрым человеком». И здесь отсутствует понятие процесса, которое обозначает идентифицирующий признак субъекта.

В первом английском примере имеются два сказуемых «was white» и «was colored». Они обозначают не процесс, а указывают на квалитативные признаки своих субъектов (she, he). Во втором примере сказуемым является «am not a literary man». И здесь сказуемое обозначает не процесс, а квалифицирующий признак субъекта (I). В третьем предложении сказуемым является «was not over thirty». Оно не имеет акциональной семантики, а служит для выражения квантитативного признака субъекта. В четвертом примере сказуемое «was old woman», обозначающее идентифицирующий признак.

Если обобщить семантику сказуемых, приведенных выше, то все они квалифицируют свои субъекты с различных точек зрений: по возрасту, по профессии, по качеству, по количеству и т.д. Поэтому вполне уместно назвать сказуемые данного типа квалификативными или непроцессными. Такой семантический тип сказуемого в сопоставляемых языках выражается не знаменательными глаголами (кроме их пассивной формы), а при помощи различных типов глаголов – связок (в русском языке и без них) той или иной именной частью речи, словосочетанием или предложной конструкцией. Именной компонент сказуемого несет его основное значение.

Этот семантический тип сказуемого может выражать статуальный, квалитативный, квалифицирующий, идентифицирующий, квантитативный, компаративный и другие типы признаков.

Список литературы

1. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М.: «Наука», 1988. – 488 с.

2. Осташева Л.П. Именование качественной характеристики предмета двусоставными глагольными предложениями. Автореф. дис... докт. филол. н. – Саратов, 1987. – 180 с.

3. Ganshina M.A., Vasilevskaya N.M. English Grammar. – M.: «Higher school Publishing House», 1964. – 548 p.

УДК 81

ББК 81.2

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА КИНОТЕКСТА

Ю.А. Лыкова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

О.Е. Андросова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

PROBLEM OF TRANSLATING A FILM TEXT

Yu.A. Lykova, *Penza State University, Penza, Russia*

O.E. Androsova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению проблемы перевода кинотекста. Наряду с наиболее релевантным для целей лингвистического исследования определением понятия кинотекст, в статье также представлены основные характеристики кинотекстов, сближающие и отличающие их от художественного текста. В исследовании затрагивается проблема классификации кинотекстов, рассматриваются современные способы перевода кинотекстов, достоинства и недостатки каждого из них.

Ключевые слова: кинотекст, субтитрирование, закадровый перевод, дублирование, аудиовизуальный перевод.

Abstract. This article is dedicated to the problem of translating a film text. Along with the definition of a film text concept, the most relevant for the purposes of a linguistic research, the article also presents the main characteristics of film texts that bring them together and distinguish them from a literary text. The study addresses the problem of classifying film texts, discusses modern methods of translating film texts, the advantages and disadvantages of each of them.

Key words: film text, subtitling, voice-over, dubbing, audiovisual translation.

E-mail: lyckova.yuliya@yandex.ru

Благодаря стремительному развитию, глобальному распространению и воздействию на зрительскую аудиторию по всему миру, кинематограф считается

значимым средством массовой коммуникации. Являясь произведением кинематографа, аудиовизуальные тексты представляют особый интерес для исследователей многих научных областей: кинематографии, культурологии, психологии, социологии, литературоведения, переводоведения и лингвистики.

Наиболее полным, точным и отвечающим требованиям современного лингвистического исследования можно считать следующее определение кинотекста, предложенное исследователями Е.Б.Ивановой, Г.Г.Слышкиным, М.А.Ефремовой в монографии «Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа)» (2004). Кинотекст – это «… связное, цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных (иконических и/или индексальных) знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями» [7, с. 37].

Текстологический взгляд на кинотекст позволяет выявить в нём определенные характеристики, сближающие его с художественным текстом: членимость, связность, проспекция и ретроспекция, антропоцентричность, локальная и темпоральная отнесенность, многоканальная информативность [2], системность, целостность (завершенность), модальность, прагматическая и коммуникативная направленность, жанровая дифференциация и интертекстуальность (т.е. наличие в кинофильмах ссылок на претексты – культурно значимые для определенного социума кинокартины, а также литературные произведения и произведения изобразительного искусства) [7].

С другой стороны, многие исследователи говорят о существовании значимых различий между кинопереводом и художественным переводом. Так, по мнению В.К.Ланчикова, требования к переводу фильмов гораздо ниже, чем, например, к переводу книги [4]. Исследователь П.Р.Палажченко, в свою очередь,

добавляет, что сохранение визуальной синхронии при дубляже приводит к допущению больших вольностей, чем при письменном переводе художественного текста [4].

Рассуждая о наличии расхождений между кинотекстом и художественным текстом, Г.Г.Слышкина и М.А.Ефремова утверждают, что «коллективное авторство является одним из наиболее важных отличий кинотекста от художественного текста, несмотря на тот факт, что художественный текст также может быть результатом деятельности коллектива авторов. Художественный текст не позволяет точно дифференцировать авторство, тогда как в кинотексте при коллективном авторе наблюдается функциональная дифференциация – известно, кто написал сценарий, изготовил костюмы, исполнил роли, написал музыку и т.д.» [7, с. 25–26].

С точки зрения целей лингвистического исследования релевантной нам представляется следующий вариант дифференциации кинотекстов, предложенный исследователями Г.Г.Слышкиным и М.А.Ефремовой. Признавая кинотекст разновидностью креализованного текста, авторы предлагают разделять кинотексты по текстовым признакам:

1. По адресату:

А) по возрастному признаку: детский – семейный – взрослый;

Б) по степени закрытости: массовый – элитарный.

2. По адресанту: профессиональный – любительский.

3. По степени оригинальности сценария: оригинальный – переработка (экранизация, ремейк) – развитие (сиквел, приквел, сайдквел).

4. По жанру: драма, мелодрама, комедия, вестерн, боевик и т.д. Количество жанровых рубрик постоянно увеличивается за счет уточнений и детализации.

5. По ценности для лингвокультрного общества: прецедентный – непрецедентный [7, с. 42–44].

Среди наиболее распространенных способов перевода кинотекста исследователи выделяют дублирование, субтитрирование и закадровый перевод, каждый из которых обладает рядом значимых достоинств и недостатков. Рассмотрим более подробно каждый из них.

Согласно словарю лингвистических терминов, «дублирование – особая техника записи, которая позволяет заменить звуковую дорожку фильма с записью оригинального диалога на звуковую дорожку с записью диалога на языке перевода» [1, с. 57].

К недостаткам дублирования как метода перевода аудиовизуального текста исследователи относят следующее:

1. Значительные временные и денежные затраты на подготовку, правку и озвучивание текста перевода.

2. Возможный недостаточный профессионализм актеров дубляжа, который может негативно повлиять на восприятие фильма зрителями [9, 10].

В то же время очевидно, что дубляж обладает рядом несомненных преимуществ:

1. Наличие значительно большей аудитории.

2. Восприятие дублированного кинофильма или сериала требует от зрителей значительно меньше усилий по сравнению с восприятием субтитрованых продуктов киноиндустрии.

3. Присутствие иллюзии, что фильм был изначально снят на языке перевода, благодаря чему происходит преодоление языкового барьера и адаптация.

4. Возможная компенсация диалектных и социолектных особенностей речи персонажей.

5. Возможность адаптации кинофильма или сериала к требованиям цензуры, специфическим для каждой страны [9, 10].

Субтитрирование, будучи одним из старейших способов киноперевода, является также наиболее изученным с теоретической точки зрения. Исследователь

В.Е.Горшкова определяет субтитрирование как «…сокращенный перевод диалогов фильма, который отражает их основное содержание и выражается в виде печатного текста, находясь, в большинстве случаев, в нижней части экрана» [3, с. 33].

В процессе работы над субтитрами переводчик регулярно сталкивается с рядом трудностей. Среди наиболее распространенных исследователи выделяют: сложности при передаче лингвистических и экстралингвистических ограничений (например, диалекты), отсутствие возможности производить комментированный перевод или оставлять сноски, внешний звуковой уровень и звуки окружающей среды, а также наложение речи одного человека на речь другого [8].

Существенные трудности обусловлены также необходимостью вместить перевод в ограниченное количество строк и знаков и привязать смену субтитров к смене планов в кадре [5].

Среди наиболее значимых минусов субтитров исследователи отмечают следующие:

1. Отсутствие иллюзии того, что аудиовизуальный текст был создан на языке перевода.

2. Восприятие субтитров требует от зрителя значительного фокусирования внимания, что приводит к частичной потере визуальной информации.

3. Компрессия и опущения в связи с различиями в темпе человеческой речи и скорости чтения, приводящие к потере экспрессивности речи оригинала [9, 10].

В числе достоинств субтитрирования в современной литературе выделяются: меньшие денежные и временные затраты, сохранение оригинальной звуковой дорожки, образовательную функцию кинофильмов и сериалов [9, 10].

Закадровый перевод, войсовер (от англ. voice-over – дословно «речь поверх») – вид озвучивания, предусматривающий создание дополнительной речевой дорожки, которая накладывается на оригинальную. При этом зритель

может слышать обе дорожки [6]. Это особый вид аудиовизуального перевода, который сочетает в себе черты синхронного и письменного диалога.

На сегодняшний день многие считают данный вид перевода «дешевым» дубляжом, однако у него также есть ряд своих преимуществ. Его можно назвать «золотой серединой», ведь реципиент обладает возможностью слышать оригинальную дорожку и перевод одновременно. Процесс закадрового перевода в целом схож с дубляжом, однако в нем отсутствует этап синхронизации.

При таком виде аудиовизуального перевода количество ограничений минимально: переводчик не связан с визуальным синтаксисом аудиовизуального текста, а актер, читающий его перевод, имеет пространство для ускорения темпа речи.

Итак, на основании представленного выше материала можно заключить, что в своем окончательном варианте кинотекст представляет собой произведение коллективного творчества. Принимая во внимание перечисленные выше характеристики кинотекста, можно сделать вывод о том, что, независимо от выбранного переводчиком способа перевода, данный вид деятельности будет представлять для переводчика определенные трудности. Помимо лингвистических особенностей, обусловленных спецификой каждого конкретного продукта киноиндустрии, переводчик вынужден решать ряд экстралингвистических проблем. Перевод кинотекста в любом его виде должен соответствовать общепринятым в переводческой деятельности требованиям, среди которых можно выделить верность оригиналу и естественность звучания текста перевода.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / Ред. О.С.Ахманова. – М.: Едиториал УРСС, 1966. – 571 с.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

3. Горшкова В.Е. Теоретические основы процессоориентированного подхода к переводу кинодиалога: на материале современного французского кино: дис. ... докт. филол. наук / Под ред. В.Е.Горшкова. – Иркутск, 2006. – 367 с.

4. Киноперевод: мало что от Бога, много чего от Гоблина («Круглый стол» в редакции «Мостов»: М.Берди, Д.М.Бузаджи, Д.И.Ермолович, М.А.Загот, В.К.Ланчиков, Р.Палажченко) / Мосты: журнал переводчиков 4 (8)/2005. – Калуга: «Р.Валент», 2005. – С. 52–69.

5. Козуляев А.В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода / Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. №3(13). – Пермь, 2015. – С. 3–24.

6. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь: справочник. – 3-е издание, переработанное / Под ред. Л.Л.Нелюбина. – М., 2003. – 412 с.

7. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). – М.: Водолей Publishers, 2004. – 164 с.

8. Cintas J.D. Audiovisual Translation in the Third Millennium / Translation today, Trends and perspectives. – Multilingual matters, 2003. – P. 192–205.

9. O'Sullivan C. Translating Popular Film / C.O'Sullivan. – Palgrave Macmillan, 2011. – 243 p.

10. Szarkowska A.The power of Film Translation. Translation Journal. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.bokorlang.com/journal/32film.htm (англ) (Дата обращения: 24.10.19).

УДК 82-3

ББК 83.3(2)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТЫ КАК СРЕДСТВО ОТОБРАЖЕНИЯ МИРОВОСПРИЯТИЯ ПИСАТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.В.ГЛАДКОВА, П.И.ЗАМОЙСКОГО И А.Г.МАЛЫШКИНА)[1]

Г.В. Пранцова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

А.А. Тимакова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

ARTISTIC CONCEPTS AS A MEANS OF DISPLAYING THE PERCEPTION OF THE WORLD OF THE WRITER (ON THE MATERIAL OF WORKS OF F.V.GLADKOV, P.I.ZAMOISKY AND A.G.MALYSHKIN)

G.V. Prantsova, *Penza State University, Penza, Russia*

A.A. Timakova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Анализируются художественные концепты «дорога», «дом», «река» как имеющие ключевой характер для понимания художественного пространства произведений Ф.Гладкова, П.Замойского и А.Малышкина. Автобиографический характер повестей и романов указанных писателей позволяет сделать вывод о валидности соотнесения предметного содержания и эмоционального наполнения приведенных концептов и мировосприятия писателей, отображенного в их творчестве.

Ключевые слова: художественный концепт, литературоведческое краеведение, художественное осмысление пространства, локус.

Abstract. The artistic concepts of “road”, “house”, “river” are analyzed as having a key role for understanding the artistic space of the works of F.Gladkov, P.Zamoisky and A.Malyshkin. The autobiographical character of the novels of these writers allows us to make a conclusion about the valid correlation of the subject content and the emotional filling of this concepts and the perception of the world of these writers displayed in their work.

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-412-580005.

Key words: artistic concept, regional literature studies, artistic understanding of space, locus.
E-mail: prantsova@list.ru, anna.a.timakova@gmail.com

Художественный концепт как смысловая единица неразрывно связан с духовным опытом человека и среды, его сформировавшей [1, 3, 5]. «Художественные произведения являются отражением как индивидуального сознания автора, так и всего этнокультурного сообщества, к которому он относится, что позволяет говорить как об авторской, так и о национальной концептосфере, отраженной в том или ином тексте» [5, с. 128], поэтому анализ предметного содержания художественных концептов в значительной степени относится к сфере литературоведческого краеведения.

В литературном краеведении, как утверждает А.Г.Прокофьева, различают 1) собственно *литературное краеведение* и 2) *литературоведческое краеведение*. Первое – устанавливает биографические и творческие связи писателей с определенным краем, выявляет литературные места; второе – занимается вопросами, связанными с мировосприятием писателя как уроженца конкретного края, его творческой лабораторией, природой его художественных образов, источниками тем и мотивов произведений и тому подобным [6].

Обращение к литературоведческому краеведению, по мнению ученого, предполагает обязательное выделение проблемы художественного осмысления пространства. Особая роль в решении этого вопроса отводится таким аспектами, как та или иная территория России в художественном осмыслении; художественное пространство и его локусы; биографическое пространство автора художественного текста и др. [6].

Остановимся подробнее на некоторых сторонах обозначенной проблемы, обратившись к литературе Пензенского края 20–30-х годов XX века. Прежде всего это *художественное пространство*, которое проявляется в локусах *дорога, дом,*

река, сад и др. Обращение к этим литературным универсалиям в определённой степени позволит расширить историко-культурную значимость региона.

Мотив дороги как пути, трудного, неясного, пугающего, был особенно ярко раскрыт в творчестве А.Г.Малышкина, Ф.В.Гладкова, П.И.Замойского и др. Путь малышкинских героев (Журкин и Соустин-старший; роман «Люди из захолустья») – это дорога из родного дома, откуда они ночью тайно бегут, бросив свое хозяйство, свою семью, в надежде на новую жизнь. Их путь в Сибирь на стройку-гигант пролегает через всю Россию. Страх перед неведомым будущим, духота и теснота железнодорожного вагона, голод сопровождают героев на протяжении всего пути, испытывая их и в то же время давая надежду на обновление.

Дорога героев Ф.Гладкова (повесть «Вольница») к свободе от семейного домостроевского гнета, к вольнице сначала проходила через родные степные просторы, которые, однако, их мало привлекали, хотя позже постоянно всплывали в памяти как нечто бесконечно дорогое. Далее герои продолжали свой путь к цели по Волге и беспокойному Каспию, испытывавшего их штормом, а затем каторжным трудом. Но настойчивое желание вырваться из узенького житейского мирка свидетельствует не только о готовности к испытаниям, но и о начале движения к духовным вершинам.

В трилогии П.Замойского мотив дороги связан с поиском героем лучшей доли, стремлением к изменению жизни, причем не только собственной, но и всех придавленных нищенским существованием, угнетенных барским произволом. И если для самого автора дорога связана была не только с пастушеским ремеслом, но и с хождением «по миру» [8, с. 20], то Петр Наземов, главный герой повести «Подпасок» дорастает до осознания необходимости борьбы за социальную справедливость и понимает, что локальные меры (убийство помещика, захват земли, свержение власти жандармов) приведут лишь к новым карательным мерам. Поэтому он хочет последовать за Харитоном и другими мужиками, покидающими село ради подпольной революционной борьбы.

С мотивом дороги связан и мотив скитаний, скитальчества, «злой судьбы». Как видно из приведенных выше примеров, скитания героев были вынужденными, обусловленными историческими, социальными событиями, были либо «изгнанничеством», либо «бегством для собственного телесного спасения» [7, с. 181]. Скитания характеризуют определенным образом героев, дают оценку какому-либо этапу их жизни. Так, например, автобиографический герой Гладкова во время скитаний, пребывания на вольнице взрослеет, учится понимать окружающих, а его мать освобождается от давления домостроевских оков.

Писатели обращаются и еще к одному мотиву, связанному с темой скитальчества (Ф.Гладков «Лихая година», А.Малышкин «Люди из захолустья»), – возвращение героя после горестных скитаний на чужой стороне на свою малую родину. И в том, и в другом произведении это возвращение не приносит счастья, первая радость быстро тускнеет, а затем и совсем гаснет, заставляя героя либо с позором бежать из родных мест, как в случае с Соустиным-младшим («Люди из захолустья»), который приезжает в места, где он родился и рос, в надежде постичь происходящее в стране; либо мучиться от пребывания среди чуждых ему по мировосприятию людей, как это происходит с героем Гладкова.

Важен для осмысления художественного пространства и такой локус, как дом. В произведениях Ф.Гладкова, А.Малышкина, П.Замойского дом предстает как пространство неблагополучия, нечто чуждое его обитателям. Таким домом становятся бесприютные, грязные бараки: в Сибири, где строится завод-гигант («Люди из захолустья»), и на Каспии, где ловят и перерабатывают рыбу («Вольница»). Все это дает определенное представление о героях, их окружении, условиях, в которых они должны как-то проявить себя: противостоять гнетущей обстановке или сломаться под ее гнетом.

Авторы показывают персонажей и в мире деревенского дома, но он также неприветлив к своим жильцам, как и казенный барак (например, дом деда для героя «Повести о детстве» и «Лихой годины» Гладкова; отчий дом для Соустина-

младшего в романе А.Малышкина, дом, в который он ехал из Москвы, чтобы набраться сил, понять что-то о народной жизни и который так и не смог защитить; крестьянские избы в родном селе Петра Наземова, героя повести «Подпасок» П.Замойского, где выживают, перебиваясь иногда и «милостынькой».

Поскольку названные нами произведения автобиографические, это дает возможность проследить условия нравственного становления писателей-земляков. Так, юные годы А.Малышкин в Пензе жил у дяди, столяра-краснодеревщика. Как пишут биографы писателя, «убогий быт дядиного семейства, погоня за копейкой, вечный страх оказаться без работы – все это глубоко запечатлелось в его сознании» [10, с. 7]. А.Крамаров указывает на такую красноречивую деталь детства Малышкина: «Дядя поставлял городской больнице гробы. Как и все в дядиной семье, Саша тоже помогал ему чем мог – приколачивал рюш к бортам гробов и жестяных херувимов на крышки» [2, с. 9]. Этот факт биографии писателя воплотился в романе «Люди из захолустья» – автор-повествователь рассказывает о том, как его «поставили на хлеба» к дяде, который содержал гробовую мастерскую [4, с. 59]. В такой атмосфере откуда взяться пониманию о том, что такое уют в доме, не сформироваться восприятию дома как родного очага, о потере такого дома и жалеть невозможно.

Последнее наиболее применимо к образу дома в творчестве П.Замойского. Николай Страхов, один из первых исследователей творчества писателя, приводит описание избы Зевалкиных: «Старожила рассказывают, что хуже избы Зевалкиных в Соболевке не было. Полураскрытая соломенная крыша, подпертый изнутри кольями потолок, три худых, затыкаемых изношенными лаптями окна и пол, на котором «ногу сломаешь». Изба была курная. Это значит, что печь не имела выводной трубы. Дым из нее шел прямо в избу, и, чтобы не задохнуться, дети и взрослые должны были во время топки либо лежать на полу, либо мерзнуть на улице, дожидаясь, когда в избе «провоняет», то есть когда сквозняки вытянут дым наружу через дыру над дверью и щели в стенах» [8, с. 15]. В

автобиографической повести «Подпасок» герой прямо не дает описания избы своей семьи, но по отдельным деталям образ нищей жизни составляется объемный. Так, в сердцах Петя мысленно упрекает мать за то, что «много нас нарожала», украдкой передает ей и братьям часть пастушеского обеда, не раз жалуется на холод в избе и крайнюю скудость бытового уклада.

Кроме того, работа с художественными текстами в плане исследования проблемы дома позволяет рассмотреть разные пространственные модели. Например, погружаясь в атмосферу дома деда героя автобиографических произведений Ф.Гладкова, читатель открывает для себя жизненный уклад и быт семьи-староверов «поморского толка», и это дает ему возможность понять условия, в которых формировался характер самого писателя, а также его интерес именно к художественному исследованию роли родного дома, семьи в жизни человека, его становлении как личности.

Проблема художественного осмысления пространства включает в себя, как мы уже отмечали выше, и биографическое пространство автора художественного текста. Здесь необходимо рассматривать значимость родных для писателя мест в разных аспектах: «эстетическом и нравственном» (А.Г.Прокофьева). Их взаимосвязь и взаимовлияние очень точно описал Л.Н.Толстой, оценивая роль Ясной Поляны в своей творческой и человеческой судьбе: «Без своей Ясной Поляны я трудно могу представить Россию и моё отношение к ней. Без Ясной Поляны я, может быть, яснее увижу общие законы, необходимые для моего отечества, но я не буду до пристрастия любить его» [9]. Разумеется, основное внимание в таком случае уделяется влиянию родного края, образа жизни автора на его творчество, на выбор им тем, героев своих произведений и т.д. Кроме того, при рассмотрении проблемы «писатель и его край» обращается внимание не только на вклад автора в литературу конкретного края, но и в национальную и в мировую литературу.

Проблема художественного осмысления пространства как основная в литературоведческом краеведении определяет и возможность использования литературно-краеведческого материала, значимого лишь для определенного региона, как основу для создания специального курса. В процессе освоения такого курса осуществляется знакомство с литературой и культурой родного края, с жизнью и творчеством писателей-земляков, воссоздается в воображении читателей «литературный образ» края. Все это, вне сомнения, будет способствовать восприятию творчества и биографии писателя в единстве, совершенствованию умений и навыков сравнения «сквозных» тем и образов литературы региона и страны, постижению творчества писателя в контексте определенного периода истории жизни страны.

Список литературы

1. Грунина Л.П., Долбина И.А. Художественный концепт как особая эстетическая категория // Вестник КузГТУ. – 2005. – №4.1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-kontsept-kak-osobaya-esteticheskaya-kategoriya (Дата обращения: 01.12.2019).

2. Крамаров А. Александр Малышкин. Очерк творчества. – М.: Изд-во «Советский писатель», 1965. – 228 с.

3. Лещенко М.И. Основные свойства и характеристики художественного концепта // Язык. Культура. Коммуникации. – 2016. – №1. – URL: https://journals.susu.ru/lcc/article/view/380/511 (Дата обращения: 01.12.2019).

4. Малышкин А.Г. Люди из захолустья: Роман. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1981. – 350 с.

5. Милейко Е.В., Рус-Брюшинина И.В. Художественный концепт как объект лингвистического исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №11-3(65). – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-kontsept-kak-obekt-lingvisticheskogo-issledovaniya (Дата обращения: 01.12.2019).

6. Прокофьева А.Г. Краеведение в школьном литературном образовании // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №5(13) [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/kraevedenie-v-shkolnom-literaturnom-obrazovanii

7. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004.

8. Страхов Н. Петр Замойский. Жизнь. Время. Книги. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1976. – 350 с.

9. Толстой Л.Н. Лето в деревне. [Электронный ресурс]. – URL: http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/chernoviki/leto-v-derevne.htm

10. Хватов А. Александр Малышкин. Жизненный путь и художественные искания писателя. – Л.: Изд-во «Художественная литература», 1985. – 240 с.

УДК 81.1

ББК 6/8

УСТАРЕВШАЯ ЛЕКСИКА КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА

О.Ю. Сафонова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

П.В. Сизова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

OBSOLETE WORDS AS A RPOBLEM OF TRANSLATION

O.Yu. Safonova, *Penza State University, Penza, Russia*

P.V. Sizova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам перевода устаревших слов (архаизмов, историзмов). В статье приводятся определения данных понятий, указываются их сходства и различия. С целью достижения максимального понимания читателем смысла текста, написанного языком ушедшей эпохи, минимизации смысловых потерь переводчик может прибегать к исторической стилизации, для чего историзмы и архаизмы сохраняются в тексте перевода. Авторы приводят приемы перевода историзмов и архаизмов и рассматривают примеры на материале произведения Ш.Бронте «Джейн Эйр».

Ключевые слова: устаревшие слова, архаизмы, историзмы, историческая стилизация, приемы перевода историзмов и архаизмов, трудности перевода историзмов и архаизмов.

Abstract. The article is devoted to the problem of translation of obsolete words such as historisms, archaisms. These notions are analyzed and compared. The authors point out that the translators often use historical stylization to describe the epoch and to minimize the loss of meaning. To create such stylization the translators do not omit historisms and archaisms, they find different translation methods. Examples from “Jane Eyre” by Ch.Bronte are given.

Key words: obsolete words, historisms, archaisms, historical stylization, translation methods, translation difficulties.

E-mail: safonova_olga77@mail.ru

Язык является динамичной, легко подверженной изменениям структурой. На изменение лексического состава большое влияние оказывают различные общественные процессы, знаменующие текущее положение дел в обществе-носителе языка. В течение определенного периода времени некоторые слова вследствие их неупотребления сменяются другими и дополняют пласт устаревшей лексики, что вызывает некоторые трудности в передаче исходного смысла при переводе, поскольку в таком случае переводчику необходимо использовать не только базовые знания языка, но и определенные принципы перевода подобного рода лексики.

Как известно, в лексикологии понятие «устаревшая лексика» является генерализирующим по отношению к терминам «архаизм» и «историзм». Архаизмом называется слово или выражение, являющееся устаревшим и не входящее в состав ныне употребляемой лексики [2]. В литературе архаизмы используются в качестве стилистического приема, придающего речи некую возвышенность. Помимо этого, архаизмы употребляются в тексте для создания атмосферы ушедшей эпохи [6]. Что касается понятия «историзм», оно определяется как слово или словосочетание, в историческом прошлом обозначающее явление, которого ныне не существует [2]. Ряд ученых полагает, что в литературном жанре историзмы выполняют номинативную функцию, обозначая реалии прошлых эпох [5; 11].

Противопоставляя понятия «архаизм» и «историзм», некоторые ученые отделяют архаизмы от историзмов, позиционируя их как два самостоятельных лексико-семантических класса устаревшей лексики, другие же исследователи придерживаются мнения, что сфера использования историзмов и архаизмов в определенных контекстах совпадает, и рассматривают историзмы как разновидность архаизмов [4; 7; 12].

Однако помимо различий в сфере употребления историзмов и архаизмов, существуют объективные различия в характере употребления данных слов: если

историзмы свидетельствуют о существовании предметов и явлений определенной эпохи, то архаизмы, в свою очередь, свидетельствуют о существовании слов, обозначавших данные предметы или явления определенной эпохи [1].

Тем не менее, такие признаки, как наличие временн**о**го смыслового компонента в семантической структуре слова, а также ограниченная сфера их употребления, являются общими для историзмов и архаизмов [9].

Для минимизации смысловых потерь при переводе единиц устаревшей лексики переводчики нередко прибегают к исторической стилизации, т.е. установлению связи языка оригинала и перевода с помощью различных средств языка с целью создания стилистического эффекта корреляции с прошлым [4].

Выделяется два принципа исторической стилизации – архаизация и модернизация. Архаизация представляет собой изменение текста, целью которого является приближение восприятия читателя ушедшей эпохи к восприятию современного читателя. Модернизация текста, в свою очередь, происходит в случае возникновения трудностей перевода, связанных с невозможностью подбора эквивалентных единиц в языке перевода и нацелена на приближение восприятие современного читателя к восприятию читателя языка оригинала ушедшей эпохи [3].

На основе фактора временной дистанции, являющегося ключевым для исторической стилизации, выделяется определенная типология текстов:

1. Архаичные тексты – тексты без авторской стилизации, время написания и выполенение перевода которых значительно отдалено.

2. Современные архаизированные тексты – тексты с исторической стилизацией, перевод которых выполнен в эпоху написания оригинала.

3. Архаичные и архаизированные тексты – тексты с исторической стилизацией, время написания и время выполнения перевода которых значительно отдалено [12].

Исходя из предложенных выше характеристик, можно сделать вывод о том,

что исследуемый в данной статье текст перевода романа Ш.Бронте “Jane Eyre”, автором которого является Вера Станевич, относится к категории архаичных и архаизированных. Анализируемый роман был издан в 1847 году (первая половина XIX века), а перевод, выполненный В.Станевич, появился в конце XX века.

Для создания исторической стилизации переводчик сохраняет историзмы и архаизмы, для передачи которых пользуется такими приемами как функциональный перевод (прием функционального аналога и описательный перевод), а также лексическими трансформациями: антонимический перевод, контекстуальный перевод, компенсация, опущение и модуляция [3].

Рассмотрим некоторые примеры исторической стилизации текста романа Ш.Бронте “Jane Eyre” в переводе В.Станевич.

1) контекстуальный перевод:

Оригинал	**Перевод**
…if he had fewer cakes and *sweetmeats*… (*archaic*; an item of confectionery or sweet food) [Bronte, 2006]	…пусть только ему присылают поменьше пирогов и сладостей… (В.Станевич) [Бронте, 2015]
…with a *slate* in my hand,.. (*obsolete;* a flat plate of slate used for writing on in schools) [Bronte, 2006]	…держа в руках аспидную доску… (В.Станевич) [Бронте, 2015]

Поскольку контекстуальный перевод предполагает выбор соответствия исходя из контекста, архаизм *“sweetmeats”* передан с помощью русского соответствия «*сладости»*, а архаизм *“slate”* – с помощью соответствия «*аспидная доска*», подходящих по контексту к данным примерам.

2) прием использования функционального аналога:

Оригинал	**Перевод**
…I knew him; it was Mr. Lloyd, an *apothecary*,.. (*archaic*; a person who prepared and sold medicines and drugs) [Bronte, 2006]	…я знала его, это был мистер Ллойд, аптекарь,.. (В.Станевич) [Бронте, 2015]
…and within it a *boudoir*… (*obsolete*; a woman's bedroom or small private room) [Bronte, 2006]	…с будуаром… (В.Станевич) [Бронте, 2015]

Применяя прием использования функционального аналога, автор переводит архаизм *"apothecary"* его русским аналогом – *«аптекарь»*, а историзм *"boudoir"* – аналогом *«будуар»*, основываясь на схожести внешних форм данных слов.

3) опущение:

Оригинал	**Перевод**
…and again my *raiment* underwent scrutiny. (*archaic*; clothing) [Bronte, 2006]	…снова принялся рассматривать меня. (В.Станевич) [Бронте, 2015]
…which *offices* were performed with great commotion…(*obsolete*; a duty attaching to one's position) [Bronte, 1999]	…что и было исполнено довольно-таки сердито… (В.Станевич) [Бронте, 2015]

В данных примерах архаизм *"raiment"* и историзм *"offices"* были опущены при переводе без потери смысла исходного текста.

Наиболее вероятными причинами преобладания данных приемов перевода историзмов и архаизмов являются стремление переводчика сохранить

стилистические особенности текста при переводе, необходимость сохранить атмосферу исторической эпохи и ее культурный колорит в произведении, а также установление баланса между чрезмерной архаизацией текста и излишней модернизацией языка ушедшей эпохи при переводе.

Таким образом, для достижения максимального понимания читателем смысла текста, написанного языком ушедшей эпохи, переводчик прибегает к исторической стилизации и сохраняет историзмы и архаизмы в тексте перевода. Для их передачи используются такие приемы как функциональный перевод, контекстуальный перевод, опущение, которые позволяют, с одной стороны, сохранить современное понимание оригинала, с другой – отразить то, как он воспринимался читателями – современниками авторов.

Список литературы

1. *Андарало Г.Ф. Устаревшая лексика в исторических произведениях Владимира Короткевича: автореф. дис. на соискание учен. степ. к. филол. н.: специальность 10.02.02; (Ин-т языкознания им. Якуба Коласа). – Минск, 1993. – 18 с.*

2. *Большая советская энциклопедия / Гл. ред. О.Ю.Шмидт. – М.: Советская энциклопедия, 1926. – 416 с.*

3. *Виноградов В.В. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.*

4. *Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избранные труды / Отв. ред. В.Г.Костомаров. – М.: Наука, 1977. – 310 с.*

5. *Воронцова Т.Ю. Специфика коннотативного макрокомпонента семантики историзмов современного английского языка: дис. на соиск. учен. степ. к. филол. н.: специальность 10.02.04; (Нижегор. гос. лингв. ун-т им. Н.А.Добролюбова). – Н. Новгород: изд-во Нижегор. гос. лингв. ун-та им.*

Н.А.Добролюбова, 2001. – 209 с.

6. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 459 с.

7. Головин Б.Н. Введение в языкознание. – Изд. 5-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 232 с.

8. Емельянова Н.А. Проблемы перевода юридических текстов с английского языка на русский // Межкультурная коммуникация: концепты и модели поведения: материалы Международной научной конференции. – Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2007. – С. 56–59.

9. Заборовская А.А. Безэквивалентная лексика с национально-культурной спецификой значения в творчестве И.А.Бунина: дис. на соиск. учен. степ. к. филол. н.: специальность 10.02.01; (Воронежский гос. ун-т). – Воронеж: изд-во Воронежского гос. ун-та, 2003. – 269 с.

10. Мешалкина Е.Н. Стратегии исторической стилизации в художественном переводе: дис. на соиск. учен. степ. к. филол. н.: специальность 10.02.20. – М.: Изд-во МГЛУ, 2008 – 206 с.

11. Рихтер Г.И. Лекции по введению в языкознание. Раздел «Лексикография». – Изд. 2-е, исп. и допол. – Донецк, 1970. – 134 с.

12. Силкина Н.С. Проблема передачи архаизмов, диалектизмов и заимствований при переводе прозы XIX–XX веков на русский язык: на материале французского и английского языков: дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: специальность 10.02 20; (Моск. пед. ун-т). – М.: изд-во Моск. пед. ун-та, 2000. – 178 с.

УДК 81

ББК 81.2Англ

ОЛИЦЕТВОРЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ И ВОПРОСЫ ЕГО ПЕРЕВОДА

О.Ю. Сафонова, *Пензенский государственный университет, Пенза, Россия*

Е.Р. Хостиньянц, *Пензенский государственный университет, Пенза, Россия*

PERSONALIZATION IN A LITERARY TEXT AND ITS TRANSLATION ISSUES

O.Yu. Safonova, *Penza State University, Penza, Russia*

E.R. Khostiniants, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании стилистического приема олицетворения в художественном тексте, приводятся некоторые существующие в науке точки зрения о сущности и роли олицетворения в стилистике. Авторы проводят анализ использования приема олицетворения в художественном произведении Джорджа Оруэлла «1984», а также определяется функция олицетворения в рассматриваемых примерах. Рассматриваются приемы перевода олицетворения.

Ключевые слова: олицетворение, стилистический прием, художественный текст, перевод олицетворения.

Abstract. The article considers the question of using and translation of the stylistic device of personification in a literary text, some points of view existing in research about the nature and role of personification in stylistics are given. The authors analyze the use of personification in George Orwell's novel "1984", the personification function is also determined in the examples under consideration. Translation issues of personalization are considered.

Key words: personification, stylistic device, literary text, translation means.

E-mail: safonova_olga77@mail.ru, maksikaa@gmail.com

Олицетворение является одним из тропов, чье место в филологии по-прежнему не определено однозначно. Существует три разных подхода к определению и пониманию стилистического приема олицетворения.

Олицетворение может пониматься как стилистическая фигура, присущая любой выразительной речи; как символ, связанный с центральной художественной идеей и вырастающий из системы частных олицетворений; а также как метафора, близкая по своей роли к психологическому параллелизму, встречающаяся в народной поэзии и индивидуально-авторской лирике [2].

Несмотря на разнообразие толкований понятия олицетворения, в них прослеживается общая характеристика – это связь с человеческой личностью либо живыми существами в целом. Из этого следует, что все трактовки можно поделить на две группы: понимание олицетворения в связи с человеческими качествами и в связи и качествами живых существ.

Трудности при рассмотрении олицетворения объясняются, помимо прочего, широким рядом терминов, описывающие процесс олицетворения и смежные с ним понятия. Сюда можно отнести прозопопею, анимизм, персонификацию, персонализацию, одушевление, зооморфизм, анимализацию. Выбор термина в данном случае будет зависеть от подхода конкретного ученого к явлению олицетворения.

В художественном тексте олицетворение имеет ряд функций. Одними из основных функций М.В.Барменкова считает функцию воздействия; функцию создания образности и конкретного образа; и функцию придания тексту эмоционального оттенка [1, с. 8]. Ученый доказывает, что прием олицетворения является особым художественным приемом, который в произведении может помочь раскрыть характеры людей, их отношение к миру.

Среди функций олицетворения также выделяется создание экспрессивности отдельных частей художественного текста [4]. Например, Е.В.Серебрякова в

своем исследовании приходит к заключению, что основными функциями, которые выполняет олицетворение в художественном тексте, являются:

1) смыслообразующая или текстообразующая функция;

2) создание экспрессивности отдельных частей текста [4, с. 24].

Изучив ряд работ, описывающих использование стилистического приема олицетворения в художественном тексте, нами были выделены следующие функции, упоминаемые и воплощаемые наиболее часто:

1) смыслообразующая функция – реализуется, когда прием раскрывает характеры персонажей, их отношение к миру, помогает раскрыть облик собеседника, отношение к другому человеку, выступает средством идейно-эстетического уровня художественного текста;

2) текстообразующая. Одушевление может стать скрепой художественного пространства произведения, формируя структуру текста, а также олицетворение может быть способом реализации эстетических намерений автора;

3) отвечающая за идиостиль автора (идиостилистическая) – данная функция выражается в том, что может демонстрировать идиостиль автора и его авторское восприятие, а также авторская образная картина мира;

4) создающая экспрессивность отдельных частей текста (экспрессивная) – заключается в формировании смысловых центров, экспрессивности, основанной на внутренней диалогичности олицетворения.

В романе-антиутопии «1984» Джорджа Оруэлла наряду с другими стилистическими приемами широко используется олицетворение. Это помогает ему создать мрачную, гнетущую атмосферу окружающей обстановки или ощущение «живости» окружающих предметов, их готовности следить за главным героем. Из всех рассмотренных нами примеров наиболее часто олицетворение выполняло в тексте экспрессивную функцию, когда прием помогает сделать описываемую картину ярче и живее с помощью сравнения свойств двух объектов, что выражено в следующих примерах:

«*In the ragged hedge on the opposite side of the field the boughs of the elm trees were swaying very faintly in the breeze, their leaves just stirring in dense masses like women's hair». – «На дальнем краю ветер чуть шевелил ветки вязов, вставших неровной изгородью, и плотная масса листвы волновалась, как волосы женщины*».

«*…then fall asleep and wake to find that the bugs had rallied and were massing for the counter-attack». – «…Потом их смаривало, а проснувшись, они обнаруживали, что клопы воспряли и стягиваются для контратаки*».

«*His mind slid away into the labyrinthine world of doublethink». – «Ум его забрел в лабиринты двоемыслия*». Единица «ум» олицетворяется с помощью глагола «забрел». Мы можем наблюдать реализацию смыслообразующей функции, так как этим приемом характеризуется персонаж и его внутреннее состояние.

«*The air seemed to kiss one's skin». – «Воздух ласкал кожу*». Воздуху приписываются человеческие качества, благодаря этому приему автор создает более детальную картину для читателя. Реализуется текстообразующая функция. Эта же функция обнаружена в следующем примере: «*But with the voice from the telescreen nagging at his ears he could not follow the train of thought further*». – *«Голос из телеэкрана бил по ушам и не давал додумать эту мысль до конца».* В этом контексте олицетворяется голос, реализуются эстетические намерения автора.

Примеров использования приема олицетворения, выполняющего идиостилистическую функцию, в тексте произведения обнаружено не было.

Перевод олицетворений, как правило, вызывает у переводчика некоторые трудности в переводе, поскольку необходимо не только сохранить целостность образа, но и передать смысл с помощью правильного, эквивалентного перевода. Более того, поскольку английский является представителем группы аналитических языков, а русский – синтетических, возникает проблема несовпадения родов существительных. Род играет важное значение в

художественной литературе и помогает создать правильный образ картины, например, женский род передает мягкость и нежность, а мужской род, наоборот, силу характера и мужественность. Поэтому при изменении рода переводчик рискует потерять смысл и тонкость значения.

Рассмотрим олицетворения в романе Дж.Оруэлла «1984» и переводческие приемы, с помощью которых передается полнота картины:

«*The sun had shifted round, and the myriad windows of the Ministry of Truth, with the light no longer shining on them, looked grim as the loopholes of a fortress». – «Солнце ушло, погасив тысячи окон на фасаде министерства, и теперь они глядели угрюмо, как крепостные бойницы*». Для передачи олицетворения автор используется такой прием перевода, как грамматическую трансформацию, в которой переводчик осуществляет замену структуры предложения. Также грамматическая трансформация используется в переводе данных примеров:

«It was as though some huge force were pressing down upon you – something that penetrated inside your skull, battering against your brain, frightening you out of your beliefs, persuading you, almost, to deny the evidence of your senses». – «Словно какая-то исполинская сила давила на тебя – проникала в череп, трамбовала мозг, страхом вышибала из тебя твои убеждения, принуждала не верить собственным органам чувств».

«But with the voice from the telescreen nagging at his ears he could not follow the train of thought further». – «Голос из телеэкрана бил по ушам и не давал додумать эту мысль до конца».

Основным приемом перевода является грамматическая замена, так как в русском и английском языках не совпадают категории рода одушевляемых объектов, другие приемы перевода используются реже.

Таким образом, в произведении Дж.Оруэлла «1984» прием олицетворения использован преимущественно для более полного и яркого описания окружающей обстановки, а также для передачи атмосферы того мира, в котором живут главные

герои. Из всех рассмотренных примеров наиболее часто олицетворение выполняло в тексте экспрессивную функцию, наименее часто – идиостилистическую. При переводе автор использовал в большей степени грамматическую трансформацию.

Список литературы

1. Барменкова М.В. Олицетворение, маркированное категорией рода, в англоязычной художественной литературе: автореф. дисс. … канд. филол. наук. – М., 2004. – 17 с.

2. Литературный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.

3. Оруэлл Дж. 1984. – М.: АСТ, 2017. – 318 с.

4. Серебрякова Е.В. Персонификация как приём иносказания: автореф. дисс. … канд. филол. наук. – М., 2010. – 26 с.

5. Orwell G. Nineteen Eighty-Four. – Penguin, 2013. – 335 p.

УДК 8

ББК 80

МОТИВЫ ЧТЕНИЯ И ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ИНТЕРЕСЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

М.А. Сафронова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

MOTIVES OF READING AND READING INTERESTS OF MODERN TEENAGERS

M.A. Safronova*, Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме современных тенденций в сфере чтения подростков. Автор статьи приводит результаты анкетирования, демонстрирующие отношение современных подростков к книге и чтению и отражающие их основные читательские мотивы.

Ключевые слова: мотивы чтения, тенденции развития чтения.

Abstract. This article is devoted to the problem of modern trends in the field of reading among teenagers. The author of the article cites the results of a survey demonstrating the attitude of modern adolescents to book and reading and reflecting their main reading motives.

Key words: reading motives, reading development trends.

E-mail: mariya8888888@mail.ru

Современная социокультурная ситуация в нашей стране обусловила трансформацию детского и подросткового чтения. Огромное влияние на интерес к книге оказывают интернет и современные СМИ. Книга, на протяжении нескольких веков считающаяся средством познания и воспитания, приобрела новую функцию – развлечение. Качество издаваемой литературы снизилось, что привело к непритязательности читательских интересов. Чтение

перестало восприниматься традиционно как труд и творчество. Затраты интеллектуальных усилий в процессе чтения стали сводиться к минимуму. Такая ситуация привела к деформации репертуара чтения подрастающего поколения.

Между тем книга, как и прежде, играет значительную роль в процессе личностной реализации подрастающего поколения. Чтение влияет на формирование духовно-нравственной культуры, мировоззрения, способствующего процессу самопознания и саморазвития личности, речевой культуры, культуры самоопределения в профессиональной сфере, экологической культуры, компетенции в области личного духовного и физического развития, формирование связи преемственности культуры поколений и т.д. [3]. Реализация обозначенных направлений возможна лишь при условии приобщения подростков к чтению в процессе учебной и внеурочной деятельности.

Книга и чтение будут являться ресурсами развития или же социализации личности юного читателя в случае правильно организованной работы по их пропаганде при помощи использования традиционных и инновационных форм и методов работы. Большая задача в реализации этой пропаганды, развития интереса личности подростка ложиться на плечи педагогов.

Логика выявления эффективности работы над развитием устойчивого интереса к чему-либо предусматривает наличие определённых мотивов. В настоящее время выявлено несколько явных мотивов чтения подростков.

Во-первых, это мотивы прагматического характера [5]. Дети читают не потому, что хотят, а потому, что надо. Когда та или иная потребность оказывается удовлетворённой посредством чтения, интерес подростка к книге угасает до тех пор, пока его не возбудит новая необходимость или потребность. Такое чтение призвано считать «изучающим», при котором читательский репертуар и план читательского действия обучающихся определяется не

самостоятельно каждом из них, а учебной программой общеобразовательного учреждения. Ученик прибегает, к чтению «вынужденному», «несвободному» для того, чтобы выполнить определённое задание, предусмотренное планом учителя. Такое чтение не вызывает потребности общения с книгой за рамками учебной программы.

Во-вторых, рациональный мотив [5]. Менее распространён чем прагматические мотивы. Его суть заключается в понимании подростком пользы книги и чтения в процессе самореализации, самосознания и саморазвития. Такой подросток осознаёт, что для того, чтобы овладеть всеми необходимыми для жизни в обществе компетенциями, ему необходимо читать литературу, и при том, литературу содержательно и композиционно качественную. Отрицательной стороной данного мотива является то, что он не гарантирует духовного развития личности, которая этим мотивом руководствуется.

В-третьих, мотивом чтения подрастающего поколения является следование моде [1]. Позитивный потенциал читательской моды заключается в том, что она способна привлечь к серьёзным литературным явлениям, когда объектом моды может стать высокохудожественное литературное произведение. Например, может быть экранизирована старая добрая классика («Война и мир», «Анна Каренина» Л.Н.Толстого, «Белая гвардия», «Мастер и Маргарита» М.Булгакова и т.п.). Однако, нельзя обратить внимание и на отрицательную сторону этого мотива, заключающуюся в популяризации качественно низкой литературы ради коммерческих целей.

В-четвёртых, мотивами чтения является также и гендерные предпочтения подростков [3]. В соответствии с гендерными особенностями формируются жанровые предпочтения. для мальчиков предпочтительнее всего наличие в книге большого количества действий, множества объектов и предметов, их привлекает жаргон и закодированный язык. Девочки предпочитают простой повседневный язык, который усложняется тем, что насыщен большим

количеством конкретных деталей. Учёт гендерных предпочтений подростков может повысить шансы их приобщения к общению с книгой.

Результаты исследования М.М.Самохиной [4] указывают на наличие определённых особенностей развития современного читателя, среди которых мы можем выделить следующие: предпочтение при поиске информации электронным текстам; снижение досуговой функции чтения; наличие прагматических и развлекательных мотивов чтения; исключение чтения из системы личностных ценностей при декларации любви к чтению; ограничение жанрового разнообразия произведений, а также предпочтение развлекательных иллюстрированных журналов; низкая библиотечно-библиографическая грамотность.

Одним из важных вопросов читательских интересов современных подростков стал вопрос жанровых предпочтений. Так в среде младших подростков превалирует интерес к фантастике, детективам и юмористической литературе. В процессе взросления юного читателя, интерес к данным жанрам значительно падает. У старших подростков возникает потребность в общении с произведениями психологического и исторического характера. Интерес к развлекательной литературе неизменно сохраняется.

Мы провели анкетирование среди обучающихся 7-го и 8-го классов МБОУ СОШ с. Старая Каменка с целью определения современного облика читателя-подростка. В анкету были включены вопросы, касающиеся отношения подростков к книге и чтению, их значения в жизни обучающихся, вопросы, связанные с основными мотивами и стимулами их чтения, жанровыми предпочтениями. В результате данной работы нами было выявлено, что своё свободное время обучающиеся предпочитают проводить за компьютером, смотреть телевизор или общаться с близкими. Всего 15% опрошенных ответили, что читают в это время. Читают подростки менее одной книги в месяц. К художественной литературе обращаются очень неохотно. Большинство

респондентов ответили, что предпочтительным жанром для них является жанр приключения.

Среди основных мотивов чтения опрошенных на первом месте оказались поиск ответа на жизненный вопрос и интерес к новым сведениям о природе и жизни человека. Однако поиск новых знаний большинство подростков предпочитают осуществлять с помощью интернета. Всего 20% опрошенных обращаются с этой целью к книге. Менее популярными, но тоже актуальными для обучающихся стали такие мотивы как развлечение и «спасение от суеты».

В вопросе по выбору формата чтения мнение респондентов разделилось пополам, что говорит о том, что бумажная книга также популярна среди современных подростков, как и электронная.

Результаты анкетирования позволяют нам сделать вывод о том, что интерес подростков к книге и чтению значительно снижается за счёт превалирования в их жизни «общения» с электронными гаджетами. При этом снижается и качество литературы, которой подростки отдают своё предпочтение. Основным мотивом чтения становится прагматический мотив. Данные выводы являются ещё одним подтверждением существования в сфере подросткового чтения тенденций, обозначенных нами выше. Они позволяют задуматься о необходимости поиска новых и более современных и эффективных возможностей приобщения подростков к книге.

Список литературы

1. *Аскарова В.Я. Чтение молодёжи: от моды – к жизненной стратегии / В.Я.Аскарова // Поддержка и развитие чтения программы поддержки и развития: тенденции и проблемы (по итогам пяти лет реализации Национальной программы поддержки и развития чтения в России). Сборник статей. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2011. – С. 56–66.*

2. *Ермоленко В.А. Функциональное чтение: гендерны аспект / В.А.Ермоленко // Доклады научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 11–12. Сборник статей. – М.: Канон, 2015. – С. 22–27.*

3. *Калинина Е. Книга и чтение как фактор формирования личности. [Электронный ресурс]. – URL: http://stud24.ru/sociology/kniga-i-chtenie-kak-faktor/10784-26354-page1.html (Дата обращения 01.12.2019).*

4. *Самохина М.М. Молодой пользователь в библиотеке: по результатам межрегионального социологического исследования / М.М.Самохина // Социолог и психолог в библиотеке. Вып. VIII. – М., 2012. – С. 32–33.*

5. *Тихомирова И.И. Мотивация чтения: стимулы, мотивы, потребности // Психология детского чтения от А до Я: метод. словарь-справочник для библиотекарей. – М., 2004. – С. 122–134.*

УДК 364

ББК 1

ПАТЧИ МОРАЛИ В АМЕРИКАНСКОЙ АРМИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ САЙТОВ)

И.Л. Сергиевская, *Пензенский артиллерийский инженерный институт, г. Пенза, Россия*

М.Г. Зубенко, *Пензенский артиллерийский инженерный институт, г. Пенза, Россия*

MORAL PATCHES IN THE AMERICAN ARMY (BASED ON THE MATERIALS OF FOREIGN SITES)

I.L. Sergievskaya, *Penza Artillery Engineering Institute, Penza, Russia*

M.G. Zubenko, *Penza Artillery Engineering Institute, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматриваются причины падения морального духа в американской армии. Отмечается, что американские военные всё больше недовольны службой, они не видят смысла в ведении войн на чужой территории и ищут способы поднятия своего морального духа. Падение морального духа является следствием неправильного военного руководства в американской армии. Американские военные не знают, ради каких целей они идут на огромные жертвы и почему они должны получать серьёзные моральные травмы. Падение морального духа можно проследить по тем средствам, которые используют американские военные для того, чтобы снять стресс и поддержать себя. Одним из них является использование моральных патчей (нашивок на форме и снаряжении американских военных). В статье дана характеристика патчей морали и источников их появления.

Ключевые слова: американские военные, падение морального духа, патчи морали.

Abstract. The article discusses the reasons for the decline in morale in the American army. It is noted that the US military is increasingly dissatisfied with the service, they do not see the point in waging wars on foreign territory and are looking for ways to raise their morale. The decline in morale is a consequence of improper military leadership in the US army. The US military does not know for

what purposes they are making huge sacrifices and why they should receive serious moral injuries. The decline in morale can be traced to the means that the US military uses to relieve stress and support itself. One of them is the use of moral patches (patches on the uniforms and equipment of the US military). The article characterizes moral patches and the sources of their appearance.

Key words: US military, decline in morale, morale patches.

E-mail: alexiz-17@yandex.ru

Американским солдатам не разрешается давать моральные оценки войнам, в которых они сражаются. Факт заключается в том, что, если солдат считает войну несправедливой и решает действовать в соответствии со своими моральными убеждениями, отказываясь от дальнейшего участия в ней, он рискует подвергнуться суровому наказанию. Солдатам не разрешается возражать против безнравственных войн. Это не единственное условие для Америки, но это статус-кво, которое не изменить [1].

Американские военные стремятся укрепить свой моральный дух, который начинает падать. Они не хотят испытывать страх, пытаясь поддержать себя в бою. И они находят способы для этого. Один их них – это использование нашивок морали, так называемых Moral Patches.

Moral Patches – так называемые «моральные» патчи, или нашивки, которые не являются уставными. Они не принадлежат ни одному подразделению, ни одной из армий мира, но с удовольствием носятся как на поле боя, так и вне его, причем зачастую не только действующими военными, но и ветеранами. Никакого регламента ношения таких нашивок нет, однако там, где требуется уставной внешний вид, подобные патчи приходится снимать или перевешивать.

Патчи морали похожи на стандартные нашивки обозначения воинских частей, но они не санкционированы и неофициальны. Подобные нашивки, как правило, грубы или юмористичны и отражают личное отношение к военной службе или высмеивают какие-либо аспекты военной жизни или характеристики военнослужащих.

Моральные патчи держались в тайне на протяжении многих лет, поскольку подразделениям не нужны были проблемы с законом. Существующий набор патчей получил свое начало от старых элементов. Во время Второй мировой войны в авиации было популярным добавить немного персонализации своему экипажу. Нашивки как произведения искусства придавали самолету своё собственное лицо. Патчи (липучки) позволяли быстро определить по отличительным знакам сбитых в бою летчиков. В то время как летчики были родоначальниками этой идеи, однако сухопутные войска тоже нашли способ выразить себя. От Второй мировой войны до войны во Вьетнаме на касках они делали личные отметки. Символы мира и черепов появились на униформах с целью придать солдату немного индивидуальности. Есть даже свидетельства того, что в конце 1960-х годов для специальных оперативных групп, которые не имели официальных нашивок, были сделаны патчи для приклеивания на рукава [2].

Сегодня униформа большинства военнослужащих использует липучку-патч на всём, включая рюкзаки, сумки и шляпы. Сообразительный солдат может прикрепить нашивку морали, а затем легко удалить его, если он в официальной обстановке. В эти дни есть множество патчей, от полезных медицинских типов (группа крови или наличие аллергии), до шевронов, чтобы не забывать свою маму, которая не хотела бы видеть вас живого, а не в «полевого отчета» в новостях. Патч морали в основном предназначен для снятия стресса – повод, чтобы посмеяться или начать разговор, когда наступает желанный перерыв в боевых действиях.

Подобные нашивки наиболее распространены в военном ветеранском сообществе. Ветераны носят эти нашивки на шляпах и куртках еще долго после того, как вышли на пенсию. Они используют эти нашивки как знак гордости, указывая на места, даты службы, участие в конфликтах и т.д. Эти символы действуют как опознавательные знаки; живое резюме того, кто является носителем, где они были и через что они прошли. Если вы посмотрите достаточно

внимательно на патчи морали, вы можете получить всю историю людей еще до того, как с ними познакомитесь.

На куртку или сумку многие военнослужащие наклеивают патчи, которые отмечают подразделения и военные конфликты, в которых они служили или участвовали. Большинство из них юмористические, иногда демонстрируют неполиткорректный юмор тех, у кого не находится времени или желания найти корректные слова, чтобы выразить себя.

История моральных патчей армии США уходит корнями во времена Второй мировой войны. Нашивки были в войсках и раньше, но именно во время Второй мировой войны солдатам разрешили подшивать на форму что-нибудь эдакое. Откровенную похабщину командование пресекало, а вот залихватские и разухабистые нашивки даже приветствовались – они не только позволяли бойцам немного развеяться, но и помогали укреплять командный дух отрядов.

Рассмотрим несколько патчей морали американских военных.



If you see me running try to keep up. – Если ты увидишь, что я бегу, постарайся не отставать (если видишь меня бегущим – прячься!).

Нарукавный вышитый знак относится к «неформальным» вышитым знакам вооруженных профессионалов и любителей приключений. Подобные знаки нашли широкое распространение у полевых операторов в различных локальных конфликтах. Знак размещают на элементах индивидуального тактического снаряжения.

Don’t tread on me. – Не наступай на меня.



Нашивка отражает содержание Гадсденовского флага – исторического флага США, представляющий собой жёлтое полотно с нанесённым изображением гремучей змеи, свёрнутой в клубок и готовой нанести удар. Под изображением змеи расположена надпись: «Не наступай на меня» (англ. *Don’t tread on me*). Флаг был создан Кристофером Гадсденом, американским политическим деятелем, участником Американской революции и позже был назван в честь него [3].

My favorite time is quiet time. – Моё любимое время – это время тишины.



Взято из песни альбома Album on Imgur: Я люблю время ночи в Нью-Йорке, где бары закрылись, и люди разошлись по домам, и это тихо и пустынно, и никого нет вокруг. Такое чувство, что ты здесь хозяин. ...Моё любимое время суток – это пара часов до рассвета. Небо кажется самым темным, а звезды самыми яркими за несколько часов до рассвета, и созвездия, кажется, прыгают прямо с неба.

Mama says I am special. – Мама говорит, что я особенный.



Нашивку можно толковать двояко с учетом того что в Америке «особенными» звали детей заболеваниями вроде ДЦП или синдромом Дауна, (Форест Гампа мама тоже называла «особенным»). Форрест Гамп – американский комедийно-драматический фильм 1994 года. От лица главного героя Форреста Гампа, слабоумного безобидного человека с благородным и открытым сердцем, рассказывается история его необыкновенной жизни. Фантастическим образом превращается он в известного футболиста, героя войны, преуспевающего бизнесмена. Он становится миллиардером, но остается таким же бесхитростным, глупым и добрым [4].



Play stupid games. Win stupid prizes. – Играй в глупые игры и выигрывай глупые призы.

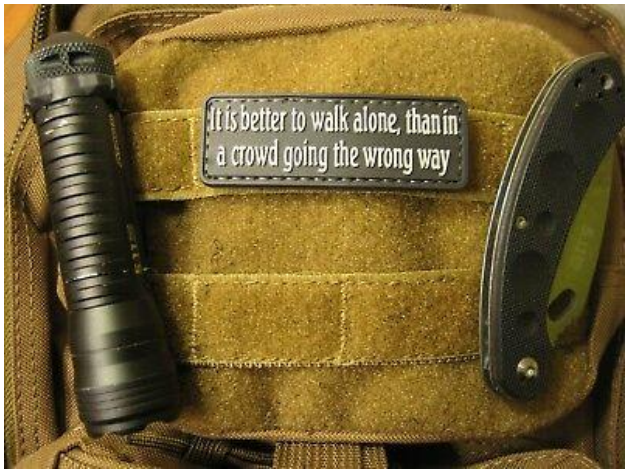
Обращение старшего поколения к молодёжи: через тридцать лет мы будем оглядываться на весь этот период и смеяться над тем, какими наивными и невинными мы были, и каким глупым и примитивным был ИНТЕРНЕТ, и только закоренелые наркоманы, такие как вы, все еще будут использовать его, в то время как другая молодежь будет двигаться к Богу. Голограммы, андроиды, миры,

созданные искусственным интеллектом, наркотики сновидений, все виды фантастического безумия. ...Ты играл в глупую игру. Ты выиграл дурацкий приз.



Do No harm. Do Know harm. – Познавший боль, боль не причинит.

Вышитый знак использовался полевыми операторами в Афганистане и Ираке. За основу взят фильм «Не навреди» – американский фильм 1997 года, о мальчике, чья тяжелая эпилепсия, не реагирующая на лекарства с ужасными побочными эффектами. Аспекты этой истории отражают в некотором роде опыт войны американских солдат. Они столкнулись с проблемами, которые либо не решить, либо сделать это действительно трудно. Из-за таких проблем, которые трудно пережить, они начинают ненавидеть себя. Ненависть накапливается с каждым днём, депрессия – это все выливается в желание навредить тому человеку, который во всем этом виноват, то есть себе самому. Так начинается selfharm. И таким людям нужна помощь.



It’s better to walk alone, than with a crowd going in the wrong direction. – Лучше идти одному чем в толпе в неверном направлении.

Высказывание Дайана Гранта в 125 г. Означает что даже большинство может ошибаться, и на бездумные поступки времени терять не стоит. Когда вы видите, что толпа идет не в том направлении, вы можете кричать им или шептать, что направление неверно. Если толпа поймет, что вы правы, они могут прислушаться к вашим словам.

К сожалению, военное руководство США ещё далеко от того, чтобы положить конец своим войнам, и существует высокая вероятность того, что боевые действия американских войск будут в будущем. США в состоянии войны в течение многих десятков лет. Однако, многие американские солдаты мечтают, чтобы между военными конфликтами прошло так много времени, чтобы ни у кого на действительной службе не было боевого патча. Но мы считаем, что шансы на то, что это произойдет, очень невысоки.

Список литературы

1. https://cont.ws/@nyka/820770

2. https://www.wearethemighty.com/articles/military-morale-patch

3. https://ru.wikipedia.org/wiki

4. https://www.hdkino.co/top/

УДК 81-119

ББК 81.2

СТРУКТУРНЫЕ, СЕМАНТИЧЕСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ЗООНИМАМИ

А. Сиссоко, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

И.А. Крылова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

STRUCTURAL, SEMANTIC AND NATIONAL-CULTURAL FEATURES OF IDIOMS / PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS

A. Sissoko, *Penza State University, Penza, Russia*

I.A. Krylova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматриваются основные семантические и структурные особенности русских фразеологизмов с компонентом-зоонимом, национально-культурную специфику образов, выраженных зоонимами, проявляет сопоставительный анализ отдельных идиом русского языка и фразеологических африканизмов.

Ключевые слова: фразеологические единицы, пословицы, компонент-зооним, структурная классификация фразеологизмов, национально-культурная специфика фразеологизма.

Abstract. The article discusses the main semantic and structural peculiarities of Russian phraseological units with zoonyms, national-cultural specificity of images expressed by zoonyms, shows a comparative analysis of some Russian idioms and phraseological africanisms.

Key words: idioms, proverbs, component-zoonym, structural classification of phraseological units, national-cultural specificity of phraseology.

E-mail: krylovairina08@rambler.ru, mimilovesi21@gmail.com

В лингвистике наблюдается неослабевающий интерес к изучению фразеологии. В настоящее время проявляется тенденция к систематизации фразеологических единиц (ФЕ) с помощью различных методов и обобщению накопленных лингвистических и культурологических сведений о них. Во всех языках мира фразеологизмы занимают особое место. Являясь языковой универсалией, они представляют собой выразительные, информативные и самобытные номинативные единицы, характеризующиеся специфическими семантическими и структурными особенностями, которые определяются культурой, историей народа и его менталитетом.

Предметом нашего исследования являются ФЕ, в состав которых входят названия животных, или зоонимы. Термин *зооним* появился в ономастике, где служит для обозначения имен/кличек животных, т.е. имен собственных. Однако в последствии в лингвистических работах в рамках системных исследований он начал употребляться как объединяющий для всех нарицательных наименований существ животного мира. Именно в этом терминологическом значении мы используем его в нашей работе.

В системе любого языка названия представителей фауны образуют особое многочисленное семантическое поле, стратификация которого может осуществляться в соответствии с современными научными представлениями либо ограничиваться критериями, формирующими наивную картину мира того или иного этноса, сформировавшуюся в определенном географическом и климатическом пространстве. В большинстве языков выделяется относительно малочисленная группа зоонимов, единицы которой характеризуются высокой частотностью употребления в качестве самостоятельных единиц и в составе идиом, пословиц и поговорок. Такие единицы приобретают, как правило, вторичные/переносные значения и могут выступать символами культуры, к которой принадлежат. Зоонимы являются особыми единицами, национально-культурная обусловленность семантики которых выражена особенно ярко. Фактический материал для

исследования был отобран методом сплошной выборки из словарей русского языка, он включает фразеологические единицы, равные по структуре падежной форме, словосочетанию и предложению (пословицы и поговорки).

Идиоматичность как одно из основных свойств ФЕ обусловливает своеобразие её значения. Семантика слов, образующих фразеологизм, не определяет значение ФЕ. В основе фразеологической семантики лежит «понятие, представление или какая-то иная «упаковка» вербализованных результатов познавательной деятельности» [1, с. 23]. Значение формируется в результате переосмысления предметной действительности путем создания различных тропов, наиболее функциональной разновидностью которых является метафора. В языке сохранились фразеологизмы с наименованиями животных и сами наименования, которые относятся к древнейшему лексическому фонду языка, такие ФЕ закрепили опыт взаимодействия человека с животным миром тех времен, когда человек был ближе к природе. Семантика многих фразеологизмов прозрачна. Каждый конкретный случай сравнения человека с животным выработан в результате многовекового опыта наблюдений народа над повадками и поведением представителей флоры и представляет запас образов, которые известны и привычны для каждого члена данного языкового коллектива и передаются по традиции из поколения в поколение. Фразеологические «микроконтексты» нередко являются основой ассоциативных коннотаций и образов составляющих их компонентов. Значительная часть ФЕ служит для характеристики тех или иных качеств человека, его состояния, поведения в определенных ситуациях: *белая ворона* – «человек, резко выделяющийся чем-либо среди окружающих его людей, не похожий на них» [9], *мартовский кот* (разг.) – «любитель женщин»; *как угорелая кошка* – «в исступлении, бессмысленно (бегать, метаться и т.п.» [9]; *(жить) как кошка с собакой* – «в постоянной ссоре, вражде» [9]. Признаки представителя животного мира реже переносятся на неодушевленные предметы, явления природы: *белые мухи* – «снежинки; о падающем снеге в начале зимы»,

воробьиная ночь – «1) ночь с непрерывной грозой или зарницами; 2) самая короткая летняя ночь», образно выражают количественные понятия «много, очень много» – *куры не клюют (о деньгах)*, «мало, очень мало» – *кот наплакал, львиная доля* – «большая часть, самая значительная составляющая чего-либо» [8]. Пословицы и афоризмы характеризуют ситуацию и выражают добытую опытом народную мудрость: *За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь; Волка ноги кормят; Слона-то я и не приметил.*

Национальное своеобразие ФЕ проявляется в его лексическом составе, значении фразеологизма, грамматической структуре и особенностях употребления, как показывают многие сопоставительные исследования [см.: 6, 7].

Характеризуя структуру фразеологизмов, мы опираемся на предложенную А.В.Куниным и А.И.Молотковым классификацию, которая в качестве критерия выделяет функцию, выполняемую ФЕ в предложении, и учитывает частиречную принадлежность главного слова устойчивого словосочетания. На основе данных критериев нами отмечены:

1. Именные, или субстантивные, ФЕ включают словосочетания, построенные по моделям: прил. + сущ.-зооним*: стреляный воробей, травленый волк, тёмная лошадка, канцелярская крыса, валаамова ослица, буриданов осёл, серая мышь/мышка, дойная корова* и др., относительное зоонимное прил. + сущ.: *мышиная возня, медвежья услуга, медвежий угол, черепаший шаг, лебединая песня, крокодиловы слёзы* и нек. др.; сущ. + сущ. (сущ. с предлогом и/или зависимыми словами): *козёл отпущения, свинья в ермолке, волк в овечьей шкуре, отставной козы барабанщик* и нек. др. Отметим, что ряд именных фразеологизмов отличает закрепленный обратный порядок слов: *гусь лапчатый, свинья неблагодарная, змея подколодная.*

2. Адъективные ФЕ включают компаративные словосочетания с союзом *как*, в них *белая ворона* – «человек, резко выделяющийся чем-либо среди окружающих его людей, не похожий на них» [9], *как угорелая кошка* – «в исступлении,

бессмысленно (бегать, метаться и т.п.» [9]. Признаки представителя животного мира иногда переносятся на неодушевленные предметы, явления природы: *белые мухи* – «снежинки; о падающем снеге в начале зимы», *львиная доля* – «большая часть, самая значительная составляющая чего-либо» [8]. Доминирующим компонентом является краткое или полное прилагательное: *здоровый как бык, хитрый как лиса, голодный/злой как собака/волк, предан как собака, бедный/беден как церковная мышь, гол как сокол* и др., а также идиомы другой структуры: *под мухой, мухи не обидит* и др.

3. Адвербиальные ФЕ выполняют функцию обстоятельства образа действия. В своей структуре они нередко имеют сравнительный союз *как*: *как собак нерезаных, как рыба в воде, (как) ломовая лошадь, (жить) как кошка с собакой* и др. В эту группу относятся ФЕ, образно выражающие количественные понятия: «очень много» – *куры не клюют (о деньгах)*, «очень мало» – *кот наплакал.*

4. Глагольные ФЕ выполняют предикативную функцию в предложении: *собак гонять, собаку съесть (в каком-либо деле), волком выть, подложить свинью (кому-либо), метать бисер перед свиньями, стрелять/палить из пушек/пушки по воробьям, делить шкуру неубитого медведя, взять быка за рога, смотреть волком* и др.

5. Междометные ФЕ характерны для разговорной речи и просторечия и служат для выражения разнообразных эмоций: *ко всем псам (чертям собачьим)* (прост.), *едят тебя/вас/его/её/их мухи* (прост.)

6. Фразеологизмы-предложения объединяют афоризмы, пословицы и поговорки: *Старого воробья на мякине не проведёшь, С волками жить – по-волчьи выть, Бодливой корове, бог рог не дал / не дает, Тамбовский волк тебе товарищ, Работа не волк, в лес не убежит* и др.

Фразеологизмы с зоонимным компонентом отмечены и описаны в различных исследовательских работах, их национально-культурное своеобразие особенно ярко проявляется при сопоставительном анализе, результаты которого

важны для работы переводчиков, поскольку фразеологические единицы представляют собой наиболее трудный и проблематичный языковой материал для перевода на другой язык. Сопоставительное изучение фразеологии разных лингвокультур позволяет выявить универсальные особенности фразеосистемы в целом и ее отличительные черты, охарактеризовать национально-культурное своеобразие отдельных единиц. Потенциально для метафорического переосмысления могут использоваться любые наименования животных, однако, как мы уже отмечали, практически круг животных сужается до более или менее обозримого их количества, главным образом тех, с которыми человек – применительно к среде его обитания – знаком достаточно хорошо. В разных языках состав лексем такой группы не совпадает. С другой стороны, одни и те же животные могут играть неодинаковую роль в жизни разных этносов и оцениваться ими по-разному.

Интересно сопоставление ФЕ фразеологических единиц неблизких языков и культур. Языковая политика в странах Африки была разнородной и не всегда последовательной, поэтому и языковая ситуация остается непростой. В Мали французский язык имеет статус единственного государственного языка. Устное общение осуществляется на национальных языках, самым распространенным среди которых является язык бамбара: им владеет 80% населения Мали [5]. Происходит взаимное влияние французского и родного языка, что находит свое отражение в лексическом и фразеологическом составе французского языка, который распространен на территории африканских стран, бывших в прошлом веке французскими колониями. В современной лингвистике появился термин *фразеологический африканизм* – фразеологизм, идиома, которая функционирует в африканском варианте французского языка.

Составляя картотеку фразеологических африканизмов, известных жителям Мали, и собственно ФЕ языка бамбара, мы выделили общую с русским языком группу зоонимов, входящих в состав идиоматических выражений. В нее вошли

названия диких и домашних животных: *лошадь, овца, кошка, собака, змея, слон* и др. Однако эквивалентных фразеологизмов среди сопоставляемых единиц очень мало. Общим является фразеологическое сочетание: *À nogôlébèinãfôlē – грязный как свинья.* Некоторые зоонимы наделяются в языке бамбара не свойственными для русской лингвосистемы качествами: *A bèdouminikheibafôkofali* (букв. *голодный как осёл*).

В русском языке хорошо известны фразеологизмы *(как) слон в посудной лавке, слон на ухо наступил, как слону дробина, делать из мухи слона, слона не приметить / Слона-то я и не приметил* (из басни И.А.Крылова «Любопытный»). Для европейцев слон – экзотическое животное. В основе метафор обычно лежит внешний признак – его размер, тяжелый вес и неповоротливость. Для жителей Африки ее коренной обитатель стал символом не только физической силы, но жизненного долголетия, процветания, мудрости. С другой стороны, в африканском фольклоре создан образ заносчивого существа, который проявляет неуважение к слабым. В языке немало идиом и пословиц с компонентом-зоонимом *слон*, например, фразеологические африканизмы:

Qui tue l'éléphant meurt par l'éléphant (букв. *Кто убил слона, от слона и погибнет*) – *Солдату умереть в поле, матросу – в море*;

L'éléphant peut mourir par une flèche (букв. *Слон может погибнуть от одного копья*) – *Мелкие причины могут вызвать тяжелые последствия*.

С этим спокойным животным африканцы сравнивают сдержанного человека, который умеет владеть собой, того, кто обычно не причиняет другим вреда, однако, потеряв над собой контроль под воздействием обстоятельств, превращается в грозную разрушительную силу. Такой образ закреплен в пословице: *Ilnefautpasreveillerl'éléphantquidort* (букв. *Не нужно будить спящего слона*). В русском языке отмечается несколько эквивалентных устойчивых выражений: *Не будите спящую собаку / Не будите спящего медведя/льва*.

Следует отметить, что для таких неродственных языков и культур, какими являются русская и африканская, наблюдается существенное различие в лексическом списке наименованиями животных, входящих в состав ФЕ. Не отмечены русские фразеологизмы, например, с зоонимами *газель, лягушка, жаба,* а в идиомах африканского происхождения не встречаются лексемы *медведь, волк, кукушка.* Хорошо известно в африканских странах такое животное, как *газель* (*gazelle*). Оно традиционно ассоциируется с образом красивой женщины. Газель – символ женской красоты, грации и легкости. Метафорический образ женщины-газели послужил основой для компаративного фразеологического африканизма *gracie use comme une gazelle* (букв. *грациозна как газель*). Приведенные примеры показывают, что образы животных являются национально-специфическими в африканской и русской лингвокультурах.

Сопоставительный анализ единиц двух фразеологических систем позволяет отметить их общие и отличительные черты, показать, в чем проявляется национально-культурная самобытность каждого языка. Фразеологизмы хранят многовековой опыт народа, наблюдения над собой и окружающей действительностью, отражают его древние и современные представления о мире и человеке. Традиционная для всех языков метафора, построенная на сопоставлении животного с человеком и человека с животным, нуждается в дальнейшем комплексном исследовании и описании, поскольку представляет значимый фрагмент языковой картины мира. Изучение структуры и семантики ФЕ, выявление их национального своеобразия при сопоставлении с аналогичными идиоматическими единицами других языков позволяет показать универсальность приемов метафоризации, совпадения и несовпадения представлений об окружающем мире у разных народов.

Список литературы

1. Алифиренко Н.Ф. Фразеологическое значение: природа, сущность,

структура / Грани слова: Сборник научных статей к 65-летию проф. В.М.Мокиенко. – М., 2005. – С. 21–26.

2. Багана Ж., Галиаскарова В.Р. Фаунонимы в составе фразеологических африканизмов / Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Лингвистика. – 2010. – №1. – С. 31–36.

3. Гак В.Г. Французско-русский фразеологический словарь. – М., 1963.

4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М., 1996. – 381 с.

5. Лядский В.Г. Статус французского языка в Западной Африке: Мали и Сенегал / Человеческий капитал. – 2018. – №11(119). – Ч. 2. – С. 316–321.

6. Марданова Д.М. Сопоставительный анализ фразеологических зоонимов в английском и турецком языках: Автореф. канд. дис. – Казань, 1997. – 21 с.

7. Тишкина Д.А. Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом в английском и русском языках: сопоставительный анализ: Автореф. канд. дис. – Казань, 2008. – 23 с.

8. БФСРЯ – Большой фразеологический словарь русского языка / Отв. ред. В.Н.Телия. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2006.

9. ФСРЯ – Фразеологический словарь русского языка / Под. ред. Молоткова. – М.: Русский язык, 1987.

УДК 81-114.2

ББК ш12.1

О ТЕКСТООБРАЗУЮЩИХ ФУНКЦИЯХ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Л.М. Сызранцева, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

TEXT-FORMING FUNCTIONS OF THE NEGATIVE SENTENCE

L.M. Syzrantseva, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье описываются особенности функционирования отрицательного предложения в художественном тексте, его роль в структурировании теста и передаче основной текстовой информации.

Ключевые слова: диктема, текстовые категории, связность текста, проспекция, семантические отношения.

Abstract. The article is devoted to the description of the functional peculiarities of the negative sentence in the text, as well as the specifics of its text-forming and information-purveying role.

Key words: dicteme, textual categories, cohesion, prospection, semantic relations.

E-mail: laurasz@yandex.ru

Текст представляет собой знаково-тематическое образование и является конечной сферой выхода функций элементов языка в процессе речеобразования [2]. Именно в тексте системные особенности предложения раскрываются во всем их многообразии и объеме. Текст структурируется прежде всего различного рода связями отдельных предложений. Без их тесной связи не может быть и речи об образовании связанного текста, отсюда категория связности (когезия, когерентность) являются основной категорией текста [3]. В данной статье будут

подвергнуты анализу отрицательные конструкции в составе синтаксических образований, называемых М.Я.Блохом диктемами.

Введение понятия диктемы представляет собой новую теорию о текстовой единице, обобщающую учение о СФЕ. Учение о диктеме позволяет, не отказываясь от ведущей роли предложения как основной коммуникативной единицы, всесторонне исследовать особенности его функционирования в пределах элементарной текстовой единицы.

Диктемы, состоящие только из отрицательных структур, могут объединять как минимальное (не более 2) количество предложений, так и значительные по объему фрагменты текста; при этом логико-семантические отношения в них могут носить самый разнообразный характер. Например:

- *I would never be buried in Arlington – I was a veteran of no wars. (Shaw)*

Отрицательные предложения в данной диктеме объединены каузативной связью: второе предложение указывает на основание или причину того, о чем говорится в первом предложении. В следующих примерах соединение соответственно носит уступительный и присоединительный характер:

Her features had not changed. Yet they did not look beautiful any more. (Carole)

She didn't answer. No answer seemed to be necessary. (Sutton)

Чрезвычайно распространенным среди данного структурного образца являются диктемы, реализующие значение перечисления. В этом случае они могут заключать в себе сообщение об одновременно или совместно совершающихся фактах, явлениях, событиях и пр. В следующем примере, взятом из романа А.Кристи "Death in the Clouds", представлены показания одного из свидетелей трагических событий, развернувшихся в романе, переданные в несобственной речи:

He had heard nothing – no cry or exclamation. No one had come down the car except the stewards. No, he hadn't noticed the wasp previously. He didn't know what a

blowpipe was like, as he had never seen one, so couldn't say if he had seen anyone on the journey or not. (Christie)

Цепь предложений с разнообразными средствами выражения отрицания используется для описания ряда одновременных и взаимосвязанных процессов, имевших место в прошлом. Своим кратким и нарочито сдержанным стилем повествования они напоминают полицейские протоколы свидетельских показаний относительно каких-либо происшествий и преступлений. Попутно следует отметить, что в произведениях А.Кристи, как и в детективной прозе в целом, текстовые образования, выстроенные по подобному структурному образцу, встречаются довольно часто. В художественных текстах других типов такого рода диктемы могут использоваться для описания картин окружающей природы, настроений и эмоциональных состояний действующих лиц. Например:

There were no predominating features on which an eye could fix. No roads, no villages, not so much as a solitary building, not even an animal. (Brian)

Удачно подобранная цепь отрицательных предложений, содержащих описание природы, может вызвать необходимые ассоциации с психологическим состоянием персонажей. Так, например, ощущение собственной опустошенности, заброшенности, бесцельности существования, которое ощущает героиня романа Д.Филдинг "Kiss Mummy Good-Bye", потерявшая своих детей, тонко передано автором в описании атмосферы, царящей на пустынном кладбище, куда она пришла, чтобы посетить могилу матери:

There were no voices, no strange fluttering, no mysterious signs that spoke of supernatural forces. Nothing. Only the stillness. Donna's eyes drifted across the symmetrical rows. Nothing disturbed them. No slender, translucent figures in the white flowing robes. Nothing. (Fielding)

Каскад отрицательных предложений, рисующих царство мертвых, является своего рода сравнением с мертвым холодом, поселившимся в душе женщины, жизнь для которой остановилась с потерей детей.

В структурном плане развертывание диктемы, реализующей общее значение перечисления, идет по так называемому аддитивному принципу, когда новое добавляется к данному, не изменяя грамматической структуры исходного предложения [1, с. 22–23]. Этот способ по своей организации прост: однообразная возможность бесконечного в принципе перечисления делает возможным значительное по объему развертывание текста.

В диктемах анализируемого образца, представляющих описание картин природы и настроений действующих лиц, очень часто преобладают отрицательные конструкции неполного состава. В основном это назывные предложения. В некоторых случаях отношения перечисления в таких диктемах могут дополняться другими семантическими оттенками: противительности, пояснительности, и пр., что можно наблюдать на следующем примере:

I don't like English people. I never really know, why I am with you. You are so dull and conventional. You never let yourselves go. There is no freedom of the soul, you are such funks. There is nothing in the world you are so frightened as doing the wrong thing. (Maugham)

Довольно часто в тексте диктемы, построенные на повторении самой по себе нейтральной конструкции, могут стать средством яркой характеристики персонажа. Подобные конструкции, как правило, характеризуются использованием антонимичной лексики, что позволяет создать многогранный образ, а также стимулировать читательское восприятие персонажа в целом.

Luca Brasi didn't fear the police, he didn't fear the Society, he didn't fear God, he didn't fear hell. He didn't fear or love his fellow men. (Puzo)

Разнородные признаки, эксплицируемые с помощью контрастной лексики *(police – Society, God – hell, didn't fear – didn't love)* в составе параллельных структур, рисуют персонаж как человека беспринципного, жестокого по отношению к окружающим независимо от их статуса: будь то представители власти, общественности или друзья-мафиози.

Иногда повторяемые отрицательные конструкции могут быть дистантно расположенными. В таких случаях они не только выполняют когезивную функцию широкого плана, но и приобретают особую информативную значимость для данных фрагментов текста. Например*:*

Monna Caterina did not answer and Machiavelli was conscious of the uneasiness of the silence. He went on.

Once again Monna Caterina made no reply. (Maugham)

В процессе формирования диктемы могут появляться частично или полностью дублетные элементы. Повтор, представляющий собой дублирование содержания некоторого элемента наиболее явным и очевидным образом, с формальной точки зрения не вносит новой информации в высказывание. В этом плане его можно было бы рассматривать как информационно-избыточный элемент. Однако с точки зрения информационной ценности всего произведения, повтор, как особый прием выразительности, не может быть отнесен к явлениям заведомо избыточным, поскольку информационно-семантическое свойство повторяемых предложений заключается во введении нового в суммарную информацию, передаваемую высказыванием; в частности, он вносит в нее экспрессивность и эмоциональность. Например:

He looked at her striding happily in the sun, her khaki open on the neck. She walks like a colt moves, he thought. You don't run into something like that. Such things don't happen. Maybe it never did happen, he thought. Maybe you dreamed it up and it never did happen. (Hemingway)

Избыточная семантическая информация, создаваемая полнодублетным отрицательным элементом *it never did happen*, должна быть признана полезной, так как подобный повтор служит здесь не только средством реализации сцепления (когезии) внутри диктемы, но и обладает дополнительными коннотациями, передающими волнение героя от впервые охватившего его сильного чувства. Повышенная встречаемость отрицательных конструкций внутри одной диктемы,

их настойчивый повтор получает стилистическую окраску, превращая их в своего рода стилистический маркер.

Напряженный ритм повествования в следующем текстовом фрагменте создается комбинацией отрицательных предложений неполного состава.

Not time, not happiness, not children, not a house, not a bathroom, not a clean pair of pyjamas, not the morning paper, not to wake up together and know she's there and you are not alone. No, none of that. (Hemingway)

Данная диктема, представляющая собой образец «рубленного синтаксиса», является носителем признака эмоциональной напряженности, уровень которой возрастает при переходе от назывных (субстантивных) элементов к инфинитивным (процессуальным). Замыкается диктема отрицательным назывным предложением, как бы подводящим итог теме микрокомпозиции. Насыщение ее неполносоставными отрицательными конструкциями компрессирует информацию. Первые строчки диктемы эмоциональны, тон их взволнованный, захлебывающийся. Последнее предложение перебивает лихорадочная интонация, передающая всю степень отчаяния персонажа. Отрицательные конструкции, на которых построены анализируемые диктемы, являются ключом к декодированию темы, своеобразным лейтмотивом значительной части романа Э.Хемингуэя "For Whom the Bell Tolls": они отражают ход раздумий героя по поводу его внезапно, не к месту вспыхнувшей страсти на фоне трагических событий повествования.

Данные текстовые единицы являются элементами, представляющими содержательно-концептуальную информацию. Они с особой четкостью высвечивают авторскую позицию на описываемые события. Э.Хемингуэй выбирает свой собственный способ обвинения и протеста против войны. Любовь его героя – дорога в никуда. Ему никогда не узнать простого человеческого счастья, у него не будет ничего, что олицетворяет собой мирная жизнь: ни детей, ни дома, ни ванной комнаты, ни чистой пижамы, ни утренней газеты, – такие, казалось бы, маловажные на фоне масштабных событий, но символичные детали,

потому что война сметет его со всеми его надеждами. На переднем плане повествования автор рисует не развернутую картину массовых смертей, которая порой видится читателю далекой абстракцией, а судьбу отдельно взятого человека на войне и его маленькую трагедию, оказывающуюся в конечном итоге трагедией миллионов.

Приведенные выше диктемы могут также служить примерами реализации грамматической категории проспекции. Будучи отмечены семой «напряженность», актуализируемой интенсивным использованием отрицательных конструкций, они готовят читателя к восприятию последующей содержательно-фактуальной информации, являясь, таким образом, одним из средств выражения глобально связности текста, отражающей единство описываемой в нем действительности.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. К проблеме связности прозаического текста: материалы научной конференции памяти академика В.В.Виноградова. – М., 1971. – С. 22–23.

2. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. – М.: Высшая школа, 1996.

3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.

УДК 81

ББК 81.2Англ

КЛАССИФИКАЦИЯ КАЛАМБУРОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ Р.ДАЛЯ «БОЛЬШОЙ И ДОБРЫЙ ВЕЛИКАН»)

А.М. Трунина, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Ю.А. Дидык, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

CLASSIFICATION OF PUNS (BASED ON R.DAHL'S TALE "THE BIG FRIENDLY GIANT")

A.M. Trunina, *Penza State University, Penza, Russia*

Yu.A. Didyk, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена анализу типологии каламбуров, встречающихся в художественном тексте. В рамках настоящего исследования каламбур как стилистический прием рассматривался синонимом языковой игры. На основе этого мы адаптировали и расширили собственную классификацию типов каламбуров на основе существующей классификации Дирка Делабаститы. Основной сложностью является задача выявления данного стилистического приема в тексте и попытка не только сохранения формы каламбура, но и передача заложенного юмористического эффекта при переводе.

Ключевые слова: каламбур, омонимы, идиомы, контаминация, неологизм.

Abstract. This article is devoted to the analysis of the puns typology found in a literary text. In the framework of this study, a pun as a stylistic device was considered synonymous with wordplay. Thereupon, we adapted and expanded our own classification of puns based on the existing classification worked out by Dirk Delabastita. The main difficulty facing translators is the task to identify this stylistic device in the text and an attempt to not only preserve the very form of the pun, but also to convey the inherent humorous effect.

Key words: pun, homophony, idioms, contamination, neologism.

E-mail: paulpaulus72@gmail.com

Каламбуры являются одним из основных источников юмора в лингвистическом контексте. Как форма языкового творчества каламбуры на протяжении десятилетий являлись камнем преткновения для практиков и теоретиков перевода. Проблема заключается в том, что в отличии от других форм словесного юмора, каламбуры в высшей степени зависят от контекста, и любое его изменение может привести к изменению смысла каламбура. Даже малейшие изменения структуры и места каламбура в тексте могут привести к потере юмористического эффекта.

Как известно, каламбуры были и являются объектом исследования значительного числа научных работ. При анализе отечественных и зарубежных источников мы пришли к выводу, что существуют значительные разногласия в определении каламбура, его структуры и природы. Основной спорный вопрос – это различия между понятиями «каламбур» и «игра слов». Данные понятия традиционно объединяются в одно. В нашем исследовании мы опираемся на определение каламбура, предложенное Д.Делабаститой. Ученый определяет каламбур или игру слов как общее понятие, которое объединяет различные текстовые явления, где структурные характеристики языка (или нескольких языков) используются для того, чтобы представить коммуникативно значимое противопоставление двух (или более) языковых структур, имеющих более или менее схожие формы и более или менее разные значения [5, с. 128].

Согласно традиционным определениям каламбуры рассматриваются исключительно как стилистический оборот, игра слов, построенная на омонимии. Явление омонимии основано на лексической неоднозначности, которая относится к словам с одинаковым написанием и произношением, но разным значением. Авторы, которые пытались дать определение каламбуров в более поздний период, настаивают на том, что каламбуры не ограничиваются только словами, поэтому акцент делается на звуковые последовательности, участвующие в построении самой формы слова. Например, Партингтон утверждал, что каламбуры построены

на одном фундаментальном механизме – это сочетаемость или игра звуков, а также на сходстве последовательностей звуков. Автор настаивает на том, что для получения двусмысленного толкования в формировании каламбура участвуют не только отдельные слова, а целые фразы [6, с. 113]. Однако многие ученые-лингвисты расширяют механизмы, которые могут быть использованы для построения и реализации каламбуров.

Точно так же Аттардо указывает, что каламбуры в основном состоят из сегментов устных речевых высказываний, а не просто слов, как часто утверждается в научной литературе. Ученый считал, что спектр явлений, связанных с понятием «каламбур», не ограничивается только фонетическим или морфологическим уровнем, а также расширяется на уровень целых синтагм и выражений [2].

Большинство авторов согласны с тем, что основной характеристикой каламбуров является двусмысленность. Однако поскольку все слова чаще имеют несколько значений или имеют неоднозначное значение вне контекста, двусмысленность является необходимым, но не достаточным условием для каламбуров. Как отмечали многие исследователи, в том числе и Делабастита, ключевыми особенностями каламбура являются юмористический эффект, контекстуальность и преднамеренность создания. По его словам, каламбур является коммуникативно значимым, если при его создании происходит неожиданное совмещение двух планов содержания [4]. Кроме того, для того, чтобы языковая игра была охарактеризована как каламбур, недостаточно противопоставить два плана содержания. Как утверждает Партингтон, кто-то должен сознательно придумывать или, по крайней мере, указывать на двусмысленность [6, с. 114]. Точно так же Ричи считает, что элементы контекста должны «маневрировать» таким образом, чтобы можно было переключаться с первого на второе чтение текстового сегмента [7, с. 112].

На основании того, что было представлено до сих пор, важно тщательно разграничить тип явления, представляющего интерес в данной статье. Во-первых, термины «игра слов», «языковая игры», «каламбур» будут использоваться взаимозаменяемо. Следуя определению Симпсону, мы согласны с трактовкой понятия в самом широком смысле, «чтобы объяснить те потенциально юмористические двусмысленные значения, которые находят свое выражении на уровнях лексики, синтаксиса, фонологии и графологии» [9, с. 20]. Каламбур, следовательно, является формой лингвистического юмора, а лингвистический юмор – формой словесного (в отличие от визуального или физического) юмора.

Далее перейдем непосредственно к анализу классификации типов каламбуров, предложенной Д.Делабаститой [4].

I. Каламбуры, построенные на фонологической и графологической структуре. Каламбуры данной группы формируются за счет полного либо частичного совпадения формы слова, при этом слова не будут семантически или исторически связаны. Согласно классификации Делабаститы, типами каламбуров в рамках фонологической структуры являются каламбуры, построенные на омонимах, омографах, омофонах и паронимах. Так как в нашем исследовании мы рассматриваем каламбуры в широком смысле, то есть включая все возможные способы использования фонологической структуры языка, в этот тип мы также включаем спунеризмы и метатезы.

1. Омофоны согласно определению Шрётера, – это слова или другие лингвистические элементы (т.е. более длинные конструкции), которые звучат одинаково, но имеют разное написание [8, с. 197–198]. Рассмотрим пример из анализируемого произведения.

‘For instance, human beans from ***Wales*** *is tasting very whooshey of fish. There is something very fishy about* ***Wales****.’ ‘You means* ***whales****,’ Sophie said.* ***‘Wales*** *is something quite different.’* ***‘Wales*** *is* ***whales****,’ the Giant said.*

В данном примере автор обыгрывает одинаково звучащие слова “whales” и “Wales”. Оба слова имеют одинаковое произношение, но различное написание и лексическое значение. “Wales” – это название страны (Уэльс), “whales” – это множественное число от существительного “whale” – самое крупное морское млекопитающее (кит). Неоднозначность возникает, когда два одинаково звучащих слова сталкиваются в контексте.

2. Омонимы. Явление омонимии основано на лексической неоднозначности, которая относится к словам с одинаковым написанием и произношением, но разным значением. В отличие от полисемии, омонимия – это двусмысленность, при которой мы имеем дело не с одним словом и с его набором значений, а с двумя разными словами, которые внешне совпадают по форме, но имеют разные значения. Омонимия достаточно часто использовалась для построения каламбуров.

‘As I am saying,’ the Giant went on, ‘all human beans is having different flavours. Human beans from ***Panama*** *is tasting very strong of hats.’*

В данном примере каламбур сосредоточен на обыгрывании двух значений слова “panama”. Первое значение относится к названию страны, второе значение отсылает нас к разновидности головного убора. Заключение фразы “very strong of hats” предоставляет читателю подсказку в разгадке каламбура.

3. Паронимы. Под явлением паронимии, согласно определению Шрётера, подразумевается, что два или более слова (или другие лингвистические элементы) более или менее одинаковы в произношении и написании, но при этом не идентичны ни в том, ни в другом [8, с. 205]. Делабастита предполагает, что явлении паронимии следует рассматривать как совокупность тесно связанных между собой явлений, а не что-то, что может быть четко определено, и утверждает, что невозможно провести четкую грань между «истинной» игрой слов (каламбуром) и такими явлениями, как рифма, аллитерация и ассонация [5]. Рассмотрим следующий пример.

‘Fleshlumpeater did that one! He went off to ***Baghdad*** *to* ***bag dad*** *and mum and all the little kiddles!’*

Слово “Baghdad” и словосочетание “bag dad” имеют похожее, но не идентичное произношение. “Baghdad” произносится как [bag'dad]. В то время как словосочетание “bag dad” имеет транскрипцию [bæg dæd]. При быстром произношении разница практически незаметна, данный механизм успешно использован в реализации каламбура.

4. Метатеза – фонетическая перестановка на уровне слова.

‘Dreams is very mystical things,’ the BFG said. ‘Human beans is not understanding them at all. Not even their brainiest ***prossefors*** *is understanding them. Has you seen enough?’*

Внимательный читатель наверняка без труда заметит перестановку букв в слове “professors”. Даль намеренно переменял местами букву f и кластер ss.

5. Спунеризм – это фонетическая перестановка на уровне сочетания слов.

‘Your voice is sounding like ***tunder*** *and* ***thrumpets****!’*

В данном примере каламбур построен на двух словах “thunder” и “trumpets”, в результате перестановки начальных согласных t и th автор создает комический эффект.

II. Каламбуры, построенные на лексической структуре (идиомы). Традиционно под идиомой понимают устойчивое выражение, значение которого не выводится из значения входящих в него слов. Каламбур строится на обыгрывании устойчивого, привычного и буквального значений. Другой способ построения каламбура на идиоматичном выражении – это полная трансформация, модификация компонентов устойчивого выражения. Сюда можно включить перестановку слов, опущения и добавления, изменение грамматических категорий. В анализируемом произведении нами было выявлено большое число каламбуров данного типа. Рассмотрим один из примеров.

*‘This one would make your **teeth stand on end**! If this one got into you, your blood would be freezing to icicles and your skin would go creeping across the floor!’*

Неправильное употребление идиом является важной особенностью речи главного персонажа – БДВ. Механизм функционирования каламбура заключается в изменении исходного значения, подмене слов либо полной модификации устойчивого выражения. В приведенном выше примере последний компонент оригинальной идиомы “teeth stand on edge” подменен близким словом “end”. Стоит отметить, что в переводе переводчик удачно передал каламбур, также исказив традиционную идиому «зубы встанут дыбом» вместо «волосы встанут дыбом».

III. Каламбуры, построенные на морфологической структуре. Как отмечает Делабастита, в эту группу относятся производные слова и слова-композиты, которые в плане этимологии имеют отклонения от нормы, но при этом в плане семантики очень эффективны с целью создания юмористического эффекта [4]. Другими словами, это авторские неологизмы. Данный тип каламбуров является преобладающим в произведении Даля. Выдуманные слова можно подразделить на два типа: контаминация (появление нового выражения и или формы либо нового значения слова путем объединения, скрещивания элементов двух созвучных форм) и неологизм (окказиональные словообразования, основанные на изменении плана выражения) [1, с. 21].

Рассмотрим случай контаминации.

Возьмем выдуманном автором слово ***“cattlepiddler”***. Если мы разделим его на морфемы получим следующее **cattle+piddle+er**. Суффикс -er говорит о том, что данное слово является существительным. Значения морфем “cattle” и “piddle” зафиксированы в словаре.

Следующий пример демонстрирует авторский неологизм.

Если разделить слово “frobscottle” на составные части “frob” “scottle”, ни одно из них мы не найдем в английском словаре. Поэтому данный пример иллюстрирует авторский неологизм.

Таким образом, как показало исследование, каламбур как стилистический прием является очень удачным способом достижения юмористического эффекта. Проанализировав источники, мы удостоверились, что техники создания каламбуров выходят далеко за пределы привычных омонимии и полисемии. Морфологическая транспозиция и неправильное употребление идиом являются самыми продуктивными и часто встречающимися типами каламбуров. Само понятие «каламбур» как языковое явление подвержено изменению, и, следовательно, ни одну из классификаций нельзя назвать универсальной и законченной. Разные авторы предлагают новые типы каламбуров, расширяют возможности функционирования данного приема. Всё это говорит о том, что исследование каламбуров по-прежнему остается актуальным вопросом.

Список литературу

1. Ласкова М.В., Попова Ю.В. Лингвокультурные особенности языковой игры в рекламной картине мира: монография / М.В.Ласкова, Ю.П.Попова. – Ростов н/Д: ИПО ЮФУ, 2013. – 128 с.

2. Attardo S. Linguistic Theories of Humor. – Berlin and New York: 64 Mouton de Gruyter, 1994. – 131 p.

3. Dahl R. The BFG. – London: Penguin Books, 2007. – 224 p.

4. Delabastita D. There’s a Double Tongue: An Investigation into the translation of Shakespeare’s wordplay with special reference to Hamlet. – Amsterdam: Rodopi, 1993. – 522 p.

5. Delabastita D. The Translator: Volume 2, Number 2: Wordplay and Translation: Essays on Punning and Translation. – Manchester: St. Jerome Publishing, 1996. – 149 p.

6. Partington A.S. The Linguistics of Laughter. A corpus-assisted study of laughter-talk. – London: Routledge, 2006. – 262 p.

7. Ritchie G. The Linguistic Analysis of Jokes. – London: Routledge, 2004. – 256 p.

8. Schröter T. Shun the Pun, Rescue the Rhyme? The Dubbing and Subtitling of Language-Play in Film. – Karlstad: Karlstad University Studies, 2005. – 414 p.

9. Simpson P. On the Discourse of Satire. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003. – 242 p.

УДК 821.16

ББК 81

DIE HAUPTSYMBOLE IN DEN SONGTEXTEN VON RAMMSTEIN

A.S. Truschina, *Moskauer Staatliche Lomonossow Universität, Moskau, Russland*

THE MAIN SYMBOLS IN RAMMSTEIN'S SONGS

A.S. Trushina, *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

Аннотация. Статья посвящена анализу основных символов в текстах песен группы «Раммштайн». Объясняется, какие архетипы используются в лирике данной группы, на чем основаны некоторые авторские метафоры. Подчеркивается, что один символ может выполнять разные функции в разных контекстах. В статье говорится о том, к каким темам песен чаще всего относятся некоторые из используемых символов.

Ключевые слова: текст, архетип, символ, интерпретация.

Abstract. The article deals with the analysis of the main symbols in the songs of the music band "Rammstein". It explains which archetypes are used in the lyrics of the group, what some of the authors' metaphors are based on. It is pinpointed that one symbol may perform various functions in various contexts. The article describes which song topics some of the symbols used coincide.

Key words: text, archetype, symbol, interpretation.

E-mail: rousebude@rambler.ru

Rammstein ist die weltbekannte Band aus Deutschland, die für ihre provokativen Texte berühmt ist, die natürlich auf Deutsch geschrieben werden. Obwohl nicht alle Fans der Band Deutsch verstehen, sind diese sechs Musiker aus der ehemaligen DDR weltweit bekannt. Es entsteht aber die Frage, worüber und wie Rammstein eigentlich singt. Welche Symbole sind in Rammsteins Lieder zu sehen?

Das Kennzeichen Rammsteins sind ihre Konzerte, wo sie buchstäblich mit Feuer spielen. Feuer ist einer der archetypischen Elemente, der eigentlich als ein sehr starkes

Symbol gilt [2]. Es wir natürlich ganz unbewusst aufgenommen, doch übt immer noch seine Wirkung aus. Feuer als ein Symbol ist in Rammsteins Lieder vom Anfang an zu sehen. Diese Feuergeschichte beginnt schon im ihren ersten Album "Herzeleid", in einem Lied, das vermutlich ein Manifest von Rammsteins Weltbild ist, und nämlich in „Wollt ihr das Bett in Flammen sehen". Dann folgt der Single „Du riechst so gut", wo die folgenden Zeilen zu sehen sind: „Der Wahnsinn ist nur eine schmale Brücke, Die Ufer sind Vernunft und Trieb… Oh siehst du nicht, die Brücke brennt, Hör auf zu schreien und wehr dich nicht, weil sie sonst auseinanderbricht" [3]. Hier wird Feuer als ein Symbol für Wahnsinn und für die zerstörende Lust dargestellt. Das sind nur zwei mit Feuer verbundenen Lieder, und es gibt noch mehrere auf dem Album. Zum Beispiel, wird Tod durch Feuer mit einem klaren Hinweis auf die Religion im Lied „Asche zu Asche" gezeigt. Am Anfang erzählt uns der Text von einer falsch verurteilten Person, die gekreuzigt wird und auf dem Kreuze stirbt („der Feuer wäscht die Seele rein und übrig bleibt ein Mundvoll Asche"), doch in zehn Tage zurück kommt. So gilt hier Feuer nicht nur als ein Mittel für Ermordung, sondern auch als ein Mittel für Auferstehung zum neuen Leben. Das Lied „Ramstein" wird der Tragödie gewidmet, die während einer Flugschau in Ramstein passierte, und sie wird mit den Worten „ein" beschrieben. Auch in der traurigen Ballade „Seemann" wird auf Feuer hingewiesen. Die Frau, Heldin des Liedes, nimmt Feuer von der Kerze – und damit unterschreibt sie dem Seemann das Urteil. Der Text geht auf ein Überglauben, die erzählt, dass ein Seemann stirbt, wenn man Feuer von der Kerze Feuer nimmt.

In den späteren Alben sind die Feuerlieder auch zu sehen. Beispielsweise, ist das Lied „Feuer frei" mit den verschiedensten Interpretationen Feuers verbunden. Hier sieht man die folgenden Zeilen: „Geadelt ist wer Schmerzen kennt Vom Feuer das in Lust verbrennt", „Gefährlich ist wer Schmerzen kennt Vom Feuer das den Geist verbrennt" und „Gefährlich das gebrannte Kind Mit Feuer das vom Leben trennt". Feuer spielt in vielen Rammsteins Lieder eine ganz unangenehme Rolle der drohenden Gefahr, die Tod bringt, zum Beispiel in „Benzin" (wo es überhaupt zu lesen steht „Willst du dich von

etwas trennen, dann musst du es verbrennen“) und in „Hilf mir“, die eine Interpretation des Kindergedichts „Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug“ von Heinrich Hoffmann ist, wo ein Kind mit dem Feuerzeug spielt und sich verbrennt. Trotzdem gibt es ein Lied „Feuer und Wasser“, wo Feuer die Liebe symbolisiert und die Entgegenstellung vom Feuer und Wasser für die Gegensätze Frau und Mann steht, die nicht zusammengebracht werden können („Feuer und Wasser kommt nicht zusammen, kann man nicht binden, sind nicht verwandt. In Funken versunken steh ich in Flammen und bin im Wasser verbrannt“).

Ein weiteres Symbol in Rammsteins Lieder ist das Herz, das für Liebe und andere Gefühle verantwortlich ist. Ein Herz kann laut Rammstein selbstverständlich brennen, wie im Lied „Mein Herz brennt“. Hier geht es um ein Märchen über Sandmann, der übrigens ein beliebter Held der DDR-Kindersendung „Unser Sandmännchen“ (und der BRD-Kindersendung „Das Sandmännchen“) war. Es gibt zwei Versionen der Legende des Sandmanns. Einerseits ist er ein Zauberer, der Kindern hilft, einzuschlafen, andererseits ist er ein böses Wesen, das wohl auch Alpträume schicken kann. So risst der Sandmann sein Herz aus der Brust („Mit diesem Herz hab ich die Macht, die Augenlider zu erpressen“) und singt „bis der Tag erwacht“. Im Lied „Heirate mich“ sieht der Hauptheld des Textes sein Herz als einen roten Hahn. Und da seine Geliebte längst gestorben ist, hat er „den Kopf ihm abgehackt“.

Bemerkenswert ist, dass in den lyrisch-philosophischen Liedern von Rammstein das Thema des Meeres beachtet wird. Im Lied „Alter Mann“ geht ist um den Lebenssinn, Märchen und Rätsel, die einem das Leben schickt, und die Weisheit des ruhigen Ansehens. Im Lied steht es: „Das Wasser soll dein Spiegel sein. Erst wenn es glatt ist, wirst du sehen, wie viel Märchen dir noch bleibt, und um Erlösung wirst du flehen“. Das Lied beginnt damit, dass ein Jüngling sieht, wie ein Alter mit seinem Fächer das Wasser glattmacht und den Alten dabei stört. Der Alte „wartet auf den Mittagswind, der Welle kommt und legt sich matt“. In der ersten Variante des Liedes gibt es eine Zeile „Die Zeit ist nur der Mittagswind, vergessen wird, was wichtig war“.

Vermutlich sind Menschenleben, Gedanken, Werte und Gedächtnis nur das Wasser, dessen Ruhe von dem Wind der Zeit zerstört wird. Am Ende des Liedes stirbt der alte Mann. Der Junge bleibt allein und erhält den Fächer des Alten, also auch seine Lehre.

Zum Schluss muss es noch einmal betont werden, dass Rammstein in ihren Liedern mit bestimmten Symbolen spielen, um das gewünschte Effekt zu erreichen. Die oben angeführten Beispiele zeigen, was diese Symbole beschreiben und wir sie in den Texten verwendet werden.

Literaturverzeichnis

1. Krascheninnikova A.E. T.Lindemanns Poesie: Gotizismus, dunkler Romantismus, Expressionismus // Philologische Wissenschaften. Fragen der Theorie und Praxis. – 2018. – №87. – S. 268–271.

2. Michaliowa T.M. Archetypen, Mythologeme und andere literarische Allusionen in der Poesie von Till Lindemann (Rammstein). Einige Varianten der Interpretation aus den vielen Möglichen // Russische Rock-Poesie: Text und Kontext. – 2016. – №16. – S. 258–275.

3. Songtexte und Übersetzungen von Rammstein. [Elektronische Quelle]. – URL: http://rammstein-text.ru/ (Benutzt am 30.11.2019).

УДК 81.11

ББК 80/84

ОСОБЕННОСТИ ВОЕННЫХ ТЕРМИНОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Т.В. Ханжина, *Пензенский артиллерийский инженерный институт, г. Пенза, Россия*

К.В. Булычев, *Пензенский артиллерийский инженерный институт, г. Пенза, Россия*

FEATURES OF MILITARY TERMS IN THE GERMAN LANGUAGE

T.V. Khanzhina, *Penza Artillery Engineering Institute, Penza, Russia*

K.V. Bulychev, *Penza Artillery Engineering Institute, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы словообразования военных терминов современного немецкого языка.

Анализируется словосложение, морфологические способы терминообразования, аббревиация и различные виды заимствования из других языков. Рассматриваются причины влияния английского языка на немецкий язык. Подчеркивается необходимость знания терминологии для военного специалиста. Автор приводит многочисленные примеры терминов по теме «Ракетно-артиллерийское вооружение».

Ключевые слова: термин, словообразование, словосложение, заимствование, аббревиация.

Abstract. In the article the problems of military terms word-formation of the modern German language are considered.

Stem-composition, morphological means of word-formation, abbreviation and borrowing from other languages are analyzed. The reasons of the English language influence on the German language are examined. The necessity of terminology knowledge for the military specialist is emphasized. The author gives numerous examples of terms on the topic “Rocket and artillery weapons”.

Key words: term, word-formation, stem-composition, borrowing, abbreviation.

E-mail: tannjusha@yandex.ru

Важной составляющей владения иностранным языком является лексическая компетентность. Будущий офицер должен знать специальную (военную) лексику и терминологию: термины, профессионализмы, общеупотребительную лексику, клише в контексте специальности. Неправильное употребление термина в приказе, при управлении людьми и боевой техникой может привести к невыполнению боевой задачи.

Термин (от лат. *terminus – предел, граница*) – слово или словосочетание, обозначающее какое-либо понятие из разных областей знаний. Термины могут состоять из одного слова, словосочетания или из более крупных конструкций [2, с. 309]. Совокупность терминов, употребляемых в какой-либо области науки техники, искусства называется терминологией.

Термин отражает наиболее точное, концентрированное и экономное определение научного или технического понятия. Поскольку термин создается в процессе производственной и научной практики и предназначен для использования людьми в конкретных сферах деятельности, он однозначен в пределах данной терминологии.

Военная терминология – формализованная система установленных военных терминов (слов, словосочетаний), каждый из которых имеет строго определённое значение с чётко очерченными рамками применения и научным обоснованием. Военная терминология охватывает все отрасли военного дела и соответствует современному уровню развития научной мысли. В ней отражено все многообразие военных понятий, закреплённых в действующих уставах и официальных документах.

В связи с быстрым развитием военной науки и военной техники появляются новые термины и терминологические словосочетания. Устаревшее вооружение выходит из обращения и вместе с этим из терминологии постепенно исчезают связанные с ним термины. Терминологический пласт лексики является наиболее

подвижным элементом военной литературы, а бурное его развитие заставляет прибегать к определенной унификации терминологии и к регламентации ее употребления в уставном порядке. Во многих странах создаются специальные терминологические комиссии для унификации научной терминологии, издаются специальные терминологические справочники, словари, тезаурусы по отраслям знания. Однако, несмотря на унификацию, в каждом языке сохраняются национальные особенности терминов.

Самым продуктивным способом образования новых терминов немецкого языка является словосложение. Исследуемые нами термины, относящиеся к ракетно-артиллерийскому вооружению, подтверждают это. Словосложение используется не только для терминообразования, но и выполняет задачу экономии средств выражения грамматических связей, в результате чего расширяется словообразовательное гнездо базового термина. Суть свободного многокомпонентного словосложения заключается в линейном наращивании исходного смыслового компонента в левом, правом или обоих направлениях.

Значительная часть сложных немецких военных терминов – это сложные имена существительные. Следует отметить, что в качестве первого компонента сложного термина выступают основы разных частей речи, но последним компонентом всегда является имя существительное. Причем одно и то же имя существительное может быть и первым, и последним компонентом:

der Geschützaufbau – конструкция орудия

das Geschützrohr – орудийный ствол

das Panzerabwehrgeschütz – противотанковое орудие

das Fliegerabwehrgeschütz – зенитное орудие

Для немецкой терминологии характерны сложные термины, состоящие из двух, трех, четырех и даже пяти компонентов. Для вывода общего значения сложного слова необходимо синтезировать содержание смысловых значений его составных частей.

das Steilfeuergeschütz = steil (крутой, вертикальный) + das Feuer (огонь) + das Geschütz (орудие): орудие навесной стрельбы, орудие для навесной стрельбы с закрытых огневых позиций.

der Rohrerhöhungswinkel = das Rohr (ствол) + die Erhöhung (повышение) + der Winkel (угол): угол возвышения ствола

Встречаются также лексические единицы в виде сочетаний прилагательного, наречия и имени существительного.

lebende Kräfte – живая сила

direkt richtbares Geschütz – орудие, стреляющее прямой наводкой

Для немецкой терминологии характерны усеченные термины-словосочетания. С.В.Соколов называет их межсловные стяжения [7, с. 47]. Межсловные стяжения состоят из двух и более сложных слов, имеющих в своем составе повторяющийся компонент, который опускается и заменяется дефисом во всех словах, кроме последнего. Б.А.Абрамов подразделяет стяжения на два вида: с одинаковым первым компонентом (препозиционное совмещение) и с одинаковым вторым (постпозиционное совмещение) [1, с.75]. Нередко такие композиты приобретают устойчивый терминоподобный характер:

Rad- und Kettenfahrzeuge – транспортные средства на колесном и гусеничном ходу

Erd-, Überwasser- und Luftziele – наземные, надводные и воздушные цели

Einsatzmittel und -kräfte – используемые силы и средства

Важную роль в пополнении терминологического фонда играет сочетательный потенциал немецкого языка. Вокруг важных ключевых слов формируются кластеры терминологических сочетаний атрибутивного, субстантивного, атрибутивно-субстантивного и глагольно-именного типов.

Feuer im direkten Richten, gezieltes Feuer, Feuer aus der Bewegung, Feuer auslösen, Einzelfeuer und Dauerfeuer schießen

К морфологическим способам терминообразования относятся суффиксальное и префиксальное образование терминов. При префиксальном образовании словообразовательный элемент занимает место перед корнем, придавая значению исходного слова новые признаки:

schießen (стрелять) – beschießen (обстреливать) – abschießen (выстреливать) – verschießen (стрелять, расходовать боеприпасы)

gepanzert (бронированный) – ungepanzert (небронированный)

Весьма продуктивен суффиксальный способ терминообразования. Суффиксы немецкого происхождения имеют свои значения. Например, суффикс *-ung* обозначает действие или процесс:

die Aufklärung – разведка

Суффикс *-fähig* придает термину значение «способный к соответствующему действию»:

kampffähig – боеспособный, manövrierfähig – маневренный

Суффикс *-frei* обозначает недостаток качества:

rückstoßfrei – безоткатный

Другим приемом терминообразования, относящимся к морфолого-синтаксическому способу, является аббревиация. По мнению А.Ю.Куткиной, процесс аббревиации «заключается в линейном усечении компонентов исходного слова (словосочетания) и приводит к появлению его сокращенного варианта» [5, с. 3]. Мы согласны с Ю.В.Сложеникиной, которая считает, что достоинством терминологической аббревиации является «предельная структурная экономичность, когда объемные по составу сочетания заменяются несколькими буквенными обозначениями» [6, с. 42].

Образование аббревиатур как особый способ словообразования в настоящее время актуален в любом языке для специальных целей, связанных с обслуживанием профессиональной коммуникации. Аббревиация способствуют

языковой экономии, т.к. для обозначения какого-либо понятия используется минимум *языковых средств.*

die Flak – die Fliegerabwehrkanone (зенитная пушка)

die Pak – die Panzerabwehrkanone (противотанковая пушка)

(die) PzH – Panzerhaubitze (самоходная гаубица)

das AFF – das Aufklärungs-, Führungs- und Feuerleitfahrzeug – командный пункт взвода

Рассмотрим проблему заимствования терминов из других языков. И.Г.Добродомов трактует заимствование как «элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесённый из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой» [4, с. 158]. По характеру заимствуемого материала С.В.Гринев-Гриневич выделяет материальное заимствование, калькирование и смешанное заимствование [3, с. 154–155].

Материальное заимствование предполагает заимствование материальной формы иноязычного термина. Это интернационализмы, т.е. «одинаковые или близкие по форме и совпадающие по содержанию термины, используемые в нескольких (не менее трех) национальных языках» [3, с. 65].

der Laser, der Radar, die Kamera, die Rakete, das Bomblet

Следующим типом заимствования является калькирование, обозначающее «образование новых слов или введение в язык новых способов синтаксического построения путем заимствования лексико-семантических и лексико-синтаксических моделей другого языка или языков и заполнения их морфемами данного языка» [3, с. 182]. Таким образом, при калькировании иностранное слово переводится по морфемам, но сам иноязычный материал не заимствуется.

das Gefechtskopf – боевая головка

При смешанном заимствовании заимствованной может быть первая (определяющая) часть композитного термина или его вторая (основная) часть:

der Laserentfernungsmesser – лазерный дальномер

die Abschreckungspolitik – политика устрашения (отпугивания)

der Luftraumüberwachungsradar – радиолокационная станция

Заимствование в любом языке является одним из важнейших факторов его развития, служит источником новых словообразовательных элементов и терминов.

В последнее время наблюдается интенсивное воздействие английского языка на профессиональную коммуникацию в бундесвере. Это обусловлено конкретными внешними условиями. Вооруженные силы Германии полностью интегрированы в военный блок НАТО. Поэтому данное воздействие следует рассматривать как неизбежный языковой процесс.

Военная терминология как особый пласт лексики постоянно развивается и обогащается. Изучение правил и способов словообразования, умение членить термин на составные компоненты, определять их роль и значение помогает военному специалисту избежать ошибок, связанных с их употреблением.

Список литературы

1. Абрамов Б.А. Синтаксически обусловленная деструкция сложных и производных слов (на материале современного немецкого языка) / Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1970. – №5. – С. 143–148.

2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.

4. Добродомов И.Г. Заимствование // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990.

5. Куткина А.Ю. Аббревиация в русской и немецкой политической

терминологии как проблема перевода: автореф. дисс. … к. филол. н. – М., 2011. – 19 с.

6. Сложеникина Ю.В. Основы терминологии: лингвистические аспекты теории термина. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 120 с.

7. Соколов С.В. Немецкая военная лексика: развитие и современное состояние: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 96 с.

УДК 81-13

ББК 81

“THE BRIDGE OF SIGHS” ТОМАСА ГУДА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ В.Д.КОСТОМАРОВА

Ю.В. Холодкова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Н.В. Антропова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

“THE BRIDGE OF SIGHS” BY THOMAS HOOD INTERPRETED BY V.D.KOSTOMAROV

Yu.V. Kholodkova, *Penza State University, Penza, Russia*

N.V. Antropova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу стихотворения «Мост вздохов» английского автора Томаса Гуда и его интерпретации на русском языке В.Д.Костомаровым. Перевод стихотворения, выполненный Костомаровым в начале XX в., в целом, характеризуясь несоблюдением размера и строфики оригинала, во многом обусловленным различиями строя русского и английского языков, вполне передал тональность английского произведения, пронизанного «стремлением вызвать жалость к бездомным, несчастным беднякам, ночевавшим тысячами на улицах, в парках и под мостами и нередко кончавшим жизнь самоубийством».

Ключевые слова: сопоставительный анализ, интерпретация, английский язык, строфика.

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the poem “The Bridge of Sighs” by the English author Thomas Hood and its interpretation in Russian by V.D.Kostomarov. The translation of the poem, made by Kostomarov at the beginning of the 20th century, generally characterized by non-compliance with the size and strophic of the original, largely due to differences in the structure of the Russian and English languages, completely conveyed the tone of the English work,

penetrated by “the desire to arouse pity for the homeless, unfortunate poor, who spent nights in the streets, in parks and under bridges and often committed suicide”.

Key words: comparative analysis, interpretation, English, strophic.

E-mail: julia.kholodkowa@yandex.ru, natali8-8@mail.ru

Стихотворение “The Bridge of Sighs” («Мост вздохов», 1844), созданное в самом конце творческого пути Томаса Гуда, относится к числу его наиболее известных гражданских лирических произведений сатирической направленности. Этот «горький плач над бедной утопленницей, убитой нищетой и безумием общественных нравов» [4, с. 16], сочетавший специфику бытового жанра и высокую гуманность, отвечал требованиям демократического искусства середины XIX в. По наблюдению Н.П.Коваленко, «Мост вздохов» в художественном отношении являлся лучшим из социальных произведений Томаса Гуда, поскольку выдвигал на первый план не «разящие приемы критического искусства», а «мягкое и лирическое выражение сострадания и сочувствия» [1, с. 18].

На русский язык стихотворение “The Bridge of Sighs” было впервые переведено В.Д.Костомаровым, чья интерпретация была опубликована сначала в «Современнике» в 1861 г. [2, с. 185–188], а затем в сборнике «Избранные поэты Англии и Америки. №1. Г.В.Лонгфелло, Елизавета Баррет Броунинг, Томас Гуд» (1864) [см.: 3, с. 51–55]. Если у Гуда “The Bridge of Sighs” состоит из 18 строф, содержащих от четырех до девяти стихов, то В.Д.Костомаров организует текст в 17 строф из 4 – 10 стихов каждая. Другая формальная особенность оригинала – эпиграф «“Drown’d, drown’d”», заимствованный из «Гамлета» В.Шекспира и позволяющий Гуду провести параллель между образами его утопленницы и шекспировской Офелии, – нашла отражение только в переводе В.Д.Костомарова («“Утонула! утонула!”»).

Несмотря на пристрастие к ямбическому стиху, Томас Гуд не избегал использования иных стихотворных размеров, употребляя анапест в «Центавре

Лике» («Lycus the Centaur»), амфибрахий – в «Стансах» («Stanzas»), дактиль – в запоминающемся своим своеобразием «Мосте вздохов» [см. подробнее: 1, с. 14]. В.Д.Костомаров изменил стихотворный размер ради сохранения смысловой наполненности подлинника, ср.: «Вот: посмотрите! еще горемышная – / Знать истомилася жизнью голодной! / В городе людном была она лишняя – / Так приютилася в Темзе холодной!» (В.Д.Костомаров; [3, с. 51]).

Среди повторов, характерных для гудовского стихотворения, следует особо отметить повтор второй и четырнадцатой строф оригинала, подчеркивающий бережное, трепетное отношение к умершей: «Take her up tenderly, / Lift her with care; / Fashion'd so slenderly, / Young, and so fair!» [6] [Возьмите ее нежно, / Поднимите ее с заботой; / Сложенную так стройно, / Молодую и такую красивую!]. Учитывая значимость данного повтора, русские переводчики постарались максимально полно сохранить его в своих интерпретациях, причем у В.Д.Костомарова можно видеть определенные синтаксические несоответствия во второй и четырнадцатой строфах: «Бережно выньте страдалицу бедную, / Горя тяжелого жертву несчастную<, –>! / Тише бери ее<,> – мертвенно бледную, / Девственно<->стройную, детски прекрасную…» (В.Д.Костомаров; [3, с. 51, 55]). Желая показать людское равнодушие, Гуд прибегает к анафоре, которая оказывается более звуковой, нежели смысловой, в силу различия используемых значений предлога «from»: «With many a light / ***From*** window and casement, / ***From*** garret to basement» [6] [Много было света / ***Из*** окон и оконных створок, / ***От*** чердаков до подвалов]. Среди многих русских переводчиков лишь В.Д.Костомаров не только обратил внимание на эту анафору («***Здесь***, у моста с этой черною аркою, / Где полосою то тусклой, то яркою / Блещут огни с чердака до подвала: / ***Здесь***, над рекой неприветливо-мутною» [3, с. 54]), но и дополнил свою интерпретацию анафорами, отсутствовавшими в английском подлиннике: «***Выньте*** ж скорей ее, но не с проклятьями / ***Выньте*** из волн, – и тогда – / Встретьте с любовью, и будьте ей братьями…» [3, с. 52]; «Дайте дорогу

развратнику низкому! / ***Пусть*** прикоснется к челу ее склизкому, / ***Пусть*** он наклонится к ней…» [3, с. 54].

Существенно большее значение для Гуда имели эпифоры, среди которых – как одинаковые окончания смежных стихов («Think of her… / <…> / Not of the stains ***of her***, / All that remains ***of her*** / Now is pure womanly» [6] [Подумайте о ней… / <…> / Не о позоре ***ее***, / Все, что осталось ***от нее***, / Теперь чистое, нежное]; «…her limbs… / <…> / <…> / Smooth and compose ***them***; / And her eyes, close ***them***» [6] […ее руки и ноги… / <…> / <…> / Расправьте и сложите ***их***; / И ее глаза, закройте ***их***]), так и эпифоры в стихах, стоящих через один («Still, for all slips ***of hers***, / One of Eve's family – / Wipe those poor lips ***of hers*** / Oozing so clammily» [6] [Все же, ради всех ошибок ***ее***, / Одной из семьи Евы – / Вытрите эти бедные губы ***ее***, / Сочащиеся чем-то липким]; «Loop up her ***tresses*** / Escaped from the comb, / Her fair auburn ***tresses***» [6] [Уберите ее ***волосы***, / Выбившиеся из-под гребня, / Ее прекрасные каштановые ***волосы***]). В переводах В.Д.Костомарова эти эпифоры заменялись параллельными конструкциями, например: «Все ей оставилось, все ей простилося; / Если пятно на ней было, так смылося» (В.Д.Костомаров; [3, с. 52]); исключением стала интерпретация образа каштановых волос («auburn tresses»): «Да обовьем ее голову ***косами***, / Иль обвернем полотном – / Голову бедную с русыми ***косами***» (В.Д.Костомаров; [3, с. 53]).

Параллельные конструкции, содержавшие риторические вопросы о родственниках утопленницы («Who was her father? / Who was her mother? / Had she a sister? / Had she a brother?» [6] [Кто был ее отец? / Кто была ее мать? / Была ли у нее сестра? / Был ли у нее брат?]), были близко к оригиналу повторены в переводе В.Д.Костомарова, который, впрочем, посредством вполне прозрачного по смыслу резюме постарался нивелировать их значение, подчеркнуть всю их несущественность: «Кто был отец ее? кто была мать ее? / Кто ее сестры? кто ее братья? / *Но, – кто бы не были, где б они не жили, / Да вот помочь-то они не могли же ей!*» [3, с. 53].

Использованный В.Д.Костомаровым оборот «…кто бы не были, где б они не жили» [149, с. 53] обыгрывается им позже при переводе стихов с повтором «***Anywhere, anywhere*** / Out of the world!» [6] [Куда угодно, куда угодно / Прочь из мира!]): «*Где бы то ни было – / Что бы то ни было*, / Только б из мира-то прочь!..» [3, с. 54].

Использование английским поэтом прилагательных в сравнительной степени для характеристики возможного возлюбленного («Or was there ***a dearer one*** / Still, and ***a nearer one*** / Yet, than all other?» [6] [Или был ***кто-то более дорогой*** / Еще, и ***более близкий кто-то*** / Еще, чем все другие?]) было сохранено в интерпретации Костомарова: «Или, быть может, был кто-нибудь ***ближе*** ей, / Сердцу ***милее, желаннее***, нежели / Все эти сестры, родители, братья?..» (В.Д.Костомаров; [3, с. 53]).

Из русских переводчиков только В.Д.Костомаров конкретизирует место действия интерпретируемого произведения, четырежды упоминая Темзу, главную реку Лондона: «В городе людном была она лишняя – / Так приютилася в ***Темзе*** холодной! / <…> / Что же? страшна ли ей ***Темза*** холодная, / ***Темза*** с тяжелыми, мрачными барками, / Мост исполинский с тяжелыми арками? / <…> / <…> припомни утопшую / В ***Темзе*** холодной…» [3, с. 51, 54]. В английском оригинале нет названия реки, однако под «мостом вздохов», в соответствии с традицией, бесспорно, подразумевается мост Ватерлоо, открытый в 1817 г. и вскоре получивший множество «народных» наименований, среди которых, в частности, «утес влюбленных», «мост печали», «арка самоубийц». В середине XIX в. на мосту Ватерлоо в среднем в год сводили счеты с жизнью около тридцати человек, в связи с чем высказывалась мысль, что в самой атмосфере близ моста есть нечто, подталкивающее человека к самоубийству. Как видим, суровый образ лондонского моста, на котором внезапно завершалась дарованная свыше человеческая жизнь, стал в европейской литературе середины XIX в. своего рода символом неизбежности конца, утраты иллюзий, безбрежности разочарования;

именно на этом мосту кончает свой земной путь и героиня Томаса Гуда. В.Д.Костомаров опустил сравнение, сделав картину более реалистичной («С трупа, покрытого грубой холстиною, / Липкою грязью, да смрадною тиною / Струйками льется вода…» [3, с. 52]), после чего использовал сослагательное наклонение: «Сложим на грудь, истомленною битвою, / Руки крестом ей, ***как будто с молитвою*** / В вечность она отошла!» [3, с. 55].

Особую музыкальность и своеобразие придают стихотворению Гуда многочисленные лексемы с концовкой на *–ly*: наречия (*rashly* – необдуманно, *tenderly* – нежно, *slenderly* – стройно, *constantly* – непрестанно, *instantly* – немедленно, *not scornfully* – не презрительно, *mournfully* – скорбно, *gently* – спокойно, *humanly* – человечно, *clammily* – липко, *boldly* – бесстрашно, *coldly* – невозмутимо, *frigidly* – холодно, *rigidly* – неподвижно, *decently* – сдержанно, *kindly* – доброжелательно, *blindly* – тускло, *dreadfully* – ужасающе, *gloomily* – мрачно, *humbly* – смиренно, *dumbly* – безмолвно), прилагательные (*womanly* – нежный, *sisterly* – сестринский, *brotherly* – братский, *fatherly* – отцовский, *motherly* – материнский) и даже существительное (*contumely* – позор). Обилие этих лексем, утраченное в переводах В.Д.Костомарова (В.Д.Костомаровым в полной и краткой формах употреблены лексемы *горемышный*, *голодный*, *людный*, *лишний*, *холодный*, *бедный*, *тяжелый*, *несчастный*, *покрытый*, *грубый*, *липкий*, *смрадный*, *строгий*, *страшный*, *виновный*, *пристрастный*, *горький*, *невинный*, *прекрасный*, *полный*, *зловонный*, *русый*, *желанный*, *неприступный*, *нехристианский*, *позорный*, *просторный*, *пошлый*, *гордый*, *черный*, *тусклый*, *яркий*, *чужой*, *бесприютный*, *смутный*, *страшный*, *тяжелый*, *мрачный*, *исполинский*, *неисходный*, *скорбный*, *непосильный*, *низкий*, *склизкий*, *усопший*, *утопший*, *опухший*, *потухший*, *тиноватый*, *нездоровый*, *нелюбимый, истомленный*), компенсировалось широким использованием прилагательных (в том числе и субстантивированных), а также причастий в полной и краткой формах. Автор не только сохранял характерную образность оригинала, но и насыщал его трактовку окказиональными сложными

лексемами, первой частью которых было наречие, второй – прилагательное (например, *девственно-стройный*, *неприветливо-мутный*, *тускло-слепой*), и синтагмами, состоявшими из самостоятельных наречия и прилагательного / причастия (например, *мертвенно бледный, детски прекрасный, много страдавший, мерзко преступный, мрачно суровый, беспощадно гонимый*).

Как видим, перевод стихотворения Томаса Гуда "The Bridge of Sighs", выполненный В.Д.Костомаровым в начале XX в., в целом характеризуясь несоблюдением размера и строфики оригинала, во многом обусловленным различиями строя русского и английского языков, вполне передал примирительную филантропическую тональность английского произведения, пронизанного «стремлением вызвать жалость к бездомным, несчастным беднякам, ночевавшим тысячами на улицах, в парках и под мостами и нередко кончавшим жизнь самоубийством» [5, с. 32].

Список литературы

1. Коваленко Н.П. Поэзия Томаса Гуда: Автореферат дис. … канд. филол. н. / Горьковский гос. ун-т им. Н.И.Лобачевского. – Горький, 1975. – 22 с.

2. Костомаров В.Д. Мост вздохов // Современник. – 1861. – №7. – С. 185–188.

3. Костомаров В.Д. Мост вздохов // Избранные поэты Англии и Америки. №1. Г.В.Лонгфелло, Елизавета Баррет Броунинг, Томас Гуд. – СПб.: тип. Э.Метцига, 1864. – С. 51–55.

4. *– омар – [Костомаров В.Д.]. Томас Гуд // Светоч. – 1862. – Кн.IV. – С. 1–34.*

5. Шиллер Ф.П. Очерки по истории чартистской поэзии. – М.-Л.: ГИХЛ, 1933. – 172 с.

6. Hood Th. The Bridge of Sighs // The Oxford Book of English Verse. 1250 – 1900 / Ed. Arthur Quiller-Couch. – Oxford: Clarendon, 1919. – http://www.bartleby.com/101/

УДК 811.111’24

ББК 81.2

ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ: НЕКОТОРЫЕ ИМПЛИКАЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОСОДИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ БИЛИНГВОВ

Н.В. Щенникова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

TRAINING OF INTERPRETORS: SOME IMPLICATIONS OF PROSODY FEATURES OF RUSSIAN BILINGUALS’ ENGLISH SPEECH

N.V. Shchennikova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена некоторым особенностям просодики англоязычной речи русскоязычных коммуникантов, являющимися частью идиоэтничных черт неаутентичной англоязычной речи. Учет этих особенностей на всех уровнях в работе переводчика помогает повысить качество профессиональной работы переводчика, избегать сбоев коммуникации, повышает комфортность общения в кросс-культурной среде. Сделан вывод о необходимости использовать данные контактной вариантологии при подготовке переводчиков для успешной работы в условиях мировых интеграционных процессов.

Ключевые слова: контактная вариантология английского языка, межкультурная коммуникация, билингв, подготовка переводчиков, просодика.

Abstract. The article is devoted to some prosodic features of English-language speech of Russian-speaking communicants, which are part of the idioethnic features of non-authentic English speech. Taking these features into account at all levels by interpreters helps improve their professional performance, avoid communication failures, and increases the comfort of cross-cultural communication. It is concluded that it is necessary to use the World Englishes Paradigm data in preparation of interpreters for successful work in the context of global integration processes.

Key words: World Englishes Paradigm, cross-cultural communication, bilingual, training of interpreters, prosody.

E-mail: schennikova@list.ru

Любая коммуникация является комфортной и эффективной при достаточно высокой доступности для понимания. Р.Уокер выдвинул критерий комфортной доступности для понимания как необходимый ориентир для межнациональной коммуникации между пользователями и носителями языка контакта [6]. Речевые произведения неносителей языка отличаются наличием идиоэтничных черт на всех языковых уровнях: фонетическом, лексико-фразеологическом, морфолого-синтаксическом.

Относительно фонетико-фонологических отличий в неаутентичной речи уместно опереться на концепцию Дженифер Дженкинс ядерных / неядерных фонологических признаков английского языка в функции лингва франка. Согласно этой концепции, в речи на английском языке как лингва франка имеются идиоэтничные фонетические черты как закономерный результат социолингвистической вариативности английского языка. Все фонетико-фонологические признаки англоязычной речи как аутентичной, так и неаутентичной можно разделить на неядерные и ядерные. К ядерным относятся те признаки, которые вносят сильные помехи и шумы в англоязычный канал связи, тем самым могут препятствовать пониманию смысла высказывания [5, с. 69, 123]. К неядерным относятся те признаки, которые не приводят к сбоям в коммуникации и являются приемлемыми фонетическими элементами англоязычной речи.

На примере рекуррентных особенностей фонетической стороны англоязычной речи русскоязычных билингвов продемонстрируем применение концепции ядерных и неядерных признаков. К ядерным фонологическим признакам в речи русскоязычных билингвов можно отнести оглушение звонких финальных согласных (lock – log, bag – back), нейтрализацию оппозиции «долгота :: краткость» [i:] и [i]; [u:] и [u] и т.д. (peal – pill, seek – sick), артикуляторное

отождествление фонов [e] и [æ] (pan – pen, man – men), замену дифтонгов монофтонгами (*hole – hall, code – cod*), так как они приводят к искажению смысла и мешают коммуникации. Другие особенности речи русскоязычных пользователей английского языка можно отнести к неядерным, фонологически нерелевантным, элементам, не снижающим уровень доступности сообщения для понимания.

Статья посвящена некоторым установленным отличиям в просодике англоязычной речи русскоязычных билингвов от речи носителей языка и важности их учета при подготовке переводчиков. Их присутствие в речи объясняется прочными навыками постановки словесных и фразовых ударений в речи на родном языке у русскоязычных коммуникантов; неустойчивостью навыков постановки словесных и фразовых ударений в неродном языке у русскоязычных коммуникантов; различиями в акцентных моделях русского и английского языков; переносом навыков произношения ударных и неударных слогов из родного языка в неродной.

Разноместность ударения признается общей типологической чертой русского и английского языков: главное ударение не тяготеет к определенному по счету слогу. В английском языке различают главное и второстепенное ударение. В речи русскоязычных пользователей английского языка часто не соблюдаются правила постановки второстепенного ударения в словах с количеством слогов более трех, вместо двойного ударения слова оформляются одним ударением: *ˌconservátion → conservátion, ˌresolútion → resolútion, eˌmancipátion → emancipátion, iˌdentificátion → identificátion.*

В русском языке существует дополнительное ударение, похожее на второстепенное ударение в английском языке (оно появляется в дополнение к основному ударению у сложных слов, у сложносокращенных слов, у слов, имеющих определенные префиксы). Это ударение ставится ближе к началу слова: *медуниверситет, педучилище, металлообработка, антимонопольный, довоенный, послереволюционный*. В словах с более сложной морфологической структурой

возможны несколько дополнительных ударений: *автомотошоу, тяжмашсервис, химмашстрой, теплоэлектростанция*. Стоит оговориться, что второстепенное ударение в английском языке носит обязательный характер, тогда как дополнительное ударение в русском языке не является облигаторным признаком слова. Другими словами, появление дополнительного ударения в изолированном произнесении таких слов или в потоке речи факультативно. Эту факультативность русские билингвы переносят на второстепенное ударение многосложных слов в английском языке и не всегда соблюдают правила постановки второстепенного ударения в английских словах с количеством слогов более трех. Этот признак неаутентичной речи не приводит к коммуникативным сбоям, т.е. принадлежит неядерным признакам.

Разница акцентных структур английского и русского языков проявляется также в том, что в русском языке не бывает двух ударений в одном слове. Этот устойчивый произносительный навык проецируется на английский язык и рождает еще один отличительный признак неаутентичной речи. Русскоязычные билингвы не ставят два ударения в словах, в которых они должны присутствовать согласно аутентичной норме. Например, в многосложных словах с префиксами, имеющими собственное значение, которое ясно осознается носителями языка (*un-, dis-, non-, in- ir-, im-, re-, mis-, pre-, ex-, under-, sub-, inter-, anti-, vice-, ultra-, out-*). В случае, если значение префиксов утрачено и не ощущается носителями языка, акцентная модель с двумя ударениями не применяется: ударения на префиксе отсутствует. Это же относится к словам, характеризующимся высокой частотностью в каждодневном общении. Другим примером являются некоторые сложные прилагательные, если их компоненты равноценны по значению: *well-known, knee-knocking, absent-minded, top-notch, kind-hearted.* Согласно аутентичной произносительной норме, применяется акцентная модель с двумя ударениями. Однако в англоязычной речи русскоязычных билингвов этот признак нейтрализуется. Это не искажает смысла высказываний в большинстве случаев, не

приводит к коммуникативным сбоям, т.е. принадлежит неядерным признакам. Несоблюдение нормативных акцентных структур русскоязычными билингвами в целом коммуникативно нерелевантно, за исключением случаев возможных коммуникативных сбоев при дешифровке числительных от 13 до 19, поскольку русскоязычные пользователи английского языка часто произносят их с одним ударением, смещая его на первую морфему. В этом случае фонетический образ этих числительных становится весьма сходным с фонетическим образом числительных 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90.

Особых замечаний заслуживает место ударения в сложных словах, которые представляют собой грамматическое и семантическое единство нескольких корневых морфем. Вопрос о разграничении словосочетаний и сложных слов с раздельным написанием компонентов признается проблемным в английской филологии. Нет критериев для проведения границы между ними. С одной стороны, слитное и дефисное написание отражают высокую степень семантической спаянности компонентов сложных слов, но с другой стороны, компоненты сложных слов могут писаться и раздельно при высокой семантической целостности: *deck chair – шезлонг, gas mask – противогаз hard candy – карамель, spin doctor – пиарщик, fur coat – шуба, leaf drop – разбрасывание листовок по почтовым ящикам, crow's nest – наблюдательная вышка, devil's bones – игральные кости, devil's books – игральные карты, sanding machine – пескомет, rush hour – час пик, swimming pool – бассейн, fire extinguisher – огнетушитель, nesting box – скворечник.*

В английских сложных словах наблюдается разная степень семантической и синтаксической целостности. Размытость границ между словосочетаниями и сложными словами с раздельным написанием в английском языке приводит к вариативному написанию одних и тех же английских номинативных языковых единиц – раздельное, дефисное, слитное. По разному ощущаемая степень семантической и синтаксической целостности таких единиц приводит к тому, что

лексикографы включают их одновременно и в лексические словари на правах сложных слов, и во фразеологические словари на правах устойчивых выражений: *swear word, swear-word, swearword – ругательство; deck chair, deck-chair, deckchair – шезлонг; Euro sceptic, Euro-sceptic, Eurosceptic – противник сближения Британии с Евросоюзом; wire tapping, wire-tapping – подслушивание телефонных разговоров; cutting room, cutting-room – монтажная; sea gull, seagull – морская чайка; bull fight, bull-fight – коррида; draw bridge, drawbridge – разводной мост; locker room, locker-room – раздевалка; guide dog, guide-dog – собака-поводырь; fire extinguisher, fire-extinguisher – огнетушитель, gas mask, gas-mask, gasmask – противогаз; treasure house, treasure-house – казначейство; party goer, party-goer, partygoer – тусовщик.*

Появление в рамках нормы варианта слитного написания свидетельствует о процессе лексикализации изначально раздельнооформленных языковых единиц ввиду их высокой семантической целостности. Другими словами, семантическая целостность начинает довлеть над раздельнооформленностью, у единицы появляются нормативное дефисное и/или слитное написание.

В вопросах о семантических взаимоотношениях компонентов сложных слов, разграничении сложного слова и словосочетания остается много спорного, неясного и противоречивого. По поводу подобных пограничных (переходных) явлений Л.В.Щерба писал: «Надо помнить, что ясны лишь крайние случаи. Промежуточные же в самом первоисточнике – в сознании говорящих – оказываются колеблющимися, неопределенными. Однако это-то неясное и колеблющееся и должно больше всего привлекать внимание лингвиста» [4, с. 35–36]. Со временем степень слитности компонентов сложного слова склонна изменяться. Ученые признают, что языковая единица становится несомненным словом при соблюдении следующих условий: только одно ударение, нетрансформируемость, слитное или дефисное написание с утратой раздельного написания. Примерами слов, которые были словосочетаниями и затем

подверглись лексикализации, могут быть следующие языковые единицы: *birdhouse – скворечник, lamebrain – придурок, rooftop – крыша, bullfight – бой быков, handshake – рукопожатие, greataunt – двоюродная бабушка, greatuncle – двоюродный дедушка, showplace – достопримечательность, icecream – мороженое, gas-bag – аэростат, gasmask – противогаз, cloudland – несбыточные мечты, greyhound – быстроходное океанское судно, greybeard – пожилой человек, fiddlestick – смычок*. Но следует признать, что нет строгих универсальных правил постановки ударения в сложных словах в английском языке: показателен в этом отношении пример нормативной постановки ударений в следующих сложных словах, созданных по одной словообразовательной модели, но отличающихся акцентными структурами: *ˌgreat`aunt – двоюродная бабушка, `great ˌuncle – двоюродный дедушка*.

Предлагаются некоторые правила, могущие служить ориентиром для пользователей английского языка как правильно ставить ударения в отдельных группах сложных слов.

1. Основное ударение в сложных словах падает на наиболее информативный компонент, уточняющий информацию, содержащуюся во втором компоненте: *`lowlands, `busman, po`lice station, `cookbook, `treasure-house, `nighttime, `womankind, `toothpick.*

2. Основное ударение в сложных прилагательных ставится на второй компонент, если первый выполняет определительную функцию относительно второго: *ˌsecond-`hand, bran`new, first-`rate, evil-`minded, loud-`speaker, low-`paid, ˌkind-`hearted, ˌlow-`calorie, ˌlow-`fat, ˌwell-`built, ˌwell-de`veloped, ˌclean-`shaven, ˌtop`notch.*

3. Основное ударение падает на первый компонент сложных существительных, если он выражен основой существительного: *`sunrise, `sunset, `apple-pie, `bullfight, `fur-coat, `clockwork, `partygoer, `fiddlestick.*

4. Сложные прилагательные имеют ударение на первом компоненте, если второй компонент семантически слабее первого: *`childlike, `oval-shaped*.

5. Фразовые глаголы имеют два ударения на обоих компонентах, в то время как сложные существительные, образованные от них способом словосложения, имеют одно ударение, падающее на первый компонент: *to `pay `off → a `payoff, to `break `down → a `breakdown, to `break `through → a `breakthrough, `back `up – a `backup.*

Наше исследование показало, что русские билингвы даже с достаточно высокой языковой компетенцией не имеют устойчивого навыка применения в речевой англоязычной практике правил постановки ударений в сложных словах: билингвы опираются не на знание частных правил постановки ударений в сложных словах, а на свой предыдущий языковой опыт. Отсюда непоследовательность постановки ударений в сходных языковых образованиях, смазанность произношения ударных/неударных слогов в сложных словах, введение второго ударения в словах с одним ударением, произношение с одним ударением слов с двумя ударениями, как следствие потеря ритмического рисунка, усиление иноязычного акцента.

В исследовании особенностей просодики англоязычной речи русскоязычных билингвов нас также интересовало, различают ли билингвы словосочетания и сложные слова в случаях совпадения морфемных структур. В словосочетаниях оба компонента сохраняют самостоятельную номинативную функцию, и равнозначное ударение падает на оба компонента: *`goldfish (порода аквариумной рыбы) – `gold `fish (рыба золотистого цвета), `blackboard (классная доска) – `black `board (доска черного цвета), `strong-box (сейф) – `strong `box (крепкий ящик), `greybeard (пожилой человек) – `grey `beard (седая борода), `greyhound (быстроходное океанское судно) – `grey `hound (серая гончая), `blackbird (дрозд) – `black `bird (черная птица)***.** Обработка результатов одного из заданий фонетического эксперимента в рамках диссертационного исследования показала отсутствие

четкого алгоритма постановки ударений для различения сложных слов и словосочетаний: 38% респондентов ставили в сложных словах ударение на второй слог, 23% – на первый и второй слоги, 73% – то на первый, то на второй, то на первый и второй [2].

Следует отметить, что даже для носителей английского языка вопросы постановки ударения в сложных словах не имеют однозначных ответов. Это отчасти объясняется нечеткостью границ между сложными словами и словосочетаниями, а также процессами внутри языковой системы, поскольку степень слитности компонентов сложных слов изменяется при лексикализации и переосмыслении значения (*eyewash – примочка для глаз, eyewash – обман, осковтирательство*; *fiddlestick – смычок, fiddlestick – пустяк, вздор*). Целостность значения начинает постепенно доминировать над раздельнооформленностью. Обретение целостности в плане содержания способствует обретению целостности в плане выражения, проявляется стремление к цельнооформленности, как следствие появляется нормативное дефисное и/или слитное написание. Некогда свободные словосочетания стремятся «стать одним словом, одной лексемой, хотя и не потеряли еще формы словосочетания» [1, с. 126], заняли свою нишу в номинативном арсенале английского языка.

Таким образом, описанные в статье частные случаи отличия в просодике англоязычной речи русскоязычных билингвов от речи носителей языка можно отнести к неядерным признакам (по Д.Дженкинс), так как они не приводят к серьезным сбоям в коммуникации посредством англоязычного канала связи. Но эти черты вносят свой вклад в арсенал идиоэтничных особенностей неаутентичной речи неносителей языка контакта, которые могут в различных сочетаниях вносить шумы и помехи в англоязычный канал связи. Следовательно, что при подготовке переводчиков стоит уделять особое внимание отличиям в речевом поведении неносителей английского языка, это необходимо для достижения максимально успешного общения в ситуациях межкультурного

англоязычного контакта. Переводчик в силу специфики своей работы вступает в коммуникацию как с носителями, так и с пользователями английского языка. В подобных условиях переводчик должен обладать необходимым корпусом знаний о явлениях вариативности в речи говорящего, которые, как правило, продиктованы его социокультурной и этнической принадлежностью, особенностями его первичной языковой личности. Соответственно, достаточная профессиональная компетентность переводчика в вопросах идиоэтнизма неаутентичной англоязычной речи коммуникантов существенно облегчает достижение взаимопонимания между участниками коммуникации и повышает шансы выполнения качественного перевода. Переводчик знает о них и ориентирован на уменьшение количества подобных шумов и помех в том числе и в своей англоязычной речи при выполнении профессиональных задач [3].

Особенности просодики являются лишь малой долей арсенала идиоэтничных черт неаутентичной англоязычной речи. В ходе подготовки будущие переводчики должны получить знания о различиях в акцентных моделях пар языков (в нашем случае, русского и английского); о естественной склонности русскоязычных коммуникантов осуществлять прагмалингвистический перенос навыков постановки словесных и фразовых ударений из родного языка; об относительной неустойчивости навыков постановки словесных и фразовых ударений в неродном языке. Это помогает выявить пути смягчения возможных кросс-культурных конфликтов и увеличения доступности для понимания при вербальной коммуникации и повысить качество профессиональной работы переводчика.

Список литературы

1. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А.Реформатский. – М.: Аспект-пресс, 2001. – 536 с.

2. Щенникова Н.В., Дидык Ю.А. Фонологическая система русского идиома английского языка: дескриптивно-аналитический подход // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – №4(44). – С.113–121.

3. Щенникова Н.В. Структурно-семантические и функциональные характеристики русского идиома английского языка: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. – Самара, 2018. – 46 с.

4. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В.Щерба. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 188 с.

5. Jenkins J. The Phonology of English as an International Language / J.Jenkins. – Oxford: University Press, 2000. – 266 p.

6. Walker R. Pronunciation for international intelligibility / R.Walker. – 2001. [Electronic Resource]. – URL: http://www3.telus.net/linguisticsissues/ internationalintelligibility.html (Accessed: 13 Nov. 2015).

Раздел 2 (Секции: 4 – Методика преподавания иностранных языков в вузе и в школе, 5 – Общая педагогика, история педагогики и образования, 6 – Теория и методика профессионального образования)

УДК 378

ББК 74.48

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У КУРСАНТОВ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

М.В. Амитрова, *Московское высшее общевойсковое командное училище, г. Москва, Россия*

С.С. Ковалёва, *Московское высшее общевойсковое командное училище, г. Москва, Россия*

CRITICAL THINKING TRAINING DURING THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER MILITARY SCHOOL

M.V. Amitrova, *Moscow Higher Combined Arms Command School, Moscow, Russia*

S.S. Kovaleva, *Moscow Higher Combined Arms Command School, Moscow, Russia*

Аннотация. В статье анализируются понятия «критическое мышление» и «навыки критического мышления», рассматриваемые в различных отечественных и зарубежных научных источниках. Изучение иностранного языка курсантами высших военных учебных заведений выступает как один из факторов, влияющих на формирование критического мышления. В статье показана необходимость применения методов и технологий в процессе обучения иностранному языку в высших военных учебных заведениях, направленных на формирование критического мышления у курсантов.

Ключевые слова: критическое мышление, навыки критического мышления, процесс обучения иностранному языку, высшее военное учебное заведение, курсанты.

Abstract. The article analyzes the interpretation of the concepts “critical thinking and critical thinking skills”in various Russian and foreign scientific resources. Foreign language learning in higher military school is considered to be one of the factors influencing the formation of cadets’ critical thinking. The article demonstrates the necessity of applying methods and technologies aimed at the

formation of cadets' critical thinking during the process of foreign language teaching in ahigher military school.

Key words: critical thinking, critical thinking skills, foreign language teaching,foreign language learning, higher military school, cadets.

E-mail: amitrova79@mail.ru, klarisa2008@mail.ru

Analysis of the new federal state educational standards FGOS 3++ for practically each group of the educational programmes underlines the importance of the development of the critical thinking skills. According to the educational programmes, the acquisition of the critical thinking skills is considered to be one of the main tasks to be realized during the educational process at higher school.

Taking into account the peculiarities of the educational process in higher military school we cannot but recognize the fact that there are a few possibilities to develop cadets' critical thinking skills. The main challenges the teachers in a military school face are the lack of the access to the internet technologies and the lack of cadets' psychological readiness to overcome all the obstacles accompanying the process of critical thinking skills formation. We don't deny the fact that getting students ready to form and develop critical thinking skills, creating interest by showing the value of the subject matter, and providing continuous mental or physical challenge are usually the teacher's responsibility and task. But the lack of cadets' psychological readiness to change their points of view and analyze the information in detail demonstrates that cadets ignore the critical thinking as an available means of learning.

We think that the acquisition of the critical thinking skills will help cadets in higher military school respond more easily to the demands of modern societies and make deep analysis of data they get from different sources of information.

Critical thinking dates back to ancient times and has its roots in the works of such notables as Socrates, Thomas Aquinas, Francis Bacon, Rene Descartes, John Locke and Sir Issac Newton. From the cognitive scientist's point of view, the mental activities that

are typically called critical thinking are actually a subset of three types of thinking: reasoning, making judgments and decisions, and problem solving [4].

Significant modern contribution can be attributed to Robert Ennis, Vincent Ruggiero and others [3, 5]. Robert Ennis separated critical thinking into two categories: dispositions and abilities. The ideal critical thinker is disposed to reach a "right" decision, present that position honestly and clearly, consider others' points of view, disposed to seek to be well informed, and to avoid intimidating or confusing others. Additionally, thecritical thinker has the ability to focus on a question, analyze a statement, judge the creditability of a source, make and value judgments, clarify and refine viewpoint, support viewpoints appropriately, and to imaginatively suppose and integrate the logic of a viewpoint with sensitivity to others. Critical thinking according to Ruggiero is more attuned to thinking that refers to solving problems, analyzing issues or making decisions [3].

Some researchers view critical thinking skill as a skill of making reasoned judgments that are logical and well-thought out. It is a way of thinking in which you don't simply accept all arguments and conclusions you are exposed to but rather have an attitude involving questioning such arguments and conclusions [7].

But there is a controversial point of view. According to Daniel T. Willingham, critical thinking (as well as scientific thinking and other domain-based thinking) is not a skill. There is not a set of critical thinking skills that can be acquired and deployed regardless of context. Second, there are metacognitive strategies that, once learned, make critical thinking more likely. Third, the ability to think critically (to actually do what the metacognitive strategies call for) depends on domain knowledge and practice [1].

A review of the Russian scientific literature on the critical thinking developmentin higher school proves that for higher school students it is not enough to be able to summarise, paraphrase or quote from what they have read. They need also to engage in

critical thinking, which requires to think about, assess and adapt the information and data they have to deal with.

Piaget's theory of cognitive development is a good example of suggesting, as it does, that individuals construct meaning from information throughout their lives. According to Piaget, children develop progressively more sophisticated ways of thinking by assimilating new knowledge into their understanding of the world or, when necessary, by changing their world view to accommodate new knowledge [6].

While Piaget claimed that by the age of fifteen most children have been able to reason abstractly, more recent studies suggest new facts that are important to our discussion. First, some adults may never learn to reason abstractly, remaining concrete reasoners throughout their lives. Second, the ability to reason abstractly does not transfer from one situation or field of study to another. In other words, simply because individuals are able to reason abstractly does not mean they will do so in every situation. Third, many adults who are able to reason abstractly will, when confronted with a new situation, revert to concrete reasoning. Fourth, most students enter universities as concrete reasoners. These findings emphasize the fact that students in higher education cannot use the thinking skills upon which the ability to think critically depends [6].

To understand how to teach cadets to think critically and, as a result, to understand why it’s so hard to apply familiar solutions to problems that appear new, let’s first consider the ways of foreign language teaching in higher military school.

Sometimes cadets in higher military school are engaged in some types of classroom tasks connected to critical thinking without training, but even with extensive training, they are sometimes fail to think critically. This fact tells us that foreign language teaching to think critically probably lies to a lesser extent in showing them new ways of thinking, and to a greater extent in enabling them to deploy the right type of thinking at the right time.

For example, when cadets read a number of texts they need to move between the texts and draw ideas together before putting forward their own understanding. This is

“intertexual work, an important part of critical thinking, where an important task is negotiating how to relate and make connections between the ideas drawn from different texts and putting forward your own understanding”. So as they create their texts they are influenced by words or ideas already read or heard [2].

It also requires cadets to think about how to use these texts, to express their arguments and make their own assertion. For a first year student in higher military school there is a real challenge in deciding how ideas and information are joined, structured and supported. As they work through the activities at the classroom they are involved in focused questioning and examining information which help them to make connections between the texts, and recognize and distinguish the major ideas, arguments and debates about a topic. As they are seeking to analyze relationships among sources it is useful to have a list of phrases which they can incorporate into their own work [2].

Thus, a foreign language teacher working with the tasks including critical thinking elements should be aware of the effectiveness of his work. There are two main aspects in the development of critical thinking during the foreign language teaching: well-structured informative material that promotes the critical thinking development and a method of teaching used correctly in the classroom activity. Critical thinking is a natural way of interacting with ideas and information. Cadets often tackle problems of choosing right information and don’t’ get confused with fake data. Critical thinking skills are necessary to evaluate the data critically, comprehend and apply. When receiving new information, cadets should learn to consider it from opposite points of view, draw conclusions regarding its value and accuracy. During the process of foreign language learning at a higher military school it is necessary to collect and choose information of which the cadet must be aware of. The following stages can be distinguished in the technology of critical thinking development. Firstly, it is the stage of challenge. When you allow the cadet to analyze what he has already known about the topic being studied, this will create an additional motivation for him to set up his own goals and motives. Secondly, it is the stage of comprehension of the content: students continue to set the

objectivesactively of their learning on their own. Setting goals in the process of critical thinking skills acquisition during the acceptanceof new information is carried out when it is superimposed on existing knowledge. Thirdly, stage of reflection. Reflexive analysis is aimed at clarifying the meaning of the new material, building a further learning route. The use of methods and techniques of critical thinking technology in the foreign language teaching contributes to the development of students' skills and abilities: work with an increasing and constantly updated information flow in different areas; use of various ways of integrating information; posing questions, self-formulation of a hypothesis; problem solving; development of their own opinions based on the comprehension of various experiences, ideas; expressing your thoughts clearly; argumenting one's point of view and taking into account the opposite point of view; to take responsibility; participate in decision making, etc [8].

In addition, the development of critical thinking skills during the foreign language teaching in higher military school includes mental operations that determine the process of reasoning and argumentation: setting goals, identifying problems, putting forward hypotheses, bringing arguments, substantiating them, predicting consequences, accepting or not accepting alternative points of view. It includes the ability to apply basic intellectual skills to synthesize, analyze and evaluate complex and ambiguous situations and problems [8].

The questions about the development of critical thinking skills during the foreign language teaching in higher military school outlined below provide good possibilities for deeper understanding the impact of critical thinking technology on the psychological readiness of cadets to solve different problems in our modern society.

References

1. Daniel T. Willingham (2007) Critical Thinking. Why Is It So Hard to Teach? American Educator.

2. Dr Marian Fitzmaurice and Dr Ciara O'Farrell Developing your academic writing skills: a handbook.

3. Ennis, Robert H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective, Part I. Inquiry, Vol. 26, 1.6.

4. Linda M. Murawski Critical Thinking in the Classroom…and Beyond (2014) Journal of Learning in Higher Education. Volume 10. Issue 1.

5. Ruggiero, V. R. (2012). The art of thinking: A guide to critical and creative thought (10th ed.). New York, NY: Longman.

6. Russian-American Seminar on Critical Tthinking and the Library (1992). Edited by Cerise Oberman and Dennis Kimmage.

7. Tara DeLecce, Grace Pisano What is Critical Thinking? (2018) URL: https://study.com/academy/lesson/what-is-critical-thinking

8. Агафонова Е. А. О формировании и развитии критического стиля мышления у студентов на занятиях по иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. – 2012. – №3. – С. 337-339. – URL: https://moluch.ru/archive/38/4375/

УДК 81-13

ББК 81

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

Н.В.Антропова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Ю.В.Холодкова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

INTERACTION OF PROFESSIONAL AND CROSS-CULTURAL COMPETENCES IN EDUCATING SPECIALISTS IN TOURISM

N.V.Antropova, *Penza State University, Penza, Russia*

Yu.V.Kholodkova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматривается соотношение и взаимосвязь между профессиональными и межкультурными компетенциями при подготовке специалиста в сфере туризма. Автор приходит к выводу, что невозможно сформировать профессиональные качества без межкультурных компетенций. Навыки владения иностранным языком формируются при использовании специальных методов на уроке английского языка для достижения необходимых целей.

Ключевые слова: профессиональные и межкультурные компетенции, межкультурное общение, мотивация.

Abstract. The article discusses interrelation and interconnection between professional and intercultural competences in educating a specialist in tourism. The author comes to the conclusion that it is impossible to form professional qualities without intercultural competences. Foreign language qualifications are formed by using special technologies at the English lesson to achieve the necessary goals.

Key words: professional and intercultural competences, cross-cultural communication, motivation.

E-mail: Natali8-8@mail.ru, Julia.kholodkowa@yandex.ru

Новое поколение федеральных государственных стандартов основывается на идеологии формирования содержания образования «от результата», а их системообразующим компонентом становятся характеристики профессиональной деятельности будущих специалистов. Важнейшую роль в решении проблем не только профессиональной подготовки, но и всего процесса развития личности играет иностранный язык как учебный предмет, перед которым сегодня ставится комплексная дидактическая цель: обучение профессии через обучение иностранному языку. Качественное использование современных технологий обучения способно создать гибкую образовательную структуру, как по содержанию, так и по организации обучения, которая будет обеспечивать автономность и самостоятельность познавательной деятельности обучаемых.

Усвоение профессиональной компетенции наряду с параллельным изучением зарубежной профессиональной культуры становится главным в содержании обучения иностранному языку. Такой подход позволяет повысить качество профессионального образования, максимально приблизив квалификацию выпускников системы профессионального образования к требованиям современного рынка труда.

Специалистам в сфере туризма ежедневно приходится сталкиваться с решением задач коммуникативного плана не только на родном, но и на иностранном языке. Деловые встречи с зарубежными партнёрами, работа с иностранными туристами в качестве гидов-переводчиков, аниматоров в зарубежных отелях требуют от работника не только знания иностранного языка в достаточно большом объеме, но и знаний, связанных с культурой, историей страны, с представителями которой работает в данный момент менеджер туризма. Знание обычаев, нравов, речевого этикета, принятого в стране деловых партнёров или туристов, создаёт положительную эмоциональную обстановку при общении, способствует более полному взаимопониманию, что в конечном итоге

благотворно сказывается на результатах труда менеджера туризма, повышает престиж его фирмы и, следовательно, увеличивает прибыль предприятия. Это подводит к важному вопросу: «Если я осознаю культурный контекст ситуации, то какие шаги я могу предпринять, чтобы справиться с ней более эффективно?». Процесс начинается с распознавания культурных факторов, определяющих поведение человека, и последовательного анализа причин этого поведения. Это, в свою очередь, приводит к выработке определенных стратегий для решения проблем, связанных с межкультурными различиями.

Как себя вести себя с клиентом при отмене или задержке рейса? Если у пассажира задержался или потерялся багаж?.. У каждого авиаперевозчика есть на этот счет свои инструкции. Например, при ведении переговоров важно понимать менталитет иной культуры. Так, по отношению к жителю Германии желательно проявить четкость, исполнительность, детально информировать его о ходе процесса. А представителю Омана или Саудовской Аравии нужно, прежде всего, выказать свое участие. Обычных профессиональных навыков по обслуживанию пассажиров тут недостаточно. Данный сотрудник должен быть еще и специалистом по международной коммуникации, владеть на хорошем уровне иностранным языком. Владение языком должно быть подкреплено знаниями характерных особенностей разных этнических культур, тонкостей поведения с их представителями.

Многие туристы, решая посетить новую страну, иногда совсем не задумываются о том, что традиции и обычаи в этой стране в корне отличаются от российских стандартов вежливости. Если вы уступите место пожилому человеку в Норвегии – вы рискуете серьезно оскорбить человека. Считается, что уступая место пожилому человеку, вы показываете собственное физическое превосходство. Традиции же мусульман диктуют безоговорочное уважение к старшим. Никогда не будет лишним, например, высказать отдельное почтение самым пожилым участникам делегации, независимо от их статуса.

Таким образом, можно сделать определенный вывод. Общаясь с представителями других культур, надо стараться больше смотреть и слушать и меньше говорить. Слушайте, перед тем как что-то сказать, и узнавайте, перед тем как что-то сделать. Используйте любой источник, чтобы понять, чем другая культурная среда отличается от вашей, и только затем действуйте.

Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Изд-во МГУ. 2008.

2. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. М.: Альфа-М; Инфра-М. 2009.

3. Новиков В.С. Инновации в туризме. М.: ИЦ Академия. 2007.

УДК 37.013.46

ББК 74.489

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ)

***А.Ю. Бехтер**, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

***М.А. Нелюцков,** Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

***И.Н. Рязяпов,** Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

SOME ENGINEERING FEATURES (ON THE EXAMPLE OF TRAINING SPECIALISTS AT THE UNIVERSITY)

***A.Y. Bekhter,** Penza State University, Penza, Russia*

***M.A. Nelutskov,** Penza State University, Penza, Russia*

***I.N. Ryazyapov,** Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена подготовке одной из самых востребованных профессий на российском рынке труда — конструктору электронных средств. В статье описывается разнообразие выполняемых функций инженеров, которые будут способствовать профессиональному становлению и развитию личности будущих специалистов. В статье раскрывается суть работы инженера, которую необходимо учитывать при профессиональной подготовке студентов в образовательном процессе высшей школы.

Ключевые слова: профессия, инженера, профессиональная деятельность, высшая школа.

Abstract. This article is devoted to the preparation of one of the most popular professions in Russian labor market. That is the electronic means designer. It describes the variety of functions performed by engineers, which supposed to contribute to the professional development and development of the future professionals' personality as well. The article reveals the essence of the engineer's work, which should be taken into account in the students training at the university.

Key words: profession, engineering, professional activity, university.

E-mail: koctyakern@gmail.com, nelyuckovmihail@mail.ru, a-bekhter@mail.ru

На протяжении веков человек создавал смысловые миры – мир искусства, мир науки, мир религии, мир нравственности, мир права и т.д. Чтобы получить билет в один из таких миров, необходимо, преодолевая «земное притяжение» житейского мировоззрения, подняться над собой. Для этого индивидуум должен пройти школу «правильного мышления», соответствующим образом дисциплинировать себя и, в конечном счете, посвятить себя избранной профессии. Такая революция в человеке происходит тогда, когда он учится, получает образование, становится представитель вышеупомянутого автономного мира – профессионалом, мастером.

Цивилизация – это специализация. В основе цивилизованного развития общества краеугольно стоит фигура профессионала как дисциплинированная, эффективная и организующая саму себя сила. Социально-экономические преобразования затрагивают систему профессиональной подготовки на всех её уровнях: от начального профессионального до высшего профессионального образования, требует качественного образовательного уровня всех работников. Система профессионально-педагогического образования в силу своей специфики должна не только оперативно реагировать, но и инициировать работу в этом направлении.

В современном мире активно развиваются различные направления производства науки и техники, появляются новые специальности, расширяются и возобновляются старые. Одной из таких специальностей, обладающей быстрыми темпами развития, является инженерия. Впервые данный термин появился в Италии. Так называли людей, связанных с военным делом, а именно оружейных мастеров и водителей военных машин. Само же слово произошло от латинского «ingenium» − изобретатель. Синонимом термина инженерия, является слово техника, обозначающее активную творческую деятельность, направленную на преобразование природы с целью удовлетворения разнообразных жизненных человеческих потребностей. Людей, обладающих знаниями в данной области

принято называть инженерами. Такие люди, как правило, обладают изобретательским даром. Разные словари трактуют термин «инженерия» по-разному, но мы согласны с тем, как он даётся в толковом словаре Ожегова С. И., Шведовой Н. Ю. «от фр. ingénierie от лат. ingenium — «искусность» и лат. ingeniare — «изловчиться, разработать» — «изобретательность», «выдумка», «знания», «искусный»». [4, с.624]

Трудно представить роль инженерии в современном мире. Любые устройства, которыми мы пользуемся повсеместно и без которых нельзя представить нашу жизнь, созданы благодаря слаженной работе отдела инженеров. Высококвалифицированные специалисты занимаются разработкой устройств различной сложности: от простого электрического чайника до сложнейших двигателей космических кораблей. Слово “инженер” только обобщение большого количества направлений, это сложный комплекс различных видов деятельности: изобретательской, конструкторской, технологической, проектировочной и др. Нельзя не согласиться с Душковым В.А., и Ломовым Б.Ф., которые отметили, что «инженерная деятельность – это сложная, иерархически построенная, многоуровневая и динамически развивающаяся структура с большими возможностями переключения от уровня к уровню, характеризуемая совокупностью основных параметров – производительность, качество, надёжность». [1, с.86], [2, с.201].

Инженер — конструктор электронных средств — это одна из самых востребованных профессий на российском рынке труда, современного мира, связанная с разработкой электронных средств. В чем же суть работы инженера — конструктора электронных средств? Инженер — электронщик должен уметь конструировать и модернизировать электронное оборудование. Специалист, который будет проектировать электронное устройство, (принцип работы) должен уметь рассчитать номиналы элементов и количество радиокомпонентов. Далее разместить их таким образом, чтобы работа одного элемента не привела к

неправильной работе другого, или даже отказу всей сборки, в связи с тем, что, возможно, тепловыделение, радиоизлучение и другие проблемы, которые могут возникнуть из-за неправильной расстановки. Затем проводится испытание работы макета, а при нахождении неисправности, необходимо найти причину, которая привела к поломке, и устранить её. Составить инструкцию, либо оформить определенную документацию к готовому произведенному продукту. Именно вопросы надежности очень актуальны в ходе производства такого рода устройств, так как в большинстве случаев поломка происходит не из-за неправильных расчётов или неправильной настройке наладки или не правильной эксплуатации, а именно из-за агрессивных свойств окружающей среды. Все вышеперечисленное создается с помощью электро-вычислительных средств. Представитель данной профессией должен обладать творческим и аналитическим мышлением, техническим складом ума, повышенной внимательностью к мелким деталям, умением аргументировать свою точку зрения, ответственным и художественным подходом к работе. Первоклассный специалист должен обладать такими чертами характера, как рациональность, усидчивость, пунктуальность, самоорганизация, изобретательность [3, с.132]. Немаловажную роль играет стрессоустойчивость, ведь рабочий процесс является достаточно трудоемким и зачастую рутинным, (в экстренных ситуациях, например: по потребности заказчика), требуется готовность пересмотреть проект и быстро внести изменения в него, что требует от специалиста высокого уровня логического и абстрактного мышления. Также обладает, высоким уровнем творческого, логического и абстрактного мышления. Инженер — конструктор электронных систем, профессия далеко не из легких и является действительно важной. Поэтому её востребованность на современном рынке не позволит квалифицированному специалисту остаться без работы. Так же стоит учитывать, тот факт, что у человека, с подобной профессией, открываются не только большие перспективы, но и стремительность карьерного роста в различных областях специальности. В заключение необходимо попытаться

понять, насколько важна и полезна рассматриваемая профессия. Ведь, действительно, профессия инженер — конструктор радиоаппаратуры на сегодняшний день считается очень востребованной. Многие студенты, окончив университет по данной специальности, идут работать именно по своей профессии. Современный мир невозможно представить без радиоаппаратуры, с этим связано любое действие в нашей жизни.

Основными задачами, которые стоят перед инженерами, являются разработка моделей будущих изделий, создание данного изделия, внедрение в рабочую среду, обслуживание и улучшение технических характеристик. Кроме того, они разрабатывают методы ремонта объектов, и рассчитывают время работы изделия между этими ремонтами. Одними из самых популярных инженерных профессий являются: инженер-технолог, инженер-конструктор, инженер-механик, инженер-строитель, инженер-испытатель инженер по охране труда.

Профессия инженера требует высшего образования и опыта работы в данной сфере. Человек, обладающий данной профессией, должен быть внимательным, ответственным, усидчивым и обладать техническим мышлением. Многие предприятия нуждаются в молодых и квалифицированных специалистах. Они ведут свою работу почти во всех сферах деятельности: машиностроение, строительство, электротехника, робототехника, медицина и многие другие. Принимают активное участие в изобретательской, конструкторской, производственной, отладочной и других частях производства. Опытные специалисты получают приглашения на работу в известные научно-исследовательские центры (НИИ), конструкторские бюро, заводы и предприятия, где у них появляется возможность карьерного роста и хорошей заработной платы.

Такое разнообразие выполняемых ими функций способствует профессиональному становлению и развитию личности, обеспечивает специалисту инженерного профиля достаточную мобильность на рынке труда, возможность оперативно осваивать технические новшества с учетом развития

мировых тенденций в технической политике, творчески пользоваться усваиваемой информацией (в том числе и иноязычной): уметь ее найти, переработать и применить в своей инженерной деятельности, успех которой зависит, прежде всего, от его способности работать с людьми.

Несомненно, образовательный процесс наиболее эффективен в том случае, если в ходе обучения опора делается на личный опыт учащегося как результат его взаимодействия с окружающим миром, на индивидуальные ценности, ставшие содержанием его внутреннего мира. Политические и общественные потрясения в современном мире выдвинули на передний план проблему языка как необходимого фактора обеспечения социальной стабильности. Экологические и гуманистические ценности должны пронизывать национальные культуры, стать основой жизни в XXI столетии.

Список литературы

1. *Душков, В.А. Структурно-психологический анализ трудовой деятельности. Хрестоматия по инженерной психологии. – М., 1990. – 197с.*
2. *Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М.: Педагогика, 1991. – 295с.*
3. *Мещеряков А.С., Бехтер А.Ю. Формирование творческой готовности к профессионально-личностному саморазвитию будущих инженеров средствами иностранного языка. // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Пенза: ПГУ. 2010. № 4. С. 130-138.*
4. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.*

УДК 37.02

ББК 74.48

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ “LINGUALEO” ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В.Д. Верещагина, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

THE MULTIMEDIA EDUCATIONAL PLATFORM “LINGUALEO” USAGE FOR ACHIEVING STUDENTS’ METADICIPLINARY RESULTS (VIA THE ENGLISH LANGUAGE)

V.D. Vereshchagina*, Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация: Данная статья посвящена описанию мультимедийной образовательной платформы “Lingualeo”, определению роли данной программы в образовательном процессе, выявлению метапредметных результатов и компетенций в ходе её использования.

Ключевые слова: метапредметный результат, метапредметные компетенции, образовательная платформа.

Abstract: This article is devoted to the description of the multimedia educational platform “Lingualeo”, to this program role definition in the educational process, to the determination of the metadiciplinary results and competencies while using it.

Keywords: metadiciplinary result, metadiciplinary competences, educational platform.

E-mail: victoriav95@mail.ru , olga-appointment@yandex.ru

В настоящее время существует множество компьютерных программ, помогающих учителю иностранного языка и учащимся в овладении английским языком. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Применение обучающих программ – наиболее доступный способ использования компьютера, как на уроках, так и во

внеурочное время. Разнообразные мультимедийные игры способствуют расширению словарного запаса, знакомят с грамматикой английского языка, учат понимать речь на слух, правильно писать. Мультимедийные возможности позволяют прослушивать речь на изучаемом языке, а регулирование скорости звучания позволяет разбивать фразы на отдельные слова. Использование микрофона и автоматического контроля произношения позволяет скорректировать фонетические навыки [4].

Одной из программ, помогающих изучать английский язык, является образовательная платформа для изучения и практики иностранного языка – Lingualeo. Вместо сухого учебного материала и рутины применяется игровой метод.

Отличительные особенности данной платформы [5]:

• уроки направленны на усвоение информации с задействованием механизмов памяти – визуальное восприятие, запоминание в процессе записывания и прослушивания, методичное повторение;

• интенсивные тренировки ориентированы на формирование активного словарного запаса;

• уроки и курсы грамматики имеют уровни знания языка – от начального уровня до продвинутого;

• каждое занятие в рамках курсов построено по определенной схеме – теоретическая часть (правило), изучение материала на практике, закрепление пройденного;

• специализированные курсы направленны на удовлетворение конкретных потребностей пользователей – детский английский, подготовка к экзаменам (включая TOEFL), язык для работы, общения и т.д.;

• предполагает развитие необходимых навыков – усвоение профессиональной и узкоспециализированной лексики различной сложности;

• включает видеоуроки, которые проводят носители языка;

• предоставляет возможность выбора акцента для аудирования – английский, американский;

• предлагает широкие возможности для пользователей Lingualeo Premium – постоянно действующие акции, специальные предложения;

• имеет расширение для браузеров – обновление словаря происходит в два клика;

• снабжено функциональным мобильным приложением.

В распоряжение пользователя предоставляется персонаж — лев Лео, которого нужно ежедневно «подкармливать» для поддержания формы. Кормом являются «фрикадельки», внутренняя «валюта» на сервисе, которой можно оплачивать платные функции. Чем больше полезных действий совершает школьник, тем быстрее утоляется голод персонажа.

В среднем, рекомендуемая продолжительность занятий в день — не меньше часа. К слову, регулярность — это один из наиболее важных векторов при изучении языка. Среди прочих создатели Lingualeo называют мотивацию к изучению, восприятие живого языка, копирование носителей языка, регулярность и оптимальную интенсивность.

Дневная норма «еды» (то есть, рекомендуемый объем учебного материала) напрямую зависит от уровня владения языком, указанного в профиле, т.е. лев — не только развлечение, но и показатель, насколько ваши требования соответствуют прилагаемым усилиям.

Уровень повышается по мере выполнения упражнений, прохождения курсов и прочих полезных действий, за которые выдаются очки. Соответствующая шкала находится в правой нижней части окна, а также на странице профиля. После каждого пятого уровня дается новое задание. Всего же насчитывается 59 уровней. Опытным пользователям открывается доступ к бесплатным бонусам, что является дополнительным стимулом.

В профиле можно задать и цели, для достижения которых, собственно, и нужно повышать навыки: «Хотелось бы подготовиться к тесту TOEFL» или «Необходимо читать книги в оригинале» и прочие. Всю информацию о прогрессе в изучении английского языка можно почерпнуть из журнала. График «плана за неделю» показывает, насколько ученик отклонился от курса, сколько очков нужно заработать для перехода на следующий уровень.

Можно выделить 3 учебных раздела — «Джунгли», «Курсы» и «Тренировки».

1) «Джунгли» — коллекция текстов, аудио и видео, всего около 130 тыс. материалов. Все содержание можно рассортировать по жанрам, тематикам, источникам, также сделать фильтрацию по уровню сложности (установленной по критериям длины текста и употребляемым словам). Дана свобода действий: можно выбрать то, что интересно, из фильмов, музыки, лекций и мн. др. и совместить приятное с полезным. Выбранные материалы переходят во вкладку «На освоение».

Освоение, с точки зрения сервиса, – это пополнение словаря Lingualeo. При чтении текста нужно нажимать на незнакомые слова и выбирать один из вариантов перевода в правой панели. Сверху от вариантов есть кнопки для использования сервисов Google Translate, Multitran и прочих, которые предлагают альтернативный вариант перевода, зачастую более точный и многовариантный. Помимо прочего, в словарь можно добавлять целые фразы, перевод отображается внизу справа боковой панели при наведении на незнакомую строку.

В глоссарии доступны тематические наборы слов для различных сфер употребления (бизнес, туризм, наука, IT и т. п.), которые также можно отправить в словарь. Здесь же — список неправильных глаголов, полезные прилагательные, существительные и прочая информация, необходимая для изучения английской грамматики, например, в разделе «Курсы».

Слова, добавленные в словарь, хранятся не просто для хронологии, а откладываются для активных тренировок. Можно заметить, что справа от каждого

термина находится кружок, который отображает прогресс изучения. Закрепление материала происходит в три этапа, хотя видов тренировки — семь. Слова, которые успешно прошли один этап, переходят в другой. Незакрепленные (неверно угаданные) слова идут «на созревание», то есть, вы возвращаетесь в словарь и учите их заново. Созревание работает по методу «интервального повторения».

Наиболее интересен тренинг под названием бридж. Для работы с ним нужен микрофон или гарнитура. Это интерактивная игра: к вам подключается живой оппонент, ваша задача — произносить слова, написанные на карточках и, в свою очередь, правильно отгадывать произносимые оппонентом. Набор слов, само собой, компонуется из вашего словаря. Слова легко отгадываются, поскольку есть варианты ответа, поэтому этот вид тренировки было бы правильней отнести к легкому уровню [3].

На данном этапе у ученика формируются метапредметное умение планировать и осуществлять свою деятельность (самостоятельно определить цель обучения, определять и ставить перед собой новые учебные или познавательные задачи, проанализировать поставленную задачу и те условия, в которых она должна быть реализована; сопоставить содержание указанной задачи с имеющимися знаниями и умениями; способность сопоставлять собственные действия с запланированными результатами, контролировать свою деятельность, осуществляемую для достижения целей; уметь осуществлять самоконтроль, самооценку, принимать решения и осуществлять осознанный выбор в познавательной и учебной деятельности), **у**мение использовать компьютерные технологии **(**использовать различные источники получения информации с помощью компьютера; определять надежность и достоверность источника), коммуникативные умения **(**уметь вести диалог, правильно строить монологическое высказывание, владеть и осознанно применять речевые средства в зависимости от ситуации и задачи коммуникации.

2) Курсы на Lingualeo были введены относительно недавно. Они делятся на грамматические и видео-курсы средней продолжительностью по 2-4 часа. Грамматика охватывает группу времен и части речи. Каждый курс состоит из набора правил, упражнений и теста. Вариант ответа, как в тестах, нужно выбрать из уже имеющихся либо добавить свой. В конце каждого курса выставляется оценка. С одной стороны, курсы напоминают стандартные упражнения из учебников по английской грамматике. Учиться по ним гораздо удобнее: не нужно писать ручкой в тетради или искать ключи в приложениях. Можно мгновенно увидеть ошибку и посмотреть соответствующее правило. С другой стороны, классические учебники по грамматике гораздо лучше закрепляют полученные знания. Объем упражнений в Lingualeo сравнительно мал, теория сжата и не везде сопровождается иллюстрациями. Но судить строго пока нельзя. Сервис Lingualeo очень молодой, а учебники издавались и переиздавались годами. Это требует привлечения ресурсов, специалистов и прочих вложений.

Видеокурсы доступны в этом же разделе в соседней вкладке. Их на порядок меньше, чем грамматических, всего пять: «Особенности питания», «Друзья», «Посещение ресторана», «Деньги», «Работа». Но они более интерактивны и их интересней проходить. Вначале предлагается просмотреть видео, затем нужно ответить на вопросы по ситуациям. Можно ознакомиться с текстом, перевести незнакомые слова и воспользоваться подсказками. В конце курса выставляется оценка.

Важное примечание. Бесплатен на сервисе Lingualeo только базовый уровень. Его, на первых порах, вполне достаточно. Опытные пользователи в комментариях на сервисе жалуются на «некоторые ограничения». Но, к счастью, Lingualeo не требует денег на каждом шагу. Ограничения накладываются, в частности, на курсы — они платные. Можно покупать курсы как поштучно, так и одним пакетом. Все цены указаны непосредственно в разделе «Курсы». Золотой статус открывает полный доступ ко всем функциям сервиса на 12 месяцев [2].

В данном разделе можно наблюдать развитие таких метапредметных результатов учащихся, как **у**мение планировать и осуществлять свою деятельность **(**анализировать поставленную задачу и те условия, в которых она должна быть реализована; сопоставлять содержание задачи с имеющимися знаниями и умениями; способность контролировать свою деятельность, осуществляемую для достижения целей; оценить правильность выполнения познавательной задачи, свои имеющиеся возможности ее достижения; уметь осуществлять самоконтроль, самооценку, принимать решения и осуществлять осознанный выбор в познавательной и учебной деятельности), **у**мение осуществлять познавательные действия (определять суть понятий, обобщать объекты; находить аналогии; самостоятельно находить критерии и основания для классификации, осуществлять классификацию; устанавливать причинно-следственные связи; выстраивать логические рассуждения, делать умозаключения и собственные выводы).

3) «Саванна» — некое подобие социальной сети, ее зарождение. Будет не удивительно, если через несколько лет в ней будут знакомиться и обмениваться сообщениями десятки тысяч пользователей. Пока возможности «Саванны» весьма ограничены: сюда можно приглашать друзей из социальных сетей или других сервисов, искать пользователей по уровню владения английским и возрасту. Аналог «добавления в друзья» — «Прайд». В «Прайд» можно добавить пользователей, от которых вы хотите получать новости: достижения, отмеченные материалы из «Джунглей» и другие обновления. Идея с «Саванной» перспективная, и в будущем хотелось бы использовать ее для совместных переводов.

Последний раздел будет способствовать формированию следующих метапредметных умений: умение организовывать совместную познавательную деятельность; эффективно работать и в группе, и самостоятельно; согласовывать свои мотивы и позиции с общественными, подчинять свои интересы коллективным; проявлять толерантность, терпимость, уметь решать конфликты;

выслушивать другие мнения, а также формулировать, отстаивать и аргументировать свое мнение.

Учитель может внедрять данную образовательную платформу в учебный процесс для достижения метапредметных результатов учеников. Педагог может составлять тематический словарь для учеников (развивается умение четко определять области известного и неизвестного), давать задания на аудирование различного уровня сложности (умение ставить перед собой цели и определять задачи), тренировать грамматические навыки и ставить готовые задания по средствам раздела “Курсы”, а также проверять выполнение заданий и получать подробные отчёты об усилиях и успехах обучаемых, включая статистику ошибок и определение проблемных мест (осуществление самонаблюдения, самоконтроля, самооценки).

Мобильность платформ Lingualeo (доступен на web, Android, iOS) дает ученикам возможность заниматься ежедневно, как только у них выпадают свободные пять минут. А учителю позволяет видеть частотность тренировок, избегая выполненных за 5 минут до урока заданий. Учитель может загружать в раздел «Материалы» видео, аудио или тексты, а также делиться своими наборами слов в разделе «Словарь». В разделе «Курсы» представлены тренажеры по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. В каждый из курсов входят 8 вариантов теста.

Для развития навыка говорения можно использовать небольшие видеоролики и рекомендовать ученикам повторять за диктором. Развиваются умение планировать свое речевое и неречевое поведение, коммуникативная компетенция, осуществление самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности [1].

Таким образом, образовательная платформа Lingualeo отлично подходит для использования как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе для формирования метапредметных результатов учеников. Она не поможет «выучить язык в совершенстве за месяц». Но ежедневные занятия отлично восполняют

недостатки школьного и высшего образования — нередко это отсутствие элементов игры, интерактивности, индивидуального подхода [2].

Список литературы

1. *Возможности Lingualeo для учителей [Электронный ресурс] // Lingualeo. URL: https://help.Lingualeo.com/hc/ru/articles/209633773 (дата обращения 25.11.2018)*
2. *Муравьев И. Обзор сервиса по изучению английского языка Lingualeo [Электронный ресурс] // Приложения и утилиты. URL: https://www.ixbt.com/soft/Lingualeo.shtml (дата обращения 22.11.2018)*
3. *Официальный сайт сервиса для изучения английского языка Lingualeo [Электронный ресурс] // Lingualeo. URL: https://Lingualeo.com/ru/ (дата обращения 22.11.2019)*
4. *Применение сетевых и дистанционных технологий на занятиях английского языка [Электронный ресурс] // Документы. URL: https://gigabaza.ru/doc/126469.html (дата обращения 25.11.2019)*
5. *Lingualeo [Электронный ресурс] // Партнерские программы и сервисы. URL: http://actualtraffic.ru/site/Lingualeo/ (дата обращения 21.11.2018)*

УДК 373.211.24

ББК 74.14

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

С. Н. Волчкова, *Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад №31 «Волшебная страна» филиал №3 «Лесная сказка», г. Пенза, Россия*

THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S COHERENT MONOLOGUE THROUGH VISUAL MODELLING

S. N. Volchkova, *Municipal preschool educational institution kindergarten No. 31 "Magic country" branch No. 3 "Forest fairy tale", Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена развитию речи детей в дошкольных учреждениях. Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном образовании как общая основа воспитания и обучения детей.

Ключевые слова: монологическая речь, наглядное моделирование, дошкольный возраст, развитие речи.

Abstract. This article is devoted to the development of children's speech in preschool institutions. Mastering the native language, speech development is one of the most important acquisitions of the child in preschool childhood and is considered in modern preschool education as the General basis of education and training of children.

Key words: monologue, speech, visual modelling, preschool age, speech development.

E-mail: sveta19680603@yandex.ru

"Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету".
К.Д. Ушинский

В «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» в качестве одной из приоритетных задач выделено стимулирование коммуникативной активности детей в разных видах деятельности. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования: «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте».

Для достижения ребенком коммуникативной компетентности воспитатель помогает её становлению посредством решения задач по развитию разных сторон речи ребенка во всех возрастных группах.

В первую очередь важное место в общении ребенка со сверстниками и взрослыми занимает связная речь, которая отражает логику мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемую информацию и правильно выражать ее. Она является показателем того, насколько ребенок владеет лексикой родного языка, отражает уровень его эстетического и эмоционального развития. Таким образом, связная речь, представляя собой логичное, последовательное и точное, грамматически правильное и образно развернутое изложение определенного содержания, является показателем речевого развития ребенка и занимает особое место в формировании речевой готовности детей к школе [4].

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. Но надо помнить, что без помощи и руководства взрослого связная речь развивается медленно или не развивается совсем. А ведь

развитая речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, это является решающим условием для развития его личности. Стоит подчеркнуть, что правильная речь – это один из показателей готовности к обучению ребенка в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения: ведь письменная речь формируется на основе устной, и дети, страдающие недоразвитием речи, обречены на неуспехи в школе [1].

Иными словами, одной из главных задач развития связной речи ребенка является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах, явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, заучивание стихотворений, составление рассказов по картине.

Однако дети дошкольного возраста, а тем более, имеющие речевые нарушения, как правило, отличаются недостаточно сформированным навыком построения связного высказывания. По результатам наблюдений, можно отметить следующие недостатки речевого развития у детей:

- речь односложная, состоящая лишь из простых предложений;

- неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение;

- недостаточный словарный запас [5].

Большинство детей активно делятся своими впечатлениями от пережитых событий, но с неохотой берутся за составление рассказов по заданной теме по причине того, что он не может оформить их в связные речевые высказывания.

В этой связи одним из эффективных средств развития связной речи детей дошкольного возраста является применение метода наглядного моделирования – воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Использование метода моделирования в обучении

детей связной речи позволяет научить детей составлять план высказывания и формулировать предложения, быстро научить детей называть предметы, различать их характеристики и выделять особенности. При помощи моделирования ребенку легче зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, текст), научиться работать с ними, что особенно важно для детей дошкольного возраста, т.к. наглядный материал усваивается лучше вербального.

В данном случае эффективным средством при обучении связной речи дошкольников служат приемы мнемотехники, которые являются результативными методами запоминания на простых примерах. Для начала детей знакомят с мнемоквадратами – понятными изображениями, которые обозначают одно слово, словосочетание, его характеристики или простое предложение. Затем воспитатель усложняет занятия, демонстрируя мнемодорожки (квадрат из четырех картинок), по которым можно составить небольшой рассказ в 2-3 предложения. И, наконец, самая сложная структура – это мнемотаблицы - изображения основных звеньев, в том числе схематические, по которым можно запомнить и воспроизвести целый рассказ или даже стихотворение. Первоначально таблицы составляют воспитатели, родители, потом к этому процессу можно подключить и ребенка, таким образом, мнемотехника влияет не только на развитие памяти, но и на фантазию, визуализацию образов ребенком. Основные приемы запоминания мнемотехники основаны на ассоциациях, логическом мышлении, наблюдательности [2].

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. Следовательно, актуальность использования метода наглядного моделирования в работе с дошкольниками состоит в том, что:

1) ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для детей

характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Однако использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает педагогу удерживать познавательный интерес дошкольников на протяжении всего занятия. С помощью схем и моделей дошкольники учатся преодолевать различные затруднения, а переживаемые при этом положительные эмоции: удивление, радость успеха – придают им уверенность в своих силах;

2) использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью;

3) применяя графическую аналогию, дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания [3].

Обучение детей рассказыванию с использованием моделирования делится на два этапа: подготовительный и основной.

Первый этап – подготовительный, целью которого является устранение недостатков в лексико-грамматическом оформлении речи и обучение детей действиям замещения.

На этом этапе работы используются:

- игры и упражнения в наблюдательности, умение детей видеть признаки предметов, рассматривать их в разной последовательности;
- словарные и грамматические упражнения, сопровождающие рассматривание и предназначенные для обогащения словаря названиями признаков, синонимами, антонимами, образными средствами языка; а также для содействия усвоению подчинительных связей между существительными, прилагательными и глаголами, способов словообразования, построения предложений и т.д. [5].

Указанные упражнения сочетаются с обучением детей действиям замещения. А в качестве символов-заместителей на начальном этапе работы используются геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет, а моделями связного высказывания может быть

представлена полоска разноцветных кругов.

Второй этап – основной, целью которого является закрепление полученных навыков в создании моделей и применение их при пересказе рассказов, составлении рассказов-описаний, рассказов по картине.

В качестве условных заместителей (элементов модели) могут выступать символы разнообразного характера: геометрические фигуры; символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы); планы и условные обозначения [2].

Всё вышеперечисленное позволяет использовать метод наглядного моделирования при обучении рассказыванию уже с младшего возраста.

В младшем возрасте необходимо научить детей запоминать действующих лиц и последовательность действия, поэтому с помощью подробных схем дети могут пересказывать сказки «Репка», «Теремок», «Колобок» и так далее. Например, при пересказе сказки «Курочка ряба» можно использовать следующие схемы. На первом этапе - рассматриваются картинки (игрушки) героев сказки. Детям предлагаются дидактические игры: «Чем отличается бабашка от дедушки?», «Что есть у бабушки?» (платок, фартук, очки и т.д.), «Какая курочка?». Указанные признаки дорисовываются в заранее подготовленные модели (круги из картона). Далее педагог рассказывает сказку с использованием моделей (рассказ обязательно сопровождается движением по составленному плану), а затем дети рассказывают сказку [3].

В средней группе дошкольники учатся составлять описательные и повествовательные рассказы, пересказывать не только знакомые рассказы (сказки), но и вновь услышанные, опираясь на модель. Дети учатся узнавать эпизоды сказки, разыгранные с помощью моделей (заместителей). Здесь уместно провести дидактические игры «Что было до…», «Что случилось после…», «Кто пришёл первым?» и т.д.

В старшем возрасте задачи по развитию связной речи усложняются, в связи

с этим и усложняются модели. Они становятся более абстрактными, при этом их функции заранее обсуждаются с детьми. На основе моделей дети не просто передают текст, но и диалог действующих лиц, характеристики персонажей.

В этом возрасте необходимо развивать творческую речь, поэтому на подготовительном этапе подбираются игры и задания на развитие воображения: «Превращения», «Фантастический образ», «Сочиним сказку», которые помогали бы дошкольникам избегать готовых образцов речи, что способствует развитию умения сочинять сказки и истории, опираясь на модель, наполняя её любым содержанием [2].

Обучение составлению описательного рассказа с помощью модели начинается с совместного с детьми обследования описываемого предмета и совместного составления схемы. На следующем этапе обучения описательной речи дети уже самостоятельно составляют наглядные планы для рассказов - описаний.

Описание предмета педагогом обязательно сопровождается движением указки по составленной модели, тем самым, давая образец использования модели в качестве наглядного плана.

Обучение пересказу начинается с небольших рассказов в 3-4 предложения. Каждое слово в рассказе обозначается определенным символом-моделью. На первых этапах дети совместно с педагогом учатся схематизировать предложение, пользуясь готовыми знаками-моделями. Далее дети самостоятельно подбирают модели для составления наглядного плана пересказа.

При обучении составлению рассказов по картине или серии картинок важно научить детей выделять значимые для развития сюжета фрагменты картины, определять взаимосвязь между ними и объединять их в один сюжет. Здесь необходимо проводить дополнительную работу с использованием игровых заданий, направленных на формирование умения опознавать имитационные действия, на развитие умения воспроизводить действие с воображаемыми

объектами. Затем составляется схема рассказа с использованием моделей. Элементами плана рассказа, составленного по пейзажной картине, могут служить силуэтные изображения её объектов, как явно присутствующих на картине, так и тех, которые могут быть выделены только по косвенным признакам [4].

Использование мнемотаблиц особенно эффективно при разучивании стихотворений, т.к. зрительный образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания, которое сопровождается просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст. Использование опорных рисунков для обучения заучиванию стихотворений увлекает детей, превращает занятие в игру [6].

Яркими примерами развития у детей связной речи являются сенсорно-графические схемы, рекомендуемые Воробьевой В.К. и модели Ткаченко Т.А., а также изготовленные совместно с детьми [1, 6].

Таким образом, эффективность применения приёма наглядного моделирования, подтверждают следующие результаты наблюдений за детьми:

- дети становятся более активными в речевом общении, отвечают на вопросы, развёрнутыми предложениями;

- проявляют творческую речевую активность, самостоятельность;

- умеют производить обследование предметов, выделяя их основные признаки;

- умеют составлять описательные рассказы об игрушках, предметах, временах года, по картинкам.

Метод наглядного моделирования позволяет повысить эффективность работы над развитием связной речи дошкольников. Следовательно, постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, дети учатся планировать свою речь.

Список литературы

1. Воробьёва В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.,2005.

2. Кондратьева Н., Соленкова О. Как использовать модель для развития речевого творчества. Дошкольное воспитание. 1991. №10.

3. Красильникова Л.В. Развитие речевой активности детей 6-7 лет / учебно-методическое пособие. М.: изд-во «ТЦ Сфера», 2010.

4. Нищеева, Н. В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста «Детство–Пресс», 2009.

5. Смышляева Т.Н., Корчуганова Е.Ю. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников. М.: Логопед. 2005. №1

6. Ткаченко Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. Приложение к комплекту пособий «Учим говорить правильно». М.: «Гном и Д», 2003.

УДК 811.111

ББК 74.48

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ОНЛАЙН КУРСЫ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Д.А. Вьюнов, *Языковой центр «LINGUA STUDIO», г. Пенза, Россия*

L2 LEARNING VIA ONLINE COURSES (BY THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

D.A. Vyunov, *Language centre «LINGUA STUDIO», Penza, Russia*

Аннотация: Данная статья посвящена описанию процесса изучения английского языка через онлайн курсы, сравнению с традиционными методами изучения английского языка, выявлению преимуществ и недостатков данного метода обучения.

Ключевые слова: онлайн курсы, информационные технологии, образовательная среда.

Abstract: This article is devoted to the description of the English learning process via online courses, to the comparison it with traditional methods of L2 learning, to the determination of advantages and disadvantages of this method.

Keywords: online courses, meta-subject competencies, educational platform.

E-mail: dan.pnz100@gmail.com, olga-appointment@yandex.ru

В современном мире все ещё существуют люди, которые наивно полагают, что английский язык им в повседневной жизни никогда не пригодится. И в этом заключается их глобальная ошибка. На сегодняшний день английский язык является одним из самых популярных языков мира. Приблизительно 1,5 млрд. человек владеет английским языком, и где-то 1 млрд. изучает его. Английский язык охватил все сферы жизнедеятельности человека: науку, средства массовой информации, учебу, работу и досуг.

Английский язык считается международным, на нём разговаривает подавляющее большинство самых образованных жителей нашей планеты, а потому его знание окажется не лишним для любого человека.

Он открывает множество возможностей в плане путешествия, общения, поиска работы. Можно без страха делать покупки на иностранных сайтах, читать иностранные новостные ленты, читать книги в оригинале, расширять свой общий кругозор, понимать, о чём поют самые популярные зарубежные певцы. Изучение иностранного языка – это огромный труд и большие временные затраты. И чаще всего нам не хватает именно времени на изучение иностранного языка, на посещение специализированных курсов.

Интернет открыл новый мир возможностей для тех, кто хочет изучать английский язык удаленно. Развитие информационных технологий вносит свои коррективы: вместо того, чтобы посещать обычные занятия и учиться в традиционной обстановке под руководством преподавателя, многие предпочитают изучать английский, не выходя из дома.

Помимо экономии времени, онлайн-образование предлагает ряд новых возможностей, таких, как, изучение менталитета и различных диалектов, знакомство с культурными различиями, стилями разговорного и письменного языка и др.

На данный момент существует большое количество сайтов для изучения английского языка, такие как LearnEnglish, Ororo.tv, Babeleo, Begin-English, Puzzle English и др.

Все перечисленные сайты предполагают обучение всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению и письму, формируя при этом коммуникативные компетенции слушателей.

Выбираете ли вы Интернет-формат или компьютерную программу для изучения английского языка, использование компьютера имеет много преимуществ.

Во-первых, вы можете контролировать темп обучения. Изучая английский в аудитории, вы будете вынуждены учиться в темпе, который подходит большинству членов вашей группы. Если вы будете овладевать материалом медленнее, чем ваши коллеги, вы можете отстать. Если ваш уровень выше среднего, вам придется ограничить себя и подстраиваться под остальных. Использование компьютерных технологий позволит вам выбирать темп индивидуального, в каком-то смысле, даже разноуровневого обучения. Это, в свою очередь, даст вам возможность перераспределить время на те области, где вы испытываете затруднения. [1]

Во-вторых, вы можете учиться независимо от вашего местоположения. Используя подключение к Интернету и технологию Wi-Fi, вы очень легко можете «войти» в ваш класс и пройти необходимый урок.

Если вам приходится много путешествовать по работе, это вовсе не означает, что вы должны запускать занятия английским языком. А вот в случае с аудиторными занятиями вам бы назначали «свидание» в определенное время и, что самое главное, в строго определенном месте. И пока не изобрели способ мгновенного перемещения в пространстве и времени, образование онлайн остается отличной альтернативой традиционному обучению при невозможности посещения курсов или персонального репетитора.

Ключом к успеху в изучении английского с помощью компьютера является выбор правильной программы обучения. В этом состоит третье преимущество. Выберите образовательную программу, которая, наряду с базовой лексикой, предполагает обучение с помощью письменных или устных диалогов, где представлена практическая грамматика, необходимая для обучения разговорной речи.

В идеале, выбирайте программу изучения английского с носителем языка. Не забудьте, что ваш курс должен обязательно включать восприятие речи на слух, то есть аудирование. [2]

Только неоднократно прослушивая звуки изучаемого языка, вы научитесь произносить их самостоятельно. В данном случае использование компьютера в изучении языка исключительно полезно, ведь вы сможете слушать фразы и диалоги сколько угодно долго — до тех пор, пока твердо не освоите их произношение.

Интернет также дает нам возможность улучшить навыки чтения и письма на английском языке. Благодаря 80% существующих веб-сайтов, написанных на английском языке, вы можете выучивать новые фразы и слова по каждой теме каждый день. Кроме того, различные чаты и форумы помогают развивать письменные навыки общения на английском языке. Есть также много сайтов, где вы можете скачать тематические списки слов и игры, чтобы расширить свой словарный запас. [3]

Среди преимуществ таких курсов можно выделить большое количество англоязычных подкастов, фильмов, вебинаров, статей, ежедневных заданий для закрепления пройденного материала. Здесь можно читать книги в оригинале по вашим интересам.

К недостаткам можно отнести не стабильность генерации заданий и обновления контента.

Наиболее лучшим сервисом из вышеперечисленных, на наш взгляд, является - Puzzle English, так как только у него самая обширная библиотека заданий, тестов и контента. Он включает в себя составление личного плана подготовки, игры, задания, книги, диалоги. Онлайн курс содержит много разделов, например, «задания» включает в себя большое количество упражнений, видео- и аудиопазлы, где обучаемому в игровой форме предлагается вставить недостающее слово или реплику. Разработаны уроки, где пошагово изучается каждая часть речи, начиная с прилагательных, и заканчивая местоимениями. Если во время обучения возникают вопросы, то с пользователем всегда на связи техническая поддержка, которая поможет разобраться даже с самым трудным вопросом. Сам по себе курс

интенсивно развивается и с помощью пользователей, которые сами пополняют библиотеку заданий. Весь этот набор позволяет серьезно и успешно изучать английский язык, не боясь, что где-то будет пробел.

Итак, несмотря на большие возможности онлайн курсов необходимо внимательно относиться к их выбору, не стоит бросаться из крайности в крайность, необходимо найти золотую середину. Всегда надо помнить, что любые онлайн курсы – это дополнительная возможность усовершенствовать свои знания, навыки и умения. Обучение же иностранному языку с педагогом – это грамотно построенный процесс получения информации, это – общение в интерактивном режиме, это – правильная расстановка приоритетов в процессе обучения. Грамотное сочетание традиционных методов обучения и передовых информационных технологий – это путь к успеху.

Список используемых источников

1. *https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-sposoby-izucheniya-angliyskogo-yazyka*
2. *https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-kak-sovremennoe-sredstvo-izucheniya-angliyskogo-yazyka*
3. *https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-angliyskogo-yazyka-s-pomoschyu-prosmotra-zarubezhnyh-filmov.*

УДК 81-13

ЧТЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ КНИГИ В КОНТЕКСТЕ ДРУГИХ НОСИТЕЛЕЙ ИНФОРМАЦИИ (АНКЕТИРОВАНИЕ)

Ю.В. Гарькаева, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

READING A TRADITIONAL BOOK IN THE CONTEXT OF OTHER INFORMATION MEDIA (QUESTIONNAIRE)

Yu. V. Garkaeva, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме чтения традиционных книг в современном обществе. Автором статьи приведены результаты анкетирования, которые демонстрируют отношение современного подростка к бумажной книге и ее аналогу.

Ключевые слова: традиционная книга, электронный текст, культура чтения.

Abstract. This article is devoted to the problem of reading traditional books in modern society. The author of the article presents the results of a survey that demonstrate the attitude of a modern teenager to a paper book and its analogue.

Key words: traditional book, electronic text, reading culture.

E-mail: garkaevayulia@gmail.com

Отношение к книге на протяжении истории складывалось различным образом – ее возвеличивали, воспевали, а затем ей доставалась уничижительная роль: чтение книг считали глупостью, не приносящей пользы [1]. Но без сомнения можно говорить о том, что именно письменное слово стало символом развитой человеческой цивилизации.

У. Эко замечает: «В какой-то момент люди изобрели письменность. Можно считать, что письмо – продолжение нашей руки, и в этом смысле оно почти физиологично. Письмо – это технология коммуникации, непосредственно связанная с нашим телом. Раз уж его изобрели, отказаться от него невозможно.

Повторюсь: это как изобретение колеса. Колесо, которым мы пользуемся сегодня, ничем не отличается от древнего. Тогда как наши современные изобретения – кино, радио, Интернет – вовсе не физиологичны» [2].

Мы провели анкетирование в сельской средней образовательной школе, в числе респондентов ученики среднего и старшего звена, число участников анкетирования – 35 человек. В анкетах были выделены важные аспекты обозначенной нами темы: место чтения в жизни современного подростка; формы чтения, которым он отдает предпочтение; отношение школьников к бумажным и электронным носителям.

Представление о том, какое место занимает чтение в жизни подростка дает анализ ответов на вопрос «Читаете ли Вы книги?». При этом, 40 % респондентов ответили, что книги они читают книги. Этот факт подтверждает, что процент читающих подростков резко снижается. Но нам неизвестно что именно читают опрошенные нами подростки. Возможно, они могли отнести сюда и учебную литература, которую им просто необходимо читать.

Анализ ответов на вопрос «Как часто вы обращаетесь к книге?» позволил определить какое количество своего времени тратит школьник на чтение. Выяснилось, что 44 % респондентов читают менее одной книги в месяц, одну-две книги в месяц читают 20% подростков, больше двух книг в месяц не читает никто, а вот совсем не читают книг, за исключением периодических изданий – газет или журналов, 36% опрошенных. Не можем не заметить, что показатели не высокие, однако, не будем забывать, что возрастные особенности респондентов влияют на обращение к книге очень и очень противоречиво. Как было отмечено в предыдущей главе, в этом возрасте подростки делятся на две категории: либо становятся грамотными читателями, либо не прикасаются к книге совсем. По данным нашего опроса, в некоторой степени, заметна такая тенденция.

Анализируя ответы на следующий вопрос «Чем вас привлекают бумажные книги?», мы выяснили, что наличием эстетической составляющей бумажная книга

привлекает 24% респондентов, независимостью от наличия электронных устройств – 20%, безопасностью чтения 44% опрошенных и 12% участников анкетирования указали, что их привлекает традиционная книга другим, однако, только два респондента в графе «укажите свой вариант» написали, что их ничем не привлекает книга, во всех других анкетах данная графа была пустой. Большая часть респондентов ответили, что безопасность чтения, которую гарантирует печатная книга, является для них первостепенной, мы знаем, что это не всегда так. Возможно, опрошенные не осведомлены о существовании электронных устройств, которые ничем не уступают печатному аналогу. На втором месте для подростков стоит эстетическая составляющая, т.е. возможность потрогать, полистать книгу, ощутить ее материальность. Независимость от других электронных устройств является не определяющим фактором, что вполне объяснимо, поскольку современные электронные книги даже оснащены сетью Интернет, чтобы загрузить туда нужную информацию, не прибегаю к использованию других гаджетов.

Проанализировав ответы на вопрос анкеты «Что Вы можете отнести к недостаткам бумажных книг?» мы выяснили, что 50% респондентов считают недостатком бумажной книги то, что они занимают достаточно много места, 20% опрошенных отметили, что печатная книга достаточно дорога и 30% участников анкетирования указали на то, что такую книгу можно читать только при хорошем освещении. Очень интересно что, описывая модели чтения, говорили о том, что для старой модели чтения характерно наличие домашних библиотек. Было очень престижно если в доме много книг и никого совершенно не смущал тот факт, что они занимают много места. Однако, для современной модели чтения это не характерно.

Затем мы обращаемся к следующему аспекту нашего исследования – отношение подростков к электронному тексту. Это мы смогли выяснить, проанализировав ответы на вопрос «Каковы, на Ваш взгляд, основные достоинства электронных текстов?». В результате оказалось, что 40%

респондентов считают основным достоинством электронных текстов считают компактность, 32 % опрошенных к достоинствам отнесли бесплатность или почти бесплатность таких текстов и 25% указали на большую мобильность электронных текстов. Как мы видим, для современного подростка большое место занимает компактность электронных текстов и, конечно же, ценовой фактор, т.к. такой текст можно скачать в интернете бесплатно или почти бесплатно.

К недостаткам электронных текстов 68% респондентов относят тот факт, что при таком чтении быстро устают глаза, 12 % опрошенных указали на то, что такой тест воспринимается хуже напечатанного, 20 % участников анкетирования отметили, что такое чтение не отличается атмосферностью. Большее количество ответов подростков указывает на то, что от чтения электронных текстов у них устают глаза. Однако выше мы уже писали о существовании букридеров с электронными чернилами, которые фактически ничем не отличаются от бумажной книги. Вероятно, многие школьники не учитывают этот факт.

С каких устройств подростки предпочитают читать электронные тексты мы выяснили, предложив ответить на следующий вопрос «Электронные тексты Вы обычно читаете с…». Проанализировав ответы, мы пришли к следующим выводам: 32 % респондентов читают электронные тексты с мониторов ноутбуков или нетбуков, 52 % опрошенных предпочитают пользоваться смартфоном, мобильным телефоном и только 16 % подростков читают тексты с экрана букридера, электронной книги.

Проанализировав ответы на вопрос «Каким образом Вы охарактеризуете себя как читателя в зависимости от того, книгам на каком носителе отдаете предпочтение?», мы выяснили, что 16 % опрошенных относят себя к читателям только традиционных книг, 32 % считают себя читателями преимущественно электронных книг, к «читателям» аудиокниг относят себя 28 % респондентов и 24 % подростков называют себя читателями и электронных, и традиционных книг.

Затем мы определили за какими книгами подростки видят будущее. В итоге 8% опрошенных отметили, что видят в будущем только бумажные книги, 36 % респондентов видят будущее за электронными книгами, 12% считают, что в скором времени в культурном пространстве останутся только аудиокнига, 24% подростков верят в сосуществование всех форматов книг и, наконец, 20% школьников думают, что в будущем читать и вовсе перестанут.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. Большинство подростков, а именно 60 %, книги вовсе не читают, а оставшиеся 40% если и читают, то большая часть прочитывает менее одной книги в месяц, что несомненно недостаточно.

2. Печатные и электронные книги стоят на одном уровне в культурном пространстве школьника.

3. Главным преимуществом бумажных книг, по мнению современного подростка, является безопасность чтения, а главным достоинством электронного текста они считают компактность. Недостатки традиционной книги школьники видят в том, что она занимает слишком много места, а вот от чтения электронного текста быстро устают глаза.

4. Большинство современных школьников читает электронные тексты с экранов телефонов или же смартфонов, реже они пользуются другими гаджетами.

5. Также оказалось, что большая часть подростков сегодня отказывается от традиционных книг в пользу электронных текстов.

6. Если современные ученые и социологи уверены в светлом будущем бумажной книги, то школьники думают совершенно иначе – многие ответили, что в скором времени традиционную книгу полностью заменят электронные тексты. Что совсем удручает, часть респондентов и вовсе отметили, что читать в дальнейшем перестанут совсем.

Список литературы

1. Акимова, С.В. Читательские приоритеты современных подростков: взгляд библиотекаря [Текст] / С.В. Акимова // Третий Международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрестке» (Челябинск, 24 - 25 сентября 2015 г.): материалы форума / Ред.-сост. В. Я. Аскарова. - Челябинск: ЧГАКИ, 2015. – С. 224 – 226.

2. Карьер, Ж., Эко, У. Не надейтесь избавиться от книг / пер. О. Акимова. – СПб: Симпозиум, 2010. С. 336.

УДК 378.14.015.62

ББК 60.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА ДЛЯ МОНИТОРИНГА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ (ЭФФЕКТИВНОСТИ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А.В. Герасимова, *Центр изучения иностранных языков «Дай Пять», г. Пенза, Россия*

USING A PROCESS APPROACH TO MONITOR EDUCATIONAL PERFORMANCE

A.V. Gerasimova, *Foreign Languages School "Dai Pyat", Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассмотрена возможность применения байесовского подхода к оцениванию уровня достижения выдвинутых гипотез. Подход предполагает использование формулы Байеса для построения распределения апостериорных вероятностей на множестве гипотез о том, что степень реализации рассматриваемой гипотезы достигла требуемого уровня. Подход применим для общих практик при условии, что существуют объективные свидетельства, позволяющие произвести экспертное оценивание.

Ключевые слова: байесовский подход, множество гипотез, экспертное оценивание, объективные свидетельства.

Abstract. The article considers the possibility of applying Bayes' approach to assessing the level of achievement of the proposed hypotheses. The approach involves using Bayes' formula to construct a distribution of posterior probabilities on multiple hypotheses that the degree of implementation of the hypothesis in question has reached the required level. The approach is applicable to general practices, provided that there is objective evidence that allows expert evaluation.

Key words: Bayes' approach, many hypotheses, expert assessment, objective evidence.

E-mail: gerasimovam2015@yandex.ru

Процессный подход представляет собой одну из форм системного подхода, который рассматривает процессы, происходящие в любом объекте (определяемом

как система независимо от его природы), как взаимосвязанные и характеризующиеся совокупностью множества факторов и параметров как информативных, так и неинформативных в конкретном акте оценки, мониторинга. Разделение параметров состояния объекта на информативные и неинформативные представляет собой отдельную серьёзную задачу, которая должна быть решена на этапе формирования модели объекта.

Для адекватного представления рассматриваемого в настоящей работе специфического класса объектов, а именно, объектов, участвующих в образовательном процессе, по нашему мнению, весьма важным является одно из центральных положений системного подхода, заключающееся в том, что правильная работа объекта, его функциональная работоспособность, надёжность не может быть определена как аддитивная сумма соответствующих качеств, показателей составляющих его подсистем и элементов. Отсюда становится ясным, что широко распространённый функциональный подход к анализу и оптимизации поведения мониторируемого объекта, предполагающий обеспечение оптимальности функционирования каждой из его подсистем, не всегда позволяет добиться оптимального (в соответствии с заданными критериями) результата работы всей системы.

Процессный подход ставит во главу угла достижение наилучшего совокупного результата при, возможно, не вполне оптимальном функционировании некоторых отдельных подсистем и элементов объекта.

Важнейшим этапом процессного подхода является выделение объекта мониторинга (управления) из окружающей среды, определение ключевых показателей эффективности и оценка их по заданному критерию эффективности. Таким образом, объект мониторинга, (определяемый часто как бизнес-процесс) наделяется некоторой структурой, включающей подсистемы и элементы, выделяется с определением границ из внешнего окружения, характеризуется функциональным назначением, решаемыми задачами, потребляемыми ресурсами

и результатами деятельности. Результатом мониторинга является интегральная оценка соответствия состояния и поведения объекта устанавливаемым требованиям.

Ключевые показатели эффективности (КПЭ) представляют собой системную совокупность измеримых параметров (качественных и количественных показателей), характеризующих как факт достижения требуемых показателей, так и степень эффективности процессов их достижения. Эти показатели в совокупности применяются для управления объектом в смысле приведения последнего в требуемое состояние. Желательно, чтобы процедуры управления были оптимальными.

Важнейшая задача, связанная с применением процессного подхода, состоит в адаптации в исследуемую предметную область базовых понятий, относящихся к процессному подходу [1]. Это, прежде всего, такие понятия, как:

- процессная область, определяемая как совокупность взаимосвязанных действий (практик), выполнение которых обеспечивает достижение объектом заданных целей;

- процесс как выполнение действий, практик, упомянутых в предыдущем пункте;

- результат практики как конкретный «продукт», сравниваемый с априорно сформированной «идеальной моделью»;

- объективное свидетельство как выносимое на основании результатов наблюдений, измерений, экспертиз заключение о соответствии результатов практик предъявляемым требованиям.

В реальной действительности указанное соответствие может быть не вполне полным. В этой связи актуально определение степени данного соответствия, трактуемой как относительная успешность выполнения каждой из практик. Данная степень соответствия может выполнять роль оценки в традиционном смысле этого понятия.

Вместе с тем более объективным и, что важно в условиях цифровизации образовательной сферы, технологичным является использование с этой целью алгоритмических методов, В частности, исследования авторов [2] показали перспективность байесовского подхода. Некоторые аспекты такого подхода рассмотрены в статье. Исследования в данном направлении будут продолжены.

Используемые для получения байесовской оценки условные вероятности рассматриваются как экспертные оценки верности гипотез о достижении определённого уровня их выполнения [3].

Преимущества такого подхода, на наш взгляд, состоят в следующем:

- более высокая объективность экспертных оценок с учётом естественных сглаживаний возникающих между экспертами расхождений;

- упрощение процедуры оценивания по сравнению с использованием методов нечёткой логики;

- возможность оценивания по ограниченному набору имеющихся объективных свидетельств без ущерба для состоятельности оценок.

Рассмотренный подход может быть использован для оценивания качества управленческих решений и, в частности, в обширном классе задач анализа степени сформированности предписанных объектам мониторинга учебных и профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Звонников В.И, Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие / В.И.Звонников, М.Б.Челышкова. – М.: Университетеская книга; Логос, 2009. – 272 с.

2. Кан В.В, Герасимова А.В. Мониторинг степени сформированности компетенций как компонент управления качеством образования: сборник трудов международной научно-практической конференции / В.В.Кан, А.В.Герасимова: Непрерывное образование в вузе: вызовы и тренды, меняющие пространство технологий управления, обучения, воспитания и развития. – Пенза, 2018. – С. 23–26.

3. Кан В.В., Свистунов Б.Л. Принятие решений о степени сформированности профессиональных компетенций студентов на основе мониторинга остаточных знаний / В.В.Кан, Б.Л.Свистунов / Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Технические науки. – Пенза, 2019. – №2. – С. 184–189.

УДК 378

ББК 74.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

А. Джумаева*, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

PSYCHOLOGICAL CULTURE OF A MODERN TEACHER AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL DEVELOPMENT

A Dzhumaeva, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена понятию и особенностям формирования психологической культуры современного преподавателя с учетом особенностей и основных тенденций развития современного образовательного пространства. Особенности развития самого образования и воспитания, процессы интеграции российского образования в мировую образовательную систему, изменение вектора развития образования, в соответствии с чем современный педагог должен не просто демонстрировать определенные профессиональные знания, умения и навыки, но и выступать активным субъектом взаимодействия приводят к тому, что современный педагог, кроме всего прочего, должен прекрасно ориентироваться в социальном пространстве собственной профессии, быть готовым к развитию и продвижению в нем. Все сказанное предполагает необходимость развития у него объемной совокупности социабельных качеств, объединяемых в рамках психологической культуры.

Ключевые слова: педагог, педагогическая культура, психологическая культура преподавателя, структура психологической культуры.

Annotation. This article is devoted to the concept and features of formation of psychological culture of the modern teacher taking into account features and the main tendencies of development of modern educational space. The peculiarities of the development of education and upbringing, the processes of integration of Russian education into the world educational system, the change in the vector of education development, according to which a modern teacher should not only demonstrate certain professional knowledge, skills, but also act as an active subject of interaction lead to the fact that a modern teacher, among other things, should be perfectly oriented in the social space of his own

profession, be ready for development and promotion in it. All the above suggests the need to develop a voluminous set of sociable qualities, combined within the framework of psychological culture.

Key words: teacher, pedagogical culture, teacher's psychological culture, structure of psychological culture.

Психологическая культура личности как феномен выступает в качестве одного из популярных объектов исследования в отечественной психологии на протяжении последних десятилетий. [1, с. 34].

Существующие исследования и, соответственно определения психологической культуры могут быть объединены в четыре основные группы.

В рамках исследований и теорий первой группы проводятся исследования, касающиеся отдельных структурных компонентов и элементов развития психологической культуры, аспектов ее формирования. В рамках исследований второй группы психологическая культура личности рассматривается с точки зрения интегративных свойств личности, позволяющих человеку подойти к осознанию своего «Я» и, сохраняя его при взаимодействии с другими «Я», непосредственным образом реализовать имеющийся творческий потенциал, самоактуализироваться. В рамках исследований третьей группы выявляются педагогические условия, необходимые с точки зрения разработки и применения различных направлений, методов и средств, психологических технологий, способствующих активизации и усилению творческого потенциала личности, расширению личностного пространства, саморазвитию и саморегуляции. В рамках исследований четвертой группы психологическая культура рассматривается в качестве средства эффективной организации или выполнения определённого вида деятельности [1, с. 36].

Т.Е. Егорова указывает на наличие связи между психологической культурой и современными принципами построения общественных отношений, актуальных не только для педагогической, но и для любых других видов деятельности: это

демократизм, гуманизм, сотрудничество и толерантность. Автор указывает, что «наличие и осознание необходимость данных принципов педагогом, их реализация в процессе построения взаимоотношений в структуре профессиональной педагогической деятельности и коммуникативном пространстве, ее окружающем, выступает тем средством, которое позволяет судить об уровне психологической культуры педагога» [3, с. 90]. Таким образом, соблюдение данных принципов выступает в качестве показателей уровня сформированности и развития психологической культуры педагога. При этом сущность и содержание психологической культуры определяется Т.Е. Егоровой как «единство общечеловеческих ценностей и психологических знаний». При этом автор указывает, что основой психологической культуры любой личности составляет совокупность общечеловеческих качеств и свойств личности, способность человека быть с другими, понимать, сочувствовать, содействовать, сопереживать, сострадать и сорадоваться. Именно взаимодействие людей выступает в качестве сферы существования, формирования и развития психологической культуры [3, с. 91].

Рассматривая сущность и значение психологической культуры, О.Е. Шаповалова определяет ее как «совокупность личностных качеств, мотивационных установок и представлений, определяющих отношение человека как к основным сферам и качествам сферы человеческого взаимодействия в целом, так и с точки зрения готовности к выполнению определенных социальных ролей и профессиональной деятельности» [8, с. 97].

В соответствии с определением, которое дано Т.Н. Селезневой, психологическая культура педагога автор определяет как «символическую онтологическую проекцию личностной психологической культуры на профессиональное пространство, а также особый способ деятельности, направленный на преобразование имеющихся профессиональных знаний, умений, навыков и способностей, адаптацию и сохранение профессиональной

идентичности в пределах поликультурного образовательного пространства». Именно психологическая культура педагога, с точки зрения данного автора, выступает в качестве «обобщенного показателя уровня его профессионального развития и компетенции, фактора, способствующего упорядочению и управлению профессиональным становлением и развитием, овладению искусством профессионального мастерства» [6, с. 161].

Характеризуя психологическую культуру личности, А.Б. Кузьмина определяет ее как «структурно сложное личностное образование, в составе которого выделяются различные компоненты: когнитивный; мотивационный; деятельностный; поведенческий; ценностно-смысловой; аффективный; рефлексивно-перцептивный; творческий (креативный)» [4, с. 93].

Все перечисленные компоненты оцениваются с точки зрения психологической компетентности личности и грамотности, адекватного применения имеющихся знаний, умений, навыков для решения возникающих психологических проблем по отношению к собственной личности, другим людям и миру в целом.

Определяя особенности психологической культуры педагога, Н.И. Лифинцева характеризует ее как «совокупность специальных знаний, умений и навыков, направленных на обозначение и расширение культурных смыслов и особенностей профессиональной педагогической деятельности в процессе организации совместной деятельности, общения и взаимодействия с другими субъектами образовательного пространства, а также реализации эмоционально-ценностных отношений и категорий в рамках профессионального сообщества» [5, с. 67].

Опираясь на данные выше определения, можно выделить основные функции психологической культуры личности (и педагога в частности). В их числе могут быть названы, в частности, следующие функции: принятие себя, других, осознание собственной роли и места в окружающем мире; организация

эффективного взаимодействия в рамках личных взаимоотношений и пространства профессиональной деятельности; интеграция внешней и внутренней деятельности человека; личностное и профессиональное развитие.

В соответствии с этим понятно, что представленные определения психологической культуры вообще и психологической культуры педагога в частности характеризуют ее отдельные стороны и аспекты. В одних определениях психологическая культура рассматривается как реализация личностью психологических знаний, в других – определяется в контексте взаимодействия человека с миром и окружающими в контексте профессиональной деятельности, в третьих – характеризуется с точки зрения бытия человека в мире вообще, совокупности его личностных качеств, мотивационных установок и представления в профессии.

В качестве основных элементов, которые должны присутствовать в рамках психологической культуры личности педагога, чаще всего выделяются следующие элементы: психологическая грамотность педагога; психологическая компетентность; ценностно-смысловые элементы; рефлексия [2, с. 356].

Психологическая грамотность педагога характеризует его знакомство и уровень владения научными психологическими знаниями о человеке и организации социального взаимодействия людей, правильными представлениями о собственном внутреннем мире, индивидуальных личностных и возрастных качествах ребенка. Благодаря овладению общими психологическими знаниями, понятиями, представлениями о личности ребенка, особенностях психологического развития его на каждом возрастном этапе, знанию особенностей и факторов организации коммуникативного взаимодействия между субъектами общения формируются предпосылки, определяющие успех педагогической деятельности, направленной на обучение, воспитание и развитие детей и взаимодействие с детьми, родителями, коллегами в педагогическом пространстве. Психологическая грамотность может найти проявления в общем кругозоре, эрудиции педагога,

наличии у него специальных знаний и осведомленности относительно различных психических явлений и процессов.

Психологическая компетентность представляет собой совокупность характеристик педагога, оказывающих непосредственное воздействие на эффективность его поведения и качество взаимодействия с детьми и родителями. К числу основных элементов психологической компетентности, в частности, относятся: «внимательность и наблюдательность педагога; психологическая проницательность; четкое осознание места и роли, умение осознавать в мире и относительно других людей собственной личности; умение адекватно воспринимать и оценивать других людей; чуткость и эмпатия, умение сопереживать и сочувствовать; наличие прогностических способностей; доброжелательность и эмоциональная отзывчивость; эмоциональная стабильность личности; милосердие и великодушие; чувство собственного достоинства; умение общаться и эффективно взаимодействовать с людьми; чувство юмора; умение слышать, воспринимать и правильно передавать информацию» [7, с. 128].

Ценностно-смысловой элемент психологической педагогической культуры представляет собой совокупность личностно значимых и ценных с точки зрения профессиональной деятельности устремлений, позиций, взглядов, убеждений в сфере человеческой психики, деятельности человека и его взаимоотношений с окружающими людьми. Совокупность ценностей педагога непосредственным образом определяется его личностную и профессиональную позиции, проявляясь в совокупности этических и психологических установок [4, с. 94].

Наконец, педагогическая рефлексия представляет собой важный элемент психологической культуры педагога, характеризующий особенности и направления отслеживания и анализа, осознания особенностей, направлений и достижений в профессиональной деятельности, формирование предпосылок для адекватной самооценки и саморегуляции.

Важное место в процессе формирования и развития психологической

культуры педагога принадлежит педагогическим способностям и педагогическому мастерству, общей нравственно-эмоциональной воспитанности личности педагога и качеству организации педагогического общения.

Таким образом, психолого-педагогической культура выступает в качестве того фундамента, отсутствие которого означает невозможность решения основных целей и задач профессионального становления и развития, реализации учебно-воспитательных направлений педагогической деятельности. С учетом сказанного важнейшими группами умений, важных с точки зрения формирования психолого-педагогической культуры являются перцептивные, дидактические и коммуникативные, а также организаторские и ораторские умения, а также владение педагогической техникой. Особенности и структура этого набора определяется с точки зрения особенностей педагогической деятельности в целом, содержания и задачами образовательной и воспитательной деятельности педагога, а также целями его профессионального развития, саморазвития и самовоспитания.

Список литературы

1. Ананченко М.Ю. К вопросу о сущности и факторах становления профессиональной культуры будущего специалиста: Материалы X областной студенческой научной конференции и V международных педагогических чтений. /Сборник статей и тезисов. /Под ред. М.Ю. Ананченко, П.Е. Овсянкина. – Архангельск: Издательство СГМУ, 2013. – 160 с.

2. Ауезов Б. Н. О необходимости формирования профессиональной культуры будущих педагогов // Молодой ученый. – 2017. – №4. – С. 356-357.

3. Егорова Т.Е. Психологическая культура: возможности становления // Образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 90-99.

4. Кузьмина А.Б. Модель формирования психологической культуры будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 93-94.

5. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя / под ред. В.А. Сластенина. – М.; Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2009. – 234с.

6. Селезнева Н.Т. Психологическая культура руководителя // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1. – С. 160-164.

7. Семикин В.В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3, № 6. – С. 124-132.

8. Шаповалова О.Е. Психологическая культура будущих педагогов // Высшее образование в России. – 2012. – № 3. – С. 97-103.

УДК 378.016:811.161.1

ББК Ш141.12-9-99

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.В. Загуменникова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

N. V. Zagumennikova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматривается важное свойство информационно-коммуникационных технологий - мультимедийность, анализируются функции презентации и видеоролика на занятиях русского как иностранного. В статье показаны некоторые возможности использования мультимедийных технологий в обучении различным языковым явлениям и речевой деятельности иностранных студентов.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, речевая деятельность, аудиовизуальные средства обучения.

Abstract. The article deals an important property of information and communication technologies-multimedia, analyzes the functions of presentation and video in the lessons of Russian as a foreign language. The article demonstrates some possibilities of using multimedia technologies in teaching various language aspects and speech activity of foreign students.

Key words: multimedia technologies, speech activity, audiovisual means of training

E-mail: masterklasse@mail.ru

Информационные технологии настолько активно ворвались в нашу реальность, что мало кто представляет сейчас свою повседневную жизнь без телефона, интернета, гаджетов, компьютера. Однако современные школьники и студенты, как показывают различные исследования, используют технологии в

основном для игр, развлечений и как средство связи. При этом большинство молодых людей не прибегают к информационно-коммуникационным технологиями (ИКТ) в образовательных целях. Так в ряде зарубежных исследований было установлено, что 56 процентов молодых людей используют компьютеры для творческой деятельности, размещают сообщения в интернете, создают мультимедиа и разрабатывают свой собственный контент. 57 процентов используют сеть для выполнения домашних заданий как источник информации вместо книги[4, с. 9]. Наблюдается достаточно пассивное применение современных информационно-коммуникационных технологий для обучения.

Поэтому, чтобы реализовать широкие возможности ИКТ в педагогических целях, перед учеными, методистами, преподавателями стоит важная задача по разработке стратегий успешного внедрения технологий в образовательный процесс. Уже более 60-ти лет ведутся систематические исследования применения ИКТ в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Данной теме посвящено множество диссертаций, монографий, пособий (Азимов Э.Г., Щукин А. Н., Богомолов А. Н., Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л. А., Полат Е. С., Титова Л. А. и др.). Созданы учебные комплексы по РКИ, содержащие аудиоприложения: «Жили-были...» (авторы: Миллер Л.В., Политова Л.В.), «Дорога в Россию» (авторы: Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.), «Живём и учимся в России» (авторы: Капитонова Т.И., Баранова И.И и др), «Поехали!» (авторы: Чернышов С.И., Чернышова А.В.). Результаты указанных исследований позволяют оценить эффективность применения ИКТ на различных этапах обучения РКИ. Тем не менее отношение к использованию ИКТ в учебном процессе среди педагогов все еще неоднозначное. Многие преподаватели РКИ полагают, что телефоны, компьютеры и обращение к интернету только отвлекают внимание обучающихся на занятиях, мешают живой коммуникации. Кроме того, активному внедрению ИКТ препятствует и недостаточная пользовательская компетентность преподавателей. При этом все же неоспоримы и преимущества

использования ИКТ, которые могут “перекрыть” возможные недостатки. Так, неотъемлемое свойство современных технологий - мультимедийность, благодаря которой возможно воздействие сразу на зрительное, слуховое восприятие, а вовлечение большинства чувственных компонентов обучаемого способствует интенсификации образовательного процесса. “Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка” [3, с. 223]. Конечно же, использование ИКТ не может быть самоцелью, а рассматривается как один из инструментов, способных повысить эффективность обучения РКИ. Комбинация традиционных методов обучения и современных мультимедийных технологий позволяет преподавателю сделать учебный процесс индивидуализированным и дифференцированным. В настоящее время очень многие учебные заведения оснащены интерактивными досками, компьютерами, телевизорами, к тому же у каждого студента есть персональный телефон с широкими возможностями. Таким образом, у современного преподавателя нет недостатка в технических ресурсах реализации принципа наглядности в обучении РКИ посредством мультимедиа.

Презентации и видеоролики - наиболее распространенные виды мультимедийных технологий, с помощью которых преподаватель может как преподносить новый материал, так и проводить контроль. Также посредством ИКТ возможны разнообразные варианты упражнений на отработку языковых и грамматических навыков, различных видов речевой деятельности. Представленная учебная информация на слайде презентации в виде яркой зрительной и слуховой наглядности усиливает интерес к изучению языка, что, в свою очередь, повышает эмоциональную вовлеченность студента. Это побуждает к обсуждению и активной речевой деятельности, преодолению психологического барьера. Для работы на занятиях преподаватель может воспользоваться готовыми

презентациями, скачав их в открытом доступе в интернете, либо создать авторский мультимедийный продукт, отвечающий конкретным методическим задачам и целям. Техническая сложность, наполненность презентации зависят от уровня цифровой компетенции преподавателя и его творческого потенциала. В PowerPoint или Google презентации есть возможность интегрировать схемы, таблицы, запись голоса преподавателя либо сторонний аудиофайл (например, при презентации звуков, интонации), аутентичные фото- и видеоизображения (например, при презентации лингвострановедческой информации), анимации. Фото-, аудио-, видеоматериалы, анимация оказываются незаменимыми помощниками преподавателя РКИ в объяснении новой темы, не имеющей аналогии в родном языке студента. Поэтому можно смело утверждать, что использование мультимедийных технологий помогает сформировать правильные представления об объектах окружающей действительности, способствует развитию образной памяти и мышления. Даже простейшая наглядная демонстрация изменения форм и слов поможет иностранным студентам освоить русское словообразование, а сопровождение фото-, видеоматериалом значений однокоренных слов, отличающихся суффиксами, приставками, упростит понимание специфики морфемного состава слова, что особенно актуально для студентов, использующих иероглифическую письменность[2, с. 153]. Использование анимации при объяснении глаголов движения значительно облегчает восприятие этой сложной темы, а привнесение сюжетной линии создает игровую форму. Демонстрация направления движения и глагольных приставок позволяет показать различные ситуативные варианты и ускорить выход глаголов движения в речевую практику. Быстрому запоминанию материала также будут способствовать упражнения с интерактивными заданиями. Кроме того, подготовленная мультимедийная презентация может быть передана в электронном виде студенту для повторения, закрепления темы во внеаудиторное время в индивидуальном темпе. Подобное домашнее задание на основе мультимедиа

содействует лучшему усвоению определенного грамматического явления, а также развитию самостоятельности.

Как высокоэффективная и популярная мультимедийная технология в обучении РКИ зарекомендовал себя и видеоролик. На занятиях можно использовать как специальные учебные фильмы, так и фрагменты аутентичных кинокартин, телепередач, музыкальных клипов с целью наблюдения, осмысления значения, узнавания изучаемого явления, тренировки и выхода в речь. Колоссальным источником видеоматериалов является сайт Youtube.com. Э. Г. Азимов высоко оценивает методический потенциал Youtube, выделяя следующие возможности для работы на уроке: легкий поиск сюжета на определенную тематику, отключение звука и собственная озвучка студентами на занятии, наоборот, прослушивание только аудио и восстановление речевой ситуации и многое другое[1, с. 51].

Преподаватель может создавать собственные небольшие видеоролики с помощью камеры мобильного телефона, а сценарием могут послужить тексты из учебника. Впоследствии иностранные студенты также привлекаются к творческому процессу. Соблюдая принцип от простого к сложному, следует вначале давать задания на создание коротких роликов буквально на минуту с монологом либо диалогом на изучаемую тему с последующим просмотром и обсуждением в аудитории. Наряду с развитием творческих способностей и коммуникативных навыков использование видеоматериалов на занятиях РКИ помогает формировать межкультурную компетенцию, так как просмотр реальных материалов несет соприкосновение с культурой изучаемого языка, причем в аудитории все это происходит с дополнительным комментарием преподавателя.

Видеофрагменты не только иллюстрируют, но и воссоздают речевую ситуацию с учетом вербальных и невербальных особенностей коммуникации. Использование мультимедийных средств обучения помогает иностранным студентам подготовиться к речевому общению в условиях психологического

комфорта. А полноценное использование мультимедийных технологий приводит к созданию целых виртуальных образовательных сред в рамках дистанционного и смешанного обучения.

Конечно, создание авторских мультимедийных материалов довольно трудоемко. Этот процесс занимает много времени, уровень цифровой грамотности преподавателя должен быть достаточно хорошим. Но дальнейшее использование собственных мультимедийных материалов поможет успешно решить многие педагогические задачи. “При этом на занятиях успешно реализуется дидактический принцип наглядности, возможности индивидуализации обучения и одновременно массовость в охвате обучающихся. Повышается мотивационная сторона обучения”[3, 223].

Итак, информационно-коммуникационные технологии уже объективная реальность нашего времени. И конечно, преподавать РКИ не может игнорировать этот факт, не воспользовавшись современными возможностями ИКТ: мультимедийность – важнейший стимул вовлеченности иностранных студентов в речевую деятельность.

Список литературы

1 Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы//Русский язык за рубежом. - 2011.- №6. - С. 46-55

2 Очирова И.Н. Роль мультимедийных средств в преподавании русского языка как иностранного//Экология языка и коммуникативная практика. - 2017. - № 2. - С. 150–155

3 Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/А.Н. Щукин. - М.: Высш. шк., 2003. - 334 с.

4 Attwell G., Hughes J. Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning: Literature Review. - Lifelong Learning UK, 2010 – 86 p.

УДК 81-13

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Н. В. Искандарян, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

SPECIAL FEATURES OF USING MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN TEACHING FOREING LANGUAGES

N. V. Iskandaryan, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена потенциалу использования массовых открытых онлайн-курсов в практике преподавания иностранного языка, что особенно актуально для цифрового поколения учащихся. В зависимости от типов онлайн-курсов автор рассматривает особенности их организации. В статье приведены основные преимущества массовых открытых онлайн курсов с точки зрения обучения иностранному языку.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), массовые открытые онлайн-курсы (МООК), технология смешанного обучения, цифровое поколение учащихся, учебная автономия.

Abstract. This article is devoted to the potential of use of massive open online courses in the practice of teaching a foreign language, that is very important for the digital generation of students. The author considers the features of organization of online courses depending on their types. The article deals with the main advantages of massive open online courses in terms of teaching a foreign language.

Key words: information and communication technologies (ICT), massive open online courses (MOOC), technology of blended learning, digital generation of students, learner autonomy.

E-mail: nara.arushanyan96@mail.ru

Поскольку мы живем в цифровой эпохе, современная программа обучения иностранному языку уже просто немыслима без применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Информатизация образования занимает

ведущие позиции в обществе, обеспечивает подготовку подрастающего поколения к жизни в условиях информационного общества. Наиболее перспективным направлением в изучении иностранного языка являются массовые открытые онлайн курсы (МООК).

МООК в 2014г. были названы ЮНЕСКО в числе 30 наиболее перспективных тенденций в развитии образования до 2028г., поскольку они содействуют демократизации образовательного процесса и способствуют созданию бесплатных качественных открытых образовательных ресурсов (ООР), устраняют территориальные и временные барьеры, позволяя обучающимся выходить за рамки одного университета. Обычно такие курсы создаются лучшими преподавателями ведущих университетов мира, что обеспечивает качественное образование. [12]

К МООК относят онлайн-курсы (учебно-методические комплексы), которые имеют в своей структуре теоретический материал в виде лекций (видеолекции, обычно также сопровождающиеся письменным скриптом всего текста, который озвучивается на видео), слайд-презентации, глоссарии, интерактивные игры, домашние задания для отработки материала и контроль в форме тестов и финального задания или экзамена. [10, с. 73]

Большинство учебных курсов структурированы не тематически, а календарно, по неделям. Особые формы промежуточного и текущего контроля, введение особых критериев оценивания подчеркивают важную составляющую философии МООК, согласно которой целью обучения является своевременная диагностика проблем, знаний, умений и навыков, а не получение баллов или хорошей оценки. [15]

Дерюгина А. А. выделяет два модели или типы МООК: коннективистскую модель (кМООК) и традиционную модель (тМООК).

В первом случае содержание курса составляется участниками на основе привлечения открытых образовательных ресурсов, а авторы курса направляют

обучающихся, т. е. используется коннективистский подход. Для кМООК характерна структурированная сеть, использование ежедневного бюллетеня успеваемости, большое количество привлеченного учебного материала из социальных сетей, т.е. применяется так называемый социальный подход к обучению [6, с. 8-10].

Вторая модель основана на когнитивно-бихевиористском подходе, поскольку учебный материал создается и представляется авторами, а работа на курсе полностью управляется и регламентируется тьютерами и основана на принципах централизации и отношении к обучаемому как объекту образовательной деятельности.

Следует отметить крайне важную роль преподавателя в организации работы с МООК, особенно на начальном этапе. Именно преподаватель должен подобрать интересный и полезный курс для студентов, оценить его с методической и содержательной стороны, а далее ему необходимо только лишь проводить мониторинг процесса обучения, ведь он уже не сможет следить за тем, кто и что сделал, сколько времени потратил на обучение и т.д. Перед началом работы со студентами преподавателю необходимо самостоятельно пройти обучение по любому курсу, а лучше даже по нескольким курсам для получения собственного опыта с позиции учащегося, для того чтобы понимать, как функционирует курс, какие у него могут быть элементы, как оценивается прогресс в знаниях и т.д. Это еще важно и с психологической точки зрения: когда преподаватель не просто понимает, а принимает внутренне технологию, тогда эффект от ее использования в учебном процессе будет намного выше [2, с.75].

По словам Кухаренко «тМООК – это открытая дверь, вы можете войти и слушать бесплатно… кМООК – это открытое сердце, вы становитесь частью сообщества, которым вы будете приняты и обласканы». [8]

кМООК является наиболее перспективной и развивающей моделью, ее развитие связано с тем, что в настоящее время достаточно легко создать

технологическую инфраструктуру для доставки содержания обучения, но очень трудно строить академические отношения и образовательные сообщества [14]. Поскольку кМООК основаны на принципах социального подхода к обучению, успех студента обеспечивают умение ориентироваться в сети, сформированная персональная учебная среда, личные цели. кМООК могут быть наиболее эффективными как форма непрерывного обучения, повышения квалификации, поскольку они способствуют формулированию ряда компетенций, необходимых для профессиональной деятельности [16].

К 2017 году в Сети доступно более 10 000 онлайн-курсов на 40 разных платформах [4, с. 21]. Наиболее популярными, узнаваемыми и признанными мировыми провайдерами можно назвать следующие: Coursera (www.coursera.org), edX (www.edx.org), Futurelearn (www.futurelearn.com), Canvas Network (www.canvas.net) и Khan Academy (www.khanacademy.org). Coursera появилась раньше всех, объединив усилия ведущих американских и британских вузов [1, с. 138]. В настоящий момент предлагаются уже курсы не только на английском, но и на многих языках мира, русском в том числе. В 2015 г. Coursera запустила специальную программу Learning Hubs, целью которой является создание независимых оффлайн площадок для студенческих встреч и обсуждений материалов онлайн-курсов. Более того, Coursera имеет мобильные приложения, позволяющие заниматься и учиться практически в любом месте и в любом время с использованием гаджета – телефона или планшета.

Futurelearn, будучи изначально провайдером британских вузов, представляет учебные курсы только на английском языке, хотя сейчас среди партнеров есть и другие страны, например, Испания, Израиль, Австралия, Южная Корея и др. Среди всех прочих Khan Academy можно выделить особо потому, что там представлены не столько курсы, сколько видеролики с доступными и понятными объяснениями, которые охватывают различные области знаний. Для

академических достижений они может быть не столь привлекательны, но для использования в языковом образовании подходят отлично.

Основными преимуществами МООК с точки зрения обучения иностранному языку являются доступность прохождения в любое удобное время. Они способствуют формированию учебной автономии учащихся, предоставляют большой выбор аутентичной информации в разном формате, способствуют межкультурной коммуникации, развивают навыки и умения аудирования, чтения и письма, формируют навыки критического мышления и анализа, расширяют знания студента в профессиональной области и возможности глобального образования. [3, с. 7].

Многие специалисты в области информатизации образования подтверждают, что МООК является совершенно другим подходом к образовательному процессу. А. Агарвал, профессор кафедры компьютерных технологий Массачусетского технологического университета, в своем выступлении на конференции Technology, Entertainment and Design определяет МООКи как новый подход более высокого уровня в обучении, который позволяет, если не заменить, то успешно дополнить традиционные университетские курсы. [17] Однако, несмотря на то, что МООК широко распространены и востребованы обществом, они слабо интегрированы в систему образования. При использовании в обучении МООК следует брать во внимание тот факт, что внедрение МООК в обучение иностранным языкам может не привезти к ожидаемому результату, поскольку существует ряд проблем. Среди недостатков онлайн-обучения можно выделить следующее: некоторым студентам не хватает участия «живого» преподавателя; не все студенты способны учиться самостоятельно без контроля преподавателя; программа в основном организована для среднего уровня владения иностранного языка, и может предаставлять сложность для владеющих низкого уровня, и быть скучным для владеющих

высокого уровня иностранного языка. Кроме того, по статистике только 10 % студентов преодолевают все барьеры и проходят курс до конца. [7, с. 90-92]

Большинство европейских университетов не согласны с мнением о том, что официальная сертификация МООК будет восприниматься как альтернатива существующим дипломам высшего образования, хотя 58% вузов в Европе подтверждают, что МООКи соответствуют для реализации современных цель высшего образования. [13] А. Вотерс и М. Коллинс отмечают, что сегодня МООК в Европе и США используются не столько для демократизации образования и получения высшего образования, сколько для повышения квалификации и конкурентоспособности на рынке трудоустройства специалистов. [11, 18]

В России некоторые университеты и вузы, а также отдельные энтузиасты уже создают аналогии массовых открытых онлайн-курсов: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании; Евразийский открытый институт, Национальный открытый университет «Интуит». МГУ при поддержке благотворительного фонда В. Потанина стал инициатором создания открытого образовательного ресурса «Преподаватель он-лайн», Интернет-Университом Информационных Технологий запущен проект «Универсариум», а коммерческий проект Uniweb.ru, предлагающий частично платные ресурсы, объединяет шесть российских вузов.

Для полного интегрирования этого подхода в России в учебный процесс существуют ряд проблем:

- отсутствие законодательной базы.

- отсутствие стандартов по электронному обучению. [5]

- невозможность привлечение инвестиций для обеспечения такого вида обучения. Для реализации проекта МООК зарубежные университеты создают фонд и вкладывают в него сотни миллионов долларов, но российские вузы так делать не могут, поскольку бюджетный кодекс это запрещает. [9]

Рассчитывая все эти факты, мы не можем игнорировать тот факт, что МООК стали частью нашей реальности и образовательной системы. Для изучения иностранного языка они являются одним из наиболее перспективных направлений.

Список литературы

1. *Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. МООК: Реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 135–146.*
2. *Борщева В.В. Технология M-learning для формирования учебной автономии студентов в неязыковом вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сб. науч. трудов / отв. ред. О.А. Чекун. – М., 2015. – С. 74–77.*
3. *Борщева О.В. ИКТ-технологии – неотъемлемый элемент обучения иностранному языку в вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сб. науч. трудов. – М., 2016. – С. 5–9.*
4. *Борщева В.В., Кашпарова В.С., Синицын В.Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении английскому языку студентов нелигвистических направлений подготовки // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 1. – С. 18–28.*
5. *Гореткина Е. Массовое онлайновое обучение бросает вызов российской системе образования//PCWeak/RE.2013. N20. (840). URL: http://www.pcweek.ru/numbers/detail.php?ID=153766*
6. *Дерюгина А. А. Массовые открытые онлайн – курсы для обучения английскому языку студентов инженерного профиля // Молодой ученый. 2015. № 13. С. 8-10.*
7. *Костюк Ю.Л., Левин И.С., Фукс А.Л., Фукс И.Л., Янковская А.Е. // Массовые открытые онлайн-курсы – современная концепция в образовании и обучении / Вестник Томск. гос. ун-та. Управление, вычислительная техника и информатика. – 2014. – № 1. – С. 89–98.*
8. *Кухаренко В. Массовый открытый онлайн-курс //Elearning World. МЭСИ, 2014. URL: http://www.elw.ru/practice/detail/1965/*
9. *Масолова Е. Что такое онлайн-обучение сегодня?//Elearning World. МЭСИ, 2014. URL: http://www.elw.ru/interview/detail/6274/*

10. Чекун О.А. Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей МПГУ // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 1. – С. 71–74.

11. Collins M. Why MOOCs won't save our education system//The Daily Spot. 2015. October 10. URL: http://www.dailydot.com/opinion/moocs-education-free-online-courses/

12. INTRODUCTION to MOOCs: Avalanche, Illusion or Augmentation? UNESCO, Russia, 2013.

13. Jansen D., Schuwer R. Institutional MOOC strategies in Europe. Status report based on a mapping survey conducted in October-December 2014. EADTU, 2015. URL: http://www.eadtu.eu/documents/Publications/OEenM/Institutional MOOC strategies in Europe.pdf

14. Parr C. MOOC Creators Criticize Courses' lack of creativity, 2013. URL: http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-creators-criticise-courses-lack-of-creativity/2008180.fullarticle

15. Sambell K. Enquiry-based learning and formative assessment environments: student perspectives. Practitioner Research in Higher Education. University of Cambria. 2010. Vol. 4. №1.

16. Siemens, G. MOOCs are really a Platform, 2012. URL: http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform

17. Titova S., Talmo T. Mobile voting systems for creating collaboration environment and getting immediate feedback: a new curriculum model of the university lecture. International Journal of Mobile and Blended Learning. 2014. Vol. 6. №3. URL: http://doi:10.4018/ijmbl.2014070102

18. Watters A. The MOOC Revolution that was not/The Daily Spot.2015. August 23. URL: http://kernelmag.dailydot.com/issue-sections/headline-story/14046/mooc-revolution-uber-for-education/

УДК 378.147:811.11-112

О СЕТЕВЫХ ПРИЛОЖЕНИЯХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РАЗГОВОРНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Т.В. Киреева, *Языковой центр «LINGUA STUDIO», г. Пенза, Россия*

А.М. Тургенева, *Языковой центр «LINGUA STUDIO», г. Пенза, Россия*

ON NETWORKED APPLICATIONS FOR STUDYING SPOKEN ENGLISH

T.V. Kireyeva, *Language centre «LINGUA STUDIO», Penza, Russia*

A.M. Turgeneva, *Language centre «LINGUA STUDIO», Penza, Russia*

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности изучения английского языка с использованием мобильных приложений. Основное внимание уделено наиболее распространенным бесплатным приложениям, таким как Tandem и Memrise, онлайн-словарю Multitran и социальной сети Facebook. Авторами проведено сравнение их функционала и возможностей, проанализирована их применимость в процессе освоения разговорного английского языка.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, разговорный английский, мобильное приложение, сетевое приложение, информационные технологии в обучении.

Annotation. The article deals with the potential of networked applications for learning spoken English with the focus on the most popular free apps, such as Tandem, Memrise, Multitran and social network Facebook. The authors compared their options, features and capabilities, discussed their applicability for acquiring knowledge in the sphere of spoken English.

Key words: foreign language learning, spoken English, mobile application, networked application, IT in learning.

E-mail: psptanu@gmail.com , a.turgeneva@list.ru , i-kulikova@list.ru

В наших предыдущих работах мы рассматривали вопрос изучения английского языка в профессиональной сфере, так же известного как ESP или English for Specific Purposes. Так же мы проводили ряд исследований,

направленных на изучение мобильных приложений, позволяющих осуществлять взаимодействие с носителями языка из определенных сфер деятельности. В итоге мы пришли к выводу, что большинство из них предоставляют базовые знания, необходимые для общего овладения языком, иными словами они являются эффективными для ESL (English as a Second Language). Приложений, где основной упор делается на изучение английского в специальных целях, нами найдено не было [1].

В данной статье мы затронем вопрос о возможности улучшения навыка разговорного английского и одновременного пополнения словарного запаса, которые предоставляют некоторые мобильные приложения.

Выполняя поставленную задачу, мы продолжили изучать доступные приложения для расширения словарного запаса и дальнейшего взаимодействия с носителями языка [3].

Среди многообразия различных приложений, несомненно, имеющих свою специфику, мы выбрали несколько, на наш взгляд наиболее подходящих для достижения поставленной цели. Мы обсудим возможности, которые предоставляют желающим овладеть иностранными языками такие приложения как Tandem и Memrise, онлайн-словарь Multitran, а также социальная сеть Facebook.

Практика показывает, что лучший способ изучения языка – это общение на нем. Под «*общением*» понимается «передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмен знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия (interaction) двух или более людей» [2, с. 29].

Приложение для данной цели, которое мы бы хотели подробно рассмотреть, называется Tandem. Это приложение для языкового обмена и общения с носителями языка. Данное сообщество насчитывает более пяти миллионов человек, которые практикуют изучаемые языки и помогают своим собеседникам в

изучении языка, который им интересен. Стоит заметить, что данный сетевой проект ведет активную борьбу с фейковыми аккаунтами, а именно, при регистрации поступает запрос об использовании аккаунта в одной или нескольких социальных сетях (например, Google, Facebook и др.), после проверки, которая может длиться до 7 дней, на почту соискателя приходит код-приглашение в данное сообщество. Кроме того, при регистрации пользователю объясняют, что данное сообщество, не является сайтом знакомств и в нем можно только учить языки.

Для начала хотелось бы отметить достоинства данного приложения. Tandem имеет удобный интерфейс, обеспечивающий понятный поиск собеседника по странам и городам, что позволяет изучать тот акцент, в котором вы заинтересованы. Чат с аудио- и видео-сообщениями и обменом фотографиями помогает поддерживать беседу и обмениваться различными материалами. Например, многие собеседники рассылают правила, упражнения и т.п. Также ваши партнеры могут исправлять допущенные вами ошибки, для этого в данном приложении есть специальная функция исправления сообщения. Аудио- и видео-звонки позволяют не только обмениваться сообщениями, но и общаться, практикуя разговорную речь. Имеется функция определения темы для разговора или статус, где вы можете заранее написать, о чем бы вам хотелось поговорить, что помогает завязать разговор и обсудить тему, в которой вы заинтересованы.

Кроме бесплатного языкового обмена, данное социальное сообщество имеет профессиональных преподавателей, репетиторов и сертифицированных педагогов.

Используя приложение, мы столкнулись и с недостатками, среди которых, в первую очередь, ряд ограничений бесплатной версии. В бесплатной версии данного приложения допускается ограниченное число переводов, отсутствует возможность искать человека в определенном городе или человека, который живет неподалеку от вас. Кроме того, невозможно просмотреть отчет о

пользователях, посещавших ваш профиль. Не всегда уместно присутствие постоянной рекламы.

Подводя итоги по данному приложению, стоит отметить, что, не обладая педагогическими навыками, вы можете научить своего собеседника только общим фразам и произношению. Стоит помнить об этом, изучая английский или другие языки. Данное приложение позволяет взаимодействовать с людьми, знакомиться с их культурой, оно направлено на изучение языка, но при этом оно не дает гарантии, что собеседник владеет английским на должном уровне, поскольку уровень знания языка пользователи присваивают себе сами, не проходя специальных тестов.

Кроме приложений мы рассмотрели возможность взаимодействия с людьми в социальных сетях, с целью изучения иностранного языка. Одной из наиболее популярных сетей является Facebook. В данной социальной сети существуют различные группы для языкового обмена, мы остановили свой выбор на «Language Exchange for Russian (Russia) and English natives, EU-bilinguals», данная группа предназначена для иностранцев, изучающих русский язык. Помимо постов от участников в ней публикуют правила, списки слов различной тематики, видео и прочую полезную информацию. Как уже было сказано ранее, данный способ подходит для опытных пользователей, не боящихся трудностей, ведь в отличии от «Tandem» вы общаетесь с человеком, не зная о его увлечениях, культуре, уровне владения языком. Узнать о человеке перед общением вы можете только просмотрев его профиль, но и тут вам придется поверить ему на слово.

Используя эту социальную сеть, вы можете столкнуться с рядом трудностей, некоторые из которых мы перечислили выше. Но кроме них, наибольшее затруднение вызывает способ коммуникации, так как общение происходит в «messenger», отдельном приложении, в начале работы с которым могут возникнуть трудности. Кроме непростого интерфейса, в данной социальной сети

можно столкнуться с людьми, которые не желают изучать языки, а рассматривают эту группу как сайт знакомств.

Мы выбрали Facebook, потому что данная социальная сеть наиболее распространена за рубежом, что облегчает поиск людей для изучения разговорного английского или других языков. К тому же это дает возможность встретиться и подружиться с людьми просто для того, чтобы поддерживать беседу на английском, просто используя его для общения.

Но для поддержания такого диалога часто необходимо знать сленговые выражения и/или фразы, типичные для разговорного языка, что достигается расширением соответствующего словарного запаса. Познакомившись с несколькими из приложений для расширения словарного запаса, мы бы хотели порекомендовать одно из них – Memrise.

Memrise – это обучающий сервис, который не применяет игровые подходы к ходу изучения иностранных языков. Здесь пользователям необходимо запоминать отдельные слова и фразы, относящиеся к тому или иному разделу.

Данное приложение имеет более 200 языков доступных для изучения, среди которых: английский, французский, немецкий и другие.

Разработчики вместили в Memrise большое число доступных курсов. Пользователю необходимо выбрать интересующий его язык и курс для изучения. В данном приложении курс – это наборы слов, подходящих для уровня имеющихся знаний, в том числе и начального уровня. Данное приложение имеет видео-фрагменты, где фразы озвучены носителями языка, что позволяет воспринимать на слух различное произношение тех или иных слов и выражений. Значительным достоинством данного приложения является возможность регулярного повторения пройденного материала, в двух форматах, а именно «быстрое повторение», где вам нужно сопоставить слово на изучаемом языке с его переводом. Режим «обычное повторение» позволяет проверять изученный материал в расширенном формате, а именно: сопоставлять слово с его звучанием,

написать слово, зная его перевод. В приложении есть возможность заучивания «трудных слов» - тех слов, в которых вы допускаете ошибки.

Данный ресурс имеет бесплатную и платную версии, которые отличаются друг от друга. Бесплатная версия имеет ряд ограничений: количество занятий в каждом курсе, как и количество курсов мало, нет возможности просмотреть статистику, повторить слова с помощью видео-фрагментов с носителями языка, а также сложные слова. В платной версии, естественно, этих ограничений нет.

Платная версия данного приложения позволяет просматривать статистику, которая представляет собой отчет об интенсивности проведенных занятий. Разработчики включили в него соревновательный момент: вы можете пригласить в ресурс своих друзей и проходить выбранный курс, конкурируя с ними, в конце недели вы получите отчет о проделанной работе, кроме того вы можете соревноваться с уже зарегистрированными пользователями.

Приложение Memrise, поможет в расширении вашего словарного запаса. При этом форма обучения не позволит вам забыть уже изученный материал, поскольку данный ресурс использует технику интервального повторения.

Эффективность общения зависит от точности употребляемой лексики как на разговорном, так и на профессиональном уровнях. Для проверки корректности выбранной лексики, мы рекомендуем веб-сервис Мультитран – двуязычный интернет-словарь с возможностью увидеть перевод слова в различных предметных областях, насчитывающих более 800 тематик, от авиационной медицины до юридических терминов. Словарная база данного интернет-портала невероятно обширная и включает в себя более 5 миллионов терминов во всех языковых частях словаря. Помимо англо-русского можно так же найти словари на немецком, испанском, французском, голландском, итальянском, латышском, эстонском, японском, калмыцком и даже на языке эсперанто, который является искусственным. Следует также отметить возможность самостоятельного пополнения словаря пользователем: более 1000 переводчиков делают это в

онлайн-версии непосредственно на сайте. Данный интернет-ресурс позволяет осуществлять поиск по алфавиту, морфологии и отдельным фразам (словосочетаниям).

Мультитран доступен на множестве интернет-платформ в онлайновом режиме. В автономном режиме на персональных компьютерах, использующих Microsoft Windows возможна локальная или сетевая установка. В автономном режиме он может быть установлен на карманных компьютерах (Pocket PC), а также на смартфонах под управлением операционных систем Symbian и Android. На персональных компьютерах с операционной системой GNU/Linux он работает через браузер. Кроме того можно установить версию словаря для Windows с помощью утилиты wine, либо используя mclient. Среди преимуществ можно упомянуть то, что в режиме онлайн есть доступ к форуму, на котором можно задавать свои вопросы и раздел «Отзывы», где есть возможность предлагать улучшения для ресурса.

Из недостатков данного словаря можно упомянуть только очень обширные словарные статьи, из-за чего поиск конкретного значения может занимать довольно много времени.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые сетевые ресурсы, которые доступны людям, заинтересованным в изучении английского языка для использования его не только в работе, но и повседневной жизни. Четко определив цели обучения и собственные предпочтения, можно выбрать ресурс, который наиболее им соответствует и приведет к планируемому результату.

Список литературы:

1. *Киреева Т.В., Тургенева А.М. Об изучении иностранных языков с помощью мобильных приложений: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Языковые и культурные реалии современного мира» / Под ред. И.В.Куликовой. Пенза, 2019. С. 53-62.*

2. *Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001. 224 с.*

3. *ТОП-10 приложений для изучения английского языка для iOS и Android [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://moscow.zagranitsa.com/article/3537/top10-prilozhenii-dlia-izucheniia-angliiskogo-iazyka-dlia-ios-i-android*

Список использованных ресурсов:

Группа в Facebook- https://www.facebook.com/groups/learningrussian/

Multitran- https://www.multitran.com/

Memrise- https://www.memrise.com/ru/

Tandem- https://www.tandem.net/ru

УДК 378

ББК 70/79

ЗАЩИТА КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ПРАВА

Е.И. Кожевникова, *Филиал Военной Академии материального технического обеспечения, г. Пенза, Россия*

Е.А. Цыцонков*, Филиал Военной Академии материального технического обеспечения, г. Пенза, Россия*

CULTURAL PROPERTY PROTECTION AS PART OF MODERN HUMANITARIAN LAW

E.I. Kozhevnikova, *The branch of the Military Academy of Logistics, Penza, Russia*

E.A. Tsitsonkov, *The branch of the Military Academy of Logistics, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме потери культурных ценностей во время вооруженных конфликтов. В статье приведены яркие примеры нарушений международно гуманитарного права в сфере защиты культурного наследия планеты и методы и способы противодействия этому.

Ключевые слова: защита культурных ценностей, право, ЮНЕСКО, конвенции, война, вооруженный конфликт, разрушать, нарушения

Abstract. This article if devoted to the problem of losing cultural property during armed conflicts. Bright examples of International Humanitarian law violations in sphere of cultural property protection, ways and methods of crossing are noted in this article.

Key words: cultural property protection, law, UNESCO, conventions, war, armed conflict, destroy, violations

E-mail: katharina2178@mail.ru

В настоящее время государство уделяет большое внимание подготовке военных специалистов, повышению уровня преподавания в военных ВУЗах. Но в

то же время необходимо обращать внимание не только на специальную подготовку, но и на общую. Особо хотелось бы отметить подготовку военных специалистов по дисциплине «Международное гуманитарное право».

Нет сомнений в том, что военные конфликты и борьба с терроризмом являются наиболее актуальными вопросами в современном мире. Десятки стран страдают от террористических актов, международных войн с участием запрещённых организаций террористической направленности. Но не только люди страдают от таких атак. Культурные объекты также разрушаются взрывами, осколками снарядов, и древние сокровища сжигаются огнём войны. Мы теряем наше культурное наследие. В данной статье мы хотим осветить тему защиты культурных ценностей в вооружённых конфликтах.

Защита культурных ценностей в вооружённых конфликтах — это часть современного гуманитарного права (также известного как право вооруженных конфликтов). Это право (за некоторыми исключениями, в которых положения должны соблюдаться даже в мирное время) применяется только в случае вооруженного конфликта и в случае военной оккупации иностранной территории.

Защита культурных ценностей задекларирована в Женевской и Гаагской конвенциях и в дополнительных протоколах. Согласно статье 16 Дополнительного протокола к Женевским конвенциям от 12 августа 1949 года: “Без ущерба для положений Гаагской конвенции о защите культурных ценностей в случае вооруженного конфликта от 14 мая 1954 года запрещается совершать какие-либо враждебные акты, направленные против тех исторических памятников, произведений искусства или мест отправления культа, которые составляют культурное или духовное наследие народов, и использовать их для поддержки военных усилий [1]”.

Кроме того, ООН создала специальную организацию ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) для сохранения культурного наследия. В мире насчитывается более 10 000

объектов, находящихся под защитой гуманитарного права и ЮНЕСКО. Члены ЮНЕСКО следят за ситуацией в течение вооружённых конфликтов и защищают всемирное культурное наследие. Однако, несмотря на это, всегда имеют место нарушения, и мы приведём несколько примеров:

1. В Афганскую войну талибы уничтожили древние Баминийские фигуры. Этот объект всемирного культурного наследия был построен во 2-м веке и разрушен в 2001 году. После войны лучшие реставраторы и исследователи не смогли восстановить этот объект, и часть всемирного культурного наследия была утеряна. Это была потеря не только для афганцев, но и для международного сообщества.
2. Пальмира. Есть пример из нашего времени - разрушенная Пальмира в Сирийской Арабской Республике. Без сомнения, война в Сирии – это жесточайший вооружённый конфликт в современной истории. Террористы ИГИЛ захватили город Пальмира и использовали его для своих целей. Священный храм стал местом преступлений и насилия. Многие здания были разрушены, а прилегающие к городу территории были заминированы террористами. После проведения военной операции Российской Федерацией совместно с вооружёнными силами Сирийской Арабской республики эта территории была освобождена от террористов. Российские военные специалисты провели разминирование территорий и обеспечили безопасность в этом регионе. Несмотря на это, большая часть древней Пальмиры так и не подлежит восстановлению.

В заключение отметим, что такие последствия войн и вооружённых конфликтов материально ощущаются и после самой трагедии, с которой мы были связаны. Культурное наследие, которое включает в себя музеи, исторические монументы и археологические раскопки, является частью национальной идентичности. Атаки на объекты культурного наследия имеют большее значение,

чем разрушение мостов, дорог и аэродромов. Атаки на объекты культурного наследия уничтожают идентичность, славу и историю целой нации.

В заключение приведём слова Бернарда Шоу: «Мы научились летать в небе как птицы, плавать под водок как рыбы, но не научились жить на земле как люди». Изучение дисциплины «Современное гуманитарное право» поможет нам избежать ошибок в будущем, сохранить для потомков то культурное наследие, которым мы владеем в настоящее время.

Список литературы

1. *Дополнительный протокол к Женевским конвенциям от 12 августа 1949 года, касающийся защиты жертв международных вооруженных конфликтов немеждународного характера, от 8 июня 1977 г. (Протокол II) [Электронный ресурс]// База Гарант. URL: http://base.garant.ru/2540378/#ixzz67DF9DRvL / (дата обращения 3.12.2019 г.).*

УДК 378.147

ББК 74.489

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНОМАСТИКИ В ТЕКСТАХ РУССКИХ ПЕСЕН ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Т.В. Колюжко, *Пензенский государственный университет. г. Пенза, Россия*

THE USE OF ONOMASTICS IN THE TEXTS OF RUSSIAN FOLK SONGS WHILE LEARNING RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS

T.V.Kolyzhko, *Penza State University. Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена использования богатства русского языка в виде аутентичных текстов песен, содержащих онимы, приводятся примеры по отдельным группам онимов. Особое внимание уделено русской антропонимике и топонимике, представляющими интерес в лингвокультурологическом и методическом аспектах.

Ключевые слова: ономастика, аутентичные тексты, онимы, иностранные учащиеся

Annotation. This article is devoted to the use of the richness of the Russian language in the form of authentic lyrics containing amines, examples are given for certain groups of onyms. Special attention is paid to Russian anthroponymy and toponymy, which are of interest in linguoculturological and methodological aspects.

Key word: onomastics, authentic texts, they are us, foreign students

E-mail: mariner77@mail.ru

Песня на русском языке – благодатный аутентичный материал для занятий по русскому языку как иностранному: наряду с культурологической информацией песня содержит языковой материал, который можно использовать для иллюстрации изучаемых на занятиях лингвистических явлений. Чрезвычайно широко в текстах песен представлена ономастика, ее отражение в текстах песен

представляет интерес не только для лингвистов, но и для методистов-преподавателей русского языка как иностранного.

Песня, несомненно, является одним из наиболее популярных видов музыкальных произведений. Некоторые жанры песен по простоте содержания и формы приближаются к адаптированным текстам. Такое яркое явление культуры, как песня неизменно вызывает интерес и у иностранных учащихся, а существование песен в других странах позволяет студентам сравнить музыкальные традиции разных стран, глубже постигая и русскую, и родную культуры.

Учить русский язык с помощью песен – занятие легкое и приятное: студент-иностранец может выбирать любимые музыкальные жанры, любимых исполнителей.

Песни развивают ассоциативное и ситуативное мышление, т.е. слово или словосочетание, которое необходимо выучить уже даётся в ситуации. Услышанное в песне, они создают хорошо запоминающийся образ-ассоциацию. Также современные песни служат ярким примером разговорной речи, что, в свою очередь, помогает изучающим язык ввести в свой обиход выражения, относящиеся к повседневной речи и обеспечивает приобретение навыков непринужденного общения в языковой среде. Таким образом, песня не только полезную но и необходимы ля изучения русского языка как иностранного

В языкознании существует достаточно большое число классификаций онимов, поскольку в основе каждой классификации могут быть разные принципы (например, классификация А.В. Суперанской – 1973; В.Д. Бондалетова – 1983; Н.В. Подольской – 1988; А.А. Введенской, Н.П. Колесникова – 1995, Н.А. Максимчук – 2002 и др.). В данной работе не ставится цель углубляться в вопрос лингвистической классификации онимов. Хочется отметить лишь, что в песнях можно найти чрезвычайное разнообразие онимов, которые представляют

лингвокультурологический интерес с точки зрения методики РКИ. Среди этих онимов можно выделить, в частности, следующие группы:

- **астронимы** – названия отдельных небесных тел:

*Звезды встретятся с **Землёю** расцветающей,*

*И **на Марсе** будут яблони цвести!* (сл. Е.Долматовского, муз. В.Мурадели «И на Марсе будут яблони цвести»)

Поздней ночью в небе одна

*Так соблазнительно светит **Луна.*** (сл.и муз. А Рыбникова «Песня Пьеро»)

- **геортонимы** – названия праздников, тожеств:

***День Победы**, как он был от нас далёк…* (сл. В.Харитонова, муз. Д.Тухманова «День Победы»)

*Метель над городов поёт о том, что **Новый год** идёт.* (Сл. Н.Добронравова, С.Гребенникова, муз. А Пахмутовой «Новый год»)

Возможно, мы обряды знаем слабо,

Возможно, мы их стали завывать.

*Но **русская серебряная свадьба** –*

Красивей не придумать, не сыграть. (сл. Е.Шевелевой, муз. П.Аедоницкого «Серебряные свадьбы»)

***День рождения** – улыбки, радости, веселие… (сл.* А.Гарнизова, муз. Е.Муравьева «День рождения»)

***День рожденья** – грустный праздник, ты улыбнись, не грусти напрасно…(*сл. и муз. И. Николаева).

- **дрононимы** – (от греч. dromos – бег, движение, путь) – название дорог, путей сообщения:

***Над дорогой Смоленскою**, как твои глаза,*

Две вечерних звезды голубых моей судьбы. (автор текста и музыки Б.Окужава «По Смоленской дороге»)

***Калужская дорога**, лихой судьбы моей,*

От отчего порога и до последних дней… (автор текста и музыки Г.Грач «Калужская дорога»)

- **зоонимы** – имена и клички животных:

*Пропала собака по кличке **Дружок**!..* (сл. А.Ламм, муз. В.Шаинского «Пропала собака»)

*…боксер по кличке **Адмирал**,*

А здесь был пинчер – мелкий хлыщ и задавака. (автор В.Берковский «Песня про собаку Тябу»)

- **космонимы** – наименования (как научные, так и народные) зон космического пространства – созвездий, галактик:

*Музыка, музыка, ты вечна, как **Млечный путь**, моя музыка.* (автор С.Сурганова «Душа, как открытая рана»)

…мерцают и горят,

*Они зовут, зовут, зовут, **Стожары. Стожары**.* (автор В.Навескин «Стожары»)

В час, когда в созвездьях ярких небо светится,

*Ни о чем пытать не буду **ни Стрельца, ни Козерога**,*

*Лишь один вопрос задам **Большой Медведице**…* (сл. Л.Дербенёва, муз. В.Добрынина «Большая Медведица»)

- **мифонимы** (или **фиктонимы**) – именования мифических существ, созданных фантазией человека; имена вымышленных существ:

Растяни меха, гармошка,

Эх, играй-наяривай!

*Спой частушки, **бабка Ёжка**!*

Пой, не разговаривай! (сл.Ю.Энтина, муз. М.Дунаевского «Частушки бабок Ёжек»)

*Я – **Водяной**, я – **Водяной**,*

Поговорил бы кто со мной… (сл.Ю.Энтина, муз. М.Дунаевского «Песенка Водяного»)

Расскажи, ***Снегурочка****, где была?*

Расскажи-ка, милая, как дела?

За тобою бегала, ***Дед Мороз.***

Пролила немало я горьких слёз. (сл.Ю.Энтина, муз.Г.Гладкова «Песенка Зайца и Волка»)

- **этнонимы** – именования племён и народов.

Из этнонимов чаще всего встречаются в текстах песен **этниконы** (или: **жаниле**/от фр.gents – люди/) названия жителей того или иного города:

А ***москвички****, как синички под окошками,*

Ходят первыми пушистыми дорожками… (группа «Любэ» - «Москвички»)

Среди онимов наиболее многочисленными группами являются антропонимы и представлены различными формами одного и того же имени, что для иностранцев, изучающих русский язык, является интересной лингвокультурологической реалией:

Катя, Катя, Катерина,

Неотвязно я шепчу. (сл.И Сельвинского, муз.М Блантера «Черноглазая казачка»)

Рита, Рита, Маргарита, Маргаритка*,*

Почему я, почему я не ковбой?.. (автор А.Укупник «Рита, Рита, Маргарита»)

*Птицы в небе шебечут: «****Настя****»,*

*Травы вторят: «****Анастасия****»…* (автор Ю.Антонов «Анастасия»)

Среди топонимов (именованя географических объектов) наблюдаются следующие группы:

- **гидронимы** – именования водных объектов:

Самое синее мире

Чёрное море *моё,* ***Чёрное море*** *моё!* (сл. М.Матусовского, муз. О.Фельцмана «Чёрное море моё»)

- **ойконимы** – названия населённых пунктов, среди которых преимущественно встречаются **астионимы** – названия городов:

Вот потому-то мила мне всегда

Вологда*-гда-гда-гда,* ***Вологда****-гда,*

Город, где любовь меня ждёт. (сл.М.Матусовского, муз.Б.Мокроусова «Вологда»)

Не спят ***под Москвою*** *берёзы,*

В Париже *каштаны не спят…* (сл.В.Лазарева, муз.М.Фрадкина «Берёзы»)

Легендарный ***Севастополь,*** *неприступный для врагов,*

Севастополь, Севастополь *– гордость русских моряков*. (сл.П.Градова, муз.В Мурадели «Легендарный Севастополь»)

- **урбанонимы** (встречаются также термин «**годонимы**»; «**агоронимы**» - от греч. agora - площадь/ - название городских площадей; или «**геонимы**» - оощающиее понятие для названий улиц, площадей, линий, аллей, бульваров, дорог, набережных, переулков) – названия объектов внутри населённых пунктов:

Ну и как же это только получается?

Всё-то в жизни перепуталось хитро:

Чтоб запрячь тебя, я утром направляюся

От Сокольников *до* ***Парка*** *на метро.* (сл. Я.Родионова, муз. В.Богословского «Песня старого извозчика»)

Свет лампы воспалённой пылает над Москвой

В окне на ***Малой Бронной****, в окне на* ***Моховой***. (сл.Е.Винокурова, муз. А.Эшпая «Москвичи»)

Первый луч, первый дождь,

*По весеннему **Арбату** ты идёшь.* (группа «Моральный кодекс» «Первый дождь»)

***Чистые пруды,** веков зелёный сон,*

Мой дальний берег детства, где звучит аккордеон. (сл.Л.Фадеева, муз.Д.Тухманова «Чистые пруды»)

- **хоронимы** – названия стран, обширных территорий:

Как в кружок, усевшись под азалии,

Поедом с восхода до зари,

*Ели в этой солнечной **Австралии***

Друг дружку злые дикари. (автор В.С.Высоцкий «Почему аборигены съели Кука»)

*В жёлтой жаркой **Африке**,*

В центральной её части,

Как-то вдруг, вне графика,

Случилося несчастье… (автор В.С.Высоцкий «Что случилось в Африке»)

*Пол-**Европы** прошагали, полземли…* (сл. В.Харитонова, муз.Д.Тухманова «День Победы»)

Разучивание песен на русском языке иностранными студентами на всех этапах обучения очень полезно. Студент может слушать произношение русских слов, в том числе онимов, в более замедленном варианте. А потом слова легче запоминаются вместе с музыкой, так как ассоциируются с ней.

Использование песен на русском языке весьма актуально на всех этапах обучения русскому языку. Во-первых, иностранцы с самого начала приобщаются к культуре страны изучаемого языка. Во-вторых, при работе с этим своеобразным лингвострановедческим материалом создается хорошая предпосылка для развития речевых навыков и учений.

Опыт работы над русской песней в иностранной аудиторией ясно показал, что песня как аутентичный материал является богатейшим источником, который обеспечивает приобретение навыков общения.

Список литературы

1. *Бондалетов В.Д. Русская ономастика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – Москва, Просвещение, 1983. – 224 с.*
2. *Введенская Л.А., колесников Н.П. От названий к именам. – Ростов-на-Дону, Феникс, 1995. – 544 с.*
3. *Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии/ Отв. ред. А.В.Суперанская. Изд. 2-ое. – Москва, Наука, 1988. – 192 с.*
4. *Потапенко Т.А. О некоторых результатах отбора песен для преподавания РКИ методом опроса // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция. – Казань, Издательство Казан.ун-та, 2004.*
5. *Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. Изд. 2-ое, испр. – Москва, Изд-во ЛКИ, 2007. – 368 с.*
6. *Топонимика России и мира* – htpp://www.toponimika.ru.

УДК 378.147(075.8)

ББК 74 484.4я73

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

***И.А. Крылова**, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

***Е.А. Пескова**, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE (FROM WORK EXPERIENCE)

***I.A. Krylova**, Penza State University, Penza, Russia*

***E.A. Peskova**, Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности, содержание и структура лексико-грамматического курса по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения, обосновывается значимость данного курса для оптимизации и повышения эффективности обучения иностранных учащихся. Описывается учебное пособие, изданное преподавателями кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап, лексико-грамматический курс, учебное пособие, оптимизация

Abstract. The article discusses the features, content and structure of the lexical and grammatical course of Russian as a foreign language at the initial stage of training, substantiates, considers its importance for optimizing and improving the effectiveness of teaching foreign students. The textbook published by teachers of the Department "Russian as a foreign language" of Penza state University is described.

Key words: Russian as a foreign language, initial stage, lexical and grammatical course, textbook, optimization

E-mail: krylovairina08@rambler.ru, e.blanche@mail.ru

В образовательном пространстве, где постоянно развиваются частные методики, совершенствуются отдельные приемы, методы и способы организации процесса обучения, появляются новые методические направления и школы, учебник и учебное пособие по-прежнему является важной составной частью и инструментом обучения, одинаково необходимым и учителю, и учащемуся. Учебник – это развернутая программа учебной работы, он не только содержит учебную информацию, он координирует усилия преподавателя, организует деятельность учащегося, обеспечивает их самостоятельную работу и самоконтроль.

При всем современном многообразии учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному (РКИ), трудно говорить о достаточности таковых. Зная уровень владения языком учащихся, их коммуникативные потребности, интересы, национальные особенности, а также требования, закрепленные в Государственных стандартах по РКИ, преподаватель нередко испытывает затруднения при выборе учебника или учебного пособия и использует на занятиях собственные наработки и материалы. Вузы создают «свои» пособия, учитывающие специальности, которые востребованы иностранными студентами, требования, предъявляемые к студентам для овладения специальностью, национальную специфику групп, преимущественно обучающихся в том или ином вузе. Практика показывает, что учебные материалы пособий, предназначенных для народов западноевропейской и восточноазиатской культур, отличаются тематикой текстов, выбором вопросов и проблем, выносимых на обсуждение, лексическим наполнением.

Появление новых учебных пособий процесс закономерный, постоянный и особенно необходимый для преподавания иностранных языков. Содержание учебного пособия должно соответствовать коммуникативным потребностям учащихся, которые можно удовлетворить, обновляя языковой материал сообразно динамично развивающейся и меняющейся действительности. Очевидно, что

лексическое и информативное наполнение не только учебников по РКИ советского времени, но и тех, что изданы 10 лет назад, во многом существенно устарело. В настоящее время нет общероссийского методического центра, последовательно развивающего теорию создания учебника русского языка для иностранцев, анализирующего современные издаваемые пособия, ставящего целью обобщать положительный опыт, удачные методические решения, организовывать дискуссии по спорным вопросам и давать рекомендации по воплощению дидактических положений в практическую деятельность. Авторы учебных пособий опираются на определенную методическую концепцию, собственный опыт работы в сложившейся у них иноязычной аудитории и преподавательскую интуицию.

Проблема учебников и учебных пособий особенно остро ощущается желающими овладеть русским языком на уровне В2, С1, С2 (ТРКИ-2, ТРКИ-3, ТРКИ-4), однако и учебники начального этапа обучения являются авторскими и не всегда соответствуют потребностям и возможностям обучаемой аудитории. Современные информационные технологии и технические средства расширяют возможности создания учебных пособий. По нашему мнению, именно на начальном этапе более эффективными являются «свои» пособия, поскольку они отвечают конкретным целям данного этапа определенного состава учащихся, которые возможно достичь в отведенное учебное время. В таких пособиях может быть представлена актуальная для конкретного контингента учащихся лексика, в частности топонимы, тематическая лексика, круг которой определяется интересами изучающих русский язык, а также термины, нужные для дальнейшего овладения профессией и т.п. Это оптимизирует работу над формированием коммуникативной компетенции, поскольку выработка навыков и умений происходит на языковом материале, который постоянно востребован в непосредственном общении.

Руководствуясь прагматическими целями и потребностями, мы обобщили накопленный опыт работы с иностранными студентами в учебном пособии «Русский язык плюс». Данное пособие написано для иностранцев, приступающих к изучению русского языка «с нуля» и нацеленных на академическое образование, в частности для тех, кто готовится к обучению по специальностям медицинского направления в российских высших учебных заведениях.

Материалы пособия позволяют проводить последовательную работу, направленную на формирование фонетических, лексических, грамматических умений и навыков и коммуникативных компетенций учащихся, отвечающих требованиям уровня владения языком А1 (ТЭУ. Элементарный уровень), которые закреплены в Государственном стандарте по русскому языку как иностранному (РКИ).

Придерживаясь в работе коммуникативного подхода, мы не стремились создать интенсивный курс русского языка. Такие курсы и сопровождающие их пособия строятся по определенным правилам и рассчитаны, как правило, на краткосрочные формы обучения. Академическое изучение иностранного языка предполагает более глубокое изучение фонетической и грамматической системы языка. Коммуникативные задания могут координировать работу преподавателя, подсказывать возможные «выходы» в речь, однако организация коммуникативной деятельности на уроке – процесс индивидуальной и творческой работы преподавателя. Пособие, предназначенное для подготовки иностранцев к овладению русским языком, которое позволит учиться в вузе, должно содержать сведения о языковой системе и задания, формирующие прочные языковые умения и навыки. Нередко сведения о системе языка разбросаны по разным книгам: одни включают в себя фонетические упражнения, другие – грамматические задания, третьи – таблицы, схемы, исключения, тексты для чтения и т.д. Представляется, что для преподавания РКИ актуальны учебники в классическом понимании, которые содержат минимизированные, необходимые фонетические,

грамматические правила, обращают внимание на исключения и закономерности русского языка, и при этом сопровождаются достаточным количеством закрепляющих эти знания упражнений.

«Русский язык плюс» представляет собой лексико–грамматический курс. Методическая база пособия опирается на сложившиеся традиции методики преподавания РКИ и предполагает выполнение упражнений разных типов, направленных на развитие всех видов речевой деятельности. В курсе представлены языковые и коммуникативные задания, при этом акцент делается на изучении грамматического строя русского языка. Хорошее и свободное владение любым иностранным языком, по нашему мнению, невозможно без прочных грамматических и лексических навыков, выработка которых требует серьезной и последовательной тренировки. Принцип концентричности в представлении лексико-грамматического материала обеспечивает повторение и закрепление изучаемых языковых средств.

Учебное пособие состоит из 10 уроков. Каждый урок делится на 4 шага. Первые 2 урока далее не структурируются. В последующих уроках *Шаг* начинается с *Фонетической зарядки*, которая включает упражнения, направленные на отработку произношения звуков и звуко-буквенных сочетаний, отдельных слов, словосочетаний, на тренировку правильной постановки ударения и основных интонационных конструкций. Второй этап – *Лексическая разминка* – содержит задания, формирующие активный словарный запас учащихся и дающие представление о своеобразии системных отношений слов в русском языке. Третий этап каждого шага – *Грамматическая тренировка*, выстроенная для усвоения учащимися базовых особенностей грамматического строя языка: категорий рода и числа в русском языке, падежной системы имен существительных и местоимений, видо-временных форм глагола и т.д. Подраздел содержит грамматические таблицы и примеры исключений, наиболее употребительных в речи. Грамматические и лексические единицы повторяются и закрепляются в

системе разнообразных языковых и коммуникативных заданий, которые позволяют не только организовать занятие, но и направлять самостоятельную работу учащихся. В пособии предлагаются небольшие тексты для чтения или аудирования, которые содержат изученные языковые явления и небольшой процент незнакомых слов или грамматических форм, не мешающих пониманию основного содержания и развивающих языковую догадку. Коммуникативные задания отмечены особым знаком.

Лексический материал дается по возможности тематическими блоками. Пособие содержит лингвострановедческую и культурологическую информацию. Наряду с топонимами России и мира включает наименования местных реалий.

Каждый урок включает в себя *Медицинскую страничку*, разработанную для будущих студентов-медиков. В этом подразделе объединены задания, знакомящие учащихся с правилами русского языка на примере тематической медицинской лексики.

Завершающая часть структуры урока – *Контрольная точка* – содержит набор контрольных заданий, проверяющих усвоение материала.

Каждый урок сопровождается русско-английским словником.

Настоящее учебное пособие представляет целостный курс, рассчитанный на 160 - 200 академических часов без учета времени, отводимого для предполагаемой самостоятельной работы. Оно позволяет сформировать элементарный уровень навыков и умений общения в повседневной и социально-культурной сфере и заложить прочную базу для дальнейшего овладения русским языком иностранными учащимися на более сложном лексико-грамматическом материале.

Применительно к нашему учебному пособию представляется, что конкретные цели дальнейшей работы предполагают совершенствование структуры книги и самих заданий разного типа, обновление содержательного наполнения и создание учебно-методического комплекса, объединяющего учебное пособие и ряд приложений, в частности тетрадь по письму и

мультимедийное приложение. В таком приложении возможны фонетические задания, демонстрирующие и вырабатывающие правильное произношение, лексические задания с опорой на визуальный ряд, диалоги, аутентичные тексты, грамматические упражнения и коммуникативные задания, построенные с привлечением текстовых и видео- отрывков из российских телевизионных программ, фильмов, мультипликации, клипов, сетевых материалов. Мультимедийные задания, расположенные в соответствии со структурой и организацией учебного позволяют оптимизировать учебный процесс и подготовительную работу преподавателя. Электронное методическое приложение повышает эффективность в обучении, кроме того имеет возможности быстрого обновления. Этот ресурс не может заменить полностью печатный вариант учебника, который остается необходимой и важной частью процесса обучения.

Известно, что в практике преподавания РКИ появляется немало эффективных приемов и способов подачи и закрепления учебного материала, которые нередко разбросаны по разным учебникам. Если они прошли проверку практикой, то начинают тиражироваться, поскольку сильно преподавательское желание собрать и объединить лучшее в одном курсе. Пока такая работа проводится отдельными методистами-исследователями, но ощущается необходимость в создании специализированных методических центров, которые проводили бы научный анализ выпускаемых учебных пособий, собирая общую базу языковых материалов, имеющую открытую доступность для преподавателей РКИ.

Преподавательской мечтой остается создание общей ресурсной базы мультимедийных средств обучения, в которой материалы распределены в соответствии с темами и лексическим минимумом каждой ступени обучения РКИ. Мы хорошо понимает, что отбор и создание такого материала требует времени, серьезной методической работы и технических возможностей, но объединенные усилия преподавателей в последствии позволят существенно экономить время на

подготовку к занятиям, наиболее полно учитывая цели и задачи урока и потребности учащихся, а следовательно, сделать процесс обучения РКИ более интересным, методически грамотным и результативным.

УДК 378

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИИ ПРОГРАММИСТА

А.В. Лачугина, *Языковой центр «LINGUA STUDIO», г. Пенза, Россия*

THE ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE PROFESSION OF A PROGRAMMER

A.V. Lachugina*, Language centre «LINGUA STUDIO», Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена изучению роли английского языка в профессии программиста. Авторы приводят несколько причин, по которым становится понятно, что студентам, выбравшим программирование своей будущей профессией, просто необходимо владеть английским языком как одним из инструментов своей работы.

Ключевые слова: язык программирования, специализированная литература, зарубежный партнёр, мастер-класс, вебинар, семинар, тенденция.

Abstract. The article is devoted to studying the role of the English language in the profession of a programmer. The authors give several reasons by which it is understandable that students who chose programming as their future profession should master English because it is a necessity for their work. English is one of their working tools.

Key words: programming language, special literature, foreign partner, master-class, webinar, seminar, trend.

E-mail: evolnikova@mail.ru

Выбор профессии является важным решением. Часто, выбирая одну специальность, студентам приходится осваивать сразу несколько отраслей. Так и для будущих программистов одним из предметов, способствующих их профессиональному развитию и совершенствованию, является английский язык.

Профессия программиста заключается в создании программ с использованием одного из языков программирования. При этом используется большое количество условных обозначений: для названия переменных, классов,

функций. Важной составляющей этой профессии является познавательная деятельность, так как программистам постоянно приходится восполнять свои пробелы в знаниях, заниматься саморазвитием, используя различную техническую литературу.

Также хорошие программисты характеризуются высоким уровнем развития мотивационной деятельности (любознательность, готовность к непрерывному обучению, освоению нового) и наличием внутренней мотивации (интерес к программированию, к достижению конкретного результата).

Каждый программист, который планирует развивать свои навыки и поддерживать их в актуальном состоянии, должен как минимум понимать Английский язык. Это, впрочем, относится к специалистам в любой сфере.

И, несмотря на этот, казалось бы, очевидный факт, многие начинающие программисты игнорируют его. «Зачем мне это?» — спрашивают они. «Ведь вокруг так много русскоязычного интернета, который и научит, и покажет, и работу предложит. Не нужен мне этот английский!». Но какой бы привлекательной не казалась эта мысль, она неверная. Английский нужно знать, в доказательство можно привести неполный перечень причин:

1. Все базовые (и не только) языки программирования основываются на английских словах.

Ruby, Java Script, семейство C, Pascal, Python, Basic:

Операторы: begin, end, for, while, repeat until, if then else, continue, break, default, return, goto, try catch finally, foreach, readline, writeline и др..

Типы: integer, string, double, real, boolean, char и др..

Служебные слова: length, reverse, rank и др..

2. Вся фундаментальная специализированная литература написана, в первую очередь, на английском языке.

Элементарно, руководства и учебные пособия для языков программирования, разметки, описания и др. написаны на английском языке,

поэтому, чтобы получить доступ к качественной и достоверной информации, необходимо знание английского языка. Конечно, существуют и переведенные материалы, но они, как говорится, лишь «капля в море», к тому же не вся переведенная информация корректна.

3. Пройти специализированную аттестацию в области информационных технологий и получить сертификаты таких компаний, как CISCO, Microsoft и т.д. (а это, между прочим, серьезная прибавка к зарплате!) можно только зная английский язык, так как большинство крупных и влиятельных IT-компаний зарубежные.

4. В работе нередко возникают трудности.

Иногда приходится искать решение проблемы во всемирной паутине, и часто бывает так, что нужной информации в Рунете просто не публиковалось или же на русскоязычных формуах предлагаются ссылки на англоязычные сайты, что так или иначе сводится к англоязычной среде, потому что в ней можно найти практически любые необходимые сведения, особенно по теме IT.

5. Все крупнейшие IT компании мира базируются в США (Google, Microsoft, ORACLE, Apple и др.*)* и даже в их российских подразделениях преобладает английский язык. Так что без владения английским языком построить карьеру в одной из крупнейших в мире IT-компаний не получится.

6. Программистам нередко приходится работать с зарубежными заказчиками.

В России IT-сфера развивается медленнее, чем за рубежом, поэтому и спрос на услуги IT-специалиста за границей больше, поэтому зачастую приходится выполнять заказы зарубежных клиентов. Чаще всего вся коммуникация происходит исключительно на английском – и первичные переговоры, и составление технического задания, и его согласование, и взаимодействие во время реализации проекта, и т.д..

7. Большинство мастер-классов, семинаров и вебинаров от известнейших гуру в сфере IT проводятся на английском языке.

Не секрет, что посещение таких мероприятий чрезвычайно полезно для профессионального и личностного роста, а также для вдохновения, но, чтобы подчерпнуть нечто полезное, нужно понимать спикера.

8. IT-специалистам как никому другому нужно всегда быть в курсе новых тенденций, разработок, концептов и т.д.

Учитывая тот факт, что около 90% новой информации в сети появляется именно на английском языке, владение этим языком становится не привилегией, а необходимостью.

Мнения экспертов:

Дмитрий Сошников, технологический евангелист Microsoft, доцент МФТИ, МАИ, преподаватель детского лагеря JUNIO-R

«Незнание английского языка критично для любого современного человека, работающего в креативной области. Ведь без языка вы ограничиваете свой круг общения только русскоговорящими собеседниками, в то время как активных талантливых людей много во всем мире. Надо также учесть тот факт, что большинство лучших курсов, справочных и учебных материалов доступно именно на английском языке. Поэтому лучше сразу хорошо учить язык, а потом уже, в ходе общения на форумах, его улучшать и совершенствовать» [5].

Михаил Адигеев, руководитель отдела программных разработок и поддержки компании «ГЭНДАЛЬФ»

«Сейчас уже не критично (лет 15—20 назад было критично). Но, конечно, без полноценного знания английского не получится стать высококлассным специалистом и сделать карьеру в большинстве областей ИТ-отрасли.

Научиться английскому в процессе кодинга и «загугливания» нельзя. Так вы достигнете максимум уровня Google Translate, но с ним и нет смысла соревноваться, тогда уж просто его и используйте. Вы сможете понять общий

смысл текста. Но не всегда правильно поймёте нюансы (а часто «загугливать» приходится такие вопросы, в которых нюансы как раз и важны), не сможете самостоятельно задавать вопросы» [6].

Антон Корзунов, Яндекс, разработчик интерфейсов

«Незнание языка абсолютно неприемлемо — нельзя называть переменные с функциями, используя транслит. При этом грамматика и литературный английский особо и не нужны. А форумы, особенно если их не только читать, но и писать, помогают хорошо. Но медленно» [7].

Артур Сахаров, технический директор Redmadrobot

«Правильно составленный запрос в гугле экономит кучу времени. Так что без знания английского вы будете работать в два раза медленнее, чем остальные, и вас довольно быстро отправят писать на 1С. «КонецПроцедуры»» [8].

Михаил Желудков, эксперт по Java-разработке в AT Consulting

«Знание английского языка абсолютно критично: на нем написаны вся документация и книги. Кроме того, технологии меняются очень быстро, и переводы за ними категорически не успевают.

Конечно, какое-то знание английского при программировании и чтении форумов получить можно. Однако я рекомендую «подтянуть» язык на курсах, если чувствуете себя в нем неуверенно — рано или поздно вы будете лично общаться с англоязычными коллегами из других стран. По моему опыту больший эффект дают экстремальные курсы, которые проходят несколько раз в неделю и длятся по 2—3 часа» [4].

Валентин Бартенев, NGINX, Inc., Core Developer

«Английский язык очень важен для IT-индустрии в целом, как быстро развивающейся индустрии. Незнание языка существенно ограничивает программиста в развитии как специалиста, поскольку сужает его информационное поле и круг общения. Не секрет, что огромное количество информации и документации появляется вначале на английском. Пока это будет переведено или

адаптировано кем-то, может пройти много времени, и информация устареет, да и в процессе перевода нередко искажается смысл. При достаточно хорошем знании языка всегда лучше читать документацию в оригинале. Хорошее владение английским также открывает доступ на огромное количество конференций и семинаров, проходящих по всему миру. Знание языка потребуется чтобы участвовать в разработке различных Open Source проектов, тем самым получая очень полезный опыт» [3].

Если использовать английский только для того, чтобы «гуглить» со словарем и находить какие-то ответы на форумах, то вероятно это всё, чему вы научитесь. Чтобы уметь читать определённую литературу — нужно много её читать, чтобы уметь писать — нужно много писать, чтобы научиться воспринимать на слух — требуется много слушать… и т.д.

Список литературы

1. Баканова М.В. О необходимости изучения английского языка студентами – будущими программистами // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. №24. С.540-543. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/o-neobhodimosti-izucheniya-angliyskogo-yazyka-studentami-buduschimi-programmistami.

2. Сущев Л. 6 причин, зачем программисту необходимо учить Английский язык. mkdev. Режим доступа: https://mkdev.me/posts/6-prichin-zachem-programmistu-neobhodimo-uchit-angliyskiy-yazyk

3. Хохлова Е. Нужен ли английский программисту? Enguide — сервис по выбору курсов английского языка. Режим доступа: https://enguide.ua/magazine/nuzhen-li-angliyskiy-programmistu

4. Шакирова З.Х. О необходимости английского языка программисту // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 11. Ч. 3 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2014/11/39808 (дата обращения: 25.03.2019).

5. *Важен ли английский язык программисту? «Stack Overflow на русском» — сайт вопросов и ответов для программистов. Режим доступа: https://ru.stackoverflow.com/questions/278819/Важен-ли-английский-язык-программисту*

6. *Зачем программисту английский. ABC. Режим доступа: https://abc-center.ru/zachem-programmistu-anglijskij/*

7. *Насколько программисту важно знать английский язык? Можно ли обойтись без этого? Tproger. Режим доступа: https://tproger.ru/experts/13/*

Почему языки программирования только на английском языке? Можно ли создать язык программирования на русском? Анонимный вопрос. Режим доступа: https://thequestion.ru/questions/138104/pochemu-yazyki-programmirovaniya-tolko-na-angliiskom-yazyke-mozhno-li-sozdat-yazyk-programmirovaniya-na-russkom

УДК 37.02

ББК 74.02

О НЕКОТОРЫХ ПРИЁМАХ ОРГАНИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О.С. Михайлова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Ю.А. Шурыгина, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

ABOUT SOME METHODS OF REFLECTION ON THE LESSONS OF ENGLISH LANGUAGE

O.S. Mikhailova, *Penza State University, Penza, Russia*

Ju.A. Shurygina, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация: в данной статье рассматриваются приемы организации рефлексии на разных этапах процесса обучения с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные навыки, приёмы рефлексии.

Abstract: this article is about some reflection methods that are age-specific and could be used during the lessons of English language on any stage of a lesson.

Key words: reflection, methods, English language, lesson.

E-mail: julia_shurygina@mail.ru, helga.mikhailowa@yandex.ru

Поиски путей усиления эффективности процесса обучения обусловливают необходимость использования рефлексии как процесса самооценки, самоанализа, придающего учению личностный смысл.

Для того чтобы овладеть механизмами рефлексивного мышления, следует использовать различные способы обучения рефлексии. По мнению И.В. Муштавинской, условно их можно разделить на три группы.

К первой группе относятся, те способы, которые направленны на смену мировоззренческих и психологических установок обучающегося. Для того чтобы

ученик начал рефлексировать, необходимо создать такие условия, которые стимулируют выход обучающегося в рефлексию, обращение к своему внутреннему миру. В результате выхода в рефлексивную позицию ученик прекращает привычную мыслительную деятельность и начинает смотреть на нее со стороны, делая ее объектом анализа.

К таким способам можно отнести ряд упражнений. Приведём некоторые примеры.

Упражнение «Без маски» (Without a Mask) направлено на снятие поведенческой и эмоциональной закрепощенности, формирование навыков рефлексии, а также на самоанализ. Ученикам раздаются карточки с началом фразы. Каждый должен по очереди закончить свои фразы. Подобные карточки можно сделать на любую тему, например, «Условные придаточные предложения» (Conditional Clauses) или «Модальные глаголы» (Modal Verbs):

1. If the weather is fine…
2. If I were a teacher…
3. This year I must…
4. I am glad I don’t have to… this week.
5. At school I have to… but I don’t do it.

Также это упражнение можно представить в виде мини-дискуссии на заданную тему, в которой каждый ученик может выразить свою точку зрения. Например, если тема урока «Teenagers and Their Rights», то можно предложить обучающимся высказаться на заданную тематику, используя опору, например:

Teenagers today have:

1) too much freedom;
2) not enough freedom;
3) the right amount of freedom.

В ходе данного упражнения обучающийся должен оценить, насколько хорошо он понял тему урока, может ли он самостоятельно проработать учебный материал, чтобы исправить возможные пробелы в знаниях.

Следующее упражнение, которое направлено на развитие навыков рефлексии – «Автопортрет» (Self-portrait). За 5 – 10 мин до конца урока ученики должны максимально точно описать свои действия, выполненные в ходе урока, соседу по парте.

Результатом такого упражнения будет самоанализ работы на уроке. Ученик должен проанализировать, были ли направлены его действия на освоение учебного материала, может ли он самостоятельно применять новый материал, приобрел ли он новые знания или умения.

Рассмотрим еще одно упражнение, направленное не только на развитие рефлексии, но и формирование правильной самооценки. Учащиеся должны разделить листок на две части. Слева необходимо написать те знания, умения и навыки, которые были приобретены учеником в ходе урока, а справа – то, над чем необходимо поработать, чтобы полностью усвоить новый материал. Обучающиеся могут объективно оценить свою работу на уроке и ее результаты [4].

Вторая группа способов обучения рефлексии объединяет частые дидактические приемы, направленные не только на выведение обучающегося в рефлексивную позицию, но и на ее активизацию. Этому способствуют такие образовательные технологии и методики, которые направлены на формирование культуры мышления и его самостоятельность.

Рассмотрим типологию рефлексивных методик, представленную В.А. Метаевой, начиная с диалоговой методики. Диалог – это древнейшая форма возникновения знания. Данная форма рефлексии предполагает авторское высказывание и его понимание. Методологическим обоснованием диалоговой методики является концепция М. М. Бахтина, в которую органически встраиваются все типы рефлексии. Ярким примером применения данной

технологии в школе является диалог культур. Диалоговая методика рефлексивна, поскольку в ней обнаруживается и личностная рефлексия, связанная с индивидуальностью человека и его волевой направленностью, и интеллектуальная, позволяющая мыслить по поводу чужой мысли, и деятельностная, выражающаяся в выборе поступка с новой нормой. Диалоговая методика может стать условием творческой деятельности, поскольку, креативные выходы из рефлексии происходят в результате «бессловесного, потаенного» диалога человека с самим собой [1, с. 195].

«Интерактивы» (Interactives) – ещё один вид рефлексивной методики, которая реализуется через развивающие игры, организованные по типу организационно-деятельностных [2 с. 15].

Одной из таких игр является игра «Блеф-клуб». Для игры необходимо подготовит вопросы, которые начинаются со слов «Do you believe that…?», например:

1. Do you believe that Sunday is понедельник?
2. Do you believe that Wednesday is the fifth day of the week?
3. Do you believe that June is a winter month?
4. Do you believe that Saturday we spell like that: «Caterday»?
5. Do you believe that September, October and November are autumn months?

Вопросы следует составлять с учётом возрастных особенностей и поставленных задач занятия.

Следующая игра, которая носит рефлексивный характер, – «Секрет» (Secret). В зависимости от темы урока в небольшой мешок кладут различные предметы, например фрукты и овощи. Участникам игры предлагается вытянуть по одному предмету из мешка и никому не показывать. Задача участников – описать свой предмет не называя его. Так, например, если ученику достался апельсин, он может сказать: It is orange. It is sweet. It is round.

Эту игру также можно использовать для актуализации лексики по теме «Describe the Appearance». Участникам игры необходимо загадать человека, которого все хорошо знают. Это может быть одноклассник, любой учитель этой школы, актер, герой фильма или мультфильма. Задача обучающегося – описать своего персонажа так, чтобы другие дети в классе смогли догадаться, кто это.

Не исключено, что обучающимся может не хватать слов для описания, если они находятся на начальной ступени обучения. Например, если тема урока «School Things», то детям будет сложно описать такие предметы как линейка, карандаш, пенал, тетрадь, стерка и т.п. В этом случае участники игры должны, не глядя в мешок, взять предмет и, не вынимая его, на ощупь догадаться, что это, и назвать предмет на английском языке.

Еще одна игра, которая поможет обучающимся выйти в рефлексивную позицию – это «Синквейн». Ее можно применять к любой теме урока. Синквейн составляется из пяти строк:

1) ключевое существительное – тема урока;
2) два прилагательных, которые ассоциируются с темой или подходят ей;
3) три глагола, подходящие ключевому слову;
4) основная мысль, фраза или предложение о ключевом слове;
5) слово-синоним или ассоциация к ключевому слову.

Например, тема урока «My Family»:

family;
happy, friendly;
work, rest, help;
Family is our life;
love [5].

Еще одним видом рефлексивной методики являются рефлексивные практикумы, которые являются результативными на старшем этапе обучения. Они построены на интенсивных методах обучения и создании акмеологических

условий: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыслительной деятельности, организация рефлексивной среды, личностная включенность участников рефлексивного практикума в процесс мышления и деятельности. Применение этой методики обеспечивает развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта.

Наиболее распространенными формами рефлексивной практики являются рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, рефлексивный тренинг, рефлексивная инверсия и другие [2, с.15 – 16].

Способность к рефлексии и знание ее механизмов, сформированные в рефлексивных практикумах, позволяют выработать собственные ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности.

Третья группа способов обучения рефлексии – технологии, построенные на рефлексии и технологически ее обеспечивающие. Одной из таких технологий является технология развития критического мышления через чтение и письмо.

Критическое мышление – открытое рефлексивное оценочное мышление. Главная цель этой технологии – развитие открытого ума, вдумчивого отношению к тексту, умения рассматривать различные точки зрения на явления и формировать собственные суждения. В соответствии с данной технологией урок может быть выстроен по заданному алгоритму.

Первая стадия – «вызов». На данном этапе необходимо не только замотивировать обучающихся, но и «вызвать» у них уже имеющиеся знания по этой теме или создать ассоциации по изучаемому вопросу.

Вторая стадия – «осмысление». На этой стадии идет непосредственное осмысление информации таким образом, что обучающийся остается активным.

Третья стадия – рефлексия. На этой стадии информация анализируется, систематизируется и творчески перерабатывается.

Таким образом, рефлексия позволяет сравнивать образовательные результаты учащихся с предыдущим уровнем их достижений. Такой подход

соответствует требованиям новых государственных стандартов, способствуя совершенствованию качества учебной деятельности.

Список литературы

1. *Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 377 с.*
2. *Метаева В.А. Рефлексивный метод в дидактике: постановка проблемы // Образование и наука. Известия уральского отделения российской академии образования. – 2005. – № 2(32). – С. 9 - 18.*
3. *Муштавитская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. пособие. / И.В.Муштавитская. – СПб.: КАРО, 2011. – 144 с.*
4. *URL: https://4brain.ru*

УДК 37.02

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

А. А. Поршнева, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

INTERACTIVE GRAMMAR TRAINING AT ENGLISH LESSONS IN A SECONDARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF GEF

A.A. Porshneva, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. В статье рассматриваются интерактивные методы обучения иностранным языкам. Автор описывает возможность использования нескольких таких интерактивных методов и приемов при проведении урока.

Ключевые слова: интерактивные приёмы и методы, грамматика.

Abstract. The article deals with the interactive methods of teaching English language. The author describes the opportunity of using the several such interactive methods and techniques while teaching a lesson.

Key words: Interactive methods and techniques, grammar.

E-mail:stasy_58@mail.ru

Опыт работы по использованию интерактивных приёмов на уроках английского языка был представлен на региональном конкурсе Методические идеи молодых педагогов Пензенской области» в декабре 2019 года – 1 место.

В последнее время популярность иностранных языков растёт очень активно. Мотивация разная: одним иностранный язык нужен, чтобы комфортно себя чувствовать во время путешествий, другим нужно знать язык по работе – такой навык выделяет претендента из сотни других. Английский язык стал

сегодня неотъемлемой частью нашей жизни. Во всех гаджетах (телефонах, компьютерах, интернете и т.д.), практически во всех социально значимых объектах (поликлиниках, аэропортах, и т.д.) можно встретить надписи на английском языке. Совсем недавно английский был для нас иностранным языком, а сегодня он является международным.

Изучение английского языка в современной школе считается одним из основных предметов. Однако современность предъявляет все новые и новые требования к организации и проведению уроков по иностранным языкам, что вызывает необходимость применения современных технологий, с целью привлечения внимания обучающихся к изучению английского языка.

В решении вопросов обучения иноязычной грамматике важное значение отводится соотнесению содержания обучения с его конечной целевой установкой, т.е. выявлению соотношения между обобщенным языковым материалом, который представляет собой грамматика, и умениями и навыками в различных видах речевой деятельности. Целью обучения иностранному (в нашем случае, английскому) языку в учреждениях общего среднего образования является формирование коммуникативной компетенции. Понимание устных и письменных высказываний требует организации речевой деятельности учащихся на изучаемом языке и выражения ими мысли, оформленной средствами данного языка. Объектом усвоения при этом выступают единицы изучаемого языка и действия, которые производят с этими единицами участники речевого иноязычного общения. Соответственно необходим поиск наиболее рациональных путей овладения учащимися грамматическими действиями, составляющими автоматизированные компоненты речевой деятельности, а также пути усвоения того грамматического материала, с которым эти действия производятся.

ФГОС декларирует системно-деятельностный подход к обучению, который сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески. Основные отличия системно-деятельностного подхода

заключаются в том, что процесс обучения направлен на выработку метапредметных умений, формирование «умения учиться». Знания приобретаются через деятельность, осознано и активно. Обучение имеет практическую направленность. Это ведет к снижению перегрузок, повышению мотивации к обучению, созданию благоприятной атмосферы на уроке, к повышению двигательной активности учащихся. Системно-деятельностный подход требует активного участия каждого ребенка в учебном процессе. В связи с этим в педагогическую практику целесообразно вводить методы обучения, которые предполагают не только работу в формате «учитель – ученик», но и в формате «ученик-ученик».

Интерактивное обучение («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные приёмы ориентированы на взаимодействие внутри группы и свободе обучающегося в решении образовательных задач.

Цель применения приёмов интерактивного обучения на уроках английского языка - формирование у детей устойчивого интереса к предмету, развитие коммуникативной компетенции [1, с.105].

Задачи:

- способствовать повышению мотивации к обучению;
- стимулировать активную познавательную деятельность обучающихся;
- развивать речемыслительные познавательные способности;
- формировать готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение в реальной языковой среде;
- формировать умения работать в команде.

Для эффективного применения интерактивного обучения, педагог должен тщательно планировать свою работу:

- подготовить ситуации, задания для групп;

- определить хронометраж, роли участников, подготовить вопросы и возможные ответы, выработать критерии оценки эффективности занятия;
- мотивировать учеников к изучению путем отбора интересных проблем; объявления ожидаемых результатов (целей) занятия и критериев оценки работы учеников;
- предусмотреть разнообразные методы для привлечения внимания учеников, на расположение их на работу, поддержание дисциплины, необходимой для нормальной работы аудитории.

Одними из эффективных приёмов в изучении иностранного языка, а именно обучение грамматике, являются интерактивные приемы Сингапурских практик: «Round Robin», «Подумай-обсуди в команде», «See-think-wonder», «Tik-Tak-Toe».

Ключевым понятием приёма «Round Robin» является «партнёр», при этом в качестве основной используется технология корпоративного обучения, которая предполагает, что каждый обучающийся в группе высказывается по очереди, начинает отвечать партнер под определенным номером, по выполнении заданий команда сообщает о готовности, в конце круга дети хвалят друг друга за работу. Например, с помощью данного приема эффективно решается задача по составлению грамматических конструкций (дети задают вопросы по предложенной теме и дают развернутые ответы).

Особенности методического приёма «Подумай-обсуди в команде» заключены уже в его названии. Работая сообща, дети обдумывают высказывание товарища в команде, обсуждают, исправляют, дополняют и выдают правильные ответы [3, с.112].

Прием «See-think-wonder» предполагает работу по следующему алгоритму:

- Расскажите, что вы увидели?
- О чем задумались?
- Чему удивились?

Использование приема «Tik-Tak-Toe»

Используемые методические приемы позволяют добиться следующих результатов.

Личностные результаты:

- будут развиты мотивы учебной деятельности и сформирован личностный смысл учения;
- будут развиты навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Метапредметные результаты:

- овладеют способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления;
- сформируют умения взаимодействовать с окружающими, выполняя разные роли в пределах речевых потребностей и возможностей;
- научатся выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения элементарной коммуникативной задачи.

Предметные результаты:

- говорение (ученик научится вести элементарный этикетный диалог в ограниченном круге типичных ситуаций общения);
- овладеют базовыми грамматическими понятиями, отражающими существенные связи и отношения (число, лицо, принадлежность, видовременные и пространственные отношения и др.);
- научатся осознано строить речевое высказывание в устной и письменной формах в соответствии с заданными коммуникативными задачами.

Польза перечисленных интерактивных приёмов Сингапурских практик заключается в том, что:

- способствуют повышению интереса учащихся к предмету;
- каждый ученик оказывается в нестандартной ситуации и может проявить себя с новой стороны;

- обучающиеся упражняются в употреблении образцов, содержащих определённые грамматические трудности в естественной ситуации;
- способствуют повышению качества усвоения материала.

Перечень используемых приёмов можно продолжать до бесконечности, все зависит от творчества и умения педагога.

Список литературы

1. *Баннов А.М. Учимся думать вместе // Будков А.С. : Материалы для тренинга учителей. – М.: ИНТУИТ.РУ, 2007. – С. 105.*
2. *Гладилина, И.П. Некоторые приёмы работы на уроках английского языка /И.П. Гладилина // Иностранные языки в школе. – 2003. – №3.*
3. *Неживлева И.А. Интерактивное обучение иностранному как способ активизации познавательной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 10(34). – Новосибирск: СибАК, 2013.*

УДК 37.02

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.К. Саушкин, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

POLITICAL DISCOURSE AS A TOOL FOR THE FORMATION OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE

N.K. Saushkin, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена возможности использования англоязычного политического дискурса на уроках английского языка с целью формирования у учащихся социокультурной компетенции. Социокультурный подход к обучению иностранному языку предполагает тесное взаимодействие языка и культуры, как носителей страны изучаемого языка, так и родной страны обучаемого. Политический дискурс можно назвать одним из инструментов формирования социума и культуры общества.

Ключевые слова: дискурс, политический дискурс, социокультурная компетенция, реалии, английский язык, школьное образование.

Abstract. This article is devoted to the problem of using English-language political discourse in English lessons with the aim of creating students' sociocultural competence. The sociocultural approach in teaching foreign languages involves close interaction of language and culture, both native speakers of the country of the language studied, and the student`s native country. Political discourse can be called one of the tools for the formation of society and the culture of society.

Key words: discourse, political discourse, sociocultural competence, realities, English, school education

E-mail: nikitasaushkin@outlook.com

С развитием политических, экономических, культурных и социальных контактов между государствами культурологическая направленность обучения иностранному языку представляется наиболее актуальной.

Социокультурный подход к обучению иностранному языку предполагает тесное взаимодействие языка и культуры, как носителей страны изучаемого языка, так и родной страны обучаемого. Результатом такого обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, один из основных компонентов которой – социокультурная компетенция.

Формирование социокультурной компетенции на занятиях английского языка подразумевает обогащение лингвистических, эстетических и этических знаний учащихся о стране изучаемого языка. Важно также обратить внимание на культурное невербальное поведение, чтобы научиться избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа поведения. Предмет иностранный язык не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

В.В. Сафонова, давая обоснование социокультурного подхода в иноязычном образовании, указала на важность формирования социокультурной компетенции для развития личности обучаемого. В соответствии с данным подходом обучаемый, обладающий сформированной социокультурной компетенцией, должен не просто владеть знаниями и умениями, но и разбираться в разных культурах и цивилизациях и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры и использовать эти «ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении личностно и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения»[2, с. 54].

Известно, что к составляющим социокультурной компетенции, которые подлежат формированию на уроках иностранного языка, можно отнести: знание политически корректной лексики, знание прецедентных текстов, умение комментировать социокультурное содержание культурно ориентированной

лексики на родном и иностранном языках, умение извлекать социокультурную информацию из текстов социокультурной направленности.

Рассматривая понятие «дискурс» следует обратить внимание на его близкую связь с понятием «текст». Большинство ученых-лингвистов дают определение дискурса непосредственно через это понятие.

Е.А. Селиванова описывает текст, речь и дискурс как объекты лингвистической теории текста и коммуникации, и, следовательно, речь рассматривается как средство коммуникации, текст - как целостная форма организации коммуникации, дискурс как коммуникативное событие, ситуация, включающая текст и другие составляющие [3, с. 104].

По мнению Е.Ю. Алешиной политический дискурс – это текст, определенный тематикой утверждения и выражения интересов субъектов политики в процессе их деятельности, борьбы за политическую власть, и рассмотренный в ситуации соответствующего общения [1, с. 28].

В рамках социолингвистики рассматриваются проблемы описания типовых ситуаций речевого общения, формулирования правил речевого поведения носителей языка в различных ситуациях в зависимости от целей коммуникативного акта. Е.И. Шейгал предлагает рассматривать речевую ситуацию в качестве структурированного объекта, который состоит из ряда переменных, а именно адресант и его социальная роль; адресат и его социальная роль; отношения между адресантом и адресатом; тональность; цель; средство, причем изменение значения каждой из переменных ведет к изменениям в лингвистических характеристиках речевой ситуации.[4, с. 62]

Поэтому контекст дискурсивного события включает не только социокультурные параметры, но и интертекстуальность или интердискурс. К примеру, статья или выступление могут содержать отсылки к тому, о чем говорили ранее. Она связана с другими речами и заявлениями, с принятыми ранее

законами, с репортажами в СМИ, а также с определенными действиями, предпринятыми правительством.

Дискурс, отмечают авторы, не создается вне контекста и не может быть понят вне контекста. Высказывания имеют смысл только тогда, когда мы рассматриваем их в контексте определенной ситуации, если мы понимаем основные условия и правила социальной и языковой игры, если мы соотносим их с определенной культурой и идеологией. И, что самое главное, если мы знаем, с каким событием в прошлом и с какими предшествующими дискурсами соотносится данный дискурс.

Политический дискурс можно назвать одним из инструментов формирования социума и культуры общества, при этом дискурс сам формируется под влиянием общества, вследствие чего можно сделать вывод, что дискурс и социокультурная реальность взаимосвязаны и взаимно обуславливают друг друга.

Каждый факт применения языка делает вклад в развитие и прогрессию общества и культуры, в этом можно отметить социокультурную силу дискурса.

Используя политический дискурс на уроках английского языка в качестве учебного материала, можно сформировать умение понимать и употреблять политически корректную лексику, умение извлекать необходимую социкультурную информацию из англоязычных текстов, свободно ориентироваться в англоязычной социальной среде.

Политический дискурс обладает страноведческой ценностью. Применяя его в образовательном процессе, можно познакомить учащихся с реалиями действительности страны изучаемого языка, погрузить их в иноязычную среду, познакомив с известными политиками и публичными личностями, все это способствуют формированию социокультурной компетенции.

Например, целесообразно использовать политические тексты при изучении темы «Диалог культур. Британский и американский английский» (УМК М. Вербицкой Forward 10 класс).

В рамках данного урока можно применить аудиозаписи выступлений двух, одних из самых известных политических деятелей, Уинстона Черчилля и Джона Кеннеди. Данный тип заданий, а именно аудирование, способствует лучшему восприятию англоязычной речи, а также, учащиеся смогут услышать разницу между британским и американским английским языком, непосредственно от носителей языка. Таким образом, можно обогатить словарный запас учащихся, показать им разницу между двумя вариантами английского языка и, более того, углубить знания о социокультурной сфере страны изучаемого языка. Более того, обращение к публичным политическим выступлениям известных исторических личностей, позволит получить необходимые фоновые знания об истории страны изучаемого иностранного языка.

Список литературы

1. *Алёшина Е.Ю. Публичный политический дискурс конфликтной ситуации/ Е.Ю. Алёшина. – М.: Прометей 2015. – 218с.*
2. *Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях/ В.В. Сафонова. – М.: НИЦ «Еврошкола», 2004. – 236с.*
3. *Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие./ Е.А. Селиванова – К. – ЦУЛ, "Фитосоциоцентр", 2002. – 335с.*
4. *Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. — М.: ИТДК «Гнозис», 2004. — 326 с.*

УДК 378

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Е.В. Соловьева, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

А.Р. Костюшин, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

TEACHING WRITING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE

E.V. Solovyova, *Penza State University, Penza, Russia*

A.R. Kostyushin, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена обучению письму на иностранном языке. Приводятся различные формы письменных речевых произведений. Также рассматриваются их общепринятые признаки. Большое внимание уделяется некоторым видам и приемам при составлении заданий по развитию навыков письма на иностранном языке.

Ключевые слова: письменная речь, письменные речевые произведения, задания

Abstract. The article is devoted to teaching writing skills in a foreign language. Different forms of written speech works are given. Their common features are also considered. Much attention is given to some forms and methods in compiling tasks aimed at writing skills development.

Key words: writing skills, written speech, tasks

E-mail: solokpn@mail.ru, alex_kostyushin@mail.ru

Письменная речевая деятельность есть целенаправленное и творческое совершение мысли в письменном слове, а письменная речь — способ формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Tricia Hedge). Следует заметить, что именно продуктивной стороне письма пока еще мало обучают на уроках иностранного языка. Письменные умения учащихся нередко значительно отстают от уровня обученности другим видам речевой деятельности.

Целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи.

Задачи, решаемые при обучении письменной речи, связаны с созданием условий для овладения содержанием обучения письменной речи. Эти задачи включают формирование у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем, расширение знаний и кругозора, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи, формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста.

Конечные требования к обучению письменной речи включают формирование у учащихся способности практически пользоваться иноязычным письмом как способом общения, познания и творчества в соответствии с достигнутым программным уровнем овладения иностранным языком.

Письменная речь может рассматриваться в трех плоскостях: содержания (мышления), выражения (речи) и исполнения (графики).

Содержание письменного речевого произведения определяется его деятельностной целью и задачами, такими, как эмоциональное взаимодействие, эмоциональное воздействие, обращение за помощью, управление деятельностью, запрос информации, передача информации, выполнение делопроизводительных формальностей, сохранение информации, письменное выражение творческого потенциала человека.

Мыслительное содержание определяет форму письменного произведения. К формам письменных речевых произведений, которые могут быть включены в содержание обучения, относятся: поздравительные открытки, телеграммы (личного и делового содержания), записки (членам семьи, друзьям, коллегам по работе), вывески (на домах, учреждениях), этикетки (на товарных упаковках),

подписи к рисункам, объявления-инструкции, объявления-информации (о поиске работы, о приеме на работу, о событиях спортивной и культурной жизни), меню, рекламы, приглашения, соболезнования, личные письма, деловые письма, в частности письма о приеме на работу, благодарственные письма, т. е. bread- and-butter letters, письма с протестами и жалобами, обращения (к руководителю, общественности), ответы на заявления, автобиографические сведения, т. е. curriculum vitae, характеристики, т. е. confidential references, заполненные анкеты и бланки, справки, опорные схемы типа mindmaps (для выступления перед аудиторией), инструкции (по технике безопасности, для выполнения задания), рецепты (кулинарные, как известные, так и собственные), дневники (наблюдений, путешествий), словарики, диктанты, библиографии (произведения автора, книги по проблеме), конспекты, т. е. notes (краткое изложение содержания прочитанного), заметки в стенную газету, впечатления (об увиденном или услышанном), книжные обозрения, рецензии, т. е. reviews (на книгу, рассказ, кинофильм, произведение искусства) отчеты, т. е. reports (о наблюдениях, о анкетировании, об опросе), доклады (состоянии проблемы, об изучении конкретных случаев типа case-studies), наложение, т. е. reproduction (прочитанною, услышанного), резюме, т. е. summary (основная идея прочитанного, услышанного), сообщения (о новостях, о последних событиях), обзоры (статей в газете, событий за неделю), аннотации, т. е. precis (основное содержание рассказа, книги, фильма), рефераты, т. е. synopses (краткий обзор прочитанного), тезисы, т. е. abstracts (краткое изложение выступления), проекты, т. е. projects (взгляд на состояние и изменение окружающего мира), очерки, т. с. essays (собственный взгляд на вещи и явления), сочинения (интерпретация темы или проблемы), рассказы (придумывание фабулы и сюжета), стихи (создание стихотворных произведений разной формы).

Формы письменных речевых произведений имеют соответствующие и, нередко, общепринятые признаки. Есть правила при написании поздравительных

открыток: «Merry Christmas and All Good Wishes for a Happy New Year", "Wishing you a happy and holy Christmas and every blessing in the New Year", "With Best Wishes for Christmas and the New Year".

В телеграммах широко применяются условные слова типа stop (тчк), используются сокращения: ABT — about, DGS — degrees, INFO — information, FM — from, MAX — maximum, MLS — miles, No — number, PD — per day, VEL — velocity и др. В тексте обычно опускаются предлоги и артикли, вместо словосочетаний используются по возможности короткие слова: "require medical assistance stop urgent operation necessary stop wire if assistance your clinic available".

Для кратких посланий в связи с событиями существуют привычные обороты письменной речи: "It's with deep sorrow that we learned about...".

Существуют традиции в оформлении этикеток: "LIPTON. Hearty Cup-a-Soup. In stant Soup. Harvest Vegetable. 3 envelopes"

Объявления-инструкции содержат четкие указания: "Do not disturb", "Please do not feed the animals", "No parking", "Pleas, take one", "Please check your change" "Keep off the grass" и т. д.

Для объявлений-информаций характерна сжатая форма изложения: "Computer for sale. Only $650. Call 356 876 from 7 p.m.", "Thursday September 22 at 5:00 p.m. A LECTURE My friends the Butterflies given by James O'Connor. Admission free».

В подписях к рисункам нередко используется прием «озвучивания» персонажей: «I`ve just discovered why I`m so clumsy/ I`ve got ten toes.» - «But everybody has ten toes. » - «Seven on one foot and three on the other?».

Текст рекламы обычно краток, выразителен, характеризуется четкими и яркими формулировками: "Fuller, richer, flavour Sty appetites in a hurry. Extra rich and savoury. The cup that tastes different".

Личные письма оформляются следующим образом:

Адрес отправителя: 21 West Drive,

Whitley Bay,

Tyne and Wear,

NE 21 9PQ

UK.

Дата: 30 December 1996.

Обращение: Dear ....

Текст письма.

Завершение (Preclosing phrase); Looking forward to hearing from you.

Окончание: Love, ...

Деловые письма имеют отличительные черты. В самих письмах указывается не только адрес отправителя, но и адрес получателя. Адрес получателя размещается так, чтобы он был виден через прозрачное окошко в конверте. Если в обращении не указывается имя адресата, то в окончании принята форма: Yours faithfully, ... Если в обращении указано имя адресата, то окончание меняется: Yours sincerely, ...

Адрес отправителя: 21 West Drive,

Whitley Bay,

Tyne and Wear,

NE 21 9PQ,

UK.

Дата: 30 December, 1996.

1623 Massachusetts, Адрес получателя корреспонденции

M Swing 527

Washington DC,

20036.

Обращение: Dear Sir/Madam,

Текст письма.

Окончание: Yours faithfully, … .

Письмо о приеме на работу может содержать фразу типа “I am writing about a vacancy for a…».

В случае отказа возможен следующий ответ на письмо: “Further to your letter I regret to advise you that there are no suitable vacancies at present in line with your qualifications and experience. However, I would like to thank you for your interest in ...”.

Оформление автобиографических сведений, или curriculum vitae (CV), осуществляется по особой форме. Она может несколько варьироваться, но ее основные пункты остаются неизменными:

Curriculum Vitae

Name

Date of birth

Marital status

Education (beginning with the latest degrees and qualifications)

Experience (beginning with the latest positions)

Objectives (the purpose of writing the CV)

Special interests

Personal qualities

Большие возможности для обучения творческому письму имеет диктант. Бывают следующие виды современных диктантов: репродуктивный, индивидуальный творческий, парный творческий, коллективный творческий. Репродуктивный диктант — это буквальная запись под диктовку с целью проверки понимания на слух и правописания. Индивидуальный творческий диктант выполняется как письменное произведение речи объемом не более 150 слов, представляющее собой описание предъявленной картинки, рассуждение по поводу предложенного тезиса, ответ на поставленный вопрос (предварительно основные пункты письменного произведения речи обговариваются в индивидуальном общении с педагогом, и ученик должен как можно подробнее

учесть результаты этого обсуждения). Парный или коллективный творческий диктант может проходить следующим образом: двум учащимся (двум группам учащихся) предлагаются в случайном порядке картинки, иллюстрирующие один из двух рассказов; задача ученика заключается в том, чтобы расположить картинки в правильной последовательности, написать рассказ и продиктовать его партнеру (партнерам); после этого партнеры восстанавливают порядок картинок друг у друга и проверяют правильность записанного диктанта.

Для коллективного творческого диктанта учащиеся могут также вместе нарисовать на доске картину (первый элемент рисует учитель), коллективно создать описание этой картины и попытаться как можно подробнее записать его в виде самодиктанта.

Диктант может также проходить в форме составления плана или резюме услышанного, извлечения из текста ключевых слов (заданного количества) и т. п.

Возможен диктант в виде записи «телефонограммы», в форме игры в «испорченный телефон» и т. п.

Изучение конкретных случаев (case-study) включает выбор проблемы, оценку состояния ее решения, сбор фактов, применение статистических методов, формулирование гипотезы, использование доказательств, сравнение с другими точками зрения, формулирование окончательного вывода. Так, структура доклада по проблеме “The Primary School in a Changing World” может быть следующей:

Foreword. The objectives of primary education. Examples illustrating the primary education system. Evaluation technique of effectiveness in primary education. Graphs and diagrams. Advocacy of differentiated social teaching. Pros and cons. Gap and educational change. Conclusion.

Форма газетного сообщения бывает краткой и максимально информативной:

Schools Evacuated

All the schools suffered disruption and damage when Hurricane Andrew hit the coast of Florida. The capital was forced to evacuate the pupils and close the schools...

Творческие работы типа очерка или сочинения, выполняемые на определенную тему, начинаются с так называемого тематического вступления (Topic Introduction — TI), за которым следует тематическая фраза (Topical Sentence TS)» развиваемая в тематических примерах (Example Sentence - ES) и завершаемая переформулированием тематической фразы (Restatement Sentence — RS). Например, на заданную тему может возникнуть следующая структура.

A Slap in the Face

TI. Human relations arc something difficult to understand.

TS. A slap in the face may be a sign of love or hatred.

ES. A friend of mine told me he had never been so happy as when ... .

ES. … .

ES . ... . Etc.

RS. As you see, a slap in the face may be a slip of love.

Творческой формой письменной речи может быть и собственное стихотворение. Стихи возможны в следующих видах: limericks, general poetry, rhythmic prose, poetic prose, question-answer poetry, lexical grid poetry, shape poetry (см. подробнее ниже).

В процессе обучения письменной речи важно обеспечить максимальную управляемость графического исполнения письменною произведения речи. Для того чтобы сделать управляемым написание кратких письменных произведений речи, используется прием заполнения пропусков из предложенных вариантов. Например, в следующей записке сделаны пропуски и даны на выбор возможные варианты для их заполнения:

Dear Liz,

Mum, Dad and I have gone to the… so could you ... because ... (shop, garage, baker’s, let the dog in, give a ring to school, wait for us, it is freezing, they are expecting it there us no way we can give you the key) .

При выполнении задания возможно заполнение пропусков по смыслу (close procedure). Варианты ответов даются, и учащиеся пытаются догадаться о значениях пропущенных слов по контексту, а также по привычным словосочетаниям:

Важной частью письменного задания является разработка идеи. Такое задание, как правило, предшествует любой племенной работе. Это упражнение нередко принимает форму мозгового штурма(brain-storming) – привлечения коллективных ресурсов. Например, для разработки рекламы необходимо вначале определить объём текста, шрифт и расположение фраз, характер фраз, отобрать легко узнаваемые и запоминаемые слова, придумать “приманку для покупателя”, т.е. gimmick. Так, для того чтобы привлечь “покупателей” приобретать упаковки с “сухими завтраками”, в результате разработки идеи может родиться следующая реклама:

every box contains a

LUCKY NUMBER

yours could be worth

$1, 000

Письменное задание может быть основано на использовании статистического материала. Например, для подготовки отчета или доклада предлагаются фактические данные для анализа:

The Aims of Education

What do you think the main aim of children’s education should be? Is it to prepare them for a career?

Children — 73 % yes, teachers — 3 % yes, parents — 48 % yes.

Is it to help them develop their true selves?

Children — 6 % yes, teachers — 42 % yes, parents — 19 % yes. Etc.

При обучении письменной речи важна тренировка воображения. Возможно следующее задание: Imagine that you are a social historian living 100 years from now.

Write an article for a popular magazine describing what everyday life was like in the distant 1990s. Refer to features of the 21st century. Show scorn, pity or envy. Use illustrations and photos. Make use of a “typical housewife diary”. Remember to frame your account with introduction and conclusion.

Письменное задание может выполняться в форме рецензии на литературное произведение, выставку, художественный / документальны фильм и т. д. Для написания рецензии возможна схема: The new ... allows you to ... . This ... is aimed it ... . All the ... are grouped ... . The ... is meant to ... . It can be used in ... . Moreover t can ... . Some ... though don’t appeal to me «cause ... . But on the ... extremely useful in ... . This small ... will enable me to ... .

Полезным письменным заданием является рецензия “за” и “против”. Особое качение имеет умение всестороннего анализа (balanced report). Все «за» и «против» входят свое отражение в письменном тексте. Первая часть текста может содержать положительную информацию, вторая — отрицательную. Положительная и отрицательная информации могут перемежаться. Количество положительных и отрицательных суждений должно быть равным: Talking of ... much can be said of both. On the one hand ... is certainly right as ... . On the other ... does not seem to hold water as ... Further on ... seems correct when ... but at a closer look it becomes clear that ... Etc.

Формой письменного задания является подготовка проекта. Выполнение задания включает следующие стадии: selecting the topic, selecting the main ideas, evaluating the validity of ideas, using skimming and scanning techniques, drawing conclusions, defending one’s case, deducing the result, weighing merits and demerits of the project.

Среди творческих письменных заданий особое место занимает написание рассказов (story writing). Для того чтобы управлять исполнением задания, учащимся могут быть предложены вопросы, на котором им предлагается ответить в форме придумывания рассказа. Так, для написания рассказа “A Strange Sound”

могут быть предложены следующие вопросы: 1 Can you describe the sound? 2. Can you describe the creature? 3. Can you say more about the creature's appearance? 4. How did it go through the wall? 5. How did you escape? etc.

Отвечая на данные вопросы, ученик нумерует каждую строку своего рассказа, так как ответ на вопрос не должен превышать длины строки. Рассказ может принять следующий вид:

1 Once in the morning I heard a scratching sound.

2 I looked around and saw a shaggy animal.

3 It was half beast, half man.

4 It went through the wall as though there was a door there.

5 I jumped off my bed and hid behind the wardrobe. Etc.

Отметим в заключение, что обучение письменной речи неразрывно связано с обучением другим видам речевой деятельности. Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

Список литературы:

1. Джон Уолдон Библия деловых писем, факс сообщений и e-mail на английском языке.

2. Мильруд Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи. Тамбов, 2001.

3. Стеблецова А.О. Национально-культурная специфика делового текста. Воронеж, 2001.

УДК 371

ББК 74.04(2Рос)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Струнина, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

А.А. Садовов, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

THE FORMATION OF YOUNG PEOPLE INTERCULTURAL TOLERANCE AS A TENDENCY OF MODERN EDUCATION

N.V. Strunina, *Penza State University, Penza, Russia*

A.A. Sadovov, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена проблемам воспитания межкультурной толерантности подростков и молодежи в современных образовательных учреждениях. Подчеркивается, что формирование толерантности является одной из актуальных тенденций развития современного образования. В статье рассматриваются основные подходы к определению толерантности и межкультурной толерантности. Особое внимание уделяется функциям межкультурной толерантности. Также описываются основные пути формирования межкультурной толерантности в школах и вузах.

Ключевые слова: толерантность, межкультурная толерантность, поликультурное образование.

Abstract. The article is devoted to the problems of education of young people intercultural tolerance in modern educational institutions. It is emphasized that the formation of tolerance is one of the current trends in the development of modern education. The article discusses the main approaches to the definition of tolerance and intercultural tolerance. Special attention is paid to the functions of intercultural tolerance. The main ways of formation of intercultural tolerance in schools and universities are also described.

Key words: tolerance, intercultural tolerance, multicultural education.

E-mails: natstrunina@mail.ru, sadovovs@mail.ru.

Современная ситуация в мире, характеризующаяся межнациональными конфликтами и усилением террористических проявлений, требует адекватного изменения содержания образования. Особое внимание необходимо обращать на формирование толерантности у подростков и молодежи, так как именно в этот период формируется чувство культурной идентичности человека, следовательно, усиливается интерес к вопросам культурной принадлежности. Подростковый возраст характеризуется определенными психологическими особенностями, среди которых выделяют эмоциональную восприимчивость, тревожность, поиск жизненных ориентиров, пересмотр нравственных ценностей и другие. Эти особенности сочетаются с категоричностью суждений и прямолинейностью. Подростки и молодежь легко подвергаются влиянию экстремистских группировок, поэтому для профилактики пропагандистского воздействия необходимо формировать у подрастающего поколения толерантность.

Значительное количество актов насилия и агрессии происходит как в общеобразовательных учреждениях, так и за их пределами. И здесь важно создать в образовательных учреждениях такую атмосферу, в которой педагоги и обучающиеся отслеживали бы случаи насилия и агрессии и всячески пресекали их. Необходимо научить подрастающее поколение критическому мышлению, что предполагает оценку и анализ полученной информации. Критическое мышление выражается в осмыслении и выработке независимых суждений, основанных на нравственных ценностях. Если человек способен критически оценивать слабые места, выделять главное, анализировать причинно-следственные связи, он будет гибок, настойчив и способен идти на компромисс. Вот почему так важно воспитывать подрастающее поколение в духе терпимости к представителям других культур.

Целью данной статьи является рассмотреть основные подходы к определению понятий «толерантность» и «межкультурная толерантность», а

также выявить пути формирования толерантности в образовательных учреждениях.

В настоящее время нет терминологического единства в трактовке понятия «толерантность». Согласно Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО (1995), толерантность – «уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности…, это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира…» [3].

В Большом Российском энциклопедическом словаре толерантность трактуется как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению» [2, с. 1579]. Н.А. Асташова полагает, что «толерантность – уважительное отношение к чужому мнению, лояльность в оценке поступков и поведения других людей, готовность к пониманию и сотрудничеству в решении вопросов межличностного, группового и межнационального взаимодействия» [1]. Г.К. Селевко, говоря о концепции гражданского образования, определяет толерантность как «понимание и принятие чужой культуры, осознание принадлежности к мировому сообществу» [5, с. 308]. Автор подчеркивает особую актуальность для многонациональной России формирования установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия.

Важно отметить, что в современных исследованиях понятие толерантности рассматривается не только на личностном уровне, но и в рамках этнокультурных отношений; при этом вводится понятие «межкультурная толерантность». Н.В. Янкина трактует данное понятие как «уважение и правильное понимание богатого многообразия культур при сохранении позитивного образа своей собственной культуры» [8, с. 82].

Л.Р. Слобожанкина под межкультурной толерантностью понимает комплекс свойств и способностей личности, позволяющих ей проявлять терпимость,

уважение и доброжелательное отношение к представителям других этнокультурных общностей и феноменам других этнокультур. Данный комплекс включает, во-первых, понимание значимости культурного Другого (представителя другой культуры), восприятие его как равноправного субъекта взаимодействия, признание его права на непохожесть и своеобразие, отказ от сиюминутных оценок его проявлений, а также способность защитить себя от негативного воздействия со стороны Другого на основе терпимости и отказа от насилия. Во-вторых, данный комплекс выражается в готовности партнеров межкультурной коммуникации, осознавая собственную культурную идентичность, понять и обозначить активную нравственную позицию (позицию взаимодействия) по отношению к культурному Другому, принимая и уважая его образ мышления, нормы поведения и личную свободу, расширяя, тем самым, свой социальный опыт и приобретая новое культурное достояние [6].

По мнению З.Н. Ткачевой и М.А. Голобоковой основные функции межкультурной толерантности включают культуросохраняющую, мирообеспечивающую, регулирующую и коммуникативную. Культуросохраняющая функция предполагает сохранение и увеличение культурного опыта группы, этноса, общества. Мирообеспечивающая функция обеспечивает гармоничное мирное сосуществование представителей, отличающихся друг от друга по различным признакам, служит общественным гарантом неприкосновенности и ненасилия по отношению к разного рода меньшинствам, а также делает легальным их положение с помощью законов. Регулирующая функция позволяет минимизировать неприязнь и заменить ее на положительную реакцию; предлагает адекватный выход из проблемных ситуаций; ориентирует на равноправные, уважительные, свободные отношения. Коммуникативная функция выражается в готовности к коммуникации, сотрудничеству и пониманию; позволяет эффективно общаться с представителями других культур [7] .

Для воспитания межкультурной толерантности у обучаемых необходимо создать благоприятные условия для приобретения позитивного и преодоления негативного опыта взаимодействия с людьми иного мировоззрения. Для этого в современных образовательных учреждениях решается ряд задач.

1) Воспитание обучающихся в духе миролюбия, принятия и осознания представителей других культур, умения адекватно общаться с другими людьми:

- формирование негативного отношения к насилию и злости в какой-либо форме;
- формирование уважения к себе и другим людям;
- развитие способности к общению с представителями других национальностей;
- развитие эмпатии к носителям другой культуры, ментальности;
- обучение подростков и молодежи традициям и нормам поведения, принятым в других культурах.

2) Создание толерантной среды в образовательной сфере:

- профилактика террористической и экстремистской деятельности;
- гуманизация и демократизация систем обучения и воспитания;
- включение в реформу образования ключевых положений педагогики толерантности;
- усовершенствование системы подготовки будущих педагогов в плане воспитания толерантности у подростков и молодежи [4].

При организации учебно-воспитательного процесса необходимо отдать приоритет деятельностному подходу, который предполагает опору на активность, сознательность и самостоятельность обучаемых. Организация учебных занятий с опорой на деятельностный подход позволяет эффективно использовать интерактивные методы обучения – тренинги, ролевые игры, кейс-стадиз. Такие методы позволяют развивать критическое мышление обучающихся, навыки

самостоятельной работы, умение работать в группе и анализировать мнение других. На занятиях можно разбирать такие важные темы, как межнациональные отношения, политика в сфере миграции, культурные отличия в разных странах и так далее.

В заключение необходимо отметить, что современные образовательные учреждения обладают большим потенциалом для формирования межкультурной толерантности за счет поликультурности, когда в образовательной среде школы или вуза присутствуют представители двух или более культур. Именно в поликультурной образовательной среде формируется межкультурно толерантная личность, способная успешно решать проблемные задачи, обладающая нравственными ценностями и способная к диалогу культур. Для воспитания терпимости молодежи важна как общая среда образовательной организации, включающая традиции, морально-эмоциональный климат, доброжелательная атмосфера, так и внеучебная деятельность. Сюда относятся посещение клубов по интересам, участие в работе творческих коллективов и так далее. Таким образом, формируется среда, способствующая воспитанию у молодежи межкультурной толерантности.

Список литературы

1. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. статей. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.

2. Большой Российский энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2006. – 1887 с.

3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16ноября 1995г. http://www.unesco.org/tolerance/flags/htm

4. Кушниренко О.В. Воспитание толерантности. https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/564613/

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий в 2 т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 556 с.

6. Слобожанкина Л.Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки: дисс ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. – 177 с.

7. Ткачева З.Н., Голобокова М.А. Формирование межкультурной толерантности как тенденция развития современного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2009. – №2. – С. 150-157.

8. Янкина Н.В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации // Вестник ОГУ, 2006. – № 1. – С. 82-88.

УДК 372.881.1

ББК 74.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ С ЗПР

Е.А. Тютина, *Международная школа Васильевой Л.Л., г. Ноябрьск, Россия*

И.В. Воеводина*, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO MENTALLY RETARDED CHILDREN

E.A. Tuituna, *International school named after L.L. Vasileva, Noyabrsk, Russia*

I.V. Voevodina*, Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена исследованиям в области обучения иностранным языкам детей с ОВЗ. Были рассмотрены возможности использования ИКТ в обучении иностранного языка школьников с ЗПР, различные средства ИКТ, используемые на уроках немецкого языка как второго иностранного языка. Приведены примеры организации разных этапов урока с использованием ИКТ с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, дети с ЗПР, ИКТ, образовательный процесс, иностранный язык

Abstract. This article is devoted to the research in the field of teaching foreign languages to children with disabilities. The problem of using of ICTs in foreign languages teaching to mentally retarded children is considered. The article provides a brief description of ICT tools in teaching German as a foreign language. Some examples of organization of these lessons with using of ICT to mentally retarded children are given.

Key words: children with disabilities, mentally retarded children, ICT, educational process, foreign language

E-mail: agatty@yandex.ru, iravoevod@yandex.ru

Проблема обучения иностранным языкам детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) относится к важной сфере педагогики и психологии обучения иностранным языкам. Исследования в области обучения иностранным языкам доказывают, что обучающиеся с ОВЗ могут изучать иностранный язык, но только на уровне своего развития, а также с применением коррекционно-развивающих методик и современных ИКТ.

Описывая возможности использования ИКТ в обучении иностранного языка школьников с ОВЗ, остановимся подробнее на вопросах организации образовательного процесса с детьми с задержкой психического развития (далее ЗПР). Следует отметить, что у большинства детей с ЗПР отмечается ослабленное внимание к словесной информации, то есть у таких обучающихся слабо развита способность к звуковому и смысловому анализу речи. Также для них характерно слабо развитые мышление, память, произвольная и эмоциональная сферы [3, с. 273]. Поэтому во избежание непосильной для ребенка с ЗПР ситуации, или ситуации неуспеха, при обучении иностранного языка важно наличие игровых форм работы, а также зрительных опорных схем. Здесь возможно обратиться к использованию таких компьютерных прикладных программ, как: Microsoft Office Word, Microsoft Power Point, Microsoft Office Publisher; а также к возможностям аудио- и видеопрограмм, мультимедийного проектора и интерактивного комплекса “SMART Board” (перемещение слов, иллюстраций) [1, с. 80].

В настоящей статье представлены фрагменты уроков с использованием современных ИКТ на основе учебника по немецкому языку как второму иностранному серии «Горизонты». Данный учебник ориентирован на детей без различных поведенческих и умственных нарушений, поэтому в практической деятельности было необходимо использовать ИКТ для интенсификации процесса обучения детей с ЗПР.

Рассмотрим несколько подобных фрагментов урока немецкого языка как второго иностранного с использованием ИКТ, направленных на работу с детьми с

особенностями развития. Начнем с раздела “Wie war’s in den Ferien?”, представленного в УМК «Горизонты» для 7 класса. Тема одного из уроков является “Das Wetter” (погода), а цель – научить обучающихся использовать новый лексико-грамматический материал в монологе о погоде. К основным учебным практическим задачам относятся введение и первичная тренировка лексико-грамматического явления, а также применение лексико-грамматического материала в письменной и устной речи. Урок начинается с постановки цели и задач, а также мотивирования к учебной деятельности. Данный этап процесса обучения предполагает осознанное включение обучающегося в учебную деятельность на уроке. С позиции требований ФГОС на данном этапе возможно введение проблемного диалога. Здесь мы можем использовать интерактивную доску “SMART Board”с приемом «Затенение экрана». Так, например, можно на слайде представить изображение, связанное с темой “Das Wetter” (погода). Далее с помощью данного инструмента закрыть 1/3 изображения на слайде прямоугольной областью. Обучающимся предлагается сформулировать тему урока на основании представленного изображения. Если данная ситуация вызывает затруднение у обучающихся, то можно постепенно открывать маркером или рукой изображение, предъявляя тот фрагмент, которая в это время необходим, или даже целое изображение. Так, представленное изображение приводит обучающихся к теме урока и к формулированию его цели.

На этапе актуализации прежних знаний по теме “Das Wetter” (погода) обучающимся предлагается вспомнить времена года на немецком языке и связанную с ними лексику. Для этого учитель может применить мультимедийную презентацию Microsoft Power Point. Открытки с изображением времен года (весна, лето, осень, зима) на слайдах позволяют учителю активизировать лексику, уже знакомую обучающимся из предыдущего опыта обучения. Особый интерес вызовут эффекты анимации, доступные в программе Microsoft Power Point. Большинство из них можно применять к изображениям, фигурам и тексту

(возникновение, вылет, жалюзи, прямоугольник и т.п.). Также на данном этапе урока целесообразно вспомнить месяцы на немецком языке. При решении данной задачи возможно использование приема “Drag and Drop” (перетащи и отпусти) на интерактивной доске. Обучающимся предлагается восстановить правильную последовательность месяцев в году. В ходе выполнения данного задания обучающиеся вместе с учителем вспоминают названия месяцев, высказываются о любимых и нелюбимых месяцах. Следующим заданием может быть сортировка месяцев по тематическим группам: “Wintermonate”; “Frühlingsmonate”; “Sommermonate”; “Herbstmonate”. Перемещения объектов с помощью маркера или руки способствуют повышению эффективности восприятия и запоминания учебного материала обучающимися с ЗПР.

При введении нового лексического материала по теме “Das Wetter” (погода) целесообразно использовать мультимедийную презентацию с иллюстрациями, при помощи которой происходит семантизация новых лексических единиц. Применение наглядности при обучении детей с ЗПР немецкому языку оправдано, так как яркие картинки позволяют более эффективно воздействовать на эмоциональную сферу обучающихся с ЗПР [3, с. 280].

На этапе первичного закрепления нового лексического материала можно применить простую игру “Wann ist das?” с помощью интерактивной доски. Здесь возможна парная работа или работа в группах в зависимости от количества обучающихся с ЗПР в классе. В данной игре указаны природные явления, характерные для каждого времени года, но в каждом списке есть лишнее слово или словосочетание, которое надо найти обучающимся. Это слово или словосочетание исчезает при касании его обучающимся, так как был применен эффект анимации – исчезновение, а остальные слова или словосочетания остаются на доске.

В целях профилактики утомления обучающихся с ЗПР важно применять физкультминутки. На данном уроке можно использовать немецкие музыкальные

видеоклипы с портала https://www.de-online.ru. Например, песня “Kopf und Schulter” сопровождается показом частей тела. Для выполнения этого упражнения обучающимся необходимо встать из-за парт и провести небольшую разминку на расслабление всех частей тела.

Для практического применения знаний и умений по теме “Das Wetter” можно использовать Microsoft Office Publisher. Обучающимся с ЗПР предлагается в парах или индивидуально создать простую открытку по пройденной теме на немецком языке. Работа в парах необходима для того, чтобы научить обучающихся учебному сотрудничеству, взаимодействию, умению распределять роли, то есть для формирования у обучающихся с ЗПР коммуникативных умений [3, с. 285]. Темами для данной работы могут быть следующие: “Meine Lieblingsjahreszeit”, “Wintermonate”, “Was mache ich im…” и другие. При выполнении данного задания обучающимся разрешено пользоваться Интернет-ресурсами, а также онлайн-словарями. Важно отметить, что при выполнении данного задания детям с ЗПР необходимо показать пример готовой открытки, на которую они смогли бы ориентироваться при создании своей работы [2, с. 39].

Разберем следующий раздел из учебника для 7 класс “Zusammenleben”, где одна из тем связана с эмоциями человека “Wie fühlen Sie sich?”. Целью данного урока является научить обучающихся говорить о своих чувствах и эмоциях, используя новую лексику, мимику, жесты и новый грамматический материал: возвратные глаголы. Основные практические задачи этого урока следующие: развивать умение выражать свои эмоции на немецком языке, развивать умения понимать речь, учитывая её невербальное выражение и развитие умения вести беседу, используя речевые образцы.

Выполнение упражнения, которое предполагает самостоятельное формулирование грамматического правила обучающимися, может вызвать небольшие затруднения у «особых» детей, что может привести обучающихся с ЗПР в ситуацию неуспеха. Поэтому важно, что бы обучающиеся с ЗПР разбирали

и анализировали грамматический материал из грамматической рубрики вместе с учителем. Для того, чтобы облегчить восприятие материала и выполнение данного упражнения можно использовать интерактивную доску. Учитель заранее «закрашивает» верные ответы в рубрике “Denk nach” при помощи инструмента «Перо». Далее можно попросить обучающихся поочередно подходить к слайду, читать предложения и стирать «ластиком» закраску. Таким образом, все пропуски заполняются, после учитель обращает внимание детей на спряжение возвратных глаголов. Таблицу спряжения возвратных глаголов в винительном падеже можно продемонстрировать на слайде мультимедийной презентации. С целью активизации нового грамматического явления возможно обучающимся предложить языковое упражнение, где пропущено возвратное местоимение “sich”. Такое упражнение можно выполнить на интерактивной доске с помощью приема “Drag and Drop” (перетащи и отпусти).

Целью следующего задания является активизация лексико-грамматического материала в новой речевой ситуации. Обучающимся с ЗПР предлагается составить предложения с возвратными глаголами, описав ситуации, когда они радуются, злятся, хорошо или плохо себя чувствуют. Вновь обратимся к возможностям интерактивной доски. Чтобы повысить эффективность выполнения данного упражнения, можно сначала предложить обучающимся с ЗПР исправить готовые предложения с помощью приема «Напиши от руки». Благодаря данному инструменту на слайдах можно различными цветами делать пометки и записывать пропущенные слова. После выполнения таких тренировочных заданий обучающийся с ЗПР сможет уже самостоятельно составить предложения и озвучить их учителю.

Важно отметить, что выше были представлены возможные варианты использования ИКТ на уроках немецкого языка при обучении детей с ЗПР, из которых можно выбрать наиболее подходящий прием. Использование ИКТ на

занятиях должно быть не основным, а вспомогательным средством в осуществлении учебного процесса [4, с. 189].

В заключении важно отметить, что современные учебники, по которым учатся дети в средних школах не адаптированы для «особых» детей. Поэтому учителям необходимо научиться выстраивать понятную, эффективную стратегию обучения иностранным языкам для школьника с ЗПР, позволяющую ему чувствовать себя комфортно. Использование вышеперечисленных средств ИКТ на уроках иностранного языка дает широкий спектр способов и инструментов для облегчения непосильных с ребенка с ЗПР заданий. Также следует обратить внимание на то, что ИКТ позволяют переключать обучающихся с ЗПР с одного вида деятельности на другой, то есть разнообразить виды деятельности на уроке, что важно для предупреждения быстрой утомляемости или её снятия. Таким образом, вышеперечисленные задания с использованием ИКТ помогут создать и поддержать положительный эмоциональный настрой, а также интерес к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Андреева Н. В. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: Учебное пособие. – Калининград: Изд-во Калининградского ун-та, 2002. – 101с.

2. Владимирова Л. П. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 39

3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский; сборник сочинений – М.: Просвещение , 1995. – 527 с.

4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

УДК 373.1

НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА

Чжун Гуанюй, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

NEUROPHYSIOLOGICAL PECULIARITIES OF CHILDREN'S BILINGUISM

Zhong Guangyu, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена нейрофизиологическим проблемам детского билингвизма. В статье описан процесс формирования двуязычия согласно особенностям функционирования мозга ребенка и взрослого.

Ключевые слова: детский билингвизм, двуязычие, язык и мышление, связь языка и мозга.

Annotation. This article is devoted to the neurophysiological problems of child bilingualism. The article describes the process of formation of bilingualism according to the features of the functioning of the brain of a child and adult.

Key words: children's bilingualism, bilingualism, language and thinking, the connection of language and brain.

Email: yy530597619@gmail.com

В процессе речевой деятельности у билингва могут одновременно активизироваться в мышлении два языка. Мозг человека принимает решение, какой язык должен выступать в данной ситуации первичным, а какой вторичным; в разговоре также могут использоваться одновременно оба языка. Билингвы (люди с двуязычием) часто сталкиваются с тем, что мышление может переключаться с одного языка на другой. Плавный переход, который происходит в языках, выражается в словосочетаниях и предложениях, соответствующих грамматическим требованиям построения языковых конструкций. Переход с

одного языка на другой при мыслительной деятельности не является ошибкой. Человек может овладеть навыками языкового преобразования лишь в том случае, если владеет двумя языками на достаточном уровне.

Исследования нейрофизиологов, нейробиологов, нейропсихологов помогают понять нейролингвистам, как мозг «управляет» двумя языками, какие процессы происходят в мозгу билингва. Современная аппаратура (функциональная магнитно - резонансная томография и позитронно - эмиссионная томография), сканирования могут помочь понять происходящие процессы в мозгу человека с двуязычием [1].

Особенности мозга детей с двуязычием в том, что активируются одни и те же области мозга; в более зрелом возрасте (у билингвов) эти области не активируются одинаково. Неквалифицированное поведение включает в себя более широкую область мозга и более слабые связи. Повышение квалификации снижает количество участвующих нейронов и увеличивает интенсивность реакции. Младенцы не имеют достаточного «программного обеспечения», предварительно установленного в мозге при рождении, но имеют огромную «емкость». Это относительно «пустые» части мозга, которые стимулируют учебные потребности и предоставляют пространство для обучения [2].

Когда ребенок рождается, нейроны в мозге в основном формируются, но между нейронами в детском мозге гораздо меньше связей, чем у взрослых. До пятилетнего возраста детские нейронные связи развиваются быстро, в среднем 15000 звеньев - на один нейрон. После пяти лет эти связи начинают сокращаться до уровня нейронов у взрослых. Следовательно, большое количество нейронов, генерируемых в мозге детей, в конечном итоге может оказаться бесполезным: сохраняются только те, которые влияют на язык, а остальные постепенно сокращаются[1].

Мозг ребенка функционирует в два раза быстрее, чем мозг взрослого человека. Такая особенность детского мозга продолжается до девяти лет. Высокая

скорость мозга ребенка создает новые связи между нейронами. Благодаря этим связям дети осваивают родной язык (фонетические и интонационные особенности произношения, складывается определенный лексический багаж), дети постепенно начинают разбираться с грамматическими особенностями в дискурсе родного (наиболее часто звучащего в его окружении) языка. «По мнению Н. Хомского, ребенок, еще не научившийся языку, - это физическая система с пока неизвестными характеристиками…То, что человек слышит и воспринимает зависит не только от характера звука, но и от языкового опыта слушающего» [3, с.166]. Чем больше ребенок слышит звучащей речи, тем быстрее происходит накопление его «языкового опыта».

У детей отмечается особая способность к грамматике, выявлению закономерностей и особенностей языковой системы, что очень важно для изучения языков. Дети легко находят закономерности в том, что они часто и много слышат. Дети воспринимают языковые конструкции как «нечто», без единой структуры, и сами находят в них закономерности. Именно поэтому детям дается легче изучение второго языка, чем взрослым.

Для детей основной язык и второй похожи, так как они еще не знают всех особенностей первого языка; еще полностью не сформирована их артикуляционная база и та «призма» родного языка, через которую будет восприниматься иностранный язык. Разница в овладении языками состоит в том, что под влиянием социальной среды дети должны в определенной степени использовать первый язык, а использование второго языка несколько ограничивается. Следовательно, первым языком дети будут владеть лучше, чем вторым, поэтому главная задача родителей детей-билингвов – создать условия для использования второго языка, мотивировать детей для общения на двух языках.

В процессе нашего исследования ведется наблюдение за процессом формирования языкового опыта ребенка-билингва. Отмечены особенности овладения первым (языком матери) - русским и вторым (языком отца) – китайским.

Список литературы

*1.*崔刚. 神经语言学：语言与大脑关系研究的历史纵览-清华大学出版社-C. 86-90

2. Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. Psychology and Aging, 19(2), 290–303.

3. Пашковская С.С. Особенности изучения родного и иностранного языка детьми и взрослыми (к вопросу о создании обучающей программы по фонетике и интонации русского языка)//Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. №3.С161-170

УДК 371.3

ББК 74.268.19

РАЗЛИЧНЫЕ ФОРМЫ РОЛЕВЫХ ИГР НА МЛАДШЕЙ, СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Л.В. Шварева, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

М.С. Капралова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

VARIOUS FORMS OF ROLE-PLAYING GAMES AT THE JUNIOR, MIDDLE AND SENIOR LEVELS OF ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN SCHOOL

L.V. Shvareva, *Penza State University, Penza, Russia*

M. S. Kapralova, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена эффективному использованию ролевых игр на уроках английского языка у учащихся разного школьного возраста. Авторы подчёркивают важность организационно-педагогических условий для правильного выбора формы выражения, которая бы соответствовала определённому возрастному этапу школьников. В статье приводятся методические приёмы и роль правильного выбора ролевых игр для построения диалогической речи.

Ключевые слова: ролевая игра, сюжетная ролевая игра сказочного и бытового содержания, ролевая игра обиходного содержания, имитационная ролевая игра мировоззренческого содержания, имитационная деловая игра.

Annotation. This article is devoted to the effective use of role-playing games in English lessons for pupils of different school age. This is provided that the correct choice of form of expression, which would correspond to a certain age stage of pupils.

Keywords: roleplay, storyline roleplay fabulous and household contents, roleplay everyday content, simulation roleplay philosophical content, simulation business game.

E-mail: marina.kapralova2015@yandex.ru

В настоящее время ролевые игры пользуются большим спросом в методике преподавания английского языка в средних общеобразовательных школах. Следует помнить о множестве вариантов ролевых игр на уроках английского языка в школе. Необходимо правильно выбирать подходящие формы ролевых игр для младшего, среднего и старшего школьного возраста учеников.

Школьники со второго по четвёртый класс очень раскованы, позитивны, активны, мечтательны, доброжелательны к людям и открыты ко всему новому, любят различные виды игр. Они хотят быть похожими на взрослых, которые их окружают в жизни, или на своих любимых сказочных персонажей, героев видеоигр, популярных актёров из фильмов или сериалов и на многих других. Мальчики и девочки могут легко могут перевоплотиться в Буратино, Мальвину, Мэри Поппинс, Красную Шапочку, Электроника и в других всеми любимых героев из фильмов и мультфильмов при помощи своей безграничной, бурной фантазии. Они также могут представить себя учителем, строителем, космонавтом, президентом, англичанином, французом, итальянцем и так далее. Ученики на уроке английского языка в процессе перевоплощения в кого-либо и дальнейшего диалога обмениваются необходимой информацией, своими мыслями, ощущениями, переживаниями, задают друг другу смысловые, интересующие их вопросы, отдают приказы или молят кого-то о помощи, раздают дельные советы, подбадривают или наоборот осуждают кого-то за плохие поступки. Ученики от восьми до одиннадцати или двенадцати лет показывают самую большую степень заинтересованности в ролевых играх на уроках английского языка в школах. Самые основные сферы общения в этом возрасте это школа, дом, магазин и дача. Дети младшего школьного возраста на уроках английского языка больше всего предпочитают ролевые игры с куклой или различными предметами. Пример ролевой игры ребёнка с предметами: мама девочки второклассницы пришла в гости к своей подруге, у которой тоже есть дочка пятиклассница. Старшая девочка стала показывать младшей свои детские игрушки. Эти незнакомые предметы

девочки очень понравились, ей было интересно знакомиться с новыми игрушками, играть в них и запоминать, как они называются. Маленькая девочка выучила названия новых животных, а также новый вид одежды, в которую она наряжала куклы, кухонные приборы, когда играла в повара. Таким образом, она узнала для себя много полезной информации. В ролевых играх с предметами помимо этого также могут быть задействованы различные интересные детские книги, фото, картинки, мебель в комнате и так далее [4, с. 88].

Ролевая игра с куклой также пользуется большим интересом среди учеников на уроке иностранного языка. Эта игра очень полезна для организации речевой деятельности школьников. Детям, а особенно девочкам очень нравится представлять себя куклой, учить и рассказывать свои реплики из диалога в качестве их любимой куколки.

В ролевых играх можно использовать различные виды кукол. Например, тростевые, пальчиковые, перчаточные куклы, марионетки и так далее. Они очень подвижны, красочны, выразительны, интересны, поэтому дети всегда очень внимательно наблюдают за ними в ходе игры. Кроме того, школьники очень любят наряжаться в кукольные костюмы, чтобы стать куклой-гигантом, например, Чиполино, крокодил Гена, мушкетёр, охотник, принц и принцесса и многое другое. Также в настоящее время пользуются огромной популярностью среди учеников в школах планшетные куклы. Учителя всё чаще начинают использовать их на уроках иностранного языка.

Разнообразные виды кукол выполняют различные функции. Например, каждой кукле-зверю присущ свой определённый характер в диалоге. Если ты попросишь о чём-то хитрую и изворотливую лисицу, то она, конечно же, ничего не сделает, так как она думает только о своей выгоде. Она будет стараться тебя перехитрить и обмануть, пообещав лишь на словах что-то для тебя сделать. Ёж же очень умный и добросовестный, он обязательно тебе поможет, выполнит твою просьбу, выразив при этом свою доброту и дружелюбие к тебе. Петух

легкомысленно и весьма самоуверенно, хвастливо пообещает тебе звезду с неба достать, но, к сожалению, не всё, что он тебе скажет, он сможет на том же уровне сделать. Медведь также согласится тебе помочь и похвастается своей силой, но на деле он окажется глупым и медлительным неудачником, у которого редко что-либо получается, например, как в сказках «Маша и медведь», «Теремок», «Зимовье зверей», «Медведь и собака» и так далее.

С куклой, как знак ситуации школьник может организовать на уроке диалог-расспрос: What's your nickname?" Where do you live? What do you like to do? What's your favorite book? Во время этого расспроса ученик должен узнать, как можно больше полезной информации о своём собеседнике.

Кукла-партнёр по диалогу. Например, складывается такая ситуация, что школьник, который любит и учится рисовать, интересуется и восхищается живописными работами известных художников, приглашает свою куклу в картинную галерею. Он показывает и говорит название каждой картины, рассказывает историю её создания и биографию автора. Далее кукла делится с учеником своими впечатлениями от увиденного и услышанного в картинной галереи и называет понравившиеся ей картины.

Также вы можете получить нужную вам информацию о кукле через третьих лиц. Сюжет одной из ролевых игр таков: кукла девочки серьёзно заболела, но школьница не знает, как её вылечить. Она обращается к своей однокласснице за дельным советом, так как та в свою очередь имела похожую ситуацию в прошлом [5, с. 85].

Учителю английского языка следует всегда помнить, что речевой диалог школьников не должен слишком затягиваться по времени, так как ученики начинают постепенно уставать и продуктивность ролевой игры уменьшается. Ученикам младшего школьного возраста следует вести диалог на английском языке в течение пять минут, ученикам среднего школьного возраста с пятого по

восьмой класс в течение десяти минут, а в старшем школьном возрасте с девятого по одиннадцатый класс от пятнадцати до восемнадцати минут максимум.

Ученики среднего школьного возраста перестают быть детьми, они становятся подростками, которые хотят, как можно быстрее повзрослеть. Они очень активны, полны энергией, но зато быстро устают, перетруждаются. Они могут быть слишком обеспокоены чем-то, восприимчивы к разным ситуациям, уязвимы, но зато сильны духом и бесстрашны. Подростки любят межличностное общение во время учебного процесса. Ролевые игры в их возрасте постепенно усложняются, и прибавляются новые вариации и разновидности игр. Самыми популярными у подростков считаются ролевые игры бытового характера. Например, беседа подростков в школе на уроке или на перемене, в столовой, дома, на улице, в супермаркете, в кинотеатре, в зоопарке, в цирке, в библиотеке, в картинной галерее и так далее.

У школьников со второго по восьмой класс на уроках иностранного языка проводятся ролевые игры обиходного содержания, во время данных игр у учеников формируются нормы речевого поведения и этикета и воспитание культурного общения.

Ученики с низким уровень владения английского языка пользуются на уроке репродуктивным способом речевого общения. То есть они просто заучивают наизусть свои фразы в диалоге- образце при подготовке к ролевым играм, а потом воспроизводят все реплики слово в слово на уроке. Школьники, которые имеют средний уровень владения английским языком, могут дополнять диалог новыми фразами, а также сокращать его или поменять какие-либо реплики местами, чтобы лучше передать смысл в диалоге, а далее всё это учат наизусть. Школьники, обладающие высоким показателем владения иностранным языком, в общении во время ролевых игр на уроке очень раскованы, активны, инициативны. Они не заучивают свои реплики целиком слово в слово, а пытаются пересказать по памяти, о чём они прочитали из диалога-образца, а также они добавляют свои

собственные фразы, описывают свои эмоции по поводу происходящего, делятся своим мнением, доказывают свою точку зрения и так далее.

Постоянное использование ролевых игр на уроках иностранного языка поднимает у школьников настроение, мотивирует детей и увеличивает их уровень знания английского зыка.

При переходе детей из подросткового возраста к старшему школьному возрасту углубляются познания ребят об окружающем мире и опережают их собственный жизненный опыт. В таком случае ролевые игры подготавливают школьников к их будущим социальным статусам и ролям. Именно такой функцией обладают имитационные ролевые игры. Они создают имитируемую реальность, где общение организовывается по конкретным правилам при помощи игровых заданий. В конце игры подводятся итоги в зависимости от правильности и неправильности выполненных заданий, объявляются победители, выполнившие всё наилучшим образом.

Имитационные ролевые игры способны не только подготовить школьников к речевому общению, но и увеличить, усилить познавательную деятельность учащихся. Например, для школьников в-седьмых, восьмых, девятых классах в игровой форме учитель может организовать знакомство с героями литературных произведений, интересными фактами из биографий великих русских и зарубежных писателей, ученых, искусствоведов, философов, расширять знания об истории и культуре страны изучаемого языка, об окружающем мире и о всех самых важных проблемах современности [1, с. 73].

Ученики девятых классов в процессе имитационной ролевой игры знакомятся, например, с интересными важными фактами из жизни знаменитого учёного Стивена Хокинга, его научными работами и открытиями. Ученикам необходимо выучить несколько научных фактов и найти дополнительные материалы об этой личности, а также продумать форму и содержание своих реплик, подготовить презентацию или выбрать интересные анимационные

картинки, фото. На уроке английского языка общение и обсуждение жизненно важных проблем происходит за счёт игрового сюжета и распределённых между ребятами ролями.

Данные ролевые игры также используются для формирования у учеников социально-политических навыков и нравственных умений. С этой целью проводятся игры мировоззренческого характера. Например, можно имитировать беседу между русскими школьниками и их зарубежными ровесниками. Также проводятся дискуссии, в течении которых ученики высказывают своё отношение по разным направлениям в кино, литературе, живописи, архитектуре и так далее. Участие в таких беседах и дискуссиях гарантирует живое, активное, интересное, непринуждённое общение, обмен мыслями, самостоятельное, артистическое и творческое обсуждение проблем и самоопределение личности.

Для учеников девятых, десятых, одиннадцатых классов, принимая во внимание их становление профессиональных интересов, учителя организовывают имитационные деловые ролевые игры. В них участвуют будущие преподаватели, писатели, художники, машинисты, врачи, спортсмены, повара и так далее. Одна из самых распространённых форм такой игры – это домашнее задание с текстом, в котором содержится профессиональная информация на английском языке. Ученики дома читают текст и выполняют игровые задания на основе прочитанного. Деловая игра имитирует различные ситуации, которые могут возникнуть у школьников в их будущей профессиональной деятельности. В большинстве случаев данная игра решает сразу же несколько задач, например, врач не только ведёт консультативный приём больного, но и морально, психологически поддерживает, настраивает на позитивную волну, обеспечивает душевное спокойствие пациента. На протяжении интервью или развёрнутой беседы в классе между учениками из России, Англии и Америки каждый ученик старается не только как можно лучше, обширнее, интереснее рассказать о себе, но и задать вопросы своему собеседнику, чтобы узнать больше о быте, культуре,

традициях, погоде, отдыхе, профессиональной занятости в странах изучаемого языка.

Таким образом, для каждой имитационной деловой ролевой игры преподавателю необходимо выбрать форму, поставить цели, задачи для учеников, разработать сюжет, составить реплики, провести и подвести итоги игры. Деловые игры отвечают возрастным особенностям учеников старших классов. Школьники имеют возможность не только больше практиковаться в английском языке и участвовать в интересном живом общении, но и всесторонне развиваться. Данная игра является средством хорошего воспитания и профессиональной ориентации учеников [3, с. 169].

Для школьников младшей, средней и высшей ступени обучения на уроках английского языка очень часто организовываются ролевые игры обиходного характера. Они проводятся с целью формирования и использования норм речевого этикета, воспитания хороших манер и культуры поведения у учеников разного школьного возраста. Дети учатся правильно приветствовать и прощаться со своими сверстниками и взрослыми, приносить извинения, выражать восторг и отвечать на благодарность, спросить совета или просить о помощи товарища, уметь сглаживать ситуацию и обходить конфликты стороной со своим партнёром по общению и так далее [2, с. 192].

Подводя итог всему выше сказанному, можно сделать вывод, что ролевые игры эффективно используются на уроках английского языка у учащихся разного школьного возраста, но необходимо выбрать правильную форму выражения, которая бы соответствовала определённому возрастному этапу школьников. Для младшего школьного возраста больше всего подходят сюжетные ролевые игры сказочного и бытового содержания, а так же обиходного содержания (речевой этикет, культура поведения). Для учеников среднего школьного возраста характерны сюжетные ролевые игры бытового содержания и ролевые игры обиходного содержания (речевой этикет, культура поведения). Для старших

классов проводятся имитационная ролевая игра познавательного и мировоззренческого содержания и имитационная деловая игра. Применяя данный приём на практике, мы можем эффективнее, продуктивнее решать учебные, воспитательные и образовательные задачи на уроках английского языка.

Список литературы

1. Конышева А.В. Современная методика обучения английскому языку. – Минск, «Тетра Системс», 2003. – 73 с.

2. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам. – СПб.: КАРО, мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2006. – 192 с.

3. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. — М.: Изд-во Высшая школа, 1988. – 169 с.

4. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр. М.: Просвещение, 1994. –88 с.

5. Яцковская, Г. В. Кукла в ролевой игре. Красноярск: Изд-во МГПУ, 1997. - 85 с.

УДК 371.3

ББК 74.268.19

ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Л.В. Шварева, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

О. Г. Меженина, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

TEACHING A COHERENT MONOLOGUE IN THE ENGLISH LANGUAGE WHILE FORMING GRAMMATICAL SKILLS

L.V. Shvareva, *Penza State University, Penza, Russia*

O. G. Mezhenina, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме обучения связной монологической речи при формировании грамматических навыков. Раскрывается значение некоторых грамматических навыков для построения монологического высказывания, предложения которого логически связаны и понятны слушателю. Приведены примеры упражнений, с помощью которых целесообразно формировать наиболее важные для составления связного монологического высказывания грамматические навыки. На примерах показана роль правильного употребления грамматических конструкций для понимания смысла монолога.

Ключевые слова: связное монологическое высказывание, грамматические навыки, артикли, формы глагола.

Abstract. This article is devoted to the problem of teaching a coherent monologue while forming grammatical skills. The meaning of some grammatical skills for composing a monologue in which the sentences are connected logically and comprehensible for the listener is disclosed. The examples of exercises appropriate for the forming the most important grammatical skills are given. By the example the importance of correct usage of grammatical constructions for the understanding of the meaning of monologue is shown.

Key words: a coherent monologue, grammatical skills, articles, forms of the verb.

E-mail: olenka111196@rambler.ru

Любое связное монологическое высказывание предполагает грамматическую правильность предложений, входящих в состав высказывания. Чтобы грамматический уровень языка был достаточным для составления монологического высказывания, обучающиеся должны овладеть основными правилами английской грамматики.

Одним из таких правил является правило, регулирующее употребление артиклей. В английском языке артикли необходимы для того, чтобы текст был связным. Они выражают различные оттенки значения. Артикль может указывать на определенный предмет или на определенного человека, а может – на представителя того или иного класса [5, с. 123]. Также определенный артикль может указывать на единичность предмета в природе. В связи с функциями артикля в предложении, его употребление так же связано с тема-рематической организацией предложения. Неопределенный артикль чаще всего указывает на рему, а определенный – на тему [6, с. 243]. Для тренировки правил употребления артиклей, можно использовать упражнения на подстановку пропущенных артиклей. Исходя из общего содержания текста или предложения, а также учитывая контекстуальное значение слов, обучающиеся определяют, какой артикль поможет верно выразить мысль. Так, например, можно использовать следующие упражнения из учебника по грамматике Ю. Б. Голицынского [3, с. 25].

Упражнение 27.

Вставьте артикль, где необходимо.

Here is a large window. Through the window we can see a room. Opposite the window there is a door. On the door there is a curtain. In the corner of the room there is a round table. On it we can see books and a telephone. There is a bookshelf over the table. On the bookshelf we can see newspapers and a book by Jack London. There are two pictures in the room. One picture is small, the other picture is very large. There are

two bookcases in the room. The bookcases are full of books. There is a large sofa in the room. On the sofa we can see a bag. Whose bag is that? There is no bed in the room. On the small table near the window there are flowers and a glass of water. In front of the window we can see an armchair.

Данный текст ярко иллюстрирует разницу в употреблении неопределенного и определенного артиклей. Неопределенный артикль употребляется в тех случаях, когда какой-либо предмет неизвестен читателю. Когда упоминается уже знакомый предмет, то обучающийся должен употребить определенный артикль. Также употребление определенного и неопределенного артиклей зависит от характеристик существительного. На употребление артикля влияет число существительного. Например, неопределенный артикль не может употребляться с существительными во множественном числе. Кроме того, существительные могут быть исчисляемыми и неисчисляемыми. С неисчисляемыми существительными артикль не употребляется. Также обучающимся необходимо знать некоторые устойчивые выражения с артиклями и употребление артиклей с именами собственными.

Выполняя представленное упражнение, обучающиеся могут увидеть разницу между определенным и неопределенным артиклями. Например, в предложении «Here is a large window» существительное «window» незнакомо читателю. Оно является исчисляемым существительным в единственном числе, поэтому необходим неопределенный артикль. В то время как в следующем предложении «Through the window we can see a room» то же самое существительное «window» встречается уже во второй раз. Читателю известно, о чем идет речь. Первая часть предложения является его темой, а значит, существительное должно использоваться с определенным артиклем, а вторая часть предложения является ремой, поэтому существительное «room» использовано с неопределенным артиклем, эта информация для читателя новая.

На старшем этапе обучения целесообразно не только вставлять пропущенные артикли, но и самостоятельно составлять предложения. В этом случае у обучающихся уже нет опоры в виде переведенной части предложения и пропусков на местах артиклей. Они полностью самостоятельно продумывают, как правильнее сформулировать предложение и какой артикль и где использовать. В зависимости от этапа обучения задания для обучающихся могут отличаться.

На начальном этапе обучающиеся должны уметь сообщить о себе, о своей семье, о своем доме, назвать действия, выполняемые кем-то, сообщить о чьем-либо местонахождении, указывать время действия, описывать предмет, животное или человека.

На среднем этапе необходимо уметь логично и последовательно высказываться, аргументировать свою точку зрения, опираться на средства наглядности, использовать мимику и жесты.

К старшему этапу обучения обучающиеся уже должны уметь передавать информацию, аргументируя свою точку зрения, логично и последовательно излагать информацию, делать выводы и обобщения, пользоваться синонимами, антонимами и перифразом, объяснять отдельные понятия [5, с. 127].

Одних артиклей недостаточно для того, чтобы слушатели монолога могли понять полностью смысл высказывания и последовательность событий. Также обучающимся необходимо уметь правильно использовать видо-временные формы английского глагола. Овладение видо-временной системой английского языка представляется трудным для большинства обучающихся, поэтому важно с самого начала акцентировать внимание на случаях употребления времен. Этому нужно начинать обучать с коротких текстов, в которых обучающиеся, исходя из смысла рассказа, ставят глагол в правильную форму. Также преимуществом таких упражнений по сравнению с отдельными предложениями является то, что в едином тексте обучающиеся тренируют употребление правила согласования времен, что является немаловажным при составлении собственных

монологических высказываний, так как способствует пониманию последовательности событий. Примером тренировочного упражнения такого рода может послужить текст из учебника по грамматике Ю. Б. Голицынского [3, с. 206].

Упражнение 250.

Раскройте скобки, употребляя глаголы в одном из следующих времен: Present Simple, Past Simple, Future Simple; Past Continuous; Present Perfect, Past Perfect.

It was eight o'clock in the morning and time for me to go to work. I looked out of the window. It was raining hard. "You will get wet through if you go out now," said my mother. "No, I will not," I answered, "I will take an umbrella." We had five umbrellas in the house, but when I wanted to take one, I found that there was not one that I could use: they all were torn or broken. So I took them all and carried them to the umbrella maker, saying that I would call for the umbrellas on my way home in the evening. When I went to have lunch in the afternoon, it still was raining very hard. I went to the nearest cafe, and sat down at a table. A few minutes later a young woman came in and sat down at the same table with me. When I finished my lunch and was ready to leave, I absent-mindedly took her umbrella and started for the exit. She stopped me saying that I took her umbrella. I returned the umbrella with many apologies. In the evening I went to the umbrella maker, took my five umbrellas and got on the tram to go home. It so happened that the woman I met at the cafe rode in the same tram. When she saw me with my five umbrellas, she said, "You have had a successful day today, have not you?"

В приведенном упражнении от обучающихся требуется понять смысл текста и расставить видо-временные формы таким образом, чтобы не нарушалась логика и последовательность повествования.

Данный текст призван выработать у обучающихся навык правильного использования видо-временных форм английского глагола.

Во-первых, обучающиеся учатся реализовывать правила согласования времен. В данном контексте употребление видо-временных форм настоящего времени возможно только в предложениях с прямой речью.

Во-вторых, обучающиеся тренируют навык использования времен по их значению. Например, видо-временная форма «was raining» указывает на действие в развитии в определенный момент времени в прошлом. Форма будущего времени «will take» говорит о том, что данное действие только собираются совершить. Видо-временная форма Present Perfect «have had» указывает на связь действия с настоящим временем. На протяжении всего текста встречаются формы Past Simple «looked», «had», «wanted», «found», «took», «went», «carried» и так далее. Они помогают понять, что события, описываемые в тексте, относятся к прошедшему времени и указывают на последовательность событий в прошлом.

Таким образом, обучающиеся понимают логику употребления видо-временных форм в определенном контексте. Следовательно, они могут самостоятельно составлять монологические высказывания, употребляя глаголы в правильной форме.

После того, как обучающиеся научились понимать, как употреблять видо-временные формы, они уже могут формулировать собственные мысли на английском языке. Необходимо обратить их внимание на похожие в русском языке, но различные в английском видо-временные формы. Особенно важно для составления монологической речи умение обучающихся соотносить видо-временные формы английского языка с их русским переводом, так как не все они имеют прямые аналоги. Это умение хорошо развивается на упражнениях, в которых четко видна эта разница. Следующее упражнение из учебника по грамматике Ю. Б. Голицынского может послужить примером [3, с. 210].

Упражнение 252

Переведите на английский язык, употребляя глаголы в Present Simple, Present Continuous или Present Perfect Continuous.

1. a) My Father works at the university.
   b) My Father has been working at the institute since 1995.
2. a) My granny is cooking dinner.
   b) My granny has been cooking dinner since 2 o'clock.
3. a) My sister is sleeping.
   b) My sister has been sleeping since 5 o'clock.
4. a) The Mother is cleaning the flat.
   b) The Mother has been cleaning the flat since morning.
5. a) The grandfather is watching TV.
   b) The grandfather has been watching TV since 6 o'clock.
6. a) My uncle writes poems.
   b) My uncle has been writing poems since childhood.
7. a) She is reading.
   b) She has been reading since morning.
8. a) They are playing volleyball.
   b) They have been playing volleyball since 3 o'clock.
9. a) We study English.
   b) We have been studying English since 1998.

Данное упражнение призвано выработать у обучающихся способность определять разницу между видо-временными формами Present Simple и Present Continuous, Present Simple и Present Perfect Continuous. Такая тренировка поможет обучающимся в дальнейшем составлении собственных монологических высказываний. В данном упражнении противопоставление видо-временных форм помогает обучающимся понять разницу между ними, определить, когда какую форму следует употреблять.

Так, например, в предложении «My Father works at the university» следует употреблять видо-временную форму Present Simple, так как действие относится не к конкретному промежутку времени, а просто описывает факт. А в предложении

«My Father has been working at the institute since 1995» необходима форма Present Perfect Continuous, потому что указанное действие началось в определенный момент в прошлом и продолжается до настоящего момента.

Другое противопоставление можно увидеть, сравнивая предложение «My sister is sleeping», в котором использована видо-временная форма Present Continuous, с предложением «My sister has been sleeping since 5 o'clock» с глаголом в форме Present Perfect Continuous. В первом случае действие происходит в настоящий момент, а во втором – действие продолжается в настоящий момент, но при этом оно началось в определенный момент в прошлом.

Таким образом, для составления монологического высказывания необходимо знать основные грамматические правила английского языка, а именно правила употребления артиклей и видо-временных форм английского глагола. Все это выводит учащихся на более осознанное построение связного и последовательного монологического высказывания.

Список литературы

1. *Вейхман Г. А. Грамматика текста: Учеб. Пособие по английскому языку / Г. А. Вейхман. – М.: Высшая школа, 2005. – 640 с.*
2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова. – М.: Академия, 2006. – 336 с.*
3. *Голицынский Ю. Б. Грамматика: сборник упражнений / Ю. Б. Голицынский. – СПб.: Каро, 2009. – 544 с.*
4. *Дейк Ван Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. Ван Дейк, В. Кинч. – М.: Просвещение, 2001. – 320 с.*
5. *Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н. Грамматика английского языка: пособие для студентов пед. Институтов / В. Л. Каушанская. – М.: Айрис-Пресс, 2016. – 384 с.*
6. *Blokh M. Theoretical grammar of the English language: учебник для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов (на английском языке) / M. Blokh. - М.: Высшая школа, 1983. – 383 с.*

УДК 372.881.111.1

ББК 74.26

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ю.А. Шурыгина, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Д. Мейманова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

М. Реббанакулыева, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF GAMES WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Ju. A. Shurygina, *Penza State University, Penza, Russia*

J. Meymanova, *Penza State University, Penza, Russia*

M. Rebbanakuliyeva, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация: в данной статье выявлены воспитательные возможности игр при обучении иностранным языкам дошкольников и младших школьников.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, воспитание, игры.

Abstract: this article is about educational opportunities of games in teaching foreign languages to pre-school and junior schoolchildren.

Key words: foreign language teaching, education, games.

E-mail: julia_shurygina@mail.ru, jennet.meymanova@bk.ru, maysulya01@mail.ru

Согласимся с О.Г. Прохоровой в том, что воспитание – это целенаправленная совместная деятельность взрослых и детей с целью их наиболее полного саморазвития и самореализации [2, с.10]. Что касается дошкольного и младшего школьного возраста, то эти периоды связаны с новыми формами взаимоотношений со средой, новыми формами жизнедеятельности. На смену игровым мотивам приходят познавательные мотивы. Однако использование игр

по-прежнему возможно при усвоении новых знаний и новых средств интеллектуальной деятельности. Игра, безусловно, является важным способом формирования системы ценностей дошкольника и младшего школьника, в том числе при изучении иностранного языка.

Процесс обучения иностранным языкам на начальном этапе рассматривается, прежде всего, как деятельность творческого содержания, формирующая готовность решать жизненно-практические задачи, формировать положительные качества личности и ценностные ориентации. Дисциплина «Иностранный язык» способствует не только познанию окружающих явлений и закономерностей мира, но и формированию представлений об образе жизни и действиях людей, проживающих в других странах, приобретению опыта общения на языке, отличном от родного.

Формирование вышеперечисленных качеств личности дошкольника и младшего школьника возможно в случае их включения в общую творческую деятельность в качестве равноправных участников. При этом педагог не формулирует воспитательные задачи открыто, он действует скрыто, опосредованно. Именно в процессе иноязычной коммуникации (на элементарном уровне) происходит накопление собственного опыта и его обмен с другими участниками общения.

В дошкольном и младшем школьном возрасте именно игры формируют способность быть субъектом собственного поведения и деятельности.

Рассмотрим примеры игр, применение которых в данном возрасте способствует не только обучению и развитию, но и воспитанию дошкольников и младших школьников.

Игра «Who is this?»

Цель игры: активизация в речи ранее изученных лексических единиц по теме «Животные».

Правила игры: Педагог расставляет игрушки, изображающие животных, на стол по кругу. Затем одна из игрушек поочерёдно перемещается в центр круга. Педагог задаёт вопрос: «Who is this?». Дети, стоящие / сидящие полукругом самостоятельно произносят название животного (a cat, a dog, a hear и т.д.). Затем педагог предлагает детям «превратиться в животных» (Now you are going to turn into animals). Каждый по очереди изображает понравившееся животное, другие угадывают хором. После этого ребёнок произносит слово сам (I am a hear).

Целевая аудитория: дошкольники.

Данная игра способствует не только закреплению значений изучаемых слов. Хоровые ответы позволяют дошкольником преодолевать чувство страха перед новым, незнакомым языком, развитию воображения, расширению представлений о возможностях использования новых слов [1].

Игра «Guess the Color»

Цель игры: активизация в речи ранее изученных лексических единиц по теме «Цвета».

Правила игры: Педагог загадывает цвет и просит детей угадать, что он задумал (Let's play. I'll and you'll try to guess). Педагог обращается к каждому ребёнку в произвольной последовательности. Если ребёнок затрудняется, педагог подсказывает шёпотом. Отгадавший ребёнок становится ведущим и загадывает свой цвет.

Целевая аудитория: дошкольники.

Игра способствует развитию механизмов вероятностного прогнозирования, внимания, выражению мыслей на иностранном языке (на уровне слова), уверенность в своих силах и возможностях.

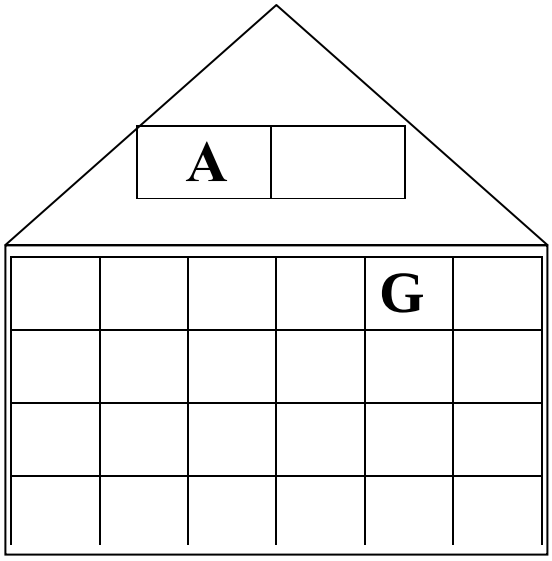
Игра «The ABC-House»

Цель игры: Совершенствование навыков чтения букв английского алфавита.

Правила игры: Участники игры делятся на две команды. Каждая из команд получает плакат (домик для букв) и конверт с карточками (буквами английского

алфавита). Участники получают по несколько карточек. Их задача – «поселить буквы в домике» в алфавитном порядке.

Целевая аудитория: младшие школьники.



Данная игра позволяет обучающимся активно включаться в учебный процесс, формировать чувство коллективизма, улучшая отношения со сверстниками – участниками игры, получить положительный эмоциональный настрой.

Игра «A Cake for the Party»

Цель игры: активизация в речи ранее изученных лексических единиц по теме «Продукты».

Правила игры: Учитель предлагает учащимся изображение продуктов и торта. Затем он говорит: «We are going to make a cake. It is a present for Mum. We need something to make it. Look at the products and say if we need them for the cake». На доске размещены картинки с изображением сахара, молока, яиц, мёда, фруктов, овощей. Учащимся предлагается вопрос «Do we need sugar (potatoes, apples, tomatoes, milk …) for the cake?» Учащиеся высказывают своё мнение, один из учеников их обобщает. Затем участники игры делятся на две команды. Каждая из команд получает плакат – заготовку торта и вырезанные фрукты. Учитель

предлагает назвать фрукты (Tell me what you have got?), которые выбрали дети, используя речевой оборот «I have got….». Далее каждая команда украшает свой торт (You are going to decorate two cakes). В конце игры учащиеся представляют получившиеся торты, используя конструкцию «There is / There are ….». Учитель задаёт членам командам соответствующие вопросы (What fruit are you sticking? What color are they? Is this an apple? и др.) [1].

Целевая аудитория: младшие школьники.

Игра помогает обучающимся формировать эстетические представления об окружающем мире, доставляет удовольствие, вызывает положительные эмоции.

Таким образом, игра при обучении иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного возраста представляет собой особый вид деятельности, в которой процесс овладения неродным языком подчинён удовлетворению личностных и познавательных потребностей. В играх дети соблюдают правила, «примеряют» на себя новые социальные роли, используя иностранный язык как средство общения. Игра даёт возможность сопереживать с героями, вызывает удовольствие от общения, сотворчества с педагогом и сверстниками, приобщает к восприятию другой культуры, оказывая тем самым благоприятное воспитательное воздействие.

Список литературы

1. *Петрова Е. Р. Увлекательные встречи с английским языком: метод. Пособие для педагогов / Е. Р. Петрова, Е. А. Петрова, Н. М. Шафран. – М.: Просвещение, 2008. – 175 с.*

2. *Прохорова О. Г. Управление воспитательной деятельностью в образовательном учреждении: метод, пособие для руководителей образовательных учреждений. – СПб.: Каро, 2007. – 160 с.*

УДК 372.881.1

ББК 74.268.0

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ю.А. Шурыгина, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Б. Хатамова, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

Ф. Мамудов, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

ABOUT THE FEATURES OF THE MODERN FOREIGN LANGUAGE LESSON

Ju.A. Shurygina, *Penza State University, Penza, Russia*

B. Hatamova, *Penza State University, Penza, Russia*

F. Mamudov, *Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности современного урока иностранного языка.

Ключевые слова: урок иностранного языка, учебная деятельность, иноязычная речевая деятельность.

Abstract: this article is about the features of the modern foreign language lesson.

Key words: foreign language lesson, educational activity, foreign language speech activity.

E-mail: julia_shurygina@mail.ru, bazargulhatamova@gmail.com

В.И. Загвязинский определяет планирование урока как «основанное на проблемном анализе ситуации, прогнозном предвидении, учёте ресурсов и возможностей конкретное описание предполагаемых действий в выделенных направлениях, ведущих к реализации намеченных целей» [1].

Выявляя особенности планирования уроков иностранного языка, считаем актуальной точку зрения И.А. Зимней и Е.С. Ильинской, отражающую специфику предмета «Иностранный язык». По их мнению, данная специфика заключается в следующем:

− Иностранный язык, в отличие от других учебных предметов, является одновременно и целью и средством обучения. Так, если всеми другими предметами учащийся овладевает посредством языка как инструмента, то при овладении самим языком возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних более лёгких средств и способов для решения с их помощью задачи освоения более сложных.

− Урок иностранного языка направлен на развитие речемыслительной деятельности учащихся средствами изучаемого языка в процессе порождения и приёма иноязычного высказывания. В центре внимания учителя – предметное, смысловое содержание высказывания ученика, логичность, своеобразие выражения мысли по сравнению с её оформлением на родном языке.

− Усвоение иноязычных средств на уроке предполагает наличие коммуникативной потребности. Урок иностранного языка направлен на развитие коммуникативных способностей учащихся средствами и способами изучаемого иностранного языка [2].

И.А. Зимняя, ссылаясь на мнение Н.В. Витта и М.Г. Каспаровой, отмечает, что специфика предмета «Иностранный язык» влияет на распределение личностных качеств, повышая ценность некоторых из них. Так, наиболее ценными считаются коммуникативные качества, обеспечивающие хороший контакт с группой и положительный эмоциональный фон в коллективе [2].

Е.И. Пассов, в свою очередь, отмечает, что особенностями урока иностранного языка являются:

− Строгая зависимость упражнений от цели. Как известно, цель определяет средства, поэтому упражнения как средства обучения должны быть адекватны цели.

− Строжайшая последовательность выполняемых упражнений, т.к. процесс формирования навыков и процесс развития умений характеризуется наличием

определённых стадий и этапов. Вполне понятно, что успех обучения зависит от соответствия последовательности упражнений этим стадиям и этапам.

− Комплексность урока − взаимосвязанность и взаимообусловленность всех видов речевой деятельности на уроке при ведущей роли одного из них. Важно, чтобы обеспечивалось их взаимовлияние друг на друга при ведущей роли какого-либо одного из них попеременно на разных этапах процесса усвоения [3].

Для выявления особенностей планирования уроков иностранного языка были проанализированы труды известных методистов Е.И. Пассова, Г.В. Роговой, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахаровой и др. Проведённый анализ позволил сделать ряд выводов и обобщений:

1. По мнению большинства методистов, важнейшим требованием урока является его целенаправленность – соотнесённость всех компонентов урока с ведущей целью, когда всё, что делается на уроке, так или иначе подчинено этой цели, помогает достичь её.

Образовательные, воспитательные, развивающие задачи урока иностранного языка должны решаться на базе практических и в неразрывном единстве с ними. В соответствии с этим положением планирование каждого урока иностранного языка должно обеспечить, прежде всего, формирование или совершенствование практических речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности, а организация обучения на уроке иностранного языка обеспечивать организацию иноязычного общения. Другими словами, ученик является субъектом учебно-речевой деятельности, иноязычного общения с другими людьми, а иностранный язык − средством формирования, формулирования, выражения мысли.

Отметим, что планирование учебного процесса на уроке имеет своей целью обеспечить достижение практических, образовательных, развивающих и воспитательных задач преподавания иностранных языков в школе в соответствии

с основными чертами коммуникативного метода обучения иностранным языкам, что и является, на наш взгляд, первой особенностью.

2. Акцентируя дальнейшее внимание на определении и реализации образовательных, воспитательных, развивающих и практических задач урока иностранного языка, уточним, что формулирование практических задач происходит с опорой на книгу для учителя, в которой изложена концептуальная позиция авторов учебно-методического комплекта. Задачи воспитательные, образовательные и развивающие определяет сам учитель. Данное положение является, на наш взгляд, второй особенностью планирования уроков иностранного языка.

Как отмечает И.А. Зимняя, воспитывающее обучение нельзя свести к воспитательным моментам урока. Все элементы урока должны быть воспитывающими по своей сущности. Как отмечают отечественные методисты, большим воспитательным и образовательным потенциалом обладают иноязычные тексты, что, безусловно, следует учитывать при планировании уроков [2].

Поскольку воспитательная, образовательная и развивающая цели осуществляются через иностранный язык, то только практическое овладение им делает возможным реализацию этих целей, что обозначается нами как вторая особенность урока иностранного языка.

3. Урок проводится не ради самого урока, а ради того, чтобы воздействовать на личность ученика, чтобы на программном материале формировать определённые интеллектуальные, моральные, волевые и другие качества личности. Процесс обучения должен вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в психическое развитие его личности в целом [2].

Г.Н. Салтовская приходит к выводу, что личность развивают не знания сами по себе, а их конструирование, внутренняя работа по их восприятию, осмыслению, саморефлексии и интерпретации [4].

В последние годы при переходе на личностно-ориентированную парадигму особый акцент был сделан на следующих аспектах обновления содержания обучения иностранным языкам:

− максимальный учёт интересов, духовных и интеллектуальных потребностей учащихся при совместном с учителем отборе как учебных материалов, так и проблем для обсуждения;

− Установление уровней предъявления и спроса, при этом уровень спроса устанавливается для различных категорий учащихся с учётом их возможностей и потребностей;

− Проблемная подача материала, побуждение учащихся к размышлению, анализу, рефлексии, самостоятельным выводам и заключениям;

− Развитие эмоциональной сферы учащихся, ценностных ориентаций и опыта творческой деятельности;

– Использование информационно-коммуникационных технологий.

Г.Н. Салтовская констатирует, что содержание обучения в действующих учебниках хоть и является объективным, но остаётся безличностным, этически нейтральным и размытым по отношению к интересам конкретных учащихся, отсутствует диалог, в ходе которого рождаются особые эмоциональные отношения партнёров по общению [4].

Известно, что ситуация успеха – важный фактор стимуляции общения на уроке. Это означает, что сама мысль, требующая соответствующих средств, должна быть предварительно отобрана, сконструирована самим учителем. Он должен организовать общение на тему, интересную для ученика. Это предполагает широкие возможности выбора учителем предмета общения.

Поэтому педагогу, планирующему урок иностранного языка, следует тщательно продумать и включить в структуру урока на всех его этапах не только приёмы создания искусственной иноязычной среды, но и приёмы создания

положительного эмоционального настроя при помощи доброжелательной атмосферы доверия и сотрудничества, яркой и эмоциональной речи.

Данное положение является, по нашему мнению, третьей особенностью планирования уроков иностранного языка.

4. Проблемное обучение, как было отмечено ранее, создаёт условия для эффективного усвоения иностранного языка, творческим усвоением языка путём решения проблемных ситуаций и сочетается с любым другим методом, используемым в обучении иностранным языкам [4].

Однако в современных учебниках иностранного языка проблемные задания не являются преобладающими. По-прежнему в них много заданий, направленных на заучивание усваиваемых моделей и действий, что тормозит развитие ученика как личности. На уроке иностранного языка условием возникновения проблемной ситуации является необходимость раскрытия нового отношения, свойства или способа действия, поэтому главным в проблемной ситуации является та проблемная задача, которую необходимо решить в процессе иноязычной речевой деятельности. Проблемная подача материала позволяет избежать сообщения «готовых знаний», побуждает учащихся к размышлению, самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам, обобщениям. Проявляемые умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях формируют опыт творческой деятельности учащихся.

В методической литературе последних лет наиболее часто описано проблемное представление грамматического материала. Считаем возможным и необходимым использование проблемных ситуаций при обучении аспектам языка и видам речевой деятельности на различных этапах урока, в том числе при формулировке темы на начальном этапе урока.

Использование проблемной ситуации в начале урока предоставляет учащимся возможность участвовать в определении задач и целей урока. Данное

утверждение является, на наш взгляд, четвёртой особенностью планирования уроков иностранного языка.

В заключении отметим, что при планировании учителю иностранного языка необходимо распределять материал, определять конкретные цели каждого урока во взаимосвязи с другими целями и задачами в рамках данной темы (серии уроков), предусматривая последовательность формирования и развития навыков и умений из урока в урок с таким расчётом, чтобы к концу работы над темой мог быть достигнут определённый обязательный нижний уровень владения данным навыком или умением. Это, безусловно, вызывает определённые трудности и требует от учителя сформированности соответствующих умений.

Список литературы

1. *Загвязинский В.И. Роль учителя в подготовке и проведения урока. – М.: Просвещение, 2006.*
2. *Зимняя И.А., Е.С. Ильинская Психологический анализ урока иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 1985. – №4.*
3. *Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.*
4. *Салтовская Г.Н. Личностно-ориентирванный урок иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2008. – №4.*

УДК 1751

ББК 74.2

МЕТОД ДИСКУССИИ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С.С. Щебуняева, *Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

THE DISCUSSION METHOD IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

S.S. Shchebunyaeva*, Penza State University, Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития речевой деятельности на уроках иностранного языка. В работе поднимается вопрос о важности развития иноязычной коммуникативной компетенции в школе. Рассматривается такой метод эффективного формирования коммуникативной компетенции, как дискуссия.

Ключевые слова. Иноязычная коммуникативная компетенция, речевая деятельность, метод дискуссии, иностранный язык.

Abstract. This article is devoted to the problem of the development of speech activity in foreign language lessons. The work raises the question of the importance of developing foreign language communicative competence in school. The discussion method is considered as an effective method for the formation of communicative competence.

Key words. Foreign language communicative competence, speech activity, discussion method, foreign language.

В современном мире умение дискутировать носит универсальный характер и определяет социальную адаптацию и успешность любого человека. Данное умение особенно актуально для детей школьного возраста, поскольку, осваивая искусство ведения дискуссии, они учатся отстаивать собственную точку зрения, формулировать и излагать мысли логично, убедительно и четко, а также рассуждать и приводить доводы и аргументы.

Современный государственный стандарт РФ, предъявляемый к обучающимся основной образовательной программы, подтверждает актуальность данного умения. Согласно Федеральному государственному стандарту среднего (полного) общего образования, утвержденного Министерством образования и науки 17 апреля 2012 г. (№ 413), выпускник школы должен

- ✓ креативно и критически мыслить;
- ✓ быть готовым к сотрудничеству;
- ✓ проявлять социальную активность и уважать мнение других людей;
- ✓ уметь вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать [3].

Цель обучения иностранным языкам в общеобразовательном учреждении заключается в достижении учащимися иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. «способности осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе языковых, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения»[1, с. 219].

Следовательно, обучение иностранному языку заключается в том, чтобы перенести акцент со всякого рода упражнений (пересказ, констатация фактов, ответы на вопросы, описание) на активную мыслительную деятельность учащихся (речевые действия, направленные на выражение мысли, чувства и воли говорящего), требующую владения определенными языковыми средствами. Что касается речевой деятельности, то она рассматривается как деятельность, имеющая социальный характер, в ходе которой высказывание формируется и используется для достижения определенной цели (общения, сообщения, воздействия). Она состоит из речевых действий (актов), включающих 4 обязательных компонента: говорящий, слушающий, контекст, передаваемая информация. Речевой акт включает три этапа: подготовка и исполнение высказывания, его восприятие и понимание, обратная связь. Основной вид

речевой деятельности – говорение.

Если принять во внимание тот факт, что основной вид речевой деятельности – это говорение, а речевое поведение основывается на языковых, социолингвистических, предметных и страноведческих знаниях говорящего, то становится очевидно, что задачей общения всегда является обмен информацией. Наконец, немаловажное условие в коммуникативной компетенции представляет собой сфера общения.

Таким образом, дискуссия является одним из продуктивных методов формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Данный метод является одним из видов речевого акта, имеет свои характерные особенности, проявляющиеся в специфике речевого поведения, демонстрации знаний говорящего, конкретных задач, ситуации и сферы общения.

Список литературы

1. *Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.*
2. *Мельникова С.В. Деловая риторика (речевая культура делового общения). – Ульяновск: УлГТУ, 1999. –106 с.*
3. *Учительская газета [Электронный ресурс]: сетевое издание. – режим доступа: http://www.ug.ru/new_standards/5*

УДК 821.16

ББК 80

РАССКАЗ М. ГЕЛПРИНА «СВЕЧА ГОРЕЛА» НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Е.А. Трушина, *филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. А. В. Хрулёва, г. Пенза, Россия*

M. GELPRIN'S SHORT-STORY «A BURNING CANDLE» DURING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

E. A. Trushina, *A.V. Khrulev, General of the Army Branch of Military Academy of Material and Technical Support, Penza, Russia*

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе. Говорится о необходимости использования подобных текстов с целью формирования коммуникативной и лингвострановедческой компетенций обучающихся-инофонов. В качестве примера приводится система заданий по работе с адаптированным текстом рассказа Майка Гелприна «Свеча горела».

Ключевые слова: художественный текст, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, иностранные военнослужащие, притекстовая работа, Майк Гелприн, «Свеча горела».

Abstract. The article deals with the question of analysing a literary text during Russian as a foreign language classes which is aimed at forming the communicative competence and the competence in culture-oriented linguistics. The author talks about the necessity to use texts of this kind in order to form the communicative competence and the competence in culture-oriented linguistics among the inofon students. Work with the adapted text of the short-story «A Burning Candle» by Mike Gelprin serves as an example.

Key words: short-story, Russian as a foreign language, communicative competence, foreign servicemen, while-reading tasks, Mike Gelprin, «A Burning Candle».

E-mail: rousebude@rambler.ru

На занятиях по русскому языку как иностранному в технических вузах, в том числе военных, текстам русской художественной литературы уделяется, как правило, крайне мало внимания. Обычно в качестве дидактического материала используются учебные тексты, написанные авторами пособий, тексты научного стиля речи, специальные тексты. Однако полноценная коммуникация всегда осуществляется на основе общего культурного уровня собеседников. Эту основу составляют знания о духовной жизни народа, его традициях, истории, нравственных ценностях. Поэтому использование на занятиях по русскому языку как иностранному художественных текстов, отражающих перечисленные понятия, является важной задачей преподавателей. Так как писатели обращаются в своих произведениях к «вечным» темам и проблемам (любви и ненависти, веры и безверия, жизни и смерти), у обучающихся появляется возможность познакомиться с русским языком, не ограниченным бытовыми потребностями или только профессиональной сферой употребления.

Работа с текстами научного стиля речи, например, по теме «Боеприпасы» или «Тактика», необходима для овладения языком определенной специальности иностранными военнослужащими. Однако подобные учебные материалы востребованы только обучающимися конкретного технического профиля. Художественные тексты вызывают интерес широкого круга читателей, изучающих русский язык как иностранный, вне зависимости от профессиональной принадлежности.

Н. В. Кулибина пишет, что «без чтения художественной литературы не может быть полноценного овладения языком» [7, с. 9]. Работа с художественным текстом помогает почувствовать красоту и богатство русского языка, развивает языковые способности обучающихся, формирует профессиональную и коммуникативную компетенции, обогащает словарь

Процесс чтения художественного текста обычно вызывает у обучающихся яркие эмоции, редко кто из них остается равнодушным. Заинтересованность

преподавателя также играет большую роль в этом процессе. Как показывает практика, грамотно построенная работа с художественным текстом пробуждает у курсанетов интерес, которого раньше не было в силу увлечения техническими дисциплинами, не только к русской, но и к национальной литературе, активизирует мыслительную деятельность, развивает творческое мышление. Возможен и обратный результат, если преподаватель выбирает для работы большой и сложный художественный текст с обучающимися, чей уровень языковой подготовки не позволяет его понять и воспринять.

Привлечение художественных текстов в качестве учебного материала признаётся в современной методике преподавания русского как иностранного дидактически целесообразным и действенным (см. работы Бачериковой В. Н. [1], Гореликовой М. И., Магомедовой Д. М. [4], [5], Пабауской Т. И. [10], Васильевой А. Н. [2], Васильевой О. Ф. [3], Журавлевой Л. С., Зиновьевой М. Д. [6], Кулибиной Н. В. [7], [8], [9] и др.), но при этом «что читать с иностранцами при обучении русскому языку, зачем и как – вопросы далеко не праздные» [7, с. 73]. Более близким, как показывает практика, оказывается курсантам-инофононам текст современной русской литературы и литературы второй половины XX века, затрагивающий общечеловеческие проблемы.

В качестве примера приведем работу с иностранными курсантами 4 курса ВА МТО им. А. В. Хрулёва, владеющими русским языком на продвинутом уровне, над адаптированным текстом рассказа Майка Гелприна «Свеча горела» (2011), затрагивающего близкую учащимся проблему вечных ценностей.

В качестве предтекстовых заданий предлагаем следующие:

Задание 1. Прочитайте информацию о писателе – авторе рассказа.

Майк Гелприн (род. в 1961) – русский писатель. Живет в США. Автор юмористических и фантастических рассказов.

Задание 2. Как вы думаете, о чем может идти речь в рассказе с таким названием?

Задание 3. Прочитайте строки стихотворения русского поэта Бориса Пастернака (1890 – 1960) «Зимняя ночь» (из романа «Доктор Живаго», 1945 – 1955) – стихотворение дается в сокращении. Как вы думаете, о чем оно? Понравилось ли оно вам? Какие у вас ассоциации со словом «свеча» (обучающимися высказывались следующие мнения: свеча – символ любви, жизни, души, одиночества, веры, надежды)? Составьте кластер к этому слову. Символом чего в этом стихотворении является свеча?

Недопустимо знакомить учащихся до чтения текста с его содержанием или объяснять, как следует понимать произведение, а также перегружать курсантов чрезмерным количеством предтекстовых заданий на снятие трудностей при чтении, в противном случае у обучающихся не останется возможности самостоятельно думать. Многие с первого взгляда «непонятные» слова легко воспринимаются и понимаются обучающимися в ткани текста. Количество заданий должно быть минимальным и исходить из особенностей текста.

После предтекстовых заданий следует первичное чтение текста преподавателем, которые знает особенности учебного отделения, уровень его языковой подготовки и интересы. Во время чтения курсанты должны иметь у себя экземпляр текста, что облегчает его восприятие, они могут следить по тексту за чтением или воспринимать его только на слух по желанию. Перед чтением текста обучающиеся получают одно коммуникативное задание: «Прослушайте текст». Не нужно после первого чтения сразу просить учащихся ответить на вопросы к тексту, так как они еще не осмыслили его в полной мере.

Затем текст читается курсантами по значимым в смысловом отношении фрагментам параллельно с притекстовой работой, которая является ведущей при чтении художественного текста (текст рассказа М. Гелприна мы разбили на 8 фрагментов). Преподаватель обращает внимание учащихся на ключевые слова, стремясь добиться от них самостоятельного понимания, при этом объясняться

должно не любое слово, и именно опорное, ведущее к раскрытию смысла фрагмента и всего текста в целом.

Например, после прочтения следующей части текста: «Максим позвонил в дверь ровно в десять.

– Проходите, – сказал Андрей Петрович. – Садитесь. С чего вы хотите начать?

– С чего скажете. Я профан. Полный. Меня ничему не учили.

– Да-да, – сказал Андрей Петрович. – Как и всех. В школах литературу не преподают почти сто лет.

– Нигде? – спросил Максим тихо.

– Нигде. В конце двадцатого века начался кризис. Читать стало некогда. Появились другие интересы – виртуальные. Игры. Технические дисциплины стали вытеснять гуманитарные. Механика и электродинамика, физика... Мне нелегко об этом говорить... Литература умерла потому, что не ужилась с прогрессом. Но дети, вы понимаете… Дети! Литература была тем, что формировало умы, тем, что определяло внутренний мир человека, его духовность. Дети растут бездуховными, вот что страшно, вот что ужасно, Максим!» – обучающимся предлагаются следующие вопросы: 1. Чему хотел учиться Максим? Как вы понимаете словосочетание «полный профан»? Объясните слово «виртуальный», подберите к нему синонимы и антонимы. 2. Когда происходит действие рассказа? 3. Почему, по мнению Андрея Петровича, «умерла литература»? 4. Чем считает литературу Андрей Петрович? Как вы понимаете слова «формировать умы», «определять внутренний мир», «духовность»? 5. Что считает Андрей Петрович ужасным? Почему он думает в первую очередь о детях? 6. Как вы считаете, почему именно литература, по мнению Андрея Петровича, может изменить ситуацию?

Система послетекстовых заданий должна быть направлена в первую очередь на умение анализировать художественный текст, продуцирование собственного высказывания по заданной теме, выражение своего мнения. Это обычно творческие задания, задания на перевод, на комментирование и обобщение проблемы текста. Следует отметить, что чрезмерная насыщенность текста послетекстовыми заданиями ясно говорит о том, какой именно аспект преподаватель считает главным, тем самым сводится на нет самостоятельная работа обучающегося.

Послетекстовую работу можно провести на занятии сразу после чтения текста, можно оставить для самостоятельной подготовки в зависимости от особенностей текста.

После прочтения рассказа М. Гелприна даем курсантам следующие задания:

Задание 1. Ответьте на вопросы к тексту.

1. Почему к Андрею Петровичу приходит именно робот? 2. Каков, на ваш взгляд, финал рассказа? 3. Как вы понимаете название рассказа?

Задание 2. Составьте на основе текста рассказа синквейн к слову *литература* (на практике синквейн получился следующим: Литература. Исчезнувшая, виртуальная; Падает, не читают, умирает; Литература не ужилась с прогрессом; Бездуховность).

Задание 3. Выскажите ваше мнение.

1. Вы помните, какую последнюю книгу вы прочитали? Любите ли вы читать? Почему? Читаете ли вы художественную литературу? Какие книги вам нравятся? 2. Имена каких великих писателей вы можете назвать? 3.Зачем нужны книги? 4. Как вы считаете, почему люди стали меньше читать? Исчезнет ли литература из жизни людей? Что будет, если не будет книг? 6. Можно ли что-то сделать для того, чтобы дети и взрослые полюбили читать книги?

Задание 4. Прокомментируйте следующие высказывания: «Книга должна быть топором для замерзшего в нас моря» (Ф. Кафка); «Простой человек разве

только одну сотую может увидеть своими глазами, а остальные девяносто девять процентов он познает через книгу» (Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту»); «Люди перестают мыслить, когда перестают читать» (Д. Дидро); «Хорошая книга – это подарок, завещанный автором человеческому роду» (Д. Аддисон); «Свет! Всегда свет! Повсюду свет! В нем нуждаются все. Он содержится в книге» (В. Гюго).

Задание 5. Прочитайте стихотворение Бориса Слуцкого «Сколько книг прочтено – не имеет значения…». Что общего между ним и текстом рассказа?

Задание 6. Закончите предложение: «Книга – это …».

Задание 7. Перескажите текст от лица Андрея Петровича.

Задание 8. Напишите мини-сочинение на тему «Мир, в котором нет места книгам».

Следует помнить, что художественный текст будет выполнять свою коммуникативную функцию только в том случае, если читатель-инофон сможет использовать сформированные знания, умения и навыки при самостоятельном чтении нового, незнакомого художественного текста.

Таким образом, работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе повышает интерес к изучению языка учащимися-инофонами, способствует формированию языковых, речевых и социокультурных компетенций и значительно облегчает межкультурную коммуникацию.

Список литературы

1. Бачерикова В. Н. Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: чтение и принципы отбора: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1966. – 16 с.

2. Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку. – М., 1972. – 28 с.

3. Васильева О. Ф. Понимание художественного текста в условиях обучения русскому языку как иностранному: Дисс. … канд. пед. наук. – Москва, 1994. – 154 с.

4. Гореликова М. И. Интерпретация художественного текста: Пособие для преподавателей. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 80 с.

5. Гореликова М. И., Магомедова Д. М. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Русский язык, 1989. – 124 с.

6. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – М.: Русский язык, 1984. – 96 с.

7. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015. – 224 с.

8. Кулибина Н. В. Лингвострановедческая методика работы над художественным текстом: Дисс. … канд. пед. наук. – М., 1986. – 222 с.

9. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Русский язык, 1987. – 143 с.

10. Пабауская Т. И. Судьба человека (отрывок) // Русский язык за рубежом. – 1974. – № 3. – с. 28 – 30.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ (УЧАСТНИКАХ)

Амитрова Мария Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского высшего общевойскового командного училища, г. Москва, Россия
Андросова Ольга Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Антропова Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Анисимова Ирина Владимировна – преподаватель кафедры «Иностранные языки» Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Артапова Александра Игоревна – практикантка Центра изучения иностранных языков «Дай Пять», г. Пенза, Россия
Баканова Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Бехтер Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Брыкина Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Булычев Кирилл Владимирович – курсант Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Вербицкий Диана Михайловна – учитель школы “River City High School”, г. Сакраменто, шт. Калифорния, США
Верещагина Виктория Дмитриевна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Воеводина Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Волчкова Светлана Николаевна – воспитатель высшей квалификационной категории Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад №31 «Волшебная страна» филиал №3 «Лесная сказка» г. Пенза, Россия
Вьюнов Даниил Алексеевич – слушатель языкового центра «LINGUA STUDIO», г. Пенза, Россия
Гвалия Давид Мамукович – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Гарькаева Юлия Валерьевна – магистрантка, Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Герасимова Анастасия Владиславовна – практикантка Центра изучения иностранных языков «Дай Пять», г. Пенза, Россия
Гумницкая Кристина Анатольевна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Данкова Наталья Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Дидык Юлия Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Джумаева Азиза – ассистент кафедры «Русский язык как иностранный», Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия

Жолнерик Анна Игоревна – старший преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Загуменникова Наталия Васильевна – аспирант кафедры «Русский язык как иностранный», Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия
Зубенко Михаил Геннадьевич – курсант Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Искандарян Нара Варужановна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Исянова Ания Рифатьевна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Капралова Марина Сергеевна – магистрантка кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Киреева Татьяна Владимировна – слушатель языкового центра «LINGUA STUDIO», г. Пенза, Россия
Ковалёва Светлана Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского высшего общевойскового командного училища, г. Москва, Россия
Кожевникова Екатерина Игоревна – преподаватель кафедры иностранных языков, Филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, г. Пенза, Россия
Колюжко Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Комарова Анна Владимировна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Костюшин Александр Романович – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Кравчук Михаил Вячеславович – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Крупкин Егор Игоревич – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Крылова Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Крюкова Светлана Викторовна – учитель немецкого языка высшей категории МБОУ СОШ №52, г. Пенза, Россия
Куликова Наталья Александровна – аспирантка Ягеллонского университета, г. Краков, Польша
Лапшина Дарья Александровна – практикантка Центра изучения иностранных языков «Дай Пять», г. Пенза, Россия
Лачугина Анна Владимировна – слушатель языкового центра «LINGUA STUDIO», г. Пенза, Россия
Лукьяненко Полина Павловна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Лукьянова Яна Дмитриевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Лыкова Юлия Александровна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Мамудов Фаррух – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Матросова Ангелина Александровна – студентка Пензенского государственного университета, г.

Пенза, Россия
Меженина Ольга Геннадьевна – магистрантка кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Мейманова Дженнет – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Михайлова Ольга Сергеевна - студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Мусонов Виталий Михайлович – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Нелюцков Михаил Александрович – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Никитина Александра Дмитриевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Пескова Елена Анатольевна – старший преподаватель Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Поршнева Анастасия Александровна – МБОУ СОШ №36, г.Пенза, Россия
Пранцова Галина Васильевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Проскурикова Светлана Александровна – учитель английского языка первой категории МБОУ СОШ №52, г. Пенза, Россия
Реббанакулыева Майса – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Рязяпов Ильнур Наильевич – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Садовов Александр Андреевич – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Саушкин Никита Константинович – бакалавр, учитель английского языка, МБОУ СОШ им. М.Ю. Лермонтова с. Засечное, Пензенская область, Россия
Сафонова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Сафронова Мария Анатольевна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Сботова Светлана Викторовна – кандидат культорологии, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Сергиевская Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Иностранные языки» Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Сизова Полина Валерьевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Сиссоко Амината – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Смирнова Елена Андреевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Соловьева Елена Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Спирин Кирилл Андреевич – курсант Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени

генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Струнина Наталья Вячеславовна - старший преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Судовчихина Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Сызранцева Лариса Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Тимакова Анна Александровна – кандидат филологических наук, зав. кафедрой «Литература и методика преподавания литературы» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Трунина Анастасия Михайловна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Трушина Анастасия Сергеевна – студентка Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова, г. Москва, Россия
Трушина Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Тургенева Александра Михайловна - слушатель языкового центра «LINGUA STUDIO», г. Пенза, Россия
Тютина Екатерина Анатольевна – учитель Международной Школы Васильевой Л.Л., г.Ноябрьск, Россия
Ханжина Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Хатамова Базаргуль – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Холодкова Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Хостиньянц Елизавета Романовна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Цыцонков Егор Андреевич – курсант Филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, г. Пенза, Россия
Чжун Гуанюй – аспирант кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Шварева Любовь Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Шурыгина Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Щебуняева Светлана Святославовна – учитель МБОУ «Лицей №55»г. Пенза, Россия
Щенникова Наталья Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия


9 785989 033294