

ISBN 978-5-98903-351-5

**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 VII Международной научно-практической конференции
(г. Пенза, 30 ноября – 3 декабря 2020 г.)**

**Пенза
2021**

ISBN 978-5-98903-351-5

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., Вельдина Ю.В., Ясаревская О.Н., Комарова Е.Ю., 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 VII Международной науч.-практ. конф. (г. Пенза, 30 ноября – 3 декабря 2020 г.) / Отв. ред. Д.Н.Жаткин, И.В.Куликова. – Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2021. – 339 с.
ISBN 978-5-98903-351-5

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 978-5-98903-351-5

© Пензенский государственный технологический университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

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

<i>Антипов Е.А.</i> Особенности технического немецкого языка и его сравнение с разговорным	5
<i>Брыкина С.В., Мартынова И.Д.</i> Неологизм как объект лингвистического исследования	12
<i>Брыкина С.В., Миронов В.Н.</i> Советизмы и особенности их перевода	17
<i>Витвицкая О.В., Мушкова В.В.</i> Фонетические особенности произведений С.А. Есенина	21
<i>Дронова О.В., Шевлякова А.А.</i> История Великобритании в банкнотах	31
<i>Душутина О.В., Мязкова В.Ю.</i> Медицинская «ковидная» терминология как отражение пандемии в языке	37
<i>Жолнерик А.И., Караулова Д.С.</i> Русские заимствования в английском языке	42
<i>Жолнерик А.И., Хромова О.Е.</i> Использование идиом в менеджменте	47
<i>Кожевникова Е.И., Помазкин Г.Д.</i> Происхождение и перевод названий военных операций НАТО	51
<i>Комарова А.В., Щенникова Н.В.</i> Пополнение словарного состава английского языка за период эпидемии коронавируса	59
<i>Кудратова Р., Яшина Т.А.</i> Проблематика типологии лексической интерференции в переводе	66
<i>Куликова Н.А.</i> Типология переводческих ошибок и их выявление в латинском медицинском тексте (на материале V книги трактата А.К. Цельса «О медицине»)	73
<i>Кулиш Е.С., Костина Н.Ю.</i> Связь русского и латинского языков	87
<i>Максимова Д.А., Андросова О.Е.</i> Социокультурная составляющая зооморфизмов в английском и русском языках	96
<i>Маскутова В.В., Сботова С.В.</i> Особенности поэтического перевода с английского языка на русский (на основе стихотворения Дж.Р. Киплинга «Шесть слуг» в переводе С.Я. Маршака)	104
<i>Мещерякова Т.О., Дидык Ю.А.</i> Переводческие трансформации как способ достижения эквивалентности перевода на примере фильма «Дельфы. Почему они так важны?»	109
<i>Онучина А.Д.</i> Реминисценции русской классики в романе Скарлетт Томас «Наша трагическая вселенная»	115
<i>Садченко В.Т.</i> Стилистические ресурсы имен собственных в прозе С. Довлатова	122
<i>Сафонова О.Ю., Новикова М.И.</i> Способы передачи метафоры на русский язык (на материале произведения Г.Д. Уэллса «Машина времени»)	130
<i>Сафонова О.Ю., Федосеева М.В.</i> Изобразительно-выразительные средства языка художественного произведения как объект	137
<i>Селиверстова Д.Д., Мушкова В.В.</i> Соотношение между буквами и звуками. Особенности русской графики	142
<i>Сергиевская И.Л., Заборовский В.В.</i> Военная терминология и английский язык	151
<i>Соломатина Т.Д., Сботова С.В.</i> Особенности перевода научной статьи на английский язык	158
<i>Сучилкина Е.В., Тюкаева Н.В.</i> Значение языка в историческом процессе развития государства	164
<i>Тимошина И.Ю.</i> Английский национальный характер как явление культуры	169
<i>Тимошина И.Ю.</i> Английский характер в художественной литературе	175
<i>Трушина А.С.</i> К вопросу о переводе романа Эмили Бронте «Грозовой перевал»	180
<i>Щербакова В.С., Брыкина С.В.</i> Особенности перевода сленга с английского языка на русский язык на примере перевода фильма К. Тарантино «Криминальное чтиво»	190
<i>Ясаревская О.Н., Матросова А.А.</i> Интернет-общение и его особенности	198

**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)**

<i>Амитрова М.В., Ковалёва С.С.</i> О некоторых аспектах проведения практических занятий по английскому языку в высшем военном учебном заведении	203
<i>Алёшина Е.Ю.</i> Падение берлинской стены (9 ноября 1989 года) в современных СМИ: дискурс памяти	211
<i>Аракчеева Е.А.</i> Обучение в Италии. Сложно ли учиться на иностранном языке? Онлайн обучение	219
<i>Абрамова С.С.</i> Использование интернет-ресурсов на уроках иностранного языка	223
<i>Булусева Д.А., Данкова Н.С.</i> Английский язык для неязыковых специальностей: особенности дистанционного обучения	230
<i>Голованова П.А., Вельдина Ю.В.</i> Основные методы преподавания английского языка в высших учебных заведениях	234
<i>Жук Н.А.</i> Перспективы формирования межкультурной компетенции у школьников при использовании онлайн-курса «Немецкий язык через географические названия Германии»	239
<i>Загуменникова Н.В.</i> Реализация асинхронного обучения русскому языку как иностранному с помощью сервиса Google класс	249
<i>Крюкова С.В., Проскурикова С.А.</i> Билингвальное обучение как один из инновационных методов обучения иностранным языкам в средней школе	257
<i>Кулиш Е.С., Костина Н.Ю.</i> Особенности дистанционного обучения	266
<i>Куриленко В.В., Сботова С.В.</i> Вербализация эмоций в речи студента как фактор успешной адаптации в учебном коллективе	275
<i>Лагутова А.А., Костина Н.Ю.</i> Компоненты готовности учителя к инклюзивному образованию	284
<i>Соловьева Е.В., Костюшин А.Р.</i> Среднее и низшее профессиональное образование в Пензенской губернии в 20-е годы 20 века	289
<i>Пряхина В.Л., Прохорова Н.Ю.</i> Теоретические основы организации условий раннего обучения иностранному языку	296
<i>Ткач Е.С., Сботова С.В.</i> Оценка качества инклюзивного образования в высших учебных заведениях России	302
<i>Трушина Е.А.</i> Рассказ Б. Екимова «Ночь исцеления» на занятии по русскому языку как иностранному в военном вузе	307
<i>Чванова К.В.</i> Проект как средство развития творческих способностей обучающихся	315
<i>Чванова К.В.</i> Развитие творческих способностей студентов в процессе обучения английскому языку	320
<i>Шурыгина Ю.А., Алёшина Е.Ю.</i> Содержательные аспекты духовно-нравственного воспитания студентов в процессе профессионального становления	326
<i>Щебуняева С.С., Шварёва Л.В.</i> Урок-дискуссия как метод учебной деятельности на старшем этапе обучения английскому языку в школе	330
Сведения об авторах	336

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

УДК 811.11-112

ББК 80

**ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ЕГО
СРАВНЕНИЕ С РАЗГОВОРНЫМ**

Е.А. Антипов, Языковой центр LINGUA STUDIO, г. Пенза, Россия

**FEATURES OF TECHNICAL GERMAN AND ITS COMPARISON
WITH EVERYDAY LANGUAGE**

E.A. Antipov, Language centre LINGUA STUDIO, Penza, Russia

Аннотация. Статья посвящена техническому немецкому языку и его особенностям. Кроме того, сделана попытка сравнить технический немецкий язык с разговорным. Также приводится пример немецкого текста с анализом.

Ключевые слова: технический немецкий язык, технические термины, сложные существительные, придаточные предложения, сложные синтаксические конструкции.

Abstract. The article is devoted to the technical German language and its features. In addition, technical German is compared with everyday language. An example of a German text with analysis is given.

Key words: the technical German language, technical terms, complex nouns, subordinate clauses, complex syntactic constructions.

E-mail: zhenya_antipov_2014@mail.ru

Для будущего инженера немецкий язык – это один из инструментов для поиска нового материала, новой информации. Ни для кого не секрет, что Германия является одним из мировых лидеров в инженерной сфере и разработках новых технологий. Из этого следует, что очень многие интересные статьи, публикации и даже патенты написаны на немецком языке, а именно на техническом немецком языке. Известно, что даже человеку с хорошим уровнем владения иностранным языком не всегда удастся понять технический язык. С

одной стороны, для этого нужны специальные инженерные, технические знания, с другой, очень многие слова, употребляющиеся в повседневной речи, также присутствуют в техническом языке, но в совершенно другом значении, часто являются специальными техническими терминами. В этой статье сделана попытка рассмотреть особенности технического немецкого языка и его отличия от разговорного.

К технической литературе можно отнести научно-технические книги и статьи, технические описания и указания, патенты, технические справочники, каталоги. Такие тексты насыщены технической терминологией. Именно термины отличают технический текст от разговорной речи. Н.В. Разумова отмечает: «Специальные исследования и опыт обучения переводу показывают, что запас слов в 2500–3000 единиц вполне достаточен для понимания технических текстов. Какие же слова должны войти в словарь-минимум в первую очередь? Обычно основным признаком научно-технического текста считают наличие в нем большого числа медиальных терминов» [1]. В словаре Ожегова приводится следующее определение слова «термин»: «Термин – слово или словосочетание – название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства» [2]. В каждой области науки употребляются десятки тысяч терминов. Овладев основными терминами, обозначающими наиболее употребительные понятия, мы получаем шанс лучше понимать технические тексты. Например: *das Lager* – подшипник (в машиностроении), *месторождение*, *залежь*, *пласт* (в горнодобывающей промышленности); *die Welle* – вал; ось; волна.

В качестве термина могут использоваться слова, которые имеют общеупотребительное значение. Например: *die Mutter* – 1) мать; 2) гайка; *das Bett* – 1) кровать; 2) станина.

Для понимания терминов часто пользуются принципами перевода:

1) Калькирование, т.е. буквальный перевод. Например:

der Atomreaktor – «атомный реактор»;

das Potential – «потенциал».

Калькирование обычно имеет место, когда термин интернационален. Понимание таких терминов не вызывает трудностей. Однако следует опасаться так называемых «ложных друзей» переводчика. Например:

die spezifische Wärmekapazität – не «специфическая теплоёмкость», а «удельная теплоёмкость»;

der Plast – не «пласт», а «пластмасса».

2) Дословный перевод термина.

В этом случае термин или каждая его часть (если слово составное) переводится дословно. Например:

der Halbleiter – «полупроводник»;

die Kettenreaktion – «цепная реакция».

3) Нахождение терминологического эквивалента в другом языке.

Этот вид перевода используют в том случае, когда переводимому термину в другом языке соответствует специальный термин. Например:

das Erdöl – «нефть»;

die Drehbank – «токарный станок».

Эти терминологические эквиваленты имеются в словарях или справочниках по необходимой отрасли науки или техники.

4) Описательный перевод термина.

Этот способ применяют, если термин нельзя перевести ни одним из выше указанных способов. Он представляет собой передачу значения немецкого слова группой слов. Плюсом описательного перевода является то, что он позволяет подробно раскрыть суть явления, обозначенного термином. Минусом является громоздкость, которая отрицательным образом может сказаться на качестве перевода. Например:

das Kurzstartflugzeug – «самолёт с малой длиной разбега»;

der Sterninnenbrenner – «звездообразная внутренняя форсунка».

Описательный перевод используется и для объяснения неологизмов. Новые термины могут не иметь соответствия в русском языке и могут быть не

отражены в словарях. Следовательно, такие термины необходимо переводить, опираясь на контекст и на способы словообразования.

Еще одной особенностью технического немецкого языка на лексическом уровне является большое количество сложных существительных и прилагательных, образованных путем соединения нескольких слов. Например: *Baustein* – строительный камень, *Steuerungstechnik* – техника автоматического управления, *Leichtbetonwandbauplatte* – стеновая панель из бетона на легком заполнителе, *wasserdicht* – водостойкий, *rostfrei* – нержавеющей. Встречаясь с аналогичными сложными словами, следует определить, из каких слов они состоят и выделить главное. Нужно учитывать, что основным, главным, словом является последнее, а стоящие перед ним определяют его. Например: *der Umweltschutz* (защита окружающей среды) = *die Umwelt* (окружающая среда) + *der Schutz* (защита); *das Lehrbuch* (учебник) = *Lehr* *om lehren* (обучать) + *das Buch* (книга).

Еще одной отличительной чертой немецкой научно-технической литературы является повторяемость слов. Например, при описании конструкции прибора и т.п. повторяются такие глаголы как: *ausführen* (выполнять), *einbauen* (встраивать), *einstellen* (устанавливать) и т.д. Большинство глаголов имеют похожий смысл, именно поэтому их меняют, чтобы не допустить их повторения в одном предложении и потерять его смысл.

На синтаксическом уровне отличия технического немецкого языка от разговорного еще более разнообразны. В научно-технических текстах предложения часто бывают длинными и сложными по структуре. Достаточно сложны для понимания предложения с распространенным определением, где между артиклем и относящимся к нему существительным может стоять большое количество слов. Например: *Die in der Natur vorkommenden Stoffe heißen Rohstoffe.* – Встречающиеся в природе вещества называются природными ископаемыми. Бывает, что для облегчения текста такие конструкции заменяются на предложения с придаточным определительным: *Die Stoffe, die in der Natur vorkommen, heißen Rohstoffe.* – Вещества, которые

встречаются в природе, называются полезными ископаемыми. Такие предложения легче воспринимаются, т.к. определяемое слово сразу находится в поле зрения читателя или слушателя, его не надо искать.

Кроме того, для исследуемой нами литературы характерно частое использование пассивных конструкций. Это легко объяснимо, т.к. в технике не важен субъект, совершающий действие, гораздо важнее само действие и его последствия. Например: *Die Einhaltung der Verordnung konnte nur stichprobenartig überprüft werden.* – *Соблюдение предписаний могло быть проверено только выборочно.* Passiv (страдательный залог) переводится на русский язык формами на «-ся» или сочетанием «быть» с причастием. Страдательный залог можно перевести и другими способами, не изменив за счёт этого содержание. Например:

Dieses Gerät wurde auf dem Tisch betrachtet.

1) *Этот прибор рассматривался на столе.*

2) *Этот прибор был рассмотрен на столе.*

3) *Этот прибор рассматривали на столе.*

В немецком языке научно-техническому стилю свойственны личные формы глагола (*Wir schwimmen...* Мы плаваем, *Wir denken...erhöhen.* Мы думаем и т.д.). В русском же при переводе они имеют безличную или неопределенную форму. Например: *Wir haben verschiedene Anwendungsmöglichkeiten vorgeschlagen.* – *Были предложены различные способы применения.*

В литературе научно-технического характера используют часто предложения в повелительном наклонении. Например: *Machen wir...* – *Сделаем...* *Sagen wir...* – *Скажем...* *Geben Sie die Lösung des Gleichungssystems für $a = 0$ und $b = 1$ an!* – *Приведите решение системы уравнений при $a=0$ и $b=1$!*

Конечно, это далеко не все особенности немецкого технического языка. Мы рассмотрели только основные. Ниже (рисунок 1) в качестве примера приводится немецкий технический текст и его языковые особенности. Текст посвящен устройству очистительной системы [3].

Рисунок 1. Технический текст «Очистительная система»

Rechen
In der Rechenanlage wird das Abwasser durch einen Rechen oder eine Siebtrommel geleitet. Im Rechen bleiben die groben Verschmutzungen hängen. Das Rechengut wird *zum Entfernen der Fäkalstoffe* maschinell gewaschen, mittels *Rechengutpresse* entwässert (Gewichtersparnis) und anschließend verbrannt, kompostiert (Dünger) oder auf einer Deponie abgelagert.

Vorklärbecken
Das Schmutzwasser fließt langsam durch das Vorklärbecken. *Ungelöste* Stoffe (Fäkalien, Papier etc.) setzen sich ab (absetzbare Stoffe) oder schwimmen an der Oberfläche auf. Etwa 30 Prozent der organischen Stoffe können damit entfernt werden.

Biologische Stufe (Belebte Becken, Nachklärbecken)
Die Vorgänge laufen wie bei der Selbstreinigung der Gewässer. Im Belüftungsbecken können Kleinstlebewesen unter ständiger Luftzufuhr *die im Abwasser noch enthaltenen biologischen Verunreinigungen* abbauen. In diesem Verfahrensteil *werden* durch Mikroorganismen die organischen Stoffe des Abwassers *abgebaut* und anorganische Stoffe teilweise oxidiert. *Hierzu wird auch Luft (Sauerstoff) hineingepumpt.*

Faulturm
Der durch den Abbau der Abwasserinhaltsstoffe entstehende Biomassezuwachs wird als Klärschlamm beseitigt, meist aber in sog. Faulbehältern unter anaeroben (das heißt sauerstofffreien) Bedingungen durch anaerobe Bakterienstämme zu Faulschlamm und brennbarem Faulgas abgebaut.

Es gibt vier Abbauphasen in dem Faulturm: *Hydrolysephase, Versäuerungsphase, acetogene Phase und methanogene Phase.*

Prozesse in Kläranlagen

Prozess	Kläranlagenkomponente	Zweck
Filtration	Sandfilter	<i>Entfernung von Schwermetallen</i>
Neutralisation	Neutralisationsbecken	Einstellung <i>des gewünschten pH-Wertes</i> durch die Zugabe von Säure oder Base
Desinfektion	Sonderbecken	Abtötung von Krankheitserregern durch Chlor- oder Ozonzugabe
Abiotische Oxidation	Sonderbecken	Zerstörung <i>biotisch nicht abbaubarer organischer Verbindungen</i> z.B. durch Ozon

Aufbau und Arbeitsweise einer Kläranlage
(Bild: <http://www.sowag.de/index.php?id=aktivitaeten>)

Номинальная конструкция

Сложное существительное

Причастие

Распространенное определение

Пассив

Безличное выражение

распространенное определение с причастием

Термины

Отглагольное существительное

Определение с генитивом

Отрицательные префиксы

Text aus dem gleichnamigen Wikipedia-Beitrag, Stand: 06.08.2011, leicht gekürzt:
<http://de.wikipedia.org/wiki/Kläranlage>.

Подводя итоги, следует сказать, что, проанализировав основные особенности технического немецкого языка, можно надеяться на более точное

понимание технических текстов. Кроме того, такой анализ дает понять, в какой области языка следует более подробно разобраться, чтобы легче справляться с трудностями, которые появляются при чтении технической литературы на немецком языке.

Список литературы

1. *Разумова Н.В. Лексико-грамматические особенности перевода научно-технической литературы с немецкого языка // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». – Режим доступа. – <http://human.snauka.ru/2014/11/8385>*
2. *Толковый словарь Ожегова онлайн. – Режим доступа. – <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=31666>*
3. *Udo Tellmann, Jutta Müller-Trapet, Matthias Jung. Berufs- und fachbezogenes Deutsch Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDIAL4P. Universitätsdrucke Göttingen, 2012.*

УДК 81

ББК 81.2Англ

НЕОЛОГИЗМ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

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

*И.Д. Мартынова, Пензенский государственный университет г. Пенза,
Россия*

NEOLOGISM AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH

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

I.D. Martynova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность понятия неологизма как объекта лингвистического исследования, рассматриваются основные особенности неологизмов, а также наиболее продуктивные способы их образования.

Ключевые слова: неологизм, словообразование, аффиксация, конверсия, сокращение.

Abstract. This article reveals the essence of the concept of neologism as an object of linguistic research, examines the main features of neologisms, as well as the most productive ways of their formation.

Key words: neologism, word formation, affixation, conversion, abbreviation.

E-mail: e407@yandex.ru, irinamartynova1999@yandex.ru

Язык, являющийся, как известно, динамической системой, которая отражает все аспекты жизни общества, очень чувствителен к социальным и другого характера изменениям. Появление новых жизненных явлений и фактов требует их вербальной репрезентации, тем самым предопределяя вполне естественное движение в языке, т.е. изменчивость его словарного состава. Наиболее бурно развивающиеся сферы жизни социума – IT технологии,

экономика, медицина и другие – приводят к появлению на свет огромного количества новых слов и значений.

Слово «неологизм», избранное для номинации новых явлений и предметов объективной действительности, восходит к греческому *neos*, что обозначает «новый», и *logos* – «слово, понятие». Неологизмами именуются слова или обороты речи, созданные для номинации нового предмета или выражения нового понятия [2]. Неологизмы, основным отличительным признаком которых является их абсолютная новизна для большинства членов языкового сообщества, могут, с одной стороны, потерять свой статус нового слова из-за частотности употребления и постепенного перехода в разряд общеупотребительной лексики. С другой стороны, неологизм может не прижиться в социуме и не укорениться в языке, т.е. выйти из употребления.

Что касается способов образования неологизмов, они, будучи частью лексикона, подчиняются общим правилам словообразования, продуктивность которых может определяться и временным периодом. Так, согласно Елисеевой В.В., в настоящее время наиболее продуктивными являются следующие методы словообразования: аффиксация (модель «основа + аффикс»), словосложение (модель «основа + основа»), конверсия (модель $V > N$ или $N > V$), реверсия (модель «основа – квазиаффикс»), сокращение [3].

Приведем некоторые примеры. Одним из наиболее продуктивных способов образования неологизмов является сокращение, при котором часть звуковой композиции исходного слова опущена, в результате чего создаются слова, имеющие усеченную основу (или несколько основ). Сокращение *NoMo* представляет собой слово из двух сокращенных по типу апокопы основ и обозначает женщину, которая не является матерью не по своему выбору, а в силу каких-либо обстоятельств [6]. Аналогичным путем образован и неологизм *Fintech*. В словах *financial* и *technology* отсекаются последние слоги [11]. Сложносокращенное слово *femoir* складывается из двух усеченных основ. Первая представляет собой апокопу, т.е. в лексеме *female* отсекается последний слог. Вторая являет собой афerezис, т.е. лексема *memoir* лишается своего

первого слога. Данный неологизм обозначает книгу, основанную на жизненном опыте писательницы, обычно написанную с точки зрения феминизма [10]. Другим интересным примером, образованным через слияние усеченных основ, является неологизм *frenemy*. В первой основе усекается последний звук, т.е. наблюдается апокопа, а во второй – первый звук. Неологизм *poshtel* – отель, который предлагает более шикарные условия проживания, чем обычно, – образован путем слияния слова *posh* и усеченной основы лексемы *hotel*, в которой выпадает первый слог [5]. Другой пример слияния слова с усеченной основой – это неологизм *staycation*. Второй компонент слова представляет собой *vacation* без первого слога. Неологизм обозначает того, кто не отправился путешествовать во время отпуска и остался дома.

Другим достаточно частотным способом образования неологизмов продолжает оставаться аффиксация, заключающаяся, как известно, в прибавлении префикса или суффикса к корню или основе слова. Примером неологизма, образованного способом аффиксации, служит слово *cyberculture*. Оно обозначает, как и другие слова с префиксом *-cyber*, что-то, связанное с пространством сети Интернет, а именно «интернет-культуру» в целом [11]. Другой неологизм, образованный по данному типу, – *cyberstalking*. Он обозначает виртуальное преследование. Сочетание приставки *-re*, указывающей на повторение действия, с глаголом *tweet* приводит к появлению неологизма *retweet*, который используется в компьютерном общении и означает «поделиться с кем-либо сообщением в твиттере». Достаточно часто неологизмы образуются при помощи суффикса существительных *-cide*, обозначающего действия, ведущие к фатальным последствиям. Например, неологизм *religicide*, образованный путем прибавления суффикса *-cide* к существительному *religion*, указывает на уничтожение какой-либо религии [7].

Такой словообразовательный способ, как конверсия, заключающийся в переходе слова из одной части речи в другую, также нередко встречается при образовании неологизмов. Как известно, выделяют такие разновидности конверсии, как вербализация, субстантивация, адъективация, адвербализация

[4]. Неологизм из области музыки *a mash-up*, образован от глагола *to mash* и предлога *up* путем конверсии субстантивного типа. Он обозначает неоригинальное музыкальное произведение, состоящее, как правило, из двух исходных произведений, записанное в студийных условиях путём наложения любой партии одного исходного произведения на похожую партию другого [8]. Примером неологизма, образованного при помощи конверсии-вербализации, служит слово *to street*. Оно образовалось путем перехода имени существительного *street* в глагольную форму со значением выписки опасного психически больного человека из лечебницы из-за неимения свободных мест [9].

Таким образом, проделанный анализ показывает, что неологизмы рождаются в совершенно разных сферах жизни общества, отражая его быстрое развитие, и что наиболее частотными способами образования неологизмов являются сокращение, аффиксация, конверсия и некоторые другие.

Список литературы

1. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка (текст)*. – М.: Высшая школа, 1986. – 136, 138–139, 144 с.
2. Виноградов В.А., Васильева Н.В., Шахнарович А.М. *Краткий словарь лингвистических терминов*. – М.: Русский язык, 1995. – 176 с. Доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. Елисеева В.В. *Лексикология английского языка*. – М.: Издательский Центр «Академия», 2003.
4. Иванова Н.К. *Электронные словари английских неологизмов: опыт анализа // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ*. – 2014. – Вып. 6. – С. 132–139.
5. *Business Insider – News, Politics, Tech* [Online], 2020. – URL: <https://www.businessinsider.com/> (дата обращения: 25.11.2020).
6. *Catriona Pollard – Art* [Online], 2020. – URL: <http://www.catrionapollard.com/> (дата обращения: 25.11.2020).

7. *Christianity Today – Theology, Church, Culture [Online]*, 2020. – URL: <https://www.christianitytoday.com/> (дата обращения: 25.11.2020).
8. *CNN International – Breaking News, US News, World News [Online]*, 2020. – URL: <http://edition.cnn.com/> (дата обращения: 25.11.2020).
9. *Join Issuu. – The All-In-One Content Creation & Distribution [Online]*, 2020. – URL: <https://issuu.com/> (дата обращения: 25.11.2020).
10. *The Constant Investor [Online]*, 2020. – URL: <https://theconstantinvestor.com/> (дата обращения: 25.11.2020).
11. *The Guardian. – Guardian News & Media Limited [Online]*, 2020. – URL: <https://www.theguardian.com/> (дата обращения: 25.11.2020).

УДК 81

ББК 81.2Англ

СОВЕТИЗМЫ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

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

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

SOVETISMS AND PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION

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

V.N. Mironov, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена изучению лингвистического статуса слов-советизмов, рассмотрению их видов и продуктивных способов образования. В статье отмечается, что данная группа слов представляет собой проблему для переводчика. Авторы также рассматривают возможные способы перевода слов-советизмов.

Ключевые слова: советизмы, перевод, транскрибирование, транслитерация, описательный перевод.

Abstract. The article deals with the consideration of the linguistic status of words belonging to the Soviet period, their types and productive ways of formation. The article notes that the given group of words poses a problem for the translator. The authors also consider some possible ways of translating Sovietisms.

Key words: sovietisms, translation, transcription, transliteration, descriptive translation.

E-mail: e407@yandex.ru, teemo525@gmail.com

Как известно, лексика языка складывается из разных пластов и групп. Впервые советизмы были выделены на фоне безэквивалентной лексики советским лингвистом Г.В. Черновым. Согласно определению Седаковой И.А., советизмы – это лексические единицы, которые возникли в русском языке или приобрели новые значения в советское время и отражающие официальную государственную эпоху [7, с. 225].

В лингвистике выделяют несколько видов слов-советизмов. Так, семантические советизмы – это существующие лексемы, которые получают новое значение. Примером семантического советизма служит слово «*кулак*», которое в советский период стало означать зажиточного крестьянина. Кроме того, выделяют лексико-семантические советизмы, зачастую являющиеся сложными лексемами, например, «*агитпоход*». Что касается стилистических советизмов, они, как правило, создаются для текстов определенного посыла, определенного стиля, насыщенных идеологическими компонентами. Примером может служить перифрастическая номинация «*вождь мирового пролетариата*». Четвертым видом советизмов являются советизмы, образованные от имен собственных, например, «*сталинка*» [3, с. 176].

По мнению Ю. Катцера и А. Кунина, наиболее продуктивными способами создания советизмов стали префиксация, суффиксация («*ленинизм*»), словосложение («*завод-автомат*»), сокращение, аббревиация («*ликбез*», «*СССР*»). Ряд советизмов образован за счет развития у лексемы вторичного значения («*пионер*», «*кулак*»), либо за счет построения словосочетаний, компоненты которого приобретают новое значение – «*герой труда*» [5, с. 59].

С одной стороны, уникальность советизмов заключается в их способности, отражая реалии советского периода, номинировать их, сполна передавая историко-социальный колорит. С другой стороны, советизмы, в основе понимания которых лежит фоновое знание о данной эпохе, представляют собой проблему для переводчика. Подобные лексические единицы порой не всегда понятны носителям русского языка молодого поколения, тогда как для иноязычного рецептора они представляют собой «лингвокультурный барьер», затрудняющий полное понимание. В арсенале переводчика имеется определенный инструментарий для решения данной проблемы. Одним из основных типов перевода советизмов является калька. Большая часть слов-калек происходит из переосмысления английской лексики и получения ею нового смысла, связанного с советскими реалиями. Вопросом изучения калькирования занимался советский лингвист В.В. Акуленко. Он

подразделял советизмы-кальки на несколько категорий. К первым он относит полукальки сложных слов и терминов, например, слово «комсомол» и английское *Young Communist League*. Вторым типом он выделял полукальки, образованные с помощью аффиксов, при этом аффикс или корень видоизменяются, например, как в слове *stormovik* в значении «штурмовик». Калькирование чаще всего сохраняет значение и форму заимствованного слова, но при этом стоит учитывать, что при этом процессе заимствуется не само слово, а его дефиниция, например, слово *dekulakization*, т.е. раскулачивание, или же словосочетание *five-year-plan*, т.е. «пятилетка». Иногда переводчики калькируют даже слова, которые уже имеются в английском языке, так в английский язык пришла калька *socialist structure*, т.е. «социалистический строй», хотя в английском уже есть словосочетание *socialist order* [1, с. 136]. Другими приемами перевода советизмов являются транслитерация и транскрибирование. Чаще всего они встречаются без каких-либо изменений, как, например, слова *kulak*, *soviet*, *Menshevik* и т.д. Транскрибированные и транслитерированные советизмы часто используются в научных работах. Еще одним приемом перевода советизмов является описательный или поясняющий перевод. Например, такую тенденцию можно заметить при переводе слов, связанных с крестьянским населением, слово «середняк» переводят в английском как *middle peasant*, а «единоличник» как *individual peasant*. Из этих примеров можно заметить, что подобные слова нельзя отнести к калькам, т.к. при передаче слова-советизма на английский язык наблюдается заметное пояснение его значения, а не демонстрация этимологической составляющей советских сем.

Таким образом, можно сделать вывод, что советизмы – это не просто слова-реалии, а совершенно другой тип лексики, который требует еще большего внимания при переводе, т.к. они отражают не только социальную и историческую сторону советского государства, но и идеологическую. Этот тип лексики требует дальнейшего изучения. Самыми распространенными приемами

перевода советизмов являются транслитерация, калькирование и описательный перевод.

Список литературы

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. *Современная политическая лингвистика*. – Екб.: Урал. гос. пед. унив., 2006. – 267 с.
2. Иванов А.О. *Безэквивалентная лексика*. – СПб.: СПбГУ, 2006. – 192 с.
3. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Толковый словарь языка Совдепии*. – СПб.: Фолио-Пресс, 1998 – 704 с.
4. Панов М.В. *Труды по общему языкознанию и русскому языку*. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – 848 с.
5. Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. *Основы общего и машинного перевода*. – М.: Высшая школа, 1964. – 243 с.
6. Романенко А.П. *Советская герменевтика*. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2008. – 166 с.
7. Седакова И.А. *О советизмах в современной русской речи // Знакомый незнакомец: социалистический реализм как историко-культурная проблема*. – М.: ЦЕСЛАВ, 1995. – С. 225–235.
8. Швейцер А.Д. *Перевод и лингвистика (Газетно-информационный и военно-публицистический перевод)*. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.

УДК 80/81

ББК Ш 1

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

С.А. ЕСЕНИНА

*О.В. Витвицкая, Пензенский государственный технологический
университет, г. Пенза, Россия*

*В.В. Мушкова, Пензенский государственный технологический
университет, г. Пенза, Россия*

PHONETIC FEATURES OF S.A. YESENIN'S WORKS

O.V. Vitvitskaya, Penza State Technological University, Penza, Russia

V.V. Mushkova, Penza State Technological University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена фонетическим особенностям произведений С.А. Есенина. Подробно проанализировано использование поэтом таких фонетических приёмов, как аллитерация, ассонанс и пр.

Ключевые слова: Есенин, фонетика, аллитерация, ассонанс, фонетические особенности, фонетический прием, творчество Есенина, ритм.

Abstract. The article is devoted to phonetic features of S.A. Yesenin's works. The author analyses the poet's use of such phonetic methods as alliteration, assonance and other ones in detail.

Key words: Yesenin, phonetics, alliteration, assonance, phonetic features, phonetic method, Yesenin's works, rhythm.

E-mail: volgavit15@mail.ru, vmushkova@penzgtu.ru

Что такое звук? В фонетике он определяется как минимальная, нечленимая, единица речи. Звуки имеют важное значение, они выполняют смысловоразличительную функцию в устной речи, а также придают ей выразительность.

В поэтической речи звуки играют немало важную роль, а иногда фонетические приемы выходят на первый план и существенно влияют на понимание читателем авторского замысла.

Использование фонетических приемов позволяет поэтам придавать своим произведениям особую музыкальность, передавать звуки, настроение, создавать образы, поэтому поэты Серебряного века нередко обращались к фонетическим средствам выразительности. К использованию фонетических приемов прибегали многие поэты XX века, среди них и С.А. Есенин.

С.А. Есенин – один из ярчайших поэтов XX века, его можно назвать настоящим мастером слова, его произведения точны и выразительны, и по-настоящему близки русскому народу. С.А. Есенин – один из главных представителей имажинизма.

Имажинизм – одно из основных и самых ярких направлений в русской литературе XX века. Его история ведет отсчет с 1918 г., когда в Москве был основан «Орден имажинистов» приехавшим из Пензы Анатолием Мариенгофом, бывшим футуристом Вадимом Шершеневичем и входившим ранее в группу новокрестьянских поэтов Сергеем Есениным. Стиль и общее поведение имажинизма сформировались под влиянием русского футуризма. Некоторых исследователи считают, что название направления восходит к английскому имажизму – англоязычной поэтической школе (Томас Эрнест Хьюм, Эзра Паунд, Томас Стернз Элиот, Ричард Олдингтон), знакомство с которым в России произошло после статьи Зинаиды Венгеровой «Английские футуристы».

Основу поэзии имажинистов составлял «образ». Слово для них было метафорой с одним определенным значением. Имажинисты сводили теоретическое обоснование этого принципа к уподоблению поэтического творчества процессу развития языка через метафору.

Так С.А. Есенин для создания образов в своих произведениях использует следующие фонетические приемы:

- аллитерация – повторение одинаковых или однородных согласных в стихотворении, придающее ему особую звуковую выразительность;
- ассонанс – повторение гласных звуков;

- придание стихотворению определенного ритма, т.е. равномерное чередование ударных (ритмически сильных) и безударных (ритмически слабых) слогов.

Одним из сквозных образов в творчестве С.А. Есенина является образ природы. С помощью него поэт передает и другие образы. Например, при создании образа женщины Есенин часто сравнивает ее черты с явлениями природы, также часто образ природы используется при описании поэтом чувств лирического героя и в философских рассуждениях. Поэтому приемы аллитерации и ассонанса в произведениях С.А. Есенина направлены на как можно более точную и полную передачу этого образа, отражение состояния природы, ее звуков.

Анализ стихотворений С.А. Есенина позволил нам сделать ряд выводов.

Повтор звуков «з», «с», «ш», «ж», «щ», «ч» используются С.А. Есениным для передачи свистящих, шелестящих звуков природы. Для доказательства этой мысли приведем следующие строки из стихотворения «Зеленая прическа»:

	<i>«Зеленая прическа,</i>	<i>Что шепчет тебе ветер?</i>
В	<i>Девическая грудь,</i>	<i>О чем звенит песок?</i>
этих	<i>О тонкая березка,</i>	<i>Иль хочешь в косы-ветви</i>
стро	<i>Что загляделась в пруд?</i>	<i>Ты лунный гребешок?»</i> [5, с. 121].

как с помощью аллитерации звуков «с», «з», «ш», «ч» передан шелест листьев березы.

В строках из стихотворения «Поет зима, аукает» с помощью этого же приема передано звучание вьюги:

*«...И жмутся поплотней.
А вьюга с ревом беженным
Стучит по ставням свешенным
И злится все сильнее...»* [5, с. 38].

В стихотворении «Мы теперь уходим понемногу» таким образом передан шелест трав:

*«Знаю я, что не цветут там чащи,
Не звенит лебяжьей шей рожь...»* [5, с. 199–200].

Звук «р» используется поэтом для передачи рычащих звуков. Например, в строках из стихотворения «Душистая черемуха» повтор этого звука позволяет создать звучание ручья:

<i>«...В траве, между корней,</i>	<i>На солнышке горит.</i>
<i>Бежит, струится маленький</i>	<i>Ручей волной гремячей</i>
<i>Серебряный ручей.</i>	<i>Все ветки обдает</i>
<i>Черемуха душистая</i>	<i>И вкрадчиво под кручею</i>
<i>Развесившись, стоит,</i>	<i>Ей песенки поет» [5, с. 70].</i>
<i>А зелень золотистая</i>	

Передать природное звучание в своих произведениях Есенину помогает и прием ассонанса.

Звуки «о», «у» часто используются поэтом для передачи звучания ветра и вьюги. Например, в строках из стихотворения «Разбуди меня завтра рано» с помощью повтора этих звуков создается звучание ветра:

«...Треплет ветер под облачной кущей
Золотую его дугу» [5, с. 106–107].

А в стихотворении «Дорогая, сядем рядом» посредством этого приема передана мелодия вьюги:

«...Я хочу под кротким взглядом
Слушать чувственную вьюгу» [5, с. 191–192].

Однако приемы аллитерации и ассонанса используются С.А. Есениным не только для передачи звучания природы, но и для создания определенного настроения стихотворения, оценки ситуации, передачи чувств, подчеркивания определенных черт образа.

Так, аллитерация звука «р» в строке стихотворения «Вечер черные брови насопил» помогает поэту передать хмурое настроение:

«Вечер черные брови насопил...» [5, с. 194–195].

В стихотворении «Ты прохладой меня не мучай» этот прием позволяет С.А. Есенину подчеркнуть грубость бранных слов:

«...Мое имя наводит ужас,
Как заборная, громкая брань...» [5, с. 193–194].

Также повтор звука «р» и звука «ч», ассонанс звуков «у» и «о» в произведении «Лебедушка» передает тревожность, напряженность ситуации:

*«Надвигалась туча черная —
Молодой орел под облаком
Расправлял крыло могучее
И бросал глазами молнии
На равнину бесконечную»* [4].

Повтор звуков «ж», «ш», «ч» иногда используется Есениным, чтобы подчеркнуть что-то неприятное лирическому герою, как, например, в строках стихотворения «Ты прохладой меня не мучай»:

*«...Одержимый тяжелой падучей,
Я душой стал, как желтый скелет...»* [5, с. 193–194].

Ассонанс звуков «о», «у» чаще всего используется поэтом, чтобы придать поэтическому произведению печальное, задумчивое настроение. Например, в строках стихотворения «Мне грустно на тебя смотреть» из-за повтора вышеуказанных звуков чувствуется печаль, сожаление лирического героя:

*«...Так мало пройдено дорог,
Так много сделано ошибок...»* [5, с. 192–193].

Повтор «у», «о» в строках стихотворения «Зеленая прическа» передает задумчивость лирического героя:

*«Открой, открой мне тайну
Твоих древесных дум,
Я полюбил печальный
Твой предосенний шум»* [5, с. 121].

Еще ассонанс звуков «о» и «у» может придавать стихотворению загадочность. Например, это можно почувствовать при чтении стихотворения «О красном вечере задумалась дорога»:

<i>«О красном вечере задумалась дорога, Кусты рябин туманней глубины. Изба-старуха челюстью порога Жует пахучий мякиш тишины.</i>	<i>Кому-то пятками уже не мять по роцам Щербленный лист и золото травы. Тягучий вздох, ныряя звоном тощим, Целует клюв нахохленной совы.</i>
---	--

*Осенний холод ласково и кротко
Крадется мглой к овсяному двору;
Сквозь синь стекла желтоволосый
отрок*

Лучит глаза на галочью игру.

Обняв трубу, сверкает по повети

Зола зеленая из розовой печи.

Кого-то нет, и тонкогубый ветер

О ком-то шепчет, сгнувшем в ночи.

Все гуще хмарь, в хлеву покой и дрема,

Дорога белая узорит скользкий ров...

И нежно охает ячменная солома,

Свисая с губ кивающих коров» [5, с. 89–90].

Повтор звука «а», напротив, передает радостное, оживленное настроение. Так, этот прием используется при создании Есениным образа весны в стихотворении «Поет зима аукает»:

«...И снится им прекрасная,

В улыбках солнца ясная

Красавица весна» [5, с. 38].

Звуки «и» и «э» мягкие по своему звучанию. Поэтому повтор этих звуков используется поэтом, чтобы подчеркнуть нежный, хрупкий образ. Так поэт создает образ маленьких воробушков в стихотворении «Поет зима, аукает»:

«...Воробышки игривые,

Как детки сиротливые,

Прижались у окна...» [5, с. 38].

Не только обилие приемов звукописи делает поэзию С.А. Есенина такой звучной. Большую роль при создании стихотворения, передаче настроения, образа играет придание поэтом определённого ритма. Как уже говорилось выше, ритм в стихосложении – это чередование ударных и безударных слогов, поэтому определить характер и особенности ритма помогает размерность стихотворения.

Проанализировав стихотворения С.А. Есенина, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, произведения С.А. Есенина, написанные хореем, когда первый слог ударный, а второй безударный, имеют более мягкий, завораживающий ритм. Благодаря такому ритму стихотворению придается

задумчивое настроение. Это находит отражение, например, в произведениях «Дорогая, сядем рядом», «Мы теперь уходи понемногу», «Клен ты мой опавший»:

<i>«Дорогая, сядем рядом, Поглядим в глаза друг другу. Я хочу под кротким взглядом Слушать чувственную вьюгу...» [5, с. 191–192].</i>	<i>«Мы теперь уходим понемногу В ту страну, где тишь и благодать Может быть, и скоро мне в дорогу Бренные пожитки собирать...» [5, с. 199– 200].</i>
---	--

*«Клён ты мой опавший, клён заледенелый,
Что стоишь, нагнувшись, под метелью белой?
Или что увидел? Или что услышал?
Словно за деревню погулять ты вышел...» [5, с. 89–90].*

Первые два стихотворения написаны четырехстопным хореем, а последнее шестистопным. Можно заметить, что, чем больше стоп, тем размереннее ритм стихотворения.

Во-вторых, стихотворения, написанные ямбом, когда первый слог безударный, а второй ударный, имеют более сильный ритм. С.А. Есенин часто использует такой ритм для передачи сильных чувств, эмоций. Это мы видим в стихотворениях «Мне грустно на тебя смотреть», «Пускай ты выпита другим»:

<i>«Мне грустно на тебя смотреть, Какая боль, какая жалость! Знать, только ивовая медь Нам в сентябре с тобой осталась...» [5, с. 192–193].</i>	<i>Пускай, ты выпита другим, Но мне осталось, мне осталось Твоих волос стеклянный дым И глаз осенняя усталость...» [5, с. 190– 191].</i>
---	--

В-третьих, анапест используется С.А. Есениным для передачи взволнованной, откровенной речи, например, в стихотворениях «Вечер черные брови насопил», «Я усталым таким еще не был», «Сукин сын», «Разбуди меня завтра рано»:

<i>«Вечер черные брови насопил. Чьи-то кони стоят у двора. Не вчера ли я молодость пропил? Разлюбил ли тебя не вчера?» [5, с. 194–</i>	<i>«Я усталым таким еще не был В эту серую морозь и слизь Мне приснилось рязанское небо И моя непутевая жизнь...» [5, с. 195–196].</i>
--	--

195].

*«Снова выплыли годы из мрака
И шумят, как ромашковый луг.
Мне припомнилась нынче собака,
Что была моей юности друг...»* [5, с. 201–202].

*«Разбуди меня завтра рано,
О моя терпеливая мать!
Я пойду за дорожным курганом
Дорогого гостя встречать...»* [5, с. 106–107].

Можно заметить, что при написании своих произведений С.А. Есенин нередко нарушает классические стихотворные размеры, которые было принято использовать ранее. Например, в стихотворении, написанном четырехстопным ямбом, может стоять рядом два безударных слога подряд, особенно часто такое явление можно заметить на конце строк. Но это придает произведениям большую напевность, мелодичность, протяжность, свойственную русским народным песням. Примером могут послужить стихотворения «Поет зима, аукает», «Черемуха душистая»:

*«Поет зима – аукает,
Мохнатый лес баюкает
Стозвоном сосняка.
Кругом с тоской глубокою
Плывут в страну далекую
Седые облака...»* [5, с. 38].

*«Черемуха душистая
С весною расцвела
И ветки золотистые
Что кудри, завила...»* [5, с. 70–71].

Особенным в поэзии С.А. Есенина является произведение «Лебедушка». В этом стихотворении особенно выделяется значимость ритма в стихосложении. В «Лебедушке» нет рифмы, но ритм позволяет поэту придать произведению музыкальность, а читателю воспринимать его как стихотворение. С.А. Есенин создает ритм в этом произведении одинаковым построением строк: в каждой из них равное количество слогов. Ритм в сочетании с тем, что каждая строка оканчивается двумя безударными слогами и почти все строки заканчиваются на гласные, придает произведению напевность и черты, схожие с чертами произведений русского народного творчества.

*«Из-за леса, леса темного,
Подымалась красна зорюшка,
Рассыпала ясной радугой*

Огоньки-лучи багровые.

Загорались ярким пламенем

Сосны старые, могучие,

Наряжали сетки хвойные

В покрывала златотканые...» [4].

Еще одной особенностью поэзии С.А. Есенина является использование женской рифмы, т.е. рифмы, в которой строки заканчиваются на безударный слог. Использование такой рифмы придает стихотворениям мелодичность, т.к. за счет этого приема строки заканчиваются плавно, к концу строки тон понижается.

Итак, использование С.А. Есениным при написании произведений фонетических приемов, таких как ассонанс, аллитерация, задание ритма, не только делает речь поэта ярче и выразительнее и помогает точнее передавать образы, но и придает стихотворениям мелодичность, напевность, особое звучание. Именно благодаря этим особенностям многие произведения С.А. Есенина были наложены на музыку. Например, много песен-романсов на стихотворения поэта написал композитор Григорий Пономаренко: «Отговорила роща золотая...», «Не жалею, не зову, не плачу...», «Я по первому снегу бреду», «Выткался над озером», «Пускай ты выпита другим», «Заметался пожар голубой» и др. Кроме того, фонетические приемы придают произведениям С.А. Есенина особое звучание, делают их близкими душе русского народа.

Список литературы

1. *Литературоведческий онлайн-словарь Licey.net [Электронный ресурс]* URL: <https://licey.net/free/16> (дата обращения – 15.11.2020).
2. *Мелехова Л.А. «Мир песни в творчестве С. Есенина» [Электронный ресурс]* URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23501112> (дата обращения – 17.11.2020).

3. Сайт «Википедия». Статья «Имажинизм». [Электронный ресурс] URL:

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BC%D0%B0%D0%B6%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%BC> (дата обращения – 15.11.2020).

4. Сайт «Классика» статья «Романсы на стихи Есенина» URL: «<http://www.classic-musik.com/raznoe/24-esenin-romansi>» (дата обращения – 18.11.2020).

5. Сайт «РуСтих» [Электронный ресурс] URL: <https://rustih.ru/sergej-esenin-lebedushka/> (дата обращения – 17.11.2020).

6. Сборник стихотворения, поэм и сочинений «Сергей Есенин» 1958 г. [С. 38, 70–71, 89–90, 106–107, 121, 190–196, 199–202].

УДК 81-23

ББК 81.2

ИСТОРИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В БАНКНОТАХ

*О.В. Дронова, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

*А.А. Шевлякова, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

HISTORY OF GREAT BRITAIN IN BANKNOTES

O.V. Dronova, Penza State University, Penza, Russia

A.A. Shevlyakova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Прослеживается история и культура Великобритании по денежным единицам, бывшими в обращении в различные исторические периоды развития страны. Рассматривается вклад исторических личностей, изображенных на купюрах различного номинала.

Ключевые слова: купюра, портреты выдающихся людей, культура, литература, архитектура, научное общество.

Abstract. The British history and culture are traced back with the currency being in circulation in different historical periods. The contribution made by outstanding personalities shown in the banknotes is given.

Key words: banknote, portraits of outstanding people, culture, literature, architecture, research society.

E-mail: olgadronova8@yandex.ru

The history of any country can be traced with its currency. English banknotes can tell a lot about the history of the United Kingdom. Nowadays, banknotes in denominations of £5, £10, £20 and £50 are issued in the UK. It is worth mentioning that on the one side of any banknote there is a portrait of Queen Elizabeth II, the monarch of Great Britain. She ascended the throne in 1952. She comes from the Windsor dynasty. Elizabeth II is an icon of modern England. Her Royal Majesty

Elizabeth II represents the stability and sustainable development of Great Britain. Thanks to her, the glory of Britain is not fading, the country is developing, its standard of living remains one of the highest in the world [2].

On the other side, there are portraits of famous British people. The tradition to honour the country's heroes is worth respecting. Thus, £5 notes first featured the portrait of Arthur Wellesley Wellington. General Field Marshal, Duke Arthur Wellington was an outstanding English commander, Prime Minister, and Minister of Foreign Affairs. He was awarded for his outstanding services to the country.

Later, the portrait of George Stephenson appeared on the 5-pound note. George Stephenson, an English inventor and mechanical engineer, first built a steam engine. He is also famous for designing the world's first steam locomotive. It is interesting to mention that the track gauge he chose is still the standard on the railways.

Then the image of Elizabeth Fry, an English reform activist engaged in charity, appeared on the £5 note. She was engaged in improving the living conditions in prisons. Due to her activities women started to be held separately from men in British prisons. She started schools for orphans and children of prisoners, as well as a shelter for the homeless in London.

Currently, the 5-pound note is issued with a portrait of Winston Churchill. It should be noted that this bill is made of synthetic polymers, which allows the UK government to exclude forgery. Also, this material is much more durable than paper banknotes. It is known to be the first plastic banknote.

Winston Churchill was the Prime Minister of Great Britain. He received the highest award of Great Britain, as well as a knighthood for his outstanding services to the country. Winston Churchill was awarded the Nobel Prize for his outstanding achievements in literature and oratory [1].

The notes of £10, £20 and £50 also depict the people who contributed a lot to the country's development. The £10 note first had a portrait of nurse Florence Nightingale. She is known for inventing methods of caring for the sick and opening the first school for nurses.

The £10 bill shows Charles Dickens. The masterpieces of the English writer are an enthusiastic anthem of freedom and revolution. Dickens's most famous novels are "The Posthumous Notes of the Pickwick Club", "Oliver Twist", "David Copperfield", "High Hopes", "A Tale of Two Cities". Charles Dickens is very popular in Great Britain. His name ranks among those of William Shakespeare and George Gordon Byron.

Later, another £10 note was issued with a portrait of Charles Robert Darwin. In his book "The Origin of Species" the English naturalist and explorer, set forth the theory of evolution. The scientist argued that the main mechanism of evolution was natural selection. Charles Robert Darwin conducted one of the first generalizing studies of the origin of man. The scientist got numerous awards from scientific societies of Great Britain and other European countries for his outstanding achievements.

Nowadays, one can see a portrait of the English writer, Jane Austen on the £10 bill. This bill is also made of plastic. Jane Austen wrote novels of manners: "Love and Friendship", "Pride and Prejudice" and others. Her books are recognized masterpieces, which combine the simplicity of the plot, the deep psychological penetration into the characters' souls and an ironic soft "English" humour [1].

The £20 note first featured William Shakespeare, one of the world's most famous playwrights.

In the first period of his work he created a brilliant series of comedies: "The Taming of the Shrew", "Twelfth Night", "A Midsummer Night's Dream", "As You Like It", "Much Ado About Nothing", as well as sonnets and bloody dramas "Henry IV", "Henry V". During the second period he wrote tragedies "Hamlet", "Othello", "King Lear", "Macbeth". The works of the third creative cycle are also well known: "Cymbeline", "Winter Tale", "The Tempest".

Later, a portrait of the English experimental physicist, chemist, Michael Faraday appeared on the 20-pound note.

Michael Faraday discovered electromagnetic induction, formulated the doctrine of the electromagnetic field, invented the first model of the electric motor, the first

transformer, discovered the chemical action of current, the laws of electrolysis, the action of the magnetic field on light, diamagnetism, predicted electromagnetic waves, introduced such concepts as ion, cathode, anode, electrolyte, dielectric, paramagnetism and others. He was awarded the Copley medal for his contribution to the world science.

Then on the 20-pound note one could also see a portrait of the English composer Edward William Elgar. Some of his major orchestral works, including “Enigma Variations” and “Solemn and Ceremonial Marches”, have been highly appreciated. He was also the author of oratorios, symphonies, chamber music, instrumental concerts and songs. His name is a legend, a symbol and pride of English musical culture.

Currently, the banknote of £20 depicts the Scottish economist, philosopher, founder of modern economic theory Adam Smith. He laid out the theory that explained the functioning of the free market on the basis of internal economic mechanisms rather than external political governance. This approach has been the basis of economic education.

The new £20 plastic bill features the world-renowned British artist Joseph Mallord William Turner. The plastic banknote is put into circulation in 2020.

He was chosen by voting. The Bank of England gave the right to citizens to nominate important historical Britons, who they would like to see on the banknote for the first time in its practice. About 30 thousand people put forward the 590 candidates. Among them were Alfred Hitchcock, Barbara Hepworth, Charlie Chaplin, Francis Bacon and others. Of the nearly six hundred candidates, William Turner was shortlisted. Finally, the Commission of experts stopped its choice on the British artist who, in its opinion, “rendered the most long-lasting and deep influence on the British society”.

His self-portrait of 1799 in which Turner depicted himself at the age of 23–24 is printed on the note. There is also the artist’s phrase “Light is therefore colour”, delivered by him at a lecture at the Royal Academy in 1818. In the background there is Turner’s famous painting “The Last Voyage of the Frigate *Brave*”. The image is

completed by the artist's autograph taken from his will. According to Turner's last will, many of his paintings were donated to the British people [1].

As for the £50 bill, it originally had a portrait of the English architect Sir Christopher Wren and a plan of St Paul's Cathedral. Sir Christopher Wren was the pioneer of the national style of English architecture – Wren's classicism. Wren's buildings include the Sheldon Theatre, St Paul's Cathedral, the London Monument, St Stephen's Church, the Royal and Episcopal Palaces, hospitals, the Library of Trinity College in Cambridge and many other buildings in various parts of England.

During his long and fruitful activity, Wren managed to implement almost all his plans. The vast number of Wren's structures put together could make up a large, closely built city. He built 4 palaces, 35 different public places, 8 schools, 55 churches and 40 different other buildings.

The following £50 note depicted a portrait of Sir John Hublon, the first Governor of the Bank of England, as well as a picture of the guardian at the doors of the Bank of England and John Hublon's house on Threadneedle Street in London, on the site of the current building of the Bank of England.

Currently, residents of the UK use paper banknotes of £50 that depict two people – an English industrialist Matthew Bolton and a Scottish engineer and inventor of universal steam engines James Watt. In the last quarter of the eighteenth century, the partners produced hundreds of Bolton and Watt steam engines, which was a huge step forward for that time. Their creation made mechanization of factories possible [1].

The press service of the Bank of England released the information that the latest updated polymer banknote of £50 pounds would appear in circulation in the country in 2021. It is the issue of this banknote that will completely update the entire banknote series. However, there is no information about who will be depicted on the banknote, as the design of the updated banknote has not been approved yet by the leadership of the Bank of England. The history of the pound, one of the oldest currencies in the world, is very interesting. It is pleasant that in Great Britain people treat their history so carefully and the activities of great Britons are immortalized on

banknotes. Banknotes have become documentary evidence of the history and culture of this amazing country and its people.

Список литературы

1. Анель Ю.А. Фунт стерлингов (Pound Sterling) – история и факты [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.fortrader. ord.>currency/funt – sterlingov...sterling](http://www.fortrader.ord.>currency/funt-sterlingov...sterling) (дата обращения 17.09.2019).

2. Столбовская И.И. Чем фунт отличается от гинеи или английские деньги [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.study.ru>article...usa...funt-otlichaetsya...angliyskie...> (дата обращения 17.09.2019).

УДК 81.373.43

ББК 80

**МЕДИЦИНСКАЯ «КОВИДНАЯ» ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК
ОТРАЖЕНИЕ ПАНДЕМИИ В ЯЗЫКЕ**

*О.В. Душутина, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

*В.Ю. Мягкова, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

**MEDICAL COVID TERMINOLOGY
AS A REFLECTION OF THE PANDEMIC IN THE LANGUAGE**

O.V. Dushutina, Penza State University, Penza, Russia

V.Yu. Myagkova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена неологизмам, возникшим во время пандемии коронавируса. Особенность данной статьи в том, что в ней рассматриваются слова, относящиеся к медицинской сфере, частота употребления которых была вызвана пандемией. Автором сделан вывод о значимости изучения данных слов, как отражения событий, происходящих в обществе.

Ключевые слова: пандемия, коронавирус, медицина, неологизмы.

Abstract. This article focuses on neologisms that have appeared during the coronavirus pandemic. The peculiarity of this article is that it deals with words related to the medical field, which frequency of use was caused by the pandemic. The author makes a conclusion about the importance of studying these words as a reflection of events taking place in the society.

Key words: pandemic, coronavirus, medicine, neologisms.

E-mail: dushutina.lelya@mail.ru, lera-potap4ik@yandex.ru

В настоящее время весь мир переживает непростой период – пандемию коронавируса. СМИ ежедневно обновляют информацию о количестве заболевших, вылечившихся и умерших в разных странах. Большинство публикаций в газетах и журналах посвящено данной тематике, ведь пандемия

существенно изменила образ жизни людей путём введения различных требований и ограничений.

Вирус приобрел масштабный характер, и темпы его распространения сбавляются в незначительной степени, что нашло своё отражение в активном использовании медицинской терминологии в речи современного общества.

Необходимо отметить, что в медицинской сфере возник ряд новых терминов, вызванных эпидемией, необходимых для описания коронавирусной болезни и процессов, связанных с ней.

Наиболее часто употребляемый термин – это само название болезни «COVID-19». Эта аббревиатура образована от английского словосочетания *COronaVirus Disease 2019*, что в переводе на русский означает «коронавирусная болезнь».

В русском языке часто употребляется слово «ковидник», образованное от данного сокращения. В широком смысле оно обозначает отделение больницы с заражёнными коронавирусом, в узком – пациента с данной болезнью. Феминитив «ковидница» используется, чтобы рассказать о больном пациенте женского пола. Данный способ образования – суффиксальный – характерен для русского языка, поэтому для описания пациента на английском языке используется выражение *the patient with coronavirus*. Синдром, связанный с тяжёлым коронавирусным заболеванием, имеет английское название *Acute Respiratory Distress Syndrome (ARDS)*.

Вирус, вызывающий коронавирусную болезнь, является заразным. Во время пандемии слово «заразность» получило новый медицинский синоним – «контагиозность». В английском языке имеется похожее слово *contagiousness*.

Чтобы ограничить контакты между людьми за пределами их дома, а также предотвратить заражение тех, кто не имеет симптомов болезни, был введён термин «физическое дистанцирование». Всемирная организация здравоохранения рекомендует держаться на расстоянии двух метров и более друг от друга. В английском языке существует аналогичное по значению слово – *social distancing*.

Superspreader – термин, которым медицинские работники называют человека с подтверждённым COVID-19, но не соблюдающим режим самоизоляции [1]. Данное слово переводится на русский как «суперраспространитель» и имеет аналогичное значение.

Термин «вторая волна коронавируса» появился относительно недавно. Он обозначает новую вспышку инфекции после того, как «первая волна коронавируса» прошла, и многие заведения возобновили свою работу и подверглись риску повторного заражения. Это аналог английского выражения *coronavirus second wave*.

Для переболевших коронавирусом в России создаётся особый вид документов – «иммунные паспорта», или «паспорта иммунитета». Он подтверждает, что у людей есть антитела к данному вирусу. При повторной вспышке пандемии они смогут продолжить работу, в то время как остальные отправятся на карантин.

В английском языке более актуально использование термина *Convalescent plasma* – это донорская кровь людей, перенёсших COVID-19, применяемая для лечения других людей, заразившихся этим вирусом. Ещё одно выражение – *Infection Control* – процедуры, направленные на предотвращение распространения коронавирусной болезни в учреждениях здравоохранения.

Для описания одного из видов профилактических мер используют термин «масочный режим», который означает обязательное наличие средств индивидуальной защиты в местах массового скопления людей, т.е. в общественных местах. Часто используемое средство защиты – маска, реже – перчатки, респираторы. Английское выражение *mask regime* имеет аналогичное значение.

В английском языке существует более узкое понятие *Personal Protective Equipment* – специальная одежда, используемая исключительно медиками в качестве средств защиты от коронавируса.

Термин «красная зона» введён в употребление для обозначения территории с повышенным распространением коронавируса, где требуются

дополнительные эпидемиологические ограничения. Синонимичное английское выражение – *coronavirus outbreak*.

«Обсервация» – медицинское наблюдение за людьми с подозрением на COVID-19, а также с теми, кто контактировал с ними. Время, выделяемое на обсервацию – 2 недели, в течение которой медики должны выяснить, заражен человек или нет. Данное слово произошло от английского слова *observation*.

«Ковидная пневмония» – это воспаление лёгких, осложнённое признаками коронавирусной инфекции. Данная воспалительная патология протекает тяжелее обычной пневмонии и сопровождается серьёзными проблемами с дыханием, температурными скачками и отсутствием аппетита.

В английском языке существует более широкое понятие *Acute Respiratory Infection (ARI)* – любая болезнь, затрагивающая дыхательные пути [2].

Один из видов осложнений получил английское название *COVID toes* – медицинский термин, появившийся в апреле 2020 года, означающий специфические изменения пальцев ног. Характеризуется красно-розовой, а в более тяжёлой форме – пурпурной кожей с волдырями и временным жжением.

«Плато» – еще один медицинский термин, обозначающий ситуацию, когда число заболевших останавливается и постепенно идёт на спад, а число выздоровевших людей увеличивается.

Для того чтобы определить выход на плато, а также следить за количеством заболевших, умерших и выздоровевших за определенный промежуток времени, используется термин *Epidemic Curve* – способ представления информации в диаграммах и других методах представления информации.

«Санитайзер» – одно из средств индивидуальной защиты. Представляет собой жидкость на основе спирта, применяемой в качестве антисептического средства для рук. Данный термин пришёл из английского языка вместе с исходным значением.

PubMed – интернет-ресурс, который публикует информацию о медицине, в частности информацию о COVID-19.

Для того чтобы проверить, заражён ли человек коронавирусом, используются такие термины, как «скрининг» и тестирование. Тестирование – это более узкое понятие, которое обозначает проверку на наличие вируса у человека путём лабораторных аналитических методов. Термин «скрининг» является широким понятием, включающим в себя различные виды проверки заражения коронавирусом, например, анкетирование, телефонный опрос, измерение температуры при входе в помещение и т.д. Английские слова *testing* и *screening* являются синонимами двух вышеописанных слов.

Проанализировав русские и английские источники информации, можно еще раз убедиться в том, что пандемия коронавируса доказала: наша речь и язык являются отражением того, что происходит в нашем обществе, что сейчас волнует жителей планеты. Безусловно, важно изучать неологизмы и частоту использования определенного вида лексики.

Список литературы

1. *Relief Central with Coronavirus COVID-19 Guidelines. Режим доступа:*
https://relief.unboundmedicine.com/relief/view/Coronavirus-Guidelines/2355000/all/Coronavirus_Disease_2019__COVID_19_#5 (дата обращения: 27.11.2020).
2. *Urban Dictionary. Режим доступа:*
<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Super%20Spreader> (дата обращения: 27.11.2020).

УДК 81-23

ББК 81.2

РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

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

*Д.С. Караулова, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

RUSSIAN BORROWINGS IN THE ENGLISH LANGUAGE

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

D.S. Karaulova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Рассматриваются причины и формы заимствования слов из иностранных языков. Исследуется роль русизмов в английском языке. Анализируются основные исторические этапы появления русских слов в английском языке, а также источники заимствований.

Ключевые слова: происхождение слов, заимствование, русизм, словарь, сближение языков.

Abstract. The reasons and forms of borrowing words from foreign languages are considered. The role of Russianisms in the English language is investigated. The main historical periods of borrowing Russian words in the English language are analyzed as well as the sources of such borrowings.

Key words: word origin, borrowing, Russianism, vocabulary, convergence of languages.

E-mail: anna.zholnerik@mail.ru

The study of word origins has always aroused great interest. In each language, along with its original words, there exists a large number of words of foreign origin. The adoption of foreign words is usually called borrowing. It takes place in the course of historical events, due to economic, political, scientific and cultural ties. Borrowing words from other languages is an ongoing process at all times and in all languages. Borrowing words is a natural and necessary process of any language

development. Adopting a foreign language vocabulary enriches the vocabulary of another language and usually does not harm its originality at all.

Anyone interested in the origins of English words knows that they come from different languages, including both the well-known ones like Latin, French, Spanish, German, Italian or Japanese, and some lesser-known tongues like Swahili, Xhosa or Quechua [3]. Etymologists are trying to resolve a lot of problems concerning the origin of modern English words. They are interested not only in the problem where the borrowed words came from and why, but also how they assimilated in the language.

English is the leader in terms of the number of borrowed words. The share of borrowings in English is very high. Borrowed words from 50 countries make up 75% of the English vocabulary. Borrowing vocabulary is a consequence of the rapprochement of people due to economic, political, scientific and cultural ties.

Borrowing vocabulary can occur orally and in writing. In the case of orally borrowed words, they quickly assimilate in the language. Words borrowed in writing retain their phonetic, spelling and grammatical features longer. Borrowing can be direct, but it also occurs with the help of an intermediary language. The intermediary languages for the English language were Latin (through Latin, many Greek words got into English) and French (from which many Latin words were borrowed) [4].

Interestingly, Russian words have not received much attention by etymologists and papers on Russianisms are scarce. Most researchers distinguish between two large periods when the influence of the Russian language on the English vocabulary was most crucial – borrowing from the pre-revolutionary time and during the Soviet and post-Soviet era [1].

Since ancient times, there has been an intensive interaction among the British, French and Russian people. The Kiev state had extremely wide ties with various countries in Asia and Europe, including the British Isles.

Back in the 11th century, Novgorod was known in England primarily as a supplier of furs and jewelry. The level of culture of Kievan Rus was so high that Western foreigners considered Kiev to be a rival of Constantinople. Of course, given

this position of the ancient Russian state, the role of its language should have also been significant. However, borrowings from the Russian language in English were few and the convergence of the languages did not occur although it seemed very likely that the Russian language could have had a direct impact on the vocabulary of the English language then.

The process of borrowing Russian words by English (and other languages) can be roughly divided into four time periods:

The first period. Early borrowings from the Russian language included the name of a small fur-bearing animal – sable. The word *sable* was recorded in English dictionaries only in the 14th century. However, it can be assumed that it had penetrated into the oral speech much earlier. Sable fur is known to be one of the main export goods, which occupied a large place as a means of exchange, performing the function of a monetary unit. Therefore, in the 14th century, the word *sable* appeared in English.

The second period. A little later, the words *tsar*, *voivoda*, *muzhik*, *pood*, *samovar*, *telega*, *versta* came to the English speech. Some of them have not changed their meaning since that time but some words have acquired new connotations.

In England, people got acquainted with the Russian language earlier than Russian people with the English language. During the 16th and 17th centuries, the interest in the Russian language was so great that in a number of countries serious papers of a linguistic and regional nature were published by foreigners who visited Russia under different conditions and for various reasons.

The third period. In the second half of the 19th century, Russian literature in the West became the subject of serious studies.

In the 19th century, there was a gradual transition to borrowing words denoting concepts, phenomena or ideas. Popular English magazines often published articles about Russia, which used Russian words, especially those related to political life, using political terms, such as *decembrist*, *narodnik*, *nihilism*, *intelligentsia*, *cadet*.

At the end of the 19th century, the English language was enriched with such words as *artel*, *trojka*, *droshky* and *dacha*.

The fourth period. In fact, the revolution, its ideas, terms and names, changed not only the Russian language. A large number of words migrated to other languages as they meant something completely new, for which there were no worthy equivalents in the languages. In the 20th century, when the socialist state was founded, Russian political terms became known all over the world. They started to be used internationally and expanded the vocabulary of many languages. In English, such Russian words as *bolshevik*, *menshevik*, *Samizdat*, *commissar*, *nomenclature*, *Kremlin*, *Soviet* became common. Unfortunately, the words *gulag* and *apparatchik* also got into the English language, and some expressions changed beyond recognition, for example, *five-year plan* or *hero of labor*.

The fifth period. The decline of the Soviet Union enriched the international vocabulary as well. *Glasnost* and *perestrojka* marked the beginning of a new era and became the hallmark of our country and its political leaders [2].

Not only political events have influenced the borrowing of new words. Science has made its contribution as well. The launch of the first satellite and the first manned flight into space aroused not only large-scale interest, but also enriched the English language with new terms such as *sputnik* and *cosmonaut*. Another word that has entered the English language is the name of the weapon (*Kalashnikov*).

National cuisine is a popular source of borrowing words. Gastronomic names such as *bliny*, *borscht*, *kvass*, *vodka*, *kasha*, *smetana* gave the English language very rich food in the literal and figurative sense.

Indeed, a significant part of Russian borrowings appeared in English due to the difficulty and impossibility of conveying in English words the uniqueness of concepts expressed by Russian words.

The contribution of the Russian language to the vocabulary of English is considered to be small as compared to other European languages, but even this small list clearly reflects the originality of our country, its traditions and peculiarities of life.

Список литературы

1. Алексеев М.П. *Английский язык в России и русский язык в Англии* // Уч. записки ЛГУ. – Серия филологических наук. – 1974. – Вып. 9. – №72. – С. 77–137.
2. Зацный Ю.А. *Русские слова, отражающие перестройку в СССР, в английском языке* // Иностранные языки в школе. – 1989. – №4. – С. 85–87.
3. Резник Р.В., Сорокина Т.А., Резник И.В. *A History of the English Language. История английского языка: Учебное пособие.* – М.: Флинта: Наука, 2001. – 496 с.
4. Bailey R.W. *Images of English: A Cultural History of the Language.* – Cambridge, 1992.

УДК 81-23

ББК 81.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ В МЕНЕДЖМЕНТЕ

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

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

USING IDIOMS IN MANAGEMENT

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

O.E. Khromova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Исследуется роль идиом в речи современного менеджера. Рассматриваются популярные идиомы, уместные в профессиональном общении менеджера. Анализируются значения некоторых идиом английского языка, а также история их возникновения.

Ключевые слова: идиома, менеджер, профессиональное общение.

Abstract. The role of idioms in the speech of a modern manager is investigated. Some popular idioms relevant in a manager's professional communication are considered. The meanings of some English idioms are analyzed as well as the history of their appearance.

Key words: idiom, manager, professional communication.

E-mail: anna.zholnerik@mail.ru

In the modern world, management is a kind of an art. The success of most companies is achieved due to competent management. The nature of managers' activities is determined not only by external factors, but also by their personal and professional qualities. A personal skill that has an important impact on success in management is a manager's ability to communicate effectively with others. It is extremely important for a manager to speak competently and expressively, communicating in both native and foreign languages. Managers must communicate information effectively to their team, suppliers, customers and financiers; therefore, it

is essential that managers should be good communicators in at least two languages [2].

Any language is unthinkable without idioms. They can be found in all cultures around the world. Idioms are expressions, which have a meaning that is not obvious from the individual words. Idioms are not odd. Some experts suggest that using idioms in speech is a powerful evidence of the fact that humans are not meant to function on only a literal, logical basis. Instead, a language reflects the complex beings that people are. Rather than using only literal, logical words and phrases, speakers choose to use expressions that paint pictures and create mental images. In this way, the languages and communication become richer and more robust and sometimes even more human [1].

Using idioms also creates jargon used in different fields of employment. Idioms are gaining popularity in management. Idioms make a manager's language sound very creative and get others to think and figure out what the person who is using the idiom might mean. Idioms make the context seem nice and creative. People appreciate creativity, and using idioms in speech can help managers to communicate their messages more clearly and sound more professional.

In this article, we will study some English idioms, reveal their essence and the need to use them in the field of management.

Let us consider some popular idioms that can be applied in the field of management. The idiom *to take the bull by the horns* does not mean that managers really need to take some bull by its horns. This means that one needs to deal with a difficult situation or a problem in a quick, confident and determined way [4]. The origin of this phrase dates back to the antiquity. The expression *take the bull by the horns* comes from the Greek myth, in which Hercules is the main character. He saved Crete from an angry Poseidon's bull, whom he took by the horns and tamed. In fact, Hercules was extremely strong and was unmatched in strength and courage. The bull did not seem to be an obstacle for him. Today, all peoples use this idiom in speech.

The idiom *to throw in the towel* means that a person stops trying to achieve something because it has been too difficult. This idiom came to us at the beginning of

the 20th century from sport. At that time, boxers had an interesting rule. If an athlete's coach saw that his ward was losing the fight and the continuation of the competition threatened his health, he threw a towel into the ring. This was a sign that the boxer's team was accepting defeat and giving up [3]. Subsequently, the idiom began to be used not in the boxing ring, but in the world of business.

The idiom *to cut corners* means that a person saves time, money or energy at the expense of the quality of work. Sometimes it is used when something is done very quickly and cheaply, but in most cases, the idiom is appropriate to use when saving or rushing is inappropriate and harmful.

There are three versions of the origin of this idiom. According to the first of them, the phrase came to the language from hunters. Thus, good greyhounds and good hunters never “cut corners” while chasing a hare. The dog must repeat all the meandering maneuvers of the game without cutting off the turns because the greyhound's task is to exhaust the hare rather than killing it. The hunter may inaccurately follow the line of movement of the dog but has to, at least approximately, follow it. If the owner moves in a straight line, he will distract the dog, making it difficult to chase the game. Therefore, it was believed that only greyhounds with poor hunting qualities and inexperienced hunters cut corners.

According to another version, the expression came to us from travelers. Willing to shorten a long winding path, people often “cut corners” – choose a shorter straight road. However, a short route is usually quite difficult as it encounters obstacles that take time to overcome. As a result, a short road can take even more time and effort than a long one, so saving is unprofitable.

The third version of the origin of this business idiom in English is also quite interesting. In the “pre-automobile” era, people moved in carriages and wheelchairs. Roads were often winding, and sometimes the driver wanted to “cut corners” and drive in a straight line to save time. However, it was not recommended to do it as driving off the road, horse-drawn vehicles could easily roll over, break an axle or a wheel [3].

The idiom *break a leg* is used humourously in order to wish someone good luck [4]. This popular expression dates back to the time of Shakespeare. At that time, the phrase *break a leg* meant “bow, bending your knees”. Such a strange wish was addressed to actors in the theater before their appearance on the stage. This explains a lot – if the performance went off “with a bang”, then at the end all the actors went on the stage and bowed to the viewers. Accordingly, the expression was a wish not to break one’s leg, but to play the performance perfectly well.

There is also another version. Superstitious people believe that a wish for good luck can frighten off this very good luck. They believe that a person can be jinxed by wishing him luck. The desire to break a leg, however, will scare away the dark forces, and fortune will definitely smile at the person.

English idioms are an integral part of business vocabulary as business style requires brevity of presentation, clarity and straightforwardness of the statement. Idioms in a manager’s speech perform their functional and semantic roles, namely, they add the speech expressiveness and colour. The more imaginative the speech, the brighter it is, the stronger it affects the listeners.

Список литературы

1. Алехина А.И. *Идиоматика современного английского языка (Idiomatic English)*. – Минск: Высшая школа, 1982. – 279 с.
2. Дронова О.В. *Формирование готовности менеджера к профессиональному иноязычному общению средствами делового английского языка* / Дронова О.В., Жолнерик А.И. // *Вестник Пензенского государственного университета*. – 2017. – №4(20). – С. 3–7.
3. Пашков А.А. *Спецкурс «Идиомы английского языка» // Открытый класс. Сетевые образовательные общества* – <http://www.openclass.ru/node/121809> [Электронный ресурс].
4. *Longman Idioms Dictionary*. – Longman, 1998.

УДК 811.111-26

ББК 81.2

ПРОИСХОЖДЕНИЕ И ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ ВОЕННЫХ ОПЕРАЦИЙ НАТО

*Е.И. Кожевникова, Филиал Военной академии материально-
технического обеспечения, г. Пенза, Россия*

*Г.Д. Помазкин, Филиал Военной академии материально-технического
обеспечения, г. Пенза, Россия*

ORIGIN AND TRANSLATION OF NAMES OF NATO'S MILITARY OPERATIONS

*E.I. Kozhevnikova, Branch of the Military Academy of Logistics,
Penza, Russia*

*G.D. Pomazkin, Branch of the Military Academy of Logistics,
Penza, Russia*

Аннотация. Данная статья посвящена краткому обзору англоязычных названий военных операций НАТО и их переводу на русский язык, содержит краткий очерк из истории и предпосылки образования Североатлантического альянса. В статье представлены основные правила образования названий военных операций НАТО как во времена Второй мировой войны, так и в настоящее время, также приводятся примеры названий реальных операций данного военно-политического блока.

Ключевые слова: НАТО, Североатлантический альянс, названия военных операций.

Abstract. This article is devoted to a brief review of the English-language names of NATO military operations and their translation into Russian, contains a short essay on the history and background of the formation of the North Atlantic Alliance. The article presents the basic rules for the formation of the names of NATO military operations both during the Second World War and at present, and also provides examples of the names of real operations of this military-political bloc.

Key words: NATO, North Atlantic Alliance, names of military operations.

E-mail: katharina2178@mail.ru

В современном мире английский язык играет наднациональную роль, что является следствием языковой политики США, которую можно охарактеризовать как языковую экспансию. США вложили в огромные суммы денежных средств в распространение и популяризацию английского языка в мире и получили с этих вложений поистине огромные дивиденды. Кроме того, ввиду широкой распространённости английский является не только одним из официальных языков ООН (наряду с арабским, испанским, китайским, русским и французским), но также одним из двух официальных языков такой военизированной организации как НАТО (вместе с французским языком). НАТО сегодня 30 стран-членов организации [4], и поэтому переоценить значение английского языка для координирования действий и взаимодействия между странами как в мирное время, так и во время вооружённых конфликтов и учений довольно сложно.

Сначала мы хотим обратиться к истории образования альянса, что, на наш взгляд, поможет нам определить предпосылки и сам вектор развития организации, и, следовательно, возможные сценарии военных учений. Обратимся к работе М. Риманелли, который достаточно полно описал историю и предпосылки образования НАТО в своей работе. Итак, в 1945–1948 гг. «Большая тройка» распалась в следствие политических разногласий. В 1947–1948 гг. США и Великобритания объединили свои оккупационные зоны в Германии, образовав «Бизонию». В 1948 г. к объединённому административно-территориальному образованию также присоединилась и Франция.

22 января 1948 г. британский министр иностранных дел настаивает на антисоветском европейском альянсе, и 17 марта 1948 г. Брюссельский договор по экономическому, социальному и культурному сотрудничеству и самообороне (Брюссельский пакт Бельгии, Франции, Великобритании, Люксембурга и Нидерландов) явился первым европейским антисоветским альянсом, также образованным для сдерживания реваншистских угроз, исходивших от Германии. Однако европейцы сомневались, действительно ли Брюссельский пакт (переименованный в Западноевропейский союз в 1954 г.) эффективен без

членства США, несмотря на их (США) обещание вступить на стороне стран Брюссельского протокола в Третью мировую войну.

6 июля 1948 г. в Вашингтоне начинаются секретные переговоры по Североатлантическому альянсу мирного времени между США, Канадой и странами Брюссельского пакта, что присоединило североамериканские государства к Европейскому союзу против СССР.

10 декабря 1949 – в январе 1949 гг. Североатлантический протокол региональной самообороны приобретает официальный статус, когда семь стран-основателей (Бельгия, Канада, Франция, Великобритания, Люксембург, Нидерланды и США) пригласили пять геостратегических стран (Данию, Исландию, Италию, Норвегию и Португалию) присоединиться к альянсу в качестве полноправных членов. Греция и Турция остались под прямой протекцией США. Членство Италии как бывшей страны-противника отвергалось Лондоном и несколькими другими странами, но в январе 1949 г. при поддержке Франции и Папы Римского Пия VII Италия присоединилась к альянсу. Другие члены не принимали план США по включению всего лишь через несколько лет после войны демократической Западной Германии или франкистской Испании в альянс. Финляндия, Ирландия, Швеция, Швейцария и Югославия остались «нейтральны».

4 апреля 1949 г. в Вашингтоне (округ Колумбия) был подписан Североатлантический договор о региональной обороне (Вашингтонский договор) против внешних и внутренних угроз против 12 стран-членов (включая СССР или потенциальную напряжённость в отношениях между странами-членами, такими как реваншистские настроения в Германии и греко-турецкие конфликты в 1960-70х гг.).

9 апреля 1949 г. западные державы присвоили независимый, демилитаризованный, про-натовский статус федерального государства Западной Германии, которая вошла в антисоветский альянс вместе с оккупационными силами. Осенью 1949 г. СССР образует коммунистическую Восточную Германию (ГДР).

27 января 1950 г. президент США Трумэн одобрил выделение 900 млн. долл. на военную помощь НАТО [3, с. 68–93].

На основании краткого очерка из истории Североатлантического альянса можно заключить следующее:

- целью образования альянса было противодействие и противопоставление СССР;
- альянс имел ярко выраженную антикоммунистическую направленность по всему миру;
- основную долю расходов на военные цели спонсировали США, соответственно, именно США играли и играют ключевую роль в принятии решений в НАТО.

Перейдём теперь непосредственно к операциям Североатлантического альянса. Основные правила, по которым присваиваются названия операциям НАТО, оговаривались ещё британским премьер-министром У. Черчиллем, который лично дал название высадке в Нормандии. Он настаивал на том, чтобы каждая военная операция была названа до её осуществления, и сформулировал следующие правила в 1943 г.:

1. Операции, в которых может погибнуть большое число военнослужащих, не могут называться кодовыми словами, которые могут вызывать чувство хвастливости или самоуверенности, а также должны избегаться имена легкомысленных персонажей, министров и военачальников.

2. Названия должны быть благозвучными и не унижать достоинство вдов и матерей павших участников военных операций, ведь ни одна мать не захочет сказать, что её сын пал в операции «Кроличье объятие» (Bunnyhug) или «Шумиха» (Ballyhoo).

3. Имена собственные хорошо подходят для данных целей: герои античности, греческой или римской мифологии, созвездий, звёзд, знаменитых всадников, героев британских и американских войн могут быть использованы в качестве названий в соответствии с правилами, приведёнными выше.

Итак, как военачальники придумывают эти названия? В случае США,

военные команды обозначаются блоками алфавита, например, от AA до AD, из которых могут быть выбраны два слова имён (например, «Проворный ныряльщик» (Agile Diver)). Правила запрещают использование коммерческих торговых марок, «чего-то, оскорбляющего хороший вкус» или же использование слов, сходных по написанию с кодовым словом операции.

Американцы используют конкретные слова для определённых команд. Cheese («сыр»), например, используется только главой департамента морских операций, также как и Rabbit («кролик»).

К концу Второй мировой войны эта практика хорошо зарекомендовала себя и кодовые названия получало множество действий (и даже бездействие): от послевоенных нацистских мятежей (операция «Вервольф» (Werwolf)) до психологических почтовых кампаний (операция «Кукурузные хлопья» (Cornflakes)) и фальшивых миссий вообще (операция «Рубленая котлета» (Mincemeat)). Как правило, названия операций присваивались разработчиками-офицерами среднего звена, однако, при разработке крупных операций эта прерогатива переходила к более высоким должностным лицам.

После Второй мировой войны использование кодовых названий распространилось на ЦРУ (операции «Аякс» (Ajax) и «Запата» (Zapata)). Данная практика получила ещё большее распространение во время Корейской и Вьетнамской войн, хотя результаты иногда были менее искусными, чем хотелось бы Черчиллю. Несколько миссий, которые привлекли пристальное внимание не по причинам военного искусства, включали операции «Убийца» (Killer), «Потрошитель» (Ripper), «Давильщик» (Masher) и «Мула» (Moolah). На Корейском полуострове операция «Пол Буньян» (Paul Bunyan) положила решающий конец самому спорному моменту в истории между двумя соседями [5].

К концу войны во Вьетнаме чиновники министерства обороны признали необходимость дальнейших инструкций по недопущению негативных реакций на неподходящие имена, которые сейчас становятся известными широким слоям населения сразу после начала миссий. В руководствах от 1972 г. Министерство обороны предостерегло офицеров от использования названий, выражающих степень воинственности, несовместимую с традиционными

американскими идеалами или текущей внешней политикой, передающие коннотации, оскорбительные для хорошего вкуса или уничижительные для конкретной группы лиц, союзников или других наций Свободного Мира, или же использующие экзотические слова, банальные выражения или известные коммерческие товарные знаки. Пентагон также потребовал, чтобы все названия операций имели в своём составе два слова.

Компьютеры для целей генерирования названий начали использоваться в 1975 г. Каждому командованию американских военных дается ряд двухбуквенных префиксов. Первое слово каждого операционного имени должно начинаться с одного из этих префиксов. Например, Африканскому командованию США (базирующемуся в Штутгарте) было разрешено выбирать между тремя группами букв при названии ливийской воздушной кампании: JS-JZ, NS-NZ и OA-OF. Выбрав OD из третьего списка, они определились со словом «Одиссея» (Odyssey). Второе слово может быть выбрано также случайным образом [1, с. 150].

Следующие несколько лет военные действия принимали случайные названия (например, операция «Золотой фазан» (Golden Pheasant)). В 1989 г. после вторжения в Панаму появилась новая тенденция. С ростом кабельной связи и 24-часовым новостным циклом военные рассматривали оперативные названия как новостной контент для работы по связям с общественностью.

В прошлом названия военных операций охватывали отдельные действия в более широких рамках конфликта. Теперь эта практика стала распространяться на целые войны. Пожалуй, самый яркий пример – это война в Персидском заливе, она же «Буря в пустыне». После того, как такие названия как «Щит полуострова» (Peninsula Shield) и «Полумесяц на щите» (Crescent Shield) были отклонены, операция «Щит пустыни» (Desert Shield) (а затем и «Буря в пустыне» (Desert Storm)) стала реальностью.

Затем последовали десятилетия «благих намерений» в названиях операций НАТО, несколько перегруженных морализмом: операции «Восстановить надежду» (Restore Hope), «Поддержать демократию» (Uphold Democracy), «Сияющая надежда» (Shining Hope) и шесть различных миссий, которые должны были «обеспечить» что-то: комфорт (comfort), облегчение

(relief), обещание (promise), надежду (hope), убежище (refuge) и развитие (transition). Несмотря на явные перегибы, результат оказался более благоприятным, чем после операции «Убийца» (Killer).

Продолжает эту плеяду либерализма военное вторжение войск Североатлантического альянса в Афганистан, спровоцированное терактами 11 сентября. Несмотря на все изменения, представляется невозможным полностью избежать противоречий в названиях операций, которые по природе своей являются жестокими. В 2001 г., когда президент Буш начал войну с террором, вторжение в Афганистан было первоначально названо операцией «Бесконечное правосудие» (Infinite Justice). Критики кричали, что его божественный оттенок может оскорбить многих мусульман, чьей поддержки хотела Америка. Название было быстро изменено на операцию «Несокрушимая свобода» (Enduring Freedom). Затем в 2003 г. пресс-секретарь президента назвал иракскую войну операцией «Освобождение Ирака» (Iraqi Liberation) [2, с. 200].

Из приведённой последовательности примеров названий операций НАТО последних десятилетий выделяется операция «Рассвет русалки» (Mermaid Dawn) по свержению М. Каддафи. Как выясняется, существительное «русалка» долгое время было прозвищем Триполи – столицы Ливии, чем и был обусловлен выбор такого поэтичного названия для такой кровавой операции.

Таким образом, язык играет важнейшую роль не только как средства взаимодействия между членами международных военных и гражданских организаций, но и как средство воздействия на общественность. На Западе выработан целый комплекс правил и алгоритмов для разработки названий военных операций, ведь в современных условиях о них в одночасье узнают миллионы людей по всему миру, а для НАТО чрезвычайно важен статус и престиж, ведь эти названия станут известными и будут муссироваться в прессе и широких слоях населения не только англоязычного мира, но и далеко за его пределами.

Список литературы

1. Hendrickson R.C. *Diplomacy and war of NATO*. – Columbia and London, University of Missouri Press. 2006. – 173 p.

2. Knorr K. *NATO and American security*. – Princeton, New Jersey, USA, 1959. – 342 p.
3. Rimanelli M. *The A to Z of NATO and other international security organizations*. – Lanham • Toronto • Plymouth, UK, 2009. – 846 p.
4. North Atlantic treaty organization. URL: https://www.nato.int/cps/en/natohq/nato_countries.htm
5. Mental floss. URL: <https://www.mentalfloss.com/article/28711/how-military-operations-get-their-code-names>

УДК 81.373.43

ББК 80

**ПОПОЛНЕНИЕ СЛОВАРНОГО СОСТАВА
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЗА ПЕРИОД ЭПИДЕМИИ
КОРОНАВИРУСА**

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

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

**THE REPLENISHMENT OF THE ENGLISH WORD STOCK
UNDER THE INFLUENCE OF THE CORONAVIRUS EPIDEMIC**

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

N.V. Shchennikova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Статья посвящена анализу лексических единиц, пополнивших словарный состав английского языка за период эпидемии COVID-19. В работе раскрыта сущность неологизмов; рассмотрены самые частотные модели образования новой лексики и приемы ее перевода на русский язык; сделан вывод о высокой эффективности таких приемов словообразования, как слияние, словосложение, сокращение и аффиксация.

Ключевые слова: лексические единицы, неологизмы, модели словообразования, переводческие стратегии, коронавирус.

Abstract. The paper deals with the analysis of some lexical units that have replenished the word stock of the English language since the beginning of the COVID-19 pandemic. The nature of neologisms is analyzed, the most frequently used word-building models and translation strategies are dwelt upon, the conclusion is made about the extra efficiency of such word-building patterns as adhesion, stem composition, contraction and affixation.

Key words: lexical units, neologisms, word-building models, translation strategies, coronavirus.

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

Став самым глобальным событием 2020 года, пандемия привела к резкому изменению международной обстановки и привычного нам образа жизни. Пребывание в домашних условиях и длительный режим самоизоляции нашли свое отражение в словарном составе языков мира. Английский язык как язык международного общения стал источником весомого количества интернациональных лексических единиц, пополнивших лексический состав других языков (например, рус. *ковид*, *локдаун*, *зум-конференция*). Процесс заполнения нишевых лексических ячеек в связи с влиянием такого мощного экстралингвистического фактора как пандемия осуществляется двумя способами: образованием новых лексических единиц и расширением семантического потенциала уже существующих единиц путем добавления нового лексико-семантического варианта в их семантическую структуру. В статье будут рассмотрены лексические единицы первой группы.

У В.С. Виноградова неологизмы определяются как новообразованные слова или сочетания слов, которые называют новые предметы, мысли и придают речи большую выразительность [1, с. 121].

В ходе анализа 46 лексических единиц коронавирусной тематики нами было выявлено, что одним из самых частых способов словообразования является телескопное словообразование, или образование слов-слитков (англ. *blending*): объединение усеченных основ нескольких лексических единиц. По мнению Л.А. Липилиной, слияние – одна из самых комплексных словообразовательных моделей [3, с. 87]. Широкое использование данного приема в СМИ, рекламной индустрии и разговорной речи объясняется высокой эффективностью принципа экономии языковых усилий: краткость формулировок сочетается с высокой информативностью высказываний [4]. Такие новообразования оказываются затребованы современным языковым сообществом, что доказывается статистически. Около 50% из общего числа отобранных единиц были образованы с помощью приема слияния:

'covexit' (*Covid+exit: the strategy for exiting lockdown*) – стратегия, разработанная для самовольного прекращения режима

самоизоляции, *'quaranteams'* (*quarantine+teams: online teams created during lockdown*) – онлайн-команды, созданные во время карантина, *'doomscrolling'* (*doom+scrolling: the hypnotic state of endlessly reading grim Internet news*) – безостановочное чтение негативных новостей в социальных сетях, *'coronacation'* (*coronavirus+vacation: a prolonged period at home away from one's typical place of work, study, etc. viewed as an obligatory holiday imposed by stringent COVID-19 obligations*) – длительное пребывание вдали от обычного места работы или учебы, рассматриваемое в качестве отпуска по причине ограничений, введенных с целью борьбы с эпидемией коронавируса, *'coronageddon'* (*coronavirus+armageddon: the pandemic devastation of the world economy along with other aspects of society*) – разрушительный эффект пандемии на мировую экономику и прочие сферы жизни общества, *'teleworking'* (*television+working: working from home using equipment to contact people*) – удаленная/дистанционная работа, *'zoombombing'* (*hijacking a Zoom videocall*) – намеренное прерывание конференции на платформе Zoom, *'Blursday'* (*blurry+day: an unspecified day because of lockdown's disorientating effect on time*) – очередной серый день, *'twindemic'* (*twin+epidemic: an epidemic of two separate diseases occurring at the same time*) – эпидемия, вызванная несколькими вирусами одновременно, *'covidivorce'* (*Covid+divorce: divorces during the coronatime*) – разводы в период коронавируса, *'coronasomnia'* (*coronavirus+insomnia: the insomnia inflicting people during the epidemic*) – бессонница во время эпидемии коронавируса, *'coronacoaster'* (*coronavirus+rollercoaster: the emotional experience of life during the epidemic*) – эмоциональный настрой, напрямую зависящий от ситуации с эпидемией коронавируса, *'moronavirus'* (*moron+coronavirus: another term for covidiot*) – человек, впадающий в панику из-за эпидемии коронавируса, *'quarantini'* (*quarantine+martini: a cocktail people drink at home while under quarantine*) – разновидность коктейля, изготавливающегося в условиях карантина, *'coronacoma'* (*coronavirus+coma: the period of shutdown or of that delicious quarantine sleep*) – период самоизоляции или связанного с ней долгого сна),

'zumping' (*Zoom+dumping: breaking up with someone via Zoom video-conference*) – расставание по виде-связи через онлайн-платформу Zoom, *'coronials'* (*coronavirus+millenials*) – поколение детей, рожденных во время эпидемии, *'endemic'* (*end+pandemic: an expected level of the disease in the community*) – уровень заболеваемости, характерный для данной местности, *'coronopticon'* (*corona+opticon: the notion of a national or global system of surveillance and control*) – государственная система контроля за населением, введенная под влиянием эпидемии, *'loxit'* (*lockdown+exit: the process of exiting from lockdown impositions*) – выход из режима самоизоляции, *'coronaviva'* (*corona+viva: an oral exam or thesis defence taken online during lockdown*) – устный экзамен или защита диссертации, состоявшаяся в режиме онлайн, *'maskne'* (*mask+acne: acne influenced by frequently wearing a mask*) – акне, возникающее из-за постоянного ношения маски [5].

Вторым по частотности способом словообразования является словосложение: они составили около 20% собранных единиц. Эта модель используется для образования сложных единиц, которые пишутся раздельно, через дефис или слитно, демонстрируя разную степень семантической целостности: *'Zoom fatigue'* (*the exhaustion that sets in while living life over Zoom*) – усталость, возникающая от длительного нахождения в онлайн-конференциях на платформе Zoom, *'Zoom mom'* (*a demographic of moms who are constantly using Zoom*) – совокупность матерей, которые постоянно используют Zoom, *'corona agenda'* (*a specific array of issues that are of vital importance in regard to the present pandemic*) – проблемы, порожденные эпидемией коронавируса и требующие незамедлительного решения, *'coveideo party'* (*an online party via Zoom or Skype*) – вечеринка в режиме онлайн на платформе Zoom/Skype, *'covidian worry'* (*the type of depression that swiftly spreads during times of uncertainty, especially during the present pandemic*) – разновидность депрессии, спровоцированная отсутствием стабильности в обществе, *'covidian selection'* (*the process in which we do more remote work and spend less time with colleagues*) – период, на протяжении которого работа в основном осуществляется в

дистанционном формате без непосредственного контакта с коллегами, *'Covid toes' (reddish sores on the toes and sometimes fingers)* – красная сыпь на пальцах рук и ног, которую часто считают симптомом коронавируса, *'COVID bubble' (friends and family that you see on a semi-regular basis during the pandemic)* – основной круг общения во время эпидемии, *'corona crunch' (the dramatic impact of the pandemic on the economy)* – разрушительное влияние пандемии на экономику [6].

Третьей по частотности моделью словообразования является аббревиация: около 20% собранных новообразований, связанных с пандемией, являются сокращениями. Нами было обнаружено, что инициальных сокращений (*BCV – Before Corona Virus* – до коронавируса, *WFH – Working From Home* – удаленная работа) не так много по сравнению с усеченными словами. Так, *'the rona'* является новообразованием с усеченным началом от *coronavirus*: *'the post-rona'*, *'the pandy'* или *'the pando'* являются новообразованиями с усеченным концом от *pandemic*, *quarantine* – от *'quaz'*, *sanitizer* – от *'sanny'*, *corona-fi* – от *coronafiction* (художественная литература, которая была создана во время или под влиянием эпидемии).

Около 10% новообразований было создано по модели аффиксации (префиксации и суффиксации). Рассмотрим некоторые из них: *lockdowner* – человек, справляющийся с жизнью в карантинных условиях, *unlockdown* – процесс ослабления и снятия ограничений социальных и физических контактов, *long-hauler* – человек, переболевший коронавирусной инфекцией и в течение продолжительного времени страдающий от ее последствий), *covidian* – человек, тщательно соблюдающий правила по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, *to coronate* – быть активным переносчиком инфекции [7].

Перевод новообразований, связанных с пандемией коронавируса, с английского языка на русский закономерно вызывает ряд трудностей у переводчиков. Как правило, требуется применение таких переводческих

приемов, как описательный перевод, калькирование, транскрипция и транслитерация [2, с. 118].

Таким образом, проанализировав лексические единицы, образованные под влиянием новых условий жизни во время эпидемии коронавируса, мы пришли к выводу, что словообразовательная модель слияния является наиболее частым приемом возникновения неологизмов, актуальных в настоящей ситуации. Среди наименее частотных приемов создания лексики были отмечены словосложение, сокращения и аффиксация. В переводческой традиции описательный перевод, калькирование, транскрипция и транслитерация представляются наиболее эффективными способами передачи английских неологизмов на русский язык, они также находят применение в передаче лексических единиц, пополняющих лексический состав английского языка в период пандемии коронавируса.

Список литературы

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Лебедева О.Г. Способы перевода неологизмов // *Lingua mobilis*. – 2011. – №5(31). – С. 118–122.
3. Липилина Л.А. Лексические слияния в современном английском языке // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. – Серия: Филология, педагогика, психология. – 2006. – №2. – С. 87–92.
4. Шукунда С.З. «Ковидолы» против «ковидиотов»: английские неологизмы, порождённые коронавирусом // *Филологический аспект: международный научно-практический журнал*. – 2020. – №4(60). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/kovidoly-protiv-kovidiotov-anglijskie-neologizmy-porozhdyonnye-koronavirusom.html> (Дата обращения: 28.11.2020).

5. *New Words We Created Because Of Coronavirus*. URL: <https://www.dictionary.com/e/s/new-words-we-created-because-of-coronavirus/#moronavirus> (дата обращения: 28.11.2020).

6. Maclellan-Tobert S. *The new words from the coronavirus pandemic*: URL: <https://www.kevinmd.com/blog/2020/05/the-new-words-from-the-coronavirus-pandemic.html> (дата обращения: 28.11.2020).

7. Thorne T. *CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral – 2*. URL: <https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral> (дата обращения: 28.11.2020).

УДК 81-23

ББК 81-18

**ПРОБЛЕМАТИКА ТИПОЛОГИИ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПЕРЕВОДЕ**

*Р. Кудратова, Пензенский государственный технологический
университет, г. Пенза, Россия*

*Т.А. Яшина, Пензенский государственный технологический
университет, г. Пенза, Россия*

**THE PROBLEM OF THE TYPOLOGY OF
LEXICAL INTERFERENCE IN TRANSLATION**

R. Kudratova, Penza State Technological University, Penza, Russia

T.A. Yashina, Penza State Technological University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена проблематике типологии лексической интерференции в переводе. Проблема языковой интерференции целенаправленно начала рассматриваться в середине XX в. контексте языковых контактов. В первую очередь, она была актуальна в методике обучения иностранным языкам, но впоследствии ее важность была оценена и переводоведами.

Другим аспектом является вопрос о характере интерференции: некоторые исследователи уверены, что интерференция имеет чисто деструктивный характер, и определяют ее как пагубный для языковых контактов процесс. Однако согласно мнению других ученых, интерференцию скорее допустимо рассматривать как нейтральный процесс, который способен привести как к положительному, так и к отрицательному результату.

Итак, под интерференцией в переводе понимается процесс взаимовлияния языков переводчика-билингва, который может приводить к положительному или отрицательному переносу элементов данных языков на разных языковых уровнях, при этом такому взаимовлиянию могут подвергаться как родной язык, так и иностранный язык.

Ключевые слова: типология, интерференция.

Abstract. This article is devoted to the problems of the typology of lexical interference in translation. The problem of linguistic interference appeared to be purposefully considered in the middle of the 20th century in the context of language contacts. First of all, it was relevant in the

methodology of teaching foreign languages, but later its importance was also appreciated by translators.

Another aspect is the question of the nature of interference: some researchers are sure that interference is of a purely destructive nature, and define it as a process that is detrimental to linguistic contacts. However, according to the opinion of other scientists, interference is rather permissible to be considered as a neutral process that can lead to both a positive and a negative result.

So, interference in translation means the process of mutual influence of the languages of a bilingual translator, which can lead to positive or negative transfer of elements of these languages at different language levels, while both the native language and the foreign language can be subject to such mutual influence.

Key words: typology, interference.

E-mail: roza.kudratova01@mail.ru, yashina_tanya@mail.ru

Вопрос типологии интерференции достаточно актуален. Несомненно, подобные дифференциации необходимы для того, чтобы обучать переводчиков выявлять закономерности в проявлениях языковой интерференции, а также эффективно предугадывать и предотвращать ее деструктивные проявления непосредственно в процессе перевода. Именно поэтому существует потребность в более подробной типологии, чтобы при подготовке переводчиков учитывать самые распространенные и сложные случаи.

Типология переводческой интерференции должна отличаться от тех, которые обычно используются в сфере обучения ИЯ. Для того чтобы составить наиболее полную и актуальную типологию, целесообразно обратиться к уже имеющимся типологиям и проанализировать их релевантность, выделить основные проблемы типологии интерференции в переводе.

Так, в основу типологий языковой интерференции ложатся различные критерии: характер отклонения от нормы, область функционирования, источник, форма проявления, коммуникативный эффект и др. В настоящей статье будет рассмотрена лексическая интерференция и ее подтипы, так как, вопреки распространенному мнению о том, что группа лексической интерференции ограничивается исключительно «ложными друзьями

переводчика», перенос на данном уровне происходит намного более часто и порой менее заметно, что приводит к снижению качества и адекватности перевода.

Первая детальная типология лексической интерференции была дана У. Вайнрайхом [3]. Он не выделяет отдельные типы, но перечисляет случаи, относящиеся к уровню лексики: среди них заимствования слов, фраз и композитов, изменение области значения, фонетическое изменение образа слова, семантическое воспроизведение модели слова и др. Более подробно в его типологии рассматривается перенос с точки зрения языковых контактов, т.е. процесса исторического взаимовлияния систем языков, при этом не выделяются отдельные критерии, поэтому отмеченные им подтипы целесообразно будет распределить.

Альтернативная типология предлагается А.В. Карлинским. Он подходит к явлению интерференции с позиций изучения ИЯ и по критерию характера отклонения от нормы выделяет следующие подтипы лексической интерференции: лексическую синтагматическую и лексико-семантическую парадигматическую. Деление на основе парадигматики и синтагматики представляется обоснованным, поскольку сочетаемость и валентность корреспондирующих лексем в разных языках часто не совпадает и вопрос сочетаемости лексем и межъязыковой идиоматичности при переводе стоит особенно остро [3, с. 251, 253]. Следовательно, важно отделять друг от друга перенос на чисто парадигматическом уровне и на уровне связи с другими лексическими единицами.

Среди типов по данному критерию он также упоминает звукобуквенную интерференцию – выбор неверного способа графической передачи фонем. Вероятно, такие примеры могли бы быть причислены к лексической интерференции, поскольку изменения происходят на уровне словоформы.

По другим критериям ученый также обособляет иные типы интерференции в целом, которые не относятся исключительно к лексическому

уровню и могут сопровождать также фонетический и грамматический уровни (критерий происхождения, специфики возникновения и др.).

Е.В. Коршук представляет психолингвистическую типологию, выделяя в качестве критерия причину лексической интерференции. По ее мнению, существуют следующие подтипы: формальное, формально-семантическое и семантическое сходство [4]. Данный критерий видится нам обоснованным, однако формально-семантический подтип может показаться неоднозначным при рассмотрении примеров, т.к. при формальном сходстве практически всегда присутствует также отдаленное семантическое.

Похожую типологию предлагает Х. Нойзер. Она занималась изучением исключительно лексической интерференции в усвоении ИЯ и в качестве критерия типологии взяла то, что именно переносится. В целом ее типология представляется наиболее полной. В результате она выделяет формальный (смена кода, форенизмы, изменение орфографии) и семантический («ложные друзья», расширение значения, калькирование) переносы, среди них более детально определяя подтипы [5, с. 18].

Наиболее спорным моментом она считает типологию «ложных друзей», т.к. нередко исследователи определяют интерференцию с их участием как формальный перенос, потому что причиной переноса является формальное сходство. Но, как отмечает сама Х. Нойзер, ошибочно переносится именно значение слова в исходном языке, а не его форма [5, с. 21], т.к. ее типология основывается на критерии того, что именно подвергается переносу.

В свою очередь, В.В. Алимов в пособии «Интерференция в переводе» выделяет несколько типов интерференции [1], которые не соотносятся с уровнями языка, а также явно относятся к разным критериям дифференциации. Среди выделяемых им звуковой, орфографической, грамматической, лексической, семантической, стилистической и внутриязыковой интерференции можно отметить некоторые противоречия. Например, орфографическая интерференция происходит на уровне словоформы, поэтому может быть отнесена в подтип лексической. Внутриязыковая же интерференция

противопоставляется межъязыковой, поэтому выделяется по обособленному критерию.

Наиболее дискуссионным вопросом здесь можно назвать оппозицию лексической и семантической интерференции. Сам ученый под семантической интерференцией понимает «вмешательство элементов одной языковой системы в другую на уровне сем» [2, с. 239]. С позиций лингвистической науки раздел семантики занимается изучением значений. Несомненно, лексическую единицу можно рассматривать с точки зрения ее формы, т.е. не брать во внимание семантику. Однако однозначно «отделить» семантику от лексической единицы не представляется возможным. Не вся лексическая интерференция является семантической, но вся семантическая интерференция происходит на уровне лексики.

Ю.А. Жлуктенко считает, что при интерференции лексическая единица чаще всего не приобретает совершенно новое значение, но расширяет или сужает прежнее, что приводит к устранению смысловой асимметрии. Она выделяет семантическую интерференцию как подтип лексической, но другие ученые (А.Е. Боковня, И.Н. Кузнецова) придерживаются мнения, что лексико-семантический тип интерференции един и его следует рассматривать в рамках одного понятия [2, с. 239]. Соглашаясь с Ю.А. Жлуктенко, мы считаем уместным выделять формальный и семантический подтипы лексической интерференции на основании типа переноса.

Возвращаясь к критерию происхождения и выделению межъязыковой и внутриязыковой интерференции, немаловажно будет обратиться к типологии внутриязыковой интерференции за авторством Л.Л. Аюповой. Она отмечает разную сущность этих типов интерференции (внутриязыковая есть установление ошибочных ассоциативных связей между словами РЯ) и предлагает выделять во внутриязыковой следующие подтипы для любого уровня языка: парафразия, ложная аналогия, контаминация [5, с. 95]. Следовательно, эти подтипы также могут работать на лексическом уровне.

Таким образом, анализ всех вышеперечисленных типологий лексической интерференции дает возможность выделить спектр проблем в выделении типов и подтипов. К основным спорным вопросам относятся следующие:

- недостаточно четкое выделение критериев и их смешение (например, рассмотрение внутриязыковой интерференции на одном уровне с лексической);
- частичное соотношение лексической интерференции с фонетической (по критерию формального сходства в отношении изменения орфографии);
- оппозиция лексической и семантической интерференции;
- причисление неокказиональных словарных заимствований к интерференции (это представляется сомнительным, т.к. такие лексемы уже входят в норму системы языка и не могут быть немотивированными).

Итак, для создания актуальной типологии необходимо учитывать перечисленные выше проблемы, четко разграничивать критерии выделения типов интерференции и, в то же время, избегать выделения чрезмерного количества типов. Приведенные далее критерии представляются нам существенными для проведения анализа текстов переводов: по направленности, по типу связи, по типу переноса. На основе вышеприведенных типологий нами также предлагается конкретизировать некоторые подтипы. Поверх могут «наслаиваться» типы и по другим критериям, которые также относятся к грамматическому и фонетическому уровням (по специфике возникновения, влиянию на акт коммуникации и др.).

Список литературы

1. Алимов В.В. *Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): Уч. пос. – М.: КомКнига, 2017. – 232 с.*

2. Даржинова Л.В., Дальдинова О.Г. *Лексико-семантическая интерференция на примере английского, немецкого и русского языков // Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы*

развития, культурно-речевые проблемы: Материалы российской научной конференции с международным участием / Отв. редактор Т.С. Есенова. – 2018. – С. 238–244.

3. Карлинский А.Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты. – Алматы, 2018. – 264 с.

4. Коришук Е.В. Психолингвистическая типология межъязыковой лексической интерференции: Дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 2017. – 186 с.

5. Панченко Л.Н. О типологиях лингвистической интерференции // Взаимодействие языков и культур: исследования выпускников и потенциальных участников программ Фулбрайта: Материалы докладов IV международной научной конференции / Под ред. Г.Н. Чиршевой; сост.: Г.Н. Чиршева; В.П. Коровушкин. – 2015. – С. 92–96.

УДК 811.124

ББК 81.2-3

**ТИПОЛОГИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК И ИХ ВЫЯВЛЕНИЕ
В ЛАТИНСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
V КНИГИ ТРАКТАТА А.К. ЦЕЛЬСА «О МЕДИЦИНЕ»)**

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

**TYPOLOGY OF TRANSLATION ERRORS AND
THEIR IDENTIFICATION IN LATIN MEDICAL TEXT
(ON THE MATERIAL OF THE BOOK V OF A.C. CELSUS' TREATISE
“DE MEDICINA”)**

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

Аннотация. На материале латинского медицинского текста классического периода в статье рассматриваются типичные переводческие ошибки согласно типологии ошибок, разработанной Л.К. Латышевым. Приводятся примеры переводов одного оригинального текста на несколько иностранных языков. Анализируются варианты переводов, выявляются причины появления переводческих ошибок и возможные пути их исправления.

Ключевые слова: Авл Корнелий Цельс, «О медицине», перевод технических текстов, типология переводческих ошибок.

Abstract. Based on the material of the Latin medical text of the classical period, the article examines typical translation errors according to the typology of errors developed by L.K. Latyshev. Examples of translations of one original text into several foreign languages are given. Translation options are analyzed, the reasons for the appearance of translation errors and possible ways to correct them are identified.

Key words: Aulus Cornelius Celsus, “De Medicina”, translation of technical texts, typology of translation errors.

E-mail: natalie04@mail.ru

Данная статья является продолжением и расширением предмета исследования – выявления типологических ошибок в латинских технических текстах классического периода, – который автор затрагивала в своей

предыдущей статье [7, с. 121]. Однако, прежде чем перейти к анализу ошибок, обнаруженных в различных переводах, хотелось бы напомнить вкратце, какой типологии ошибок (среди многих) автор отдает предпочтение.

Так как ведущей формой научного мышления является понятие, почти каждая лексическая единица в научном тексте выражается особыми лексическими единицами – терминами. Термин – обозначающее слово или словосочетание, характерное для данной отрасли науки и техники. Обладает четкими семантическими границами. Соответственно, терминология – это система понятий данной науки, закреплённой в соответствующем словесном выражении. Если в общем языке (вне данной терминологии) слово может быть многозначным, то, попадая в определённую терминологию, оно становится однозначным, и при переводе используется значение, отличное от употребления в повседневном обиходе. Поэтому основные ошибки, которые переводчик может допустить при переводе научного текста, связаны с невозможностью или неумением пользоваться специальными словарями и, что не менее важно, с непониманием предметной ситуации – незнанием, что означает термин, даже на родном языке.

Традиционными видами переводческой ошибки являются буквализмы и вольности, их выделение ориентировано на определение причины неправильности перевода. Но чаще используется подразделение ошибок на смысловые (ошибки трансляции содержания исходного текста, ошибки понимания) и языковые. Смысловые ошибки делятся на искажения, неточности и неясности, а языковые – на ошибки лексического, грамматического, стилистического, орфографического и пунктуационного характера. Кроме того, текст перевода может быть охарактеризован в логическом плане, как содержащий или не содержащий логические ошибки предметного или понятийного типа [8, с. 164–172].

Схематично такую типологию можно представить следующим образом:

1. Смысловые ошибки: а) искажения, б) неточности, в) неясности.

2. Языковые ошибки: а) лексические, б) грамматические, в) стилистические, г) орфографические, д) пунктуационные.

3. Логические ошибки: а) предметного типа, б) понятийного типа.

Данная типологии ошибок, разработанная Л.К. Латышевым является, по нашему мнению, логичной и хорошо выстроенной системой.

Всё выше сказанное в равной степени можно отнести и к переводам текстов с классических языков. Однако в данном случае нужно учитывать, что за века, которые отделяют современного читателя от античной мудрости, классические тексты переводились не единожды. Каждое новое поколение переводчиков предпринимало попытку по-новому осмыслить классический текст и донести его содержание до читателя-современника. Безусловно, что многие такие переводы сами стали классическими образцами.

История хранит немало случаев, когда ошибки в переводе искажали оригинальный текст, и такой перевод принимался за истинный. Отсюда возникают расхождения в разных переводах одного и того же текста, и даже в разных его редакциях. Проиллюстрируем это примерами из классического латинского текста.

Для сравнения и анализа были взяты 3 редакции латинского текста: 1) 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 p. Seria: The Loeb Classical Library, vol. 304; 2) Celsus, A. Cornelii Celsi *De medicina libri octo.* Charles Victor Daremberg. Lipsiae. Teubner. 1859, 1891. 405 s.; 3) A. Cornelii Celsi *quae supersunt.* Celsus. Friedrich Marx. Lipsiae. Teubner. 1915. 484 s. А также переводы на четыре языка – английский (Спенсер, 1938), польский (Лучкевич, 1889), русский (Шульц, 1959) и французский (Ведрэн, 1876).

Теперь перейдем непосредственно к рассмотрению каждого типа ошибок перевода отдельно и проиллюстрируем их примерами из трактата Цельса.

Ошибки передачи содержания исходного текста (семантические или смысловые) – это функционально немотивированные отклонения от исходного содержания, различающиеся степенью дезинформации.

1. Искажения – это ошибки, которые представляют собой сильную деформацию исходного содержания, возникающую из-за того, что переводчик не понимает значения данного фрагмента исходного текста. Подобные ошибки приводят к тому, что перевод указывает на совершенно иную ситуацию и фактически дезинформирует читателя. Причину ошибки увидеть несложно: неверное прочтение исходного текста, незнание определенных грамматических или лексических явлений исходного языка, отсутствие технической информации, необходимой для правильного понимания исходного текста и т.д. Например: в Книге V во многих рецептах, содержащихся в различных главах, термин *misy* используется двенадцать раз, он представляет собой многозначную лексему со следующими значениями, встречающимися в словарях: 1) вид трюфеля; 2) металл или минерал, используемый в качестве лекарства, предположительно (!) купоросная руда [LS, p. 1152; OLD, p. 1118; Gaff., p. 858; Plezia, t. III, s. 508; Двор. с. 609] (*сокращения названий использованных словарей см. в списке литературы*). Как видим, одним словом обозначены абсолютно разные понятия, никак друг с другом не связанные, т.е. омонимы. И эти же значения мы наблюдаем в переводах. Например, в главе 22, раздел 1:

Misy quoque et galla, si paribus portionibus misceantur, corpus consumunt: eaque vel arida inspergere licet, vel excepta cadmia illinere [2, s. 179] (<i>далее все латинские цитаты даны по изданию Даремберга 1859 г.</i>)			
Переводы на современные языки			
польский	английский	французский	русский
Księga V. Rozdział XXII O lekach w suchym stanie używanych 5.22.1 Takó ż koperwas błękitny* , pomieszany z równą ilością dębnierek, niszczy ciało; środek ten używanym być może już to w proszku do posypywania, już też w	Liber V Capitulum XXII 5.22.1 Also antimony sulphide* and oak-galls, if they are mixed in equal proportions, corrode flesh. We may either sprinkle this mixture on dry or take it up in cadmian ointment and smear it	Livre V. Section XXII Des médicaments qu'on emploie sous forme sèche 5.22.1 Le misy* et la noix de galle mêlés â parties égales consomment aussi les chairs; on peut les employer â l'état sec et pulvérulent, ou les incorporer dans de la	Книга V. Глава XXII О средствах, которые мы употребляем в сухом виде 5.22.1 Разъедают также мясо трюфель* и чернильный орешек, смешанные в равных частях: их можно либо присыпать в сухом виде, либо

roztworze z galbanem do smarowania [3, s. 301]. *koperwas błękitny – синий купорос (сульфат меди)	on [4, p. 49, 51]. *antimony sulphide – сульфид сурьмы	cadmie pour faire des onctions [5, p. 311]. *misy – оставлен термин латинский	намазывать в смеси с цинковой мазью [10, с. 193]. *трюфель
---	--	---	--

Тут мы видим, что один и тот же рецепт имеет четыре варианта перевода, только потому что переводчики выбрали для одного термина разные значения. В польском и английском переводах использовано значение *misy* как минерала, причем в польском переводе Лучкевич называет его *синий купорос* (что в современной химии означает *сульфат меди*), и это значение зафиксировано в словарях [LS, p. 1152; OLD, p. 1118; Gaff., p. 858; Plezia, t. III, s. 508; Двор., с. 609]. Тогда как в английском переводе Спенсер использует значение *antimony sulphide* (сульфид сурьмы), которое не зафиксировано в словарях. Во французском переводе Ведрэн оставляет слово латинское *misy*, но дает его значение в комментариях, записанных в приложении в конце книги [5, с. 740]. В русском переводе Шульца использовано значение *misy* как *трюфеля* без каких-либо комментариев.

И здесь возникают вопросы: 1) откуда появилось значение *antimony sulphide* в английском переводе Спенсера? и 2) какой из вариантов перевода наиболее соответствует замыслу Цельса, а какие ошибочны?

2. Неточности – это ошибки, которые приводят к неточному представлению значения оригинала, но не искажают его полностью. Чаще всего это неоправданное опущение или добавление информации, которое хотя и не искажает полностью содержание оригинала, но требует дополнительных пояснений. В результате перевод описывает ту же ситуацию, что и в оригинале, но отдельные его отрывки не определены достаточно точно. Подобные ошибки возникают из-за неточного понимания значения определенных слов в оригинале или неверной оценки переводчиком степени соответствия значений иноязычных терминов. Трудно определить критерии для определения таких

семантических неточностей, поскольку могут быть неясные или пограничные случаи. Например: в Книге V, главе 26, разделе 3 (5.26.3) читаем:

Praeter haec malum vulnus est, quodcumque in alis, vel feminibus, vel **inanibus locis**, vel in articulis, vel inter digitos est: item quodcumque musculus, aut nervum, aut arteriam, aut membranam, aut os, aut cartilaginem laesit.

В этом абзаце нас интересует przymiotnik **inanis, e**, который имеет значения – 1) пустой, порожний, не нагруженный; 2) опустошённый, разорённый; 3) зияющий, глубокий [LS, p. 915; OLD, p. 860; Gaff., p. 700; Plezia, t. III, s. 77; Двор., с. 477] в сочетании с существительным *locus* – место.

При сравнении переводов мы наблюдаем следующую картину:

Переводы на современные языки			
польский	английский	французский	русский
<p>Księga V. Rozdział XXVI. O pięciu rodzajach uszkodzenia ciała 5.26.3</p> <p>3. O ranach ciężkich ...Prócz tego, ciężka jest każda rana podpaszna lub udowa, dosięgająca jam ciała (miejsca puste wewnętrzne)*, rana stawów lub przestrzeni międzypalcowej... [3, s. 313].</p> <p>*jam ciała (miejsca puste wewnętrzne) – ямы в теле (внутренние полые места)</p>	<p>Liber V Capitulum XXVI 5.26.3</p> <p>...Moreover, a wound is a bad one whenever it is in the armpits or in the thighs or in hollow places* or in joints or between the fingers... [4, p. 69].</p> <p>*hollow places – пустые (полые) места</p>	<p>Livre V, Section XXVI Des cinq espèces de troubles morbides auxquels le corps est sujet; et, premièrement, des blessures 5.26.3</p> <p>§3. Des blesures difficiles à guérir... De plus, toute blessure est grave quand elle occupe Faisselle, la région inguinale, les cavités*, les articulations, l'espace qui sépare les doigts... [5, p. 328].</p> <p>*les cavités – ямы, каверны</p>	<p>Книга V. Глава XXVI. О пяти повреждениях тела и, прежде всего, о ранах 5.26.3</p> <p>3. ...Кроме того, злом является всякая рана подмышками или на бедрах, в глубоких местах*, в сочленениях или между пальцами... [10, с. 199].</p> <p>*в глубоких местах</p>

В первых трех переводах выражение **in inanibus locis** имеет значение *в пустых местах*, хотя было переведено другими словами (полость тела = полые места = каверны = пустые места). Тогда как в переводе на русский язык переводчик использовал выражение со значением *в глубоких местах*, что, по

нашему мнению, не является точным переводом. Однако общий смысл данного текста это не искажает.

3. Неясности – это функциональный и содержательный недостаток перевода, скрывающий смысл переведенного фрагмента, хотя он четко выражен в исходном тексте. Такие ошибки не нарушают общий смысл оригинала, но снижают качество переведенного текста из-за отклонений от стилистических норм переводимого языка, использования единиц, которые не используются в этом типе текста, злоупотребления иностранными заимствованиями или техническим жаргоном и т.д. Во многих случаях такие ошибки не влияют на общее качество перевода.

Примером такого типа ошибки является перевод в главе 23, раздел 3 (5.23.3) рецепта о том, какое количество антидота необходимо взять в случае отравления. В таблице ниже показан исходный латинский текст и четыре варианта перевода на другие языки.

Переводы на современные языки			
польский	английский	французский	русский
<p>Księga V. Rozdział XXIII. O odtrutkach i wypadkach, w których one są skuteczne 5.23.3 [...] Leki te roztarte zarabiają się miodem i w razie zatrucia podaje się odtrutka w ilości migdala* z winem. W innych cierpieniach podaje się ona, stosownie do rodzaju choroby, w ilości ziarna egipskiego bobu lub gęsiej wyki [3, s. 305-306].</p> <p>*migdala – миндаль</p>	<p>Liber V Capitulum XXIII 5.23.3 [...] These are pounded and taken up in honey. Against poisoning, a piece the size of an almond* is given in wine. In other affections an amount corresponding in size to an Egyptian bean is sufficient [4, p. 57].</p> <p>*almond – миндаль</p>	<p>Livre V. Section XXIII. 3 5.23.3 [...] Ces drogues sont pulvérisées et incorporées dans du miel; comme contrepoison, on en prend la grosseur d'une noix grecque* dans du vin; dans les autres maladies, il suffira, selon leur nature, d'en donner la valeur d'une fève d'Egypte, ou d'une semence d'orobe [5, p. 318].</p> <p>*une noix grecque – грецкий орех</p>	<p>Книга V. Глава XXIII. О противоядиях и о том, при каких болезнях они помогают 5.23.3 [...] Все это в растертом виде разбавляется медом и дается с вином против яда в таком количестве, сколько поместится в грецком орехе*. При другом состоянии организма в зависимости от его восприимчивости достаточно такого количества, сколько его поместится в</p>

			египетском бобе или горошине [10, с. 196]. *грецком орехе
--	--	--	--

В латинском рецепте видим выражение **nucis Graecae** (в родительном падеже), которое состоит из существительного **nux, nucis** – *орех* и согласованного с ним в роде и падеже прилагательного **Graecae** – *греческий*.

В словарях находим следующие значения, соответствующие данным лексическим единицам:

nux, nūcis f –

Словарь латинско-польский: *bot.* 1) **orzech** (*opex*); 2) oznacza różne owoce w twardych skorupkach: **amara n.** – **gorzki migdał** (*горький миндаль*); **castanea n.** – **kasztan**, *itd.*; 3) **orzechowiec**, **drzewo orzechowe** (*Iuglans Regia L.*) [Plezia, t. III, s. 644].

Словарь латинско-английский: *bot.* 1) a **nut** *Verg. E.* 8,30; *Paul ex Fest. p.* 173, 177 *Müll.*; *Plin.* 15,22,24, §86; *Mart.* 5,135; *Tib.* 1,8,44; *Suet. Aug.* 83; *Cat.* 61,131; *Pers.* 1,10; 2) **n. cassa** – a nutshell *Plaut. Ps.* 1,137, *Mil.* 2,3,45; *Hor. S.* 2,5,36; 3) a fruit with a hard shell or rind: **n. amara** – a bitter almond *Cels.* 3,10; *Col.* 7,13; *Plin.* 15,7,7, §26; **castaneae nuces** – chestnuts *Verg. E.* 2,52, **n. pinea** *Macr. S.* 2,6,1; 4) the fruit of the tithymalus *Plin.* 16,25,41, §97; *Liv.* 24,10; *Juv.* 11,119; 5) **an almond-tree** *Verg. G.* 1,187 [LS, p. 1231; OLD, p. 1209].

Словарь латинско-французский: *bot.* 1) tout fruit à écale et à amande *Plin.* 15,26; 26,66; *Virg. B.* 2,62; *Cels.* 3,7,10; *Col.* 7,13; 2) **noix** (*opex*) *Verg. B.* 8,30; *Plin.* 15,86; *Mart.* 5,135; 3) noyer *Plin.* 16,97; *Juv.* 11,119; 4) **amandier** (*миндальное дерево*) *Verg. G.* 1,187 [Gaff., p. 911].

Словарь латинско-русский: *bot.* 1) **opex**; 2) плод с твердой скорлупой: **amara n.** – **горький миндаль**; **castanea n.** – каштан; 3) ореховое дерево; 4) **миндальное дерево** [Двор., с. 650].

Что касается прилагательного **Graecus, a, um**, то практически все словари фиксируют значение *греческий*. Однако в латинско-польском словаре под

редакцией Плеции нет прилагательного **Graecus**. А словари латинско-английские уточняют смысл целого выражения **nux Graeca** со ссылками на литературные источники: *nux Gr-ca amygdala Cloat. Gram. 8 ap. Macr. S. 2,44; nux Gr-ca = the sweet almond (the tree or its seed) Cels. 4,9,2; Plin. Nat. 23,146* [LS, p. 822; OLD p. 770].

При сравнении различных переводов оказывается, что французские и русские переводчики использовали значение выражения **nucis Graecae** как *грецкий орех* для обозначения количества (объема или веса) ингредиента в лекарстве. Напротив, английский и польский переводы содержат значение *миндаль*. В итоге имеем расхождения в рецептах. Но здесь ситуация иная, потому что они отличаются только количеством ингредиента, используемого в качестве противоядия, и всегда лучше, чтобы его было больше, чем меньше. Следовательно, в случае выражения **nucis Graecae** ситуация не выглядит такой ошибочной, как в предыдущих примерах. Более того, в рассматриваемом случае мы не можем точно сказать, что имел в виду Цельс, т.к. невозможно установить точное значение выражения **nux Graeca**, тем более что в латинском языке есть слово *миндаль* – **amygdāla, ae Plin.** Но и в данной ситуации также можно привести в качестве контраргумента примеры из Оксфордского словаря, который показывает, что **nux Graeca** означает однозначно *миндаль*, это цитата из Сатурналий Макробиуса, где он ссылается на Грамматику Клоатрия Вера, цитата из IV книги Цельса и «Естественной истории» Плиния (*обозначено зеленым цветом*).

Переводы часто содержат ошибки, которые обнаруживаются без ссылки на оригинал, но не являются лингвистическими ошибками. Это логические ошибки, искажающие качество перевода текста в целом, его целостность, последовательность и логичность, а также они могут привести к внутренним противоречиям.

Хорошо переведенный текст содержит два вида логических связей: с одной стороны, между частями текста как речевым произведением, а с другой – между элементами описываемой в тексте ситуации. Первый тип логики – это

предметная логика, а второй – понятийная логика. Б.Н. Головин определяет эти типы следующим образом: «Предметная логика состоит в соответствии семантических связей и отношений языковых единиц в речи связям и отношениям предметов и явлений в действительности. Понятийная логика является отражением структуры логического мышления и ее логического развития во взаимоотношениях семантических элементов языка в речи» [6, с. 145].

Рассмотрим каждый тип логичных ошибок и проиллюстрируем их примерами из переводов Цельса.

1. Ошибки, нарушающие предметную логику. Частая причина нарушения предметной логики – нежелание или неспособность переводчика сравнить смысл своего текста с реальностью, описанной в оригинале. Распространенные логические нарушения – это ошибки, которые противоречат общему знанию мира читателем.

Для примера вернемся вновь к лексеме **misy**. Напомню, что это слово происхождения греческого, имеет следующие значения: 1) вид трюфеля; 2) вид металла, используемый как лекарство, предположительно (!) купоросная руда. Выше мы рассмотрели, как выбор разных значений одного и того же слова сильно искажает смысл переводного текста.

Но помимо искажения в глаза бросается и нелогичность такого выбора. В пятой книге термин **misy** встречается 12 раз. Лучкевич, Ведрэн и Спенсер придерживаются того, что **misy** – это минерал, и не меняют его значение. А вот в русском переводе Шульца встречается 6 раз **misy** со значением *купорос*, и шесть раз со значением *трюфель*, но, к сожалению, в книге не дается никаких комментариев о причинах изменения значения этого термина.

Однако авторы сами расходятся во мнениях о точном значении **misy**. Лучкевич указывает, что этот минерал – «*витриоль (сульфат цинка, железа или меди) или синий купорос*» [3, с. 623]. Спенсер утверждает, что **misy** означает вещество *stibium* (*сурьма*), а точнее природное соединение сурьмы – *сульфид сурьмы* [4, р. 43, 55]. Ведрэн также склоняется к тому, что **misy** это

растворимый сульфат меди, но не утверждает, а только это допускает и оставляет свое объяснение в комментариях под знаком вопроса [5, p. 740].

Здесь же хотелось бы отметить, что «сульфид сурьмы», употребленный Спенсером, представляет собой химический термин. Он, конечно, показывает, что за вещество входит в рецепт, однако для античного текста, датируемого I-м веком н.э. выглядит по меньшей мере странно. А вот Лучкевич в некоторых рецептах заменяет «синий купорос» на устаревшее название этого минерала «синий камень», что на наш взгляд более соответствует духу времени.

2. Ошибки второго типа – нарушения понятийной (концептуальной) логики – возникают, когда автор перевода не учитывает, насколько выбранные языковые средства подходят для решения данной задачи перевода или насколько перевод лингвистически логичен.

Одним из наиболее частых нарушений понятийной логики при переводе является искажение структуры актуального членения предложения под влиянием порядка слов в исходном тексте.

Многие нарушения выражаются в неправильном или неудачном употреблении слов. Переводчик не принимает во внимание непосредственное окружение слова, и в результате иногда возникает конфликт между утверждениями, которые индивидуально вполне приемлемы по форме и содержанию, или их частями. Типичные ошибки понятийной логики связаны с невозможностью учесть различия в синтаксических структурах обоих языков.

В качестве примера рассмотрим ещё один небольшой рецепт Цельса из 25 раздела V книги (5.25.13):

Infantem vero mortuum , aut secundas expellit aquae potio, cui salis ammoniaci p.)-(. I. aut cui dictamni cretici p.)-(. I. adjectum est [2, s. 185].			
Переводы на современные языки			
польский	английский	французский	русский
Księga V. Rozdział XXV. O kęskach 5.25.13 13. Dla wydalenia z macicy nieżywego płodu* albo łożyska, służy napóј, w którym	Liber V Capitulum XXV 5.25.13 A draught for the expulsion of a dead foetus* or placenta consists of ammoniac	Livre V. Section XXV. Des catapotes 5.25.13 §13. Catapote pour expulser l'enfant mort (dans la matrice).	Книга V. Глава XXV. О пилюлях 5.25.13 13. Устраняет немоту слабых новорожденных* или удаляет послед питье воды, к которой

do wody dodaje się soli amoniackiej denar, albo tyleż diptanu kretańskiego [3, s. 311]. *nieżywego płodu – мертвого плода [удаление]	salt 4 grams, or of Cretan dittany 4 grams in water [4, p. 65]. *dead foetus – мертвый плод	Une potion d'eau à laquelle on ajoute: Sel ammoniac P.)-(. I. Ou Dictame de Crète P.)-(. I. expulse l'enfant mort*, ainsi que les secundines [5, p. 324]. *l'enfant mort – мертвый ребенок	добавлено нашатыря р.)-(. I. или критского дикого бадьяна р.)-(. I. [10, с. 198]. *немоту слабых новорожденных
--	---	--	--

В этом рецепте достаточно грубая ошибка допущена в переводе русским ***немоту слабых новорожденных** (!), тогда как в остальных переводах выделенное выражение **Infantem ... mortuum** (acc. sing.) имеет почти дословное значение: **nieżywy płód* (мертвый плод) в польском, **dead foetus* (мертвый плод) в английском, **l'enfant mort* (мертвый ребенок) во французском. Какой логике следовал русский переводчик, почему не сделал хотя бы дословный перевод, сказать очень затруднительно. Однако это «изобретение» переводчика очень исказило смысл исходного текста.

В заключение можно сказать, что подробный лингвистический анализ позволяет выявить ошибку и исправить ее, что легко могут сделать лингвисты. А что делать обычным читателям и пользователям в случае ошибки?

Успешный перевод научной литературы, и в частности классических текстов, требует от переводчика определенного лексического запаса, в том числе терминологии; знание конкретных грамматических структур научного стиля иностранного языка, лексических, грамматических и стилистических правил перевода, характеристики построения словарей и возможность их использования, а также ориентации на конкретную область научных знаний, к которой принадлежит переведенный текст.

«Допустимое» количество ошибок – относительная величина, которая зависит от характера текста, цели перевода, условий. Перевод нужно оценивать на уровне целостного текста, а также на уровне установления степени пофрагментарной эквивалентности перевода оригиналу.

Переводческие ошибки встречаются даже в очень солидных переводах. Но в идеале качественный перевод не должен содержать никаких ошибок. Однако на практике так или иначе переводческие ошибки имеют место быть.

Список литературы

1. *A. Cornelii Celsi quae supersunt* / F. Marx ed. – *Seria Corpus Medicorum Latinorum*. – Lipsiae, Teubner, 1915. – 484 s.
2. *Daremborg Ch.V. Celsus. A. Cornelii Celsi De medicina libri octo*. – Lipsiae, Teubner, 1859. – 405 s.
3. *Łucziewicz H. A. Korneliusza Celsa o lecznictwie ksiąg ośmioro (A. Corn. Celsi de medicina libri octo)*. – Warszawa: Dr. Władysława Szulca i S-ki, 1889. – 630 s.
4. *Spencer W.G. Celsus, Aulus Cornelius. De medicina: in three volumes*. – Vol. 2 *Celsus; with an Engl. transl. by W.G. Spencer*. – Series: *The Loeb Classical Library*, v. 304. – London: William Heinemann; Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938. – 291 p.
5. *Védrènes A. Traité de Médecine de A.C. Celse*. – Paris: G. Masson, editeur, Libraire de l'Académie de Médecine, 1876. – 797 p.
6. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – 2-е изд. исп. – М.: «Высшая школа», 1988. – 320 с.
7. 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"): материалы VI международной. науч.-практ. конф. «Язык как основа современного межкультурного взаимодействия» (г. Пенза, 5 декабря 2019 г.) / Отв. ред. Д.Н. Жаткин, И.В. Куликова. – Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2020. – 446 с. – С. 119–126.
8. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

9. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – 2-е изд. доп. – М., 1981. – 303 с.

10. Шульц Ю.Ф. Цельс, Авл Корнелий, О медицине (в восьми книгах): перевод колл. кафедры латинского языка под ред. В.Н. Терновского и Ю.Ф. Шульца. – М.: Второй Московский Государственный Медицинский Институт им. Н.И. Пирогова, 1959. – 407 с.

Словари

1. Gaff., *Le grand Gaffiot: Dictionnaire latin-français* / F. Gaffiot / Nouv. éd. rev. et augm. sous la dir. de P. Flobert. – Paris: Hachette, 2000. – 1766 p.

2. LS, *A Latin Dictionary founded on Andrew's Edition of Freund's Latin Dictionary revised, enlarged and in great part rewritten by Ch.T. Lewis, Ph. D.* – Oxford: Clarendon Press, 1958. – 2019 p.

3. OLD, *Oxford Latin Dictionary* / Ed. by P.G.W. Glare. – London: Oxford University Press, 1968. – 2400 p.

4. Plezia, *Słownik łacińsko-polski* / Pod redakcją M. Plezi. – T. 1–5. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

5. Двор., *Латинско-русский словарь* / Дворецкий И.Х. – 12-е изд., стереотип. – М.: Изд-во «Дрофа», 2009. – VIII, [II]; 1055, [7] с.

УДК 81-24

ББК 81.052.1

СВЯЗЬ РУССКОГО И ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКОВ

Е.С. Кулиш, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

*Н.Ю. Костина, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

THE CONNECTION BETWEEN THE RUSSIAN AND LATIN LANGUAGES

E.S. Kulish, Penza State University, Penza, Russia

N.Yu. Kostina, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена сопоставлению латинского и русского языков, выявлению их общих черт и влияние латыни на лексический состав и грамматические особенности последнего.

Ключевые слова: история латинского языка, лексическое заимствование, латынь, связь языков, грамматика, русский язык.

Abstract. This article is devoted to the comparison of the Latin and Russian languages, the identification of certain common features and the influence of Latin on the Russian lexicon and grammar.

Key words: the Latin language history, lexical borrowing, Latin, linking languages, grammar, Russian.

E-mail: bsat071@gmail.com, nubones@yandex.ru

«Латынь из моды вышла ныне...»

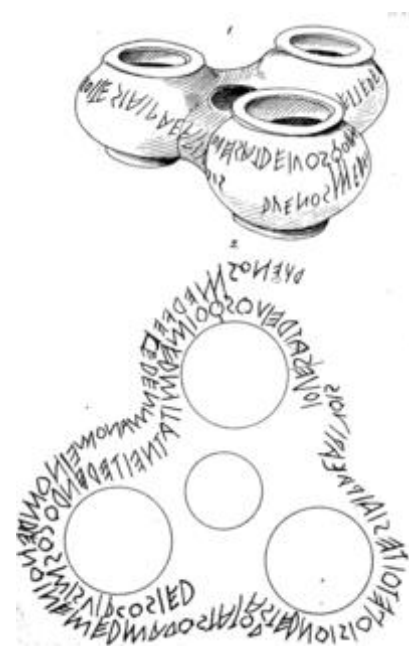
А.С. Пушкин

Латынь в настоящее время не является «живым» языком, но она широко используется в науке, а также стала основой для многих современных языков. Отдельные слова, конструкции и правила, которые на данный момент присутствуют во многих языках, есть и в латинском. Также широко используются различные крылатые выражения и отдельные слова в обычной

речи и художественных произведениях. Но все же многие считают этот язык «мертвым». Так ли это на самом деле?

Латинский язык относится к *индоевропейской* группе языков. На его основе образовалось множество языков романской группы, например, испанский, румынский или итальянский. Также он оказал сильное влияние на английский и русский языки. Для того, чтобы увидеть общие черты в русском и латинском языках, нужно сначала рассмотреть историю последнего.

Первое племя, говорившее на латыни, проживало в небольшой области Лаций (Latium), столицей которой в 753 году до н. э. стал Рим (Roma), который объединил в себя остальные итальянские племена, впоследствии называвшие себя римлянами (Romani). В конце II века до н. э. сформировалась Римская империя. Государственным языком была латынь, она распространялась через общение местного населения с римскими солдатами и переселенцами, преподавалась в школах, и ее знание было обязательным условием получения местной работы.



Периоды развития латинского языка

В истории развития латинского языка выделяют несколько периодов:

1. **Архаическая латынь** (754 г. – II в. до н. э.). Самые древние памятники этого периода датируются VI веком до н. э. К ним относится *надпись Дуэноса* – надпись, нанесенная на стенки *керноса* (древнегреческий керамический сосуд, который, предположительно, использовался в ритуалах), найденный в 1880 году немецким археологом Генрихом Дресселем в Риме на Квиринале – самом высоком из семи холмов Рима, на котором в данный момент располагается Квиринальский дворец – резиденция главы Италии. В настоящее время кернос является экспонатом Государственных музеев Берлина. Свое название данная надпись получила от первого слова *dvenos* – это старая форма слова *bonus*, что означает «хороший». Существуют десятки вариантов перевода надписи, но

нельзя совершенно точно сказать, что хотя бы один из них является полным. Один из вариантов интерпретации выглядит так (оригинальная надпись – вариант адаптации надписи – возможный перевод на классическую латынь – русский перевод):

1 строка:

IOVESATDEIVOSQOIMEDMITATNEITEDENDOCOSMISVIRCOSIED –
iouesāt deivos qoi mēd mitāt, nei tēd endō cosmis vircō siēd – Iurat deos qui me
mittit, ni in te (= erga te) comis virgo sit – Клянётся богами тот, кто меня
изготавливает. Если дева тебе не улыбается,

2 строка:

ASTEDNOISIOPEITOITESIAIPACARIVOIS – as(t) tēd noisi o(p)petoit esiāi
rācā riuois – at te (...) paca rivis – то пусть будет (станет) от нас теперь радость
ей, согласие вам.

3 строка:

DVENOSMEDFECEDENMANOMEINOMDVENOINEMEDMALOSTATO
D – duenos mēd fēced en mānōm einom duenōi nē mēd malo(s) statōd – Bonus me
fecit in manom einom bono, ne me malus (tollito, clepito) – Добрый человек сделал
меня на благо, и доброму да не будет (станет) от меня зла.

Подобных памятников архаической латыни очень мало. Ими являются:
“Lapis Niger” или «**Черный камень**» – единственный остаток Комиция (места,
где проходили народные римские собрания), который был найден итальянским
археологом Джакомо Бони с 1899 по 1905 годы. Данная надпись имеет
примечательную особенность: направление написания зависит от четности
строки; **пренестинская фибула** – застёжка, датируемая 600 годом до н. э.,
которая была представлена немецким антико-ведом и археологом Вольфгангом
Гельбином в 1887 году. Фибула имеет выгравированную справа налево надпись
длиной в 10,7 см.

Рисунок 2

В III веке до н. э. Рим становится могущественней, покоряет большую часть Италии, в связи с чем, увеличивается и количество памятников языка. В латинский язык приходит все больше древнегреческих слов из-за завоевания некоторых греческих городов. Процесс заимствования был начат пленным греком **Ливием Андроником**, который перевел на латинский язык «Одиссею» Гомера. Наиболее яркими представителями архаической латыни этого периода являются комедиографы **Тит Макций Плавт** (ок. 254–184 гг. до н. э.) и **Публий Теренций Афр** (190–159 гг. до н. э.).

2. Классическая латынь (50-е года I века до н. э. – 50-е года I века н. э.). Этот период также называют «золотой латынью», потому что он считается самым важным в истории развития языка. В это время создается множество художественных и публицистических произведений.

Этот период тесно связан со становлением Рима. Период классической латыни считается пиком развития публицистики и художественной литературы. Творчество неотериков – новых писателей и ораторов – в корне отличалось от работ деятелей архаического периода, они «творили ради творчества». Произведения классической латыни в настоящее время стали частью мировой литературы и широко используются для изучения в школьной программе. Также сохранились и труды в области права и истории. Однако разговорной латыни в письменных источниках почти не осталось.

Самым ярким представителем этого периода развития латинского языка является **Марк Тулий Цицерон** – оратор, философ и политический деятель, который оставил обширное литературное наследие, большая часть которого сохранилась до наших дней. Его философские трактаты имели большое значение в истории культуры Древнего Рима.

Среди его литературного наследия есть сотни опубликованных оратором речей, некоторые из которых сохранились до наших дней. Среди них и его речи против **Луция Сергия Катилины** – политического деятеля и главы заговора против действующего в то время республиканского строя Рима:

“Quousque tandem abutere, Catilina, patientia nostra? Quam diu etiam furor is

te tuus nos eludet? Quem ad finem sese effrenata jactabit audacia?” – Доколе же ты, Катилина, будешь злоупотреблять нашим терпением? Как долго еще ты, в своем бешенстве, будешь издеваться над нами? До каких пределов ты будешь кичиться своей дерзостью, не знающей узды?

“O tempora, o mores!” – О, времена! О, нравы!

Также Цицерону принадлежат такие философские трактаты как: *“De re publica”* («О государстве») и *“De legibus”* («О законах»), которые широко используются при изучении обществознания и права, а также: *“De finibus bonorum et malorum”* («О пределах добра и зла»), *“Cato Maior de Senectute”* («О Старости»), *“Laelius de amicitia”* («О Дружбе»), *“De fato”* («О Судьбе»), *“De Gloria”* («О славе»), *“De officiis”* («Об обязанностях») и многие другие. Всего философских трактатов Цицерона до нашего времени сохранилось 19. А также 58 речей и более 800 писем. Его работы оказали большое влияние на некоторых религиозных мыслителей, в большей степени на Святого Августина: после прочтения работ оратора в нем пробудился интерес к философии.

Творчество Марка Тулия также проявляется и в обычной жизни нашего времени. Его афоризмы повсеместно используются в речи, а также в написании работ различных жанров:

“Religio id est cultus deorum.” – Религия – это культ богов.

“Quod praeteriit, effluxit.” – Что произошло, того уже нет.

“Tempori parere.” – В ногу со временем.

3. Постклассическая (послеклассическая) латынь (I – II в. н. э.). Этот период также называют «серебряной латынью». На этом этапе язык грамматически не отличается от классической латыни, но он отличается по стилистике. Разделение этих двух этапов развития языка не столько важно в лингвистике, сколько в литературоведении. Представителями постклассической латыни являются: **Луций Анней Сенека** (писал философские диалоги, среди которых: *“De otio”* («О досуге»), *“De vita beata”* («О блаженной жизни»)), а также художественные диалоги (трагедии) и эпиграммы), **Публий Корнелий Тацит** (историк и автор нескольких произведений таких как: *«Агрикола»*,

«Германия», «Диалог об ораторах» и больших исторических трудов «История» и «Анналы»), и многие другие.

4. В некоторых источниках выделяют еще два этапа: *поздняя латынь* и *Средневековая латынь*. В первом случае – это латинский язык, который претерпевал синтаксические и морфологические изменения в связи с распадом империи (I–VI в. н. э.). Второй же этап – это богослужебные, или литургические тексты: песни, гимны.

Является ли латынь «мертвым» языком?

Можно подумать, что раз ни один народ в настоящее время не говорит на латинском языке, то он не встречается нигде, если не учить его намеренно. Но мы используем его постоянно, даже не замечая этого. Так все-таки можно ли считать латынь «мертвой»?

Многие слова в русской речи имеют корни латинского языка, например: «прокурор» схоже со словом *cura*, что означает «забота». По значению можно определить: *прокурор* – тот, кто заботится о сохранении порядка и соблюдении законов; «министр» имеет общий корень с латинским *ministra* – «помощница». Также определяем, что *министр* – помощник в управлении какими-либо делами; русское «доцент» похоже на *docere* – «учить». Значит, *доцент* – тот, кто знает достаточно, чтобы учить других. Таких примеров можно привести великое множество. В русский язык слова с латинскими корнями пришли не только при непосредственном контакте людей с этим языком, но и при контакте с другими языками, которые заимствовали латинские слова. Этот язык является универсальным для всех наук, поэтому множество определений, которые мы используем в речи на самом деле являются в большей степени латинскими. Можно сказать, что люди говорят на латыни сами того не замечая, ведь мало кто задумывается о происхождении слов, которые он употребляет в разговоре, потому что они стали привычными для всех.

Слова могут заимствоваться разными способами. Есть русские слова, которые имеют латинскую основу, т.е. *дериваты*. Но есть и другой способ заимствования: *калькирование* – перевод слова с помощью корней, суффиксов,

приставок и окончаний, которые присущи данному языку. В русском языке много слов, пришедших таким образом из латыни, например, названия падежей или частей речи.

Латинский язык также схож грамматически с русским, в отличие, например, от английского. Например, наличие падежей, их названия, роль и окончания слов в этих падежах:

Таблица 1

Существительные I склонения			
Падеж	Латинский язык	Русский язык	Английский язык
Им.	femin- a	женщин- a	a woman
Род.	femin- ae	женщин- ы	of a woman
Дат.	femin- ae	женщин- e	for a woman
Вин.	femin- am	женщин- у	a woman
Тв.	femin- a	женщин- ой	with a woman

Как видно из сравнительной таблицы в русском и латинском языках слова изменяются посредством добавления определенного окончания к основе, в английском же само слово не меняется, к нему лишь добавляется соответствующий предлог.

Еще одна особенность грамматической структуры в русском и латинском языках: совпадение I склонения. Как и в русском в латыни к I склонению относятся в основном существительные женского рода (в редких случаях мужского), заканчивающиеся на **-a**.

И еще одним грамматическим совпадением является то, что притяжательные местоимения и прилагательные склоняются по падежам как существительные I склонения, как и в русском языке:

Таблица 2

Притяжательные местоимения I склонения			
Падеж	Латинский язык	Русский язык	Английский язык
Им.	nostra familia	наша семья	our family
Род.	nostrae familiae	нашей семьи	of our family

Дат.	nostrae familiae	нашей семье	for our family
Вин.	nostram familiam	нашу семью	our family
Тв.	nostra familia	нашей семьей	with our family

В латинском и русском языках совпадает большинство функций падежей, что свидетельствует об их общем истоке. Окончания не только склонений, но и спряжений не совсем схожи, но они также имеют определенные общие черты. Например, личные окончания глаголов:

Таблица 3

Личные окончания глаголов	
-o = -у/ю (laboro – работаю)	-mus = -м (laboramus – работаем)
-s = -шь (laboras – работаешь)	-tis = -те (laboratis – работаете)
-t = -т (laborat – работает)	-nt = ут/ют (laborant – работают)

Наиболее яркими примерами использования и актуальности латыни может стать применение латинских афоризмов в речи и латинского языка в науке. Всем известно, что латинский – официальный язык науки. Медицинские, юридические и другие научные определения появились из латыни. На то есть причины:

- первые носители этого языка сделали огромный вклад во многие науки, в том числе и философию;

- так как на этом языке не говорит на один народ, он не развивается и не меняется, а стабильность языка – это главное преимущество при создании определений.

То, что латынь не меняется, стало предпосылкой создания на ее основе других языков.

Итак, на основе вышесказанного можно сказать: “*vita mortuorum in memoria est posita vivorum*” или «мертвые продолжают жить в памяти живых». Язык – это память народа, в нем отражена его история и происхождение. Латинский язык используется повсеместно, даже когда мы сами не обращаем на то внимание, поэтому нельзя назвать его «мертвым».

Итак, латынь тесно связана со многими языками, также, как и с русским. В нашем языке она имеет большое значение: многие латинские корни стали основой для русских слов. В этих языках много общих черт. Но все же, русский язык остается русским, и его изменение не повлечет за собой негативных последствий, ведь он является одним из самых достоверных источников истории.

Список литературы

1. Алисова Т.Б. Введение в романскую филологию / Т.Б. Алисова, Т.А. Репина. – М.: Высшая школа, 2007. – 453 с.
2. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 239 с.; ил.; 21 см.
3. Малинаускене Н.К. Введение в историю латинского языка (классический период). – М.: «Греко-латинский кабинет», 2005.
4. Паладыева А.Ф. Особенности полемики вокруг проблемы преподавания древних языков в гимназиях (1898–1905 гг.) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти: Изд-во: Ассоциация «Профессиональные аналитики аутопойейзесных систем», 2013. – №4. – С. 44–47.
5. Подосинов А.В. Lingua Latina. Введение в латинский язык и античную культуру. Часть 3 / А.В. Подосинов, Н.И. Щавелева. – М.: Прогресс, 1995. – 232 с.
6. Филимонова Г.В., Мельникова А.М. Культурология и искусствоведение: Материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – 98 с.
7. Шабага И.Ю. Латынь – мертвый язык? // Вестник Московского университета. Серия 8: История. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – №2. – С. 52–59.

УДК 81
ББК 81.2

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗООМОРФИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Д.А. Максимова, Московский городской педагогический университет,

Институт непрерывного образования, г. Москва, Россия

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

SOCIOCULTURAL COMPONENT OF ZOOMORPHISMS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

*D.A. Maksimova, Moscow City Pedagogical University, Institute of continuous
education, Moscow, Russia*

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию фразеологических единиц с зооморфическим компонентом в английском и русском языках. Авторы анализируют социокультурные коннотации наиболее частотных зооморфизмов, входящих в состав фразеологических единиц двух языков.

Ключевые слова: зооним, зооморфизм, фразеологическая единица, лингвокультура.

Abstract. The article is devoted to the study of phraseological units with a zoomorphic component in English and Russian. The authors analyze the sociocultural connotations of the most frequent zoomorphisms that are part of the phraseological units of the two languages.

Key words: zoonym, zoomorphism, phraseological unit, linguoculture.

Email: maksimovada@mgpu.ru, androsova.o@inbox.ru

Под зооморфизмом в лингвистике понимают лексическую единицу, образованную на основе названия животного (зоонима) путем метафорического переноса качеств данного животного на человека и служащую для образной характеристики человека [1].

Зооморфизмы давно привлекают внимание исследователей, т.к. животные с незапамятных времён играют важную роль в хозяйственно-экономической, а

также культурной жизни различных народов, а повадки животных легко переносятся на человека. Очевидно, что для характеристики человека может использоваться название любого животного, однако наибольшую частотность в разных языках имеют именно те, с которыми человек в данной лингвокультуре взаимодействует наиболее интенсивно. Частотность обращения к тем или иным зоонимам связана с географическим положением страны и средой обитания различных животных, а также с социокультурными традициями носителей разных языков.

Зооморфизмы описывают внешность, характер и манеры поведения человека, его профессиональную деятельность, отношения с другими людьми и т.п. Зооморфизмы часто входят в состав фразеологических единиц, которые несут в себе элемент картины мира носителей различных языков и культур.

Целью нашей работы стало исследование социокультурного аспекта зооморфизмов. Из словарей фразеологизмов А.В. Кунина, В.Н. Телия, В.К. Белко и А.И. Федорова методом сплошной выборки мы отобрали 120 фразеологических единиц, имеющих в своем составе названия животных. Данные ФЕ были подвергнуты качественному и количественному анализу. Приведем некоторые результаты этого анализа.

В количественном отношении как в английском, так и в русском языках наиболее частотными зооморфизмами в составе фразеологических единиц оказались «собака» и «кошка». Рассмотрим несколько примеров.

Зооморфизм *dog* в английском языке преимущественно имеет негативную коннотацию и связан с такими значениями как подлость и трусливость, негодность и ненужность, унижение и уныние, бессмысленность и косность. Например: *yellow dog* – «подлый, трусливый человек», *sick as a dog* – «больной, слабый, как собака», *dirty dog* – «свинья, подлый человек». В русском языке отрицательная окраска зооморфизма прослеживается в следующих фразеологизмах: «устал как собака», «как с цепи сорвался», «как кошка с собакой».

Фразеологическая единица «уйти / вернуться как побитая собака», т.е.

вернуться униженным, с чувством стыда или несчастным в результате понесенного поражения или наказания в своем английском аналоге не содержит зооним *leave, go off, etc. with your tail between your legs* – дословно: «уйти, поджав хвост», но в нем присутствует слово *tail* – «хвост». Можно предположить, что здесь имеется в виду именно собачий хвост, поскольку известно, что собака поджимает хвост в состоянии покорности или страха (в столкновениях с сородичами, либо если хозяин за что-то ругает животное), что вполне соответствует значению данной фразеологической единицы [13].

Несмотря на преобладающее негативное значение зооморфизма «собака» и в английском и в русском языках были выявлены отдельные фразеологические единицы, в которых этот компонент имеет положительную коннотацию: *lucky dog* – «счастливчик», *top dog* – «хозяин положения», *die dog for one* – «собачья преданность», «собачий нюх».

Интерес представляет этимология некоторых русских и английских фразеологизмов с зоонимом «кошка / кот».

Как в английском, так и в русском языках данный компонент имеет специфические значения, несовпадающие в двух языках. Так, в русском языке встречаются противоположные значения: «как кошка драния», с одной стороны, и «кошачья грация», с другой.

В английском языке, в свою очередь, мы обнаружили ряд интересных примеров. Так, фразеологизм *to grin like a Cheshire cat* значит «широко улыбаться». Некоторые определения данного фразеологического оборота предусматривают, что улыбка должна быть настолько широкой, чтобы обнажать десны. Идиома, описывающая ухмылку чеширского кота, может означать, что человек, улыбающийся таким образом, обладает знаниями, о которых его партнер по коммуникации не знает. Другой оттенок, заложенный в данной фразеологической единице – некая недоброжелательность. Эти оттенки значения кошачьей улыбки связаны с Чеширским котом из романа Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес». Чешир – графство в Англии, известное своими молочными и сырными продуктами, безусловно, повод для

улыбки чеширских кошек. Самой интригующей историей может быть то, что когда-то в графстве Чешир производился сыр, головки которого делали в форме кошек. Сыр ели от хвоста до головы, оставляя кошачью улыбку напоследок. Именно этот факт и мог лечь в основу упомянутого выше фразеологизма [10].

Фразеологическая единица *to let the cat out of the bag* – «выболтать / раскрыть секрет, проговориться, проболтаться, разболтать» также имеет интересную историю происхождения. В Средневековье торговцы очень хитро обманывали клиентов, покупающих мелкий домашний скот. После получения денег за товар торговец упаковывал животное в мешок и передавал его покупателю. Продавцы, желающие сэкономить и получить несколько раз деньги за одно и то же животное, клали в мешок кота вместо того, чтобы положить туда купленного, например, поросенка. Таким образом, по возвращению домой человек мог обнаружить кота в мешке, т.е. «секрет» хитрого торговца раскрывался [12]. В русском языке есть похожая идиома «купить кота в мешке», которая имеет несколько другое значение – «приобрести товар, не имея заранее представления о его качестве».

Довольно часто фразеологизмы с зооморфизмом «кошка» сравнивают внешность и манеры поведения людей с повадками этого животного: «как драная кошка», «мартовский кот», «на душе кошки скребутся». Примером такого сравнения в английском языке может служить фразеологизм *like cat on a hot roof* – «как на иголках». Сравнение с котом в данном случае имеет довольно устаревшее значение, но, тем не менее, экспрессивно и красочно передает образ человека, теряющего над собой контроль, словно кот на раскаленной крыше, движения которого непредсказуемы и хаотичны [12].

Интересную историю происхождения имеет фразеологическая единица *to have kittens* – «быть очень расстроенным или взбешенным, злым, сильно беспокоиться, психовать». В средневековые времена считалось, что если беременная женщина испытывает боль, то значит, колдунья напустила на нее порчу, и у нее в животе царапаются когтями котят. Поскольку женщина,

верившая в то, что у нее родятся котята, впадала в истерику, то со временем это выражение стало обозначать состояние панического раздражения. Например: “*If you don’t make a report, our manager will have kittens!*” [11].

Обратимся к анализу других зооморфизмов. Что касается зооморфизма «корова», как в русском, так и в английском языках ФЕ с данной лексической единицей имеют отрицательную коннотацию. Например, во фразеологизме *awkward as a cow on a crutch* – «как корова на льду» раскрывается неуклюжесть человека в определенных ситуациях. Данное выражение, которое дословно переводится как «неуклюжий, словно корова на ходулях» имеет несколько эквивалентов в русском языке: «корова на льду / на роликах» или «слон в посудной лавке». В них человек уподобляется громоздкому и неуклюжему животному, неспособному к уверенным движениям и действиям [8].

Фразеологизмы с зооморфизмом «лошадь / конь» в обоих языках имеют разнонаправленные коннотации. Так, фразеологизм *get on the high horse* – «держаться высокомерно» окрашен отрицательно [9].

Фразеологическая единица английского языка *a dark horse* и его русскоязычный эквивалент «темная лошадка» означают непредсказуемость, неизвестность, загадочность и имеют интересную этимологию. Долгое время скакунов светлой масти считали чистокровными и, соответственно, более сильными и выносливыми по сравнению с лошадьми темной масти. Поэтому в претендентах на победу в скачках рассматривались лошади светлой масти, а лошадей темной масти в расчет никто не брал. Когда же в забеге побеждала «темная лошадка», то это всегда было неожиданно. Первые регулярные скачки стали проводиться в Англии в 17 веке. С появлением первых тотализаторов во второй половине 19 века выражение *a dark horse* прочно вошло в язык букмекеров и игроков. Так стали называть лошадь, которая даже не рассматривалась на роль победителя, но, тем не менее, неожиданно для всех приходила первой. Бывали случаи, когда хозяева лошадей, чтобы сорвать куш, прибегали к мошенничеству, перекрашивая своих скакунов в темный

цвет, чтобы убедить зрителей и игроков в неспособности лошади прийти к финишу первой [2]. Со временем выражение «темная лошадка» приобрело вторичную номинацию и стало употребляться по отношению к человеку, от которого не знаешь, что ждать.

Что касается зооморфизма «волк», то он значительно обширнее представлен во фразеологических единицах русского языка. Это можно объяснить ролью данного животного в русскоязычной картине мира, где волку приписывались качества врага, разбойника, злодея. Фразеологизм «волк в овечьей шкуре» пришел в русский язык из Библии: «Опасайтесь ложных прорицателей: они приходят к вам в овечьей шкуре, но внутри они – волки хищные». Это выражение употребляется применительно к злым людям, притворяющимся добрыми [4]. Другими примерами ФЕ с зооморфизмом «волк» в русском языке являются: «смотреть волком», «тамбовский волк», «волчий аппетит», «голодный как волк».

Что касается английского языка, нами была выявлена только одна фразеологическая единица с зооморфизмом *wolf – a lone wolf*, которая имеет полный эквивалент в русском языке – «одинокий волк».

Зооморфизм «мышь» как в английском, так и в русском языках имеет отрицательную коннотацию. Выражение *as poor as a church mouse* – «бедный как церковная мышь» / «гол как сокол» относится к категории состояния. Так говорят о бедном человеке, у которого нет ни гроша за душой. Впервые эту идиому в английском языке стали употреблять в начале 17 века. В то время мыши часто селились в домах людей и других зданиях. Однако в церквях не было кухонь, где грызун мог бы найти еду. Не было ни буфетов, ни кладовок, где можно было бы хранить пищу. Поэтому зверек, имевший неосторожность поселиться в церкви, был обречен на голодную жизнь. Со временем идиома стала использоваться не только для обозначения голодной мыши, но и бедного человека [14].

Среди фразеологических единиц английского и русского языков с другими зооморфизмами можно выделить следующие: *as sly as a fox* –

«хитрый как лис»; *as timid as a rabbit* – «трусливый»; *as gentle as a lamb* – «кроткий как ягненок»; *as mute as a fish* – «нем как рыба»; *as blind as a bat* – «слепой как крот»; *a wise old bird* – «стреляный воробей»; *no spring chicken* – «уже не мальчик / не девочка» (опытный мужчина / немолодая женщина); «сонная муха»; «как мухи на мед»; «как курица лапой»; «куриные мозги»; «как с гуся вода»; «медвежья услуга»; «козел отпущения»; «измазаться как свинья» [1].

Таким образом, анализ фразеологических единиц с зооморфизмами позволяет сделать выводы о качествах личности, оцениваемых положительно и отрицательно в исследуемых лингвокультурах, а также об образцах поощряемого и порицаемого поведения. Все это помогает лучше изучить картину мира представителей определенных культур и, следовательно, успешнее взаимодействовать с ними.

Список литературы

1. Зооморфизм. [Электронный ресурс]. URL: https://www.yandex.ru/search/?text=зооморфизм&lr=49&src=suggest_T (дата обращения: 29.11.2020).

2. История возникновения слов: «Серый кардинал», «Темная лошадка», «Нувориш» [Электронный ресурс]. URL: <https://sauap.org/ru/istorija-vozniknovenija-slov-seryj-kardinal-temnaja-loshadka-nuvorish/> (дата обращения: 30.11.2020).

3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Наука, 2005. – 488 с.

4. Особенности употребления фразеологических оборотов с названиями животных в китайском, английском и русском языках [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37014212> (дата обращения: 30.11.2020).

5. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) // Славянское языкознание. XI

Международный съезд славистов. – М.: Наука. 1993. – С. 302–314.

6. Фёдоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка.* – М.: Астрель, АСТ, 2008. – 880 с.

7. *Формирование социокультурной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе (на примере изучения фразеологизмов) [Электронный ресурс].* URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2018_12-3_40.pdf (дата обращения: 30.11.2020).

8. *Awkward as a cow on a crutch [Электронный ресурс].* URL: [https://idioms.thefreedictionary.com/awkward+as+a+cow+on+a+crutch#:~:text=video%20every%20day!,\(as\)%20awkward%20as%20a%20cow%20on%20a%20crutch,a%20cow%20on%20a%20crutch](https://idioms.thefreedictionary.com/awkward+as+a+cow+on+a+crutch#:~:text=video%20every%20day!,(as)%20awkward%20as%20a%20cow%20on%20a%20crutch,a%20cow%20on%20a%20crutch) (дата обращения: 30.11.2020).

9. *Be / get on your high horse [Электронный ресурс].* URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/be-get-on-your-high-horse> (дата обращения: 30.11.2020).

10. *Grin like a Cheshire cat [Электронный ресурс].* URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/a+grin+like+a+Cheshire+cat> (дата обращения: 30.11.2020).

11. *Have kittens [Электронный ресурс].* URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/have+kittens> (дата обращения: 30.11.2020).

12. *Let the cat out of the bag [Электронный ресурс].* URL: <https://magazine.skyeng.ru/idiom> (дата обращения: 30.11.2020).

13. *With your tail between your legs [Электронный ресурс].* URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/with+your+tail+between+your+legs#:~:text=I%20someone%20goes%20somewhere%20with,feeling%20very%20ashamed%20or%20embarrassed.&text=When%20Emma%20had%20left%20America,been%20hit%20or%20shouted%20at> (дата обращения: 30.11.2020).

14. *What does as poor as a church mouse mean? [Электронный ресурс].* URL: https://www.myenglishpages.com/site_php_files/random-idiom.php?c=853 (дата обращения: 30.11.2020).

УДК 81'25

ББК 81.2

**ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА
С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ
(НА ОСНОВЕ СТИХОТВОРЕНИЯ ДЖ.Р. КИПЛИНГА
«ШЕСТЬ СЛУГ» В ПЕРЕВОДЕ С.Я. МАРШАКА)**

***В.В. Маскутова**, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

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

**FEATURES OF POETIC TRANSLATION FROM ENGLISH
INTO RUSSIAN (BASED ON J.R. KIPLING'S POEM
"SIX SERVANTS" TRANSLATED BY S.Ya. MARSHAK)**

***V.V. Maskutova**, Penza State University, Penza, Russia*

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

Аннотация. В статье рассмотрены особенности поэтического перевода, такие понятия как переводческие трансформации, проанализирован русский и английский вариант стихотворения, найдены соответствия и несоответствия, объяснены причины.

Ключевые слова: стихотворный перевод, переводческие трансформации, модуляция, инверсия.

Abstract. The article considers the peculiarities of poetic translation, such concepts as translation transformations, analyzes the Russian and English versions of the poem, finds correspondences and inconsistencies, explains the reasons.

Key words: poetic translation, translation transformations, modulation, inversion.

E-mail: sbotova-svetlana@rambler.ru

Знакомясь с зарубежной литературой, читатели каждый раз удивляются той огромной работе, которая была проделана переводчиками, донесшими до них гениальные творения английских авторов. Переводы расширяют горизонты

национальной литературы, обогащают ее новыми темами, формами и приемами. Благодаря мастерству и таланту переводчиков большинство людей узнали и полюбили стихи В. Шекспира, Дж. Байрона, Р. Киплинга, Р. Бернса.

Данная статья посвящена проблемам адекватности перевода стихотворения Джозефа Редьярда Киплинга «Шесть слуг» в переводе Самуила Яковлевича Маршака – «Есть у меня шестерка слуг».

Дж.Р. Киплинг (1865–1936) – одна из самых ярких личностей английской литературы XIX–XX вв. С.Я. Маршак (1887–1964) – один из лучших поэтов-переводчиков с английского языка в нашей стране, стремившийся создать такой перевод, который воспринимался бы как русское творение, вдохнуть в иноязычное произведение новую жизнь.

В данной статье рассмотрены такие понятия как художественный стихотворный перевод, переводческие трансформации, проанализированы русский и английский вариант стихотворения, найдены соответствия и несоответствия и объяснены причины.

Академик Бархударов Л.С. считал, что основными требованиями, которым должен удовлетворять художественный перевод, являются:

- 1) точность – переводчик обязан донести до читателя мысли, высказанные автором, при этом должны быть сохранены не только основные положения, но также нюансы и оттенки высказывания;
- 2) сжатость – переводчик не должен быть многословным, мысли должны быть обличены в сжатую и лаконичную форму;
- 3) ясность – мысль должна быть изложена простым и ясным языком;
- 4) литературность – переведенный текст обязан соответствовать нормам русского литературного языка.

Ввиду значительного расхождения в синтаксической структуре английского и русского языков, редко оказывается возможным сохранить при переводе форму выражения подлинника. Больше того, в интересах точности передачи смысла зачастую бывает необходимым при переводе прибегнуть к изменению структуры переводимого предложения в соответствии с нормами

русского языка, т.е. переставить или полностью заменить отдельные слова и выражения, хотя замена даже одного слова другим весьма существенна.

Первым этапом любого перевода является дословный перевод. Необходимо понять общий смысл произведения, главную тему и идею. Прodelав этот этап, получаем простые, небогатые выразительными средствами предложения.

Затем сравниваем оригинал и перевод стихотворения, придерживаясь следующих критериев:

1) стремления сохранить тему, идеи и основную мысль оригинального произведения. Тема данного стихотворения – это познание окружающего мира, детское любопытство. Переводчик блестяще справился с этой задачей. С.Я. Маршак сохранил не только тему стихотворения, но и главные образы – шестерку слуг, которыми являются слова-местоимения, образы автора и маленькой девочки, которая получает знания, задавая огромное количество вопросов.

2) сохранению композиции стихотворения. У Р. Киплинга композиция состоит из пяти четверостиший, С.Я. Маршак увеличивает количество строк, разделив первое на два четверостишия, при этом он точно передает ритм, используя, как и в оригинале, перекрестную рифму.

3) исследованию переводческих трансформаций. С.Я. Маршак из одного четверостишия делает два; меняет порядок слов; числительное “six” (шесть) заменяет на существительное «шестерка»; глагол “keep” (хранить, держать) – на «иметь, есть»; прилагательное “honest” (честный) заменяет на «проворных, удалых».

Проводя сравнительный анализ оригинала и перевода, приходим к выводу, что перевод С.Я. Маршака ритмически соответствует стиху оригинала, но в нем также присутствует и интерпретация самого автора-переводчика, без этого были бы нарушены композиция и ритм произведения.

Без трансформации не может обойтись ни один перевод, т.к. они спасают от скучного повторения одинаковых конструкций. Для английского языка

характерен строгий порядок слов в предложении, но наилучший порядок слов в одном языке совсем не означает наилучший в другом.

Слово “land” (земля) Маршак переводит как «леса». Чтобы сохранить понятие большого пространства ставит существительные во множественное число.

Опускает предложение «Я посылаю их на запад и восток», но усиливает значение глагола “send” (посылать), поменяв его на «гонять». Добавляет к существительному «слуги» прилагательное «верные», которое было предложено автором в первом четверостишии. Предложения «Потом работаю я сам» в этом четверостишии нет, но оно есть в следующем “For I am busy then”.

С.Я. Маршак точен в выборе слов в поэтическом переводе, но при этом использует творческую фантазию и поэтическое воображение переводчика. Переводчик жертвует чем-то, изменяя незначительные детали.

В первой строке изменен порядок слов, на первое место выносится глагол “let”, который переводчик переводит как «даю». Выражение “Hungry men” (голодные люди) С.Я. Маршак переводит как «прожорливый народ». Поэт не считает целесообразным оставлять предложение “For I am busy then”, переводчик также не упоминает выражения “from nine till five”, заменяет существительные “breakfast”, “lunch”, “tea” на фразу «пускай едят и пьют». Для сохранения ритма и мелодичности стихотворения, Маршак опускает фразу “but different folk have different views”.

Поэт заменяет обычное сложноподчиненное предложение в активном залоге на пассивный – «ей служат сотни тысяч слуг», придаточное предложение переводит фразой «и всем покоя нет».

«Один миллион» переведено как «пять тысяч», «два миллиона» как «семь тысяч», «семь миллионов» как «сто тысяч» для рифмы и для сохранения веселой интонации стихотворения.

С.Я. Маршак передает эмоции свои более экспрессивно, перестраивая выражения в нужном ему порядке, подбирает более точные на его взгляд

языковые средства. Но он не отступает от духа подлинника, сохраняет веселое настроение оригинала, шутливую интонацию Р. Киплинга, его юмор.

Таким образом, С.Я. Маршак донес до читателя мысли и чувства оригинала, использовал такие переводческие трансформации как модуляция, замена грамматических форм, инверсия, необходимые для сохранения мелодичности и настроения оригинала, не только выразил чужое восприятие, но и смог раскрыть свой поэтический мир.

Список литературы

- 1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.*
- 2. Киплинг Р. Избранные стихи из всех книг. – Salamadra P.V.V., 2011. – 187 с.*

УДК 82-2

ББК 81.18

**ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК
СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА
НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА «ДЕЛЬФЫ. ПОЧЕМУ ОНИ ТАК
ВАЖНЫ?»**

*Т.О. Мещерякова, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

Ю.А. Дидык, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

**TRANSLATION TRANSFORMATIONS AS A MEANS
OF ACHIEVING TRANSLATION EQUIVALENCE
ON THE EXAMPLE OF THE FILM “DELPHI: A HISTORY OF THE
CENTER OF THE ANCIENT WORLD”**

T.O. Meshcheryakova, Penza State University, Penza, Russia

Yu.A. Didyk, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В данной статье представлены виды переводческих трансформаций, а также приведены реальные примеры их использования в процессе перевода документального фильма «Дельфы. Почему они так важны?»

Ключевые слова: переводческие трансформации, жанровая специфика, документальное кино.

Abstract. This article presents the types of translation transformations, as well as real examples of their use in the process of translating the documentary “Delphi: A History of the Center of the Ancient World?”

Key words: translation transformation, genre peculiarity, documentary film.

E-mail: mesheryakova1993@mail.ru, juliadidyk@mail.ru

Документальное кино – вид аудиовизуального искусства, в основе которого лежат съёмки реальной действительности. К данному жанру относят ленты, в основу которых легли съёмки подлинных событий и лиц. Темой для

таких кинолент чаще всего становятся интересные события, культурные явления, научные факты и гипотезы, а также знаменитые персоны и сообщества.

Любой фильм – будь то художественный или документальный – как объект лингвистического исследования всегда вызывает определённые трудности, поскольку сочетает в себе не только текст, но и экстралингвистические факторы, необходимые для его понимания.

Учитывая различия и особенности каждого отдельного языка пословный перевод кинематографической ленты не представляется возможным. В данном случае, переводчик зачастую прибегает к помощи переводческих трансформаций. Согласно В.Н. Комиссарову: «Это преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от языковых единиц исходного языка к единицам перевода» [3, с. 11].

В зависимости от характера языковых единиц, которые рассматриваются как исходные в операции преобразования, переводческие трансформации можно подразделить на лексические, грамматические и лексико-грамматические (в них преобразования затрагивают одновременно лексические и грамматические единицы оригинала, либо являются межуровневыми, т.е. осуществляют переход от лексических единиц к грамматическим и наоборот).

Рассмотрим основные этапы работы над документальной лентой и проведём анализ перевода фильма ««Delphi: A History of the Center of the Ancient World», выяснив какие виды трансформаций переводчик использует в своей работе.

Проследить использование переводческих трансформаций в области документального кино, мы решили на примере документального фильма из серии документальных кинолент профессора классической литературы и древней истории университета Уорик Майкла Скотта.

В данной ленте речь идёт значении города Дельфы для Древней Греции и о находящемся там святилище Аполлона.

Работа над фильмом проходила в четыре этапа. Первый – ознакомление со сценарием и просмотр фильма. Продолжительность фильма – 57 минут. Тема фильма – история Древней Греции, предмет изучения – древнегреческий город Дельфы и его влияние на жизнь афинян.

Второй этап – выявление структуры фильма. В данном случае – это постановочная репортажная съёмка в реальном времени, т.к. действие происходит в данный момент. Касательно данного фильма, это 2011 год. Постановочной данная лента является потому, что все диалоги и сцены снимались конкретно для данного фильма.

Третий этап – выявить форму подачи материала. В данном фильме их три: закадровый монолог, диалог ведущего со специалистами и монолог от лица ведущего. На основе этого можно сделать вывод, что преобладающей формой является монолог.

Четвёртый этап – определение способа озвучивания. Мы можем с уверенностью сказать, что данная кинолента была озвучена реальными участниками фильма и профессиональным диктором (закадровый монолог).

И, пятый, завершающий этап, анализ оригинального текста с текстом переводимого языка. Во время анализа мы отметили для себя наиболее интересные моменты.

Лексико-грамматические трансформации:

Пример 1: *Home of the great Oracle Apollo, Delphi was the Omphalos, the belly button, the center of the ancient world.* – Родина великого оракула Аполлона, Дельфы были центром античного мира.

В данном примере мы можем видеть значительную разницу в длине английского и русского предложений, так как переводчик использует приём опущения, т.е. убирает семантически избыточные слова, имеющие схожее значение. (*Omphalos* – древний культовый объект в Дельфах, считавшийся центром мира, известен под названием «Пуп Земли»; *the belly button* – пупок).

Пример 2: *The answer was to dig.* – Ответы могли дать раскопки.

В этом случае переводчик прибегает к необходимости использования перестройки синтаксической структуры предложения. Форма страдательного залога английского языка заменяется формой действительного залога русского языка (*to dig* – копать заменяется в русском варианте на подлежащее *раскопки*).

Пример 3: *Now knucklebones in ancient Greece were used by kids as part of a game. And they may have been dedicated here at the cave as part of a ceremony that symbolized the transition between childhood and adulthood, on the eve of marriage, for example.* – Бабками в Древней Греции пользовались дети во время обряда, символизирующего переход из детства во взрослый возраст, накануне свадьбы, например.

Ещё один пример приёма опущения переводчиком, по его мнению, семантически избыточных слов. Однако, мы считаем такой приём трансформации неуместным в данном случае, т.к. это ведёт к некорректному переводу информации, предложенной автором фильма. И предоставляем свой вариант перевода: Бабки в Древней Греции использовались детьми во время игры, процесс которой заключается в ловкости бросания косточек («бабок»). А в этой пещере они могли оказаться как часть обряда, символизирующего переход от детства к зрелости, который мог проходить, к примеру, накануне свадьбы. В данном случае мы считаем необходимым приём лексического добавления, что позволит зрителю получить более правдивую и подробную информацию.

Лексические трансформации

Пример 4: *And, in fact, Delphi still is a beacon for internationalism.* – И, в действительности, Дельфы до сих пор остаются путеводной звездой интернационализма.

В данном примере переводчик использует такой вид лексической трансформации как лексико-семантическая замена. (*beacon* – маяк, указывающий путь, направление пути).

Пример 5: *It depicted the great Greek myth about the war between the gods and the giants.* – Это интерпретация греческого мифа о гигантомахии.

В данном случае переводчик прибегает к приёму генерализации (*гигантомахия* – борьба Олимпийских богов с гигантами – порождениями богини Геи).

Пример 6: *The Oracle was heading for stardom.* – Оракул уверенно шёл к славе.

Здесь автор прибегает к лексико-семантической замене, чтобы показать, что влияние оракула и его предсказаний будущего имело просто огромное значение для людей Древней Греции и практически каждый знал или что-то слышал о нем.

Пример 7: *Almost from the minute you've separated the sanctuary from the local surroundings, you're creating a cuckoo.* – Практически в ту же минуту, как вы отделяете святилище от местного окружения, получаете иждивенца.

В данном примере переводчик использует приём лексико-семантической замены (*cuckoo* – кукушка. Кукушки подбрасывают своих птенцов другим матерям и те, соответственно, остаются на их иждивении. Точно также, как и святилище в Дельфах остаётся на иждивении жителей этой области).

Грамматические трансформации:

Пример 8: *It was several days' journey from the main cities of the ancient Greek world.* – Путешествие из крупнейших городов Древней Греции занимало несколько дней.

Здесь использован вид грамматической трансформации – перестановка. Это обусловлено различиями в строе предложения на английском и русском языках.

Хочется отметить, что на протяжении всего фильма, переводчик очень часто прибегал к данному виду трансформации.

Исходя из всего выше изложенного, мы можем сделать вывод, что, несмотря на то, что основная доминанта документального фильма состоит в том, чтобы максимально приблизить текст ИЯ к ПЯ и наиболее полно передать информацию, вложенную автором в киноленту, переводчику приходится прибегать к использованию разного рода переводческих трансформаций.

Произведя анализ документального фильма профессора Майкла Скотта «Дельфы. Почему они так важны?» мы можем отметить, что чаще всего в работе над этой кинолентой, переводчик прибегал к использованию лексико-семантических замен, путём использования при переводе единиц исходного языка на язык перевода единиц, значение не которых не совпадает со значением исходных единиц.

Список литературы

1. Витренко А.Г. О «стратегии перевода» // Вестник МГЛУ. – 2008. – Вып. 536: Сопоставительная лингвистика и вопросы переводы. – С. 3–17.
2. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. – М.: Наука, 1999.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода: Учеб. для ин-тов и фак. ин. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. The web's largest resource for movie and play scrips. – URL: Delphi: The Bellybutton of the Ancient World Movie Script (scripts.com)

УДК 82-31

ББК 83.3

**РЕМИНИСЦЕНЦИИ РУССКОЙ КЛАССИКИ
В РОМАНЕ СКАРЛЕТТ ТОМАС «НАША ТРАГИЧЕСКАЯ
ВСЕЛЕННАЯ»**

А.Д. Онучина, Администрация Ленинского района г. Пензы, Россия

**REMINISCENCES OF THE RUSSIAN CLASSICS
IN SCARLETT THOMAS' NOVEL "OUR TRAGIC UNIVERSE"**

A.D. Onuchina, Administration of the Leninsky District of Penza, Russia

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности употребления реминисценций русской классики в зарубежной литературе на примере романа Скарлетт Томас «Наша трагическая вселенная».

Ключевые слова: реминисценция, А.П. Чехов, Л.Н. Толстой, С. Томас.

Abstract. This article considers the features of the use of reminiscences of Russian classics in foreign literature on the example of Scarlett Thomas' novel "Our Tragic Universe".

Key words: reminiscence, A.P. Chekhov, L.N. Tolstoy, S. Thomas.

E-mail: onu4ina.alryona@yandex.ru

«Чтение – вот лучшее учение» – это слова великого русского поэта, драматурга и прозаика А.С. Пушкина. Так или иначе, книги с нами рядом всю нашу жизнь. Это бесценные помощники. Они учат нас мыслить, говорить красиво. Книги способны рассказать обо всем на свете, о местах, в которых мы не сможем побывать, о людях, с которыми никогда не встретимся. Они дарят нам тот жизненный опыт, который мы сами могли бы и не получить, обогащают нас. Это всё возможно благодаря писателям и поэтам. Каждый создаёт нечто новое и необыкновенное, когда читаешь работы разных авторов, в их разных стилях и манере писания, твой мир меняется, будто к нему добавляются недостающие пазлы. Читая произведения, мы можем наблюдать

не только описания красивых или, напротив, ужасающих мест, ситуаций или людей, поднятие важных жизненных проблем или вопросов, закрученные сюжеты и неожиданные развязки. Некоторые «мастера слова» используют в своих работах такой литературный приём как реминисценция.

Термин «реминисценция» происходит от латинского «воспоминания». Впервые, в начале прошлого века, этот термин был использован в работах известного сербского ученого Урбанчика.

Реминисценция в литературе – это отсылка к другим художественным произведениям или жизни писателей и поэтов.

Мы можем наблюдать явление реминисценции в разных областях прикладных наук, искусстве, обыденной жизни. Приведем наиболее распространенные виды реминисценции:

1. **Историко-философская реминисценция.** Древнегреческий философ Платон рассуждал, о том, что все окружающие нас явления и предметы родственны между собой, и благодаря этому можно все обо всем припомнить. Любое знание есть воспоминание или припоминание. В своем произведении «Федра» – Платон утверждает, что реминисценция – это как таинство посвящения и приближение к духовному.

2. **Кинематографическая реминисценция.** Яркие стилистические приемы и эффекты, то, что привлекает зрителя в кинематографе. Реминисценция в кино – частый прием. Внимание зрителя отсылается на какие-либо перекрестные события, возвращается в прошлое, используются произведения искусства великих художников, как например, в фильме Л. Рифенштала «Триумф воли», когда показана аналогия с картиной К. Моне «Улица Сен-Дени в день национального праздника»: колышущиеся флаги, без обозначения фигур, держащих знамена.

3. **Реминисценция – как феномен психики.** Отсроченное воспоминание какого-либо материала или события.

4. **Филологическая (литературная) реминисценция.** Текстовые реминисценции бывают следующих разновидностей:

- введение в текст определенных слов или выражений (узнаваемых читателем пословиц, афоризмов, цитат);

- упоминание о культурных событиях прошлого;

- создание автором персонажей с описательной характеристикой знакомых читателю героев («это был типичный шекспировский Ромео»).

В настоящее время в литературоведении принято выделять несколько уровней реминисценции. Рассмотрим их подробнее.

1. Мотивный уровень реминисценции.

Реминисценция на мотивном уровне имеет свои особенности, определяемые природой самого мотива. С одной стороны, повторяемость – условие бытования мотива, из чего следует, что мотивная реминисценция – едва ли не самый распространенный вариант цитации. С другой стороны, реминисценция-мотив в тексте никак не маркирована, и это открывает широкое поле для гипотетических построений. Не только исследователь и читатель, но и сам автор зачастую не может ответить на вопрос о такого рода заимствованиях.

2. Образный уровень реминисценции.

Этот уровень предполагает заимствование образов и персонажей одним автором у другого или целого ряда авторов. Сюда же входит и хронотоп.

3. Ритмико-синтаксический уровень реминисценции.

Реминисценции проявляются в размере, рифме, строфике, синтаксических конструкциях. О данном уровне можно говорить лишь в контексте лирического произведения, в силу неприменимости к эпическому тексту таких понятий, как размер, рифма и строфика.

4. Лексический уровень реминисценции.

Данный уровень предполагает заимствование и употребление лексики и лексических средств одного автора другим.

Кроме реминисценции в литературе существует такое понятие, как «автореминисценция». В этом случае производится некий отсыл не к чужим произведениям, но к другим «вещам» того же автора. Автореминисценции использовали Пушкин и Лермонтов, Брюсов и Блок. В литературоведческом

смысле реминисценции очень близка аллюзия, однако между ними есть и разница. Она заключается в том, что в первом случае это все же, скорее, отзвук некоего события, тогда как аллюзия несет в себе прямое указание на первоисточник.

Нередки реминисценции в произведениях современных зарубежных авторов. Среди этих реминисценций мы встречаем большое количество отсылок к произведениям русских классиков, что обусловлено тем, что русская литература оказала огромное влияние на литературу мировую. Произведения Л.Н. Толстого, А.П. Чехова читают люди всего мира, находя в них те проблемы, с которыми сталкивались многие, ответы на те вопросы, которые задаёт себе каждый.

Так, с подобным «эффектом» мы сталкиваемся в романе «Наша трагическая вселенная», написанном Скарлетт Томас.

Скарлетт Томас – современная английская писательница. Является автором девяти романов, в том числе «Корпорация Попс» и «Молодые, способные». Преподаёт английскую литературу в Университете Кента.

«Наша трагическая вселенная» – это так называемая история без истории. Этот роман не построен по привычной многим читателям формуле: «завязка – кульминация – развязка». И мы не встретим тут ни чудовищ, ни героев, ни злодеев. Здесь не поднимаются и не разрешаются конфликты или вопросы. Мы не увидим вечную борьбу – доброго против злого. Зато мы можем полностью окунуться в жизнь главной героини Мэг. Живет она в небольшом городке Дартмут. У неё есть арендованный дом, в котором ей тяжело дышать из-за сырости и постоянно течет крыша, безработный, ленивый сожитель, отсутствие денег и её влюблённость в другого. Чтобы иметь хоть какие-то деньги она пишет рецензии и занимается беллетристикой, которую заказывает главный редактор журнала. В очередной раз она готовит рецензию на книгу, автором которой является психоаналитик Келси Ньюман. По его теории мы все обладаем даром бесконечной жизни. И невероятным образом, книга начинает

влиять на её жизнь, на её отношения с парнем, её влюблённость в другого и её друзей.

При описании жизненных перипетий героини автор часто использует отсылки к произведениям классиков русской литературы, которые известны образованным читателям всего мира. На страницах романа мы встречаем такие литературные (филологические) реминисценции:

1. *«Чехов говорил, что если в истории появляется ружье, то оно должно выстрелить.»* [3, с. 98] – здесь автор ввела выражение классика мировой литературы А.П. Чехова. Это очень интересный пример реминисценции мотивационного уровня.

Возможно, данная цитата А.П. Чехова схожа с формулой, по которой главная героиня пишет свои рассказы: «...завязка – кульминация – развязка». Использует она её для того, чтобы рассказ, построенный на основе этой формулы, был понятен и лёгок для понимания подростками.

Такая формула построения сюжета является классической в мировой литературе, она всегда актуальна. Упомянув А.П. Чехова, главная героиня подчёркивает то, что в своём творчестве следует примеру великого мастера слова.

Построение рассказов героини романа противопоставлено тому, как построено само произведение Скарлетт Томас. Действительно, четкий сюжет, где всё последовательно воспринимается очень просто, что несомненно, притягивает юных читателей. Но в жизни так не бывает: нельзя заставить все происходящие с человеком события соответствовать определённой модели. Судьба Мэг постоянно подкидывает всё новые сюрпризы, неясности, неожиданности, как бы насмехаясь над её творчеством. Реальное и ирреальное смешиваются, перепутываются.

2. *«Я подарила Либби «Анну Каренину» на день рождения несколько лет назад...»* [3, с. 156].

3. *«В жизни Либби случился период, когда она вышила крестиком свои любимые фразы из книг, и некоторые вышивки висели здесь на стене. Самая*

длинная цитата была из «Анны Карениной»: «В первый раз тогда поняв ясно, что для всякого человека и для него впереди ничего не было, кроме страдания, смерти и вечного забвения, он решил, что так нельзя жить, что надо или объяснить свою жизнь так, чтобы она не представлялась злой насмешкой какого-то дьявола, или застрелиться.»» [3, с. 273].

Эти две реминисценции образного уровня, заставляющие читателей вспомнить о великом романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина», помогают в описании сложной жизненной ситуации лучшей подруги Мэг – Либби: она замужем за Бобом, но тайно встречается с Марком. Героиня не хочет уходить от мужа, но и оставить Марка она не готова. Что скажут люди? Где и с чем она останется? Ведь у Марка нет ничего.

Схожая дилемма стояла перед Анной Карениной в одноименном романе Л.Н. Толстого. Её влюблённость во Вронского не давала ей покоя, но и уйти от мужа – Алексея Александровича – она не могла, понимая, как низко таким образом она опустится в глазах общества. Они обе ищут духовное равновесие, которое составляет важный аспект их жизней.

Опять мы сталкиваемся с тесным переплетением вымышленных и реальных сюжетов. Мэг хочет помочь подруге, подарив ей роман Л.Н. Толстого, надеется, что Либби найдет там то, что ищет, обогатит свой жизненный опыт, решится наконец-то на что-то. Кроме того, Мэг и сама мечтает написать роман, который станет сенсацией, который сможет охватить всю жизнь, который будет восхищать всех. Читатель понимает, что именно Л.Н. Толстому хочется подражать героине, ведь сама жизнь видна в его произведениях.

Но написание великого романа Мэг постоянно откладывает. Уже не первый год. Ссылается на множество помех. Начатый роман постоянно переписывается, появляются новые герои, уходят прежние. Готовая формула, используемая в рассказах-ужасниках (коммерческих проектах), ей не подходит, а другую, новую, свою изобрести у неё не выходит.

Проанализировав данный роман, мы можем сделать следующие выводы: жизнь главной героини имела схожие черты с жизнью А.П. Чехова, когда он только начинал писать: Мэг также пишет простые рассказы, возможно похожие друг на друга, но, когда дело доходит до «её романа», она хочет сделать из него что-то не похожее на рассказы, которые она пишет, чтобы заработать, а что-то более глубокое, как произведения Л.Н. Толстого. А.П. Чехов не поднимал сложных вопросов в своих произведениях, у него больше житейские, бытовые проблемы, наполненные грустным или весёлым юмором, которые знакомы простым людям. Но Л.Н. Толстой пытался понять сущность бытия в более глобальном смысле. Для А.П. Чехова было важно, как прожить эту жизнь, а Л.Н. Толстому – для чего или почему.

Список литературы

1. Дементьева С.В. *Реминисцентные доминанты культуры: философский анализ // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – №3. – С. 215.*
2. *Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / Под редакцией проф. Горкина А.П. – М.: Росмэн. 2006. – 584 с.*
3. *Томас С. Наша трагическая вселенная. – М.: Corpus, 2011. – 512 с.*

УДК 80/81

ББК Ш 1

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПРОЗЕ

С. ДОВЛАТОВА

*В.Т. Садченко, Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск, Россия*

STYLISTIC RESOURCES OF PROPER NAMES IN THE PROSE OF

S. DOVLATOV

V.T. Sadchenko, Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Аннотация. Изучение специфики литературной ономастики является актуальным направлением современной лингвистики текста. В статье на основе комплексного анализа ономастикона текстов С. Довлатова рассматриваются имена собственные (проприальные) как предмет игровых авторских интенций, как отдельный стилистико-лексикологический авторский прием создания комического, средство трансляции иронии.

Ключевые слова: художественный текст, стилистика, имена собственные.

Abstract. The study of specifics of literary onomastics is an actual direction of modern linguistics of text. The article considers proper names (proprietary) as an object of the author's playing intentions, as the author's separate stylistic-lexicological technique of creation of comic, as a means of transferring irony on the basis of the integrated analysis of the onomasticon of S. Dovlatov's texts.

Key words: literary text, stylistics, proper names.

E-mail: ValentinaSadchenko@yandex.ru

Русский литературный язык, как любая жизнестойкая и открытая система, продолжает динамически развиваться на протяжении всей своей истории. Наиболее ярко и открыто процессы развития и формирования языка на определенном этапе проявляются в языке писателей. Произведения поэтов и прозаиков любой исторической эпохи являются отпечатком живой системы языка: ее стилистических ресурсов и возможностей на данном этапе

становления, а также потенциалов ее дальнейшего развития. С этой точки зрения, язык художественной литературы по самой своей природе и функциям может служить предметом многоаспектных и детальных исследований.

Проза С. Довлатова, одного из ярких и своеобразных представителей русской литературы второй половины XX века, в последние два десятилетия стала объектом научных исследований многих филологов. Однако следует отметить, что творчество столь культового писателя изучено преимущественно с литературоведческой точки зрения; языковая организация текстов С. Довлатова представляется нам не менее важной и заслуживающей самого пристального внимания. В этом плане интерес представляет диссертация М.А. Хлупиной, посвященная анализу особенностей языковой личности С.Д. Довлатова [4]. Автор рассматривает прецедентные имена, встречающиеся в текстах писателя и характеризующие определенным образом особенности дискурса С. Довлатова, его включенность в культурный диалог. Стилистические ресурсы именований персонажей не изучались. Стилистическая литературно-художественная ономастика – интереснейший материал для исследователя, т.к., по выражению В.В. Виноградова, «вопрос о подборе имен, фамилий, прозвищ в художественной литературе, о структурных их своеобразиях в разных жанрах и стилях, об их образцах, характеристических функциях и т.п. <...> очень большая и сложная тема стилистики художественной литературы» [1, с. 38]. На особый статус проприальной лексики как стилеобразующего элемента информационного пространства текста обращает внимание К.А. Елистратова [2, с. 4].

Мы не ставим цели представить полную классификацию онимического материала, содержащегося в произведениях С. Довлатова, считаем возможным в рамках данной работы обратить внимание на некоторые функции единиц проприальной системы в текстах С. Довлатова.

Использование разнообразных по происхождению и выразительных возможностей имен собственных (онимов) обусловлено биографическими фактами из жизни С. Довлатова. Многие из его героев – представители

многочисленных народов, проживающих на территории Советского Союза. Стоит вспомнить, что С. Довлатов три года проходил армейскую службу во внутренних войсках Республики Коми, где охранял территории лагерей, также три года Довлатов провел в Эстонии, а в возрасте тридцати семи лет эмигрировал в США. Неудивительно, что вокруг С. Довлатова всегда могли находиться представители различных народов, что давало писателю практически неисчерпаемые ресурсы для имитаторства.

«Знакомьтесь, – гражданским тоном сказал подполковник, – это наши маяки. Сержант Тхапсаев, сержант Гафиатулин, сержант Чичиашвили, младший сержант Шахмаметьев, ефрейтор Лаури, рядовые Кемоклидзе и Овсепян... «Перкеле, – задумался Густав, – одни жида...»».

Автор намеренно дает длинную цепочку нерусских фамилий: Тхапсаев и Гафиатулин – фамилии татарского происхождения; Чичиашвили и Кемоклидзе – грузинского; Овсепян армянского; фамилия Шахмаметьев, скорее всего, представляет собой вариант тюркской фамилии Шахмаметиев, восходящей к персидскому «шах» (правитель, царь) и диалектному варианту имени Мухаммед; фамилия Лаури имеет финское происхождение. Таким образом, С. Довлатов выводит на первый план интернациональность представленного воинского состава. Густав, герой, которому представляют этих военных, – эстонец, носящий фамилию Пахапиль, его национальность постоянно комически обыгрывается в тексте (*«Настоящий эстонец должен жить в Канаде...»* и т.д.), и его грубоватая мысль-реакция на сплошные нерусские фамилии: «одни жида», – создает комический эффект (при учете, что ни одной еврейской фамилии названо не было). К тому же слово «Перкеле» для русского читателя также звучит двусмысленно и комично: на первый взгляд, слово кажется естественным продолжением ряда нерусских фамилий, но на самом деле «перкеле» – это финское бранное слово, переводящееся как «черт» или «дьявол». Поскольку в тексте не дается никаких комментариев относительно этого слова, можно только догадываться, почему эстонец Пахапиль ругается по-фински.

В другой главе «Зоны» можно также выделить эпизод, построенный на языковой игре вокруг имен собственных:

«Мишук и в голову не брал. Дружок-карманник учил его играть на мандолине. И дали ему в лагере кликуху – Пупс. – Ну и прозвище у вас, – говорил ему зека Лейбович, – назвались бы Королем. Или же – Бонапартом. Тут вмешивался начитанный «кукольник» Адам: – По-вашему, Бонапарт – это что? По-вашему, Бонапарт – это должность? – Вроде, – мирно соглашался Лейбович, – типа князя...»

Достаточно комично сочетание «кликухи» «Пупс» и обращения к этому Пупсу на «Вы», как и весь диалог между заключенными, построенный на преувеличенно вежливой форме обращения друг к другу. Само значение прозвища, данного взрослому здоровому мужчине, пилоту, представляется комичным: «пупс» в одном из вариантов молодежной сленговой лексики описываемого периода означает «красивый молодой человек, мачо». Ко всему прочему, автор предлагает нам представить, как Пупс учился играть на мандолине. Резкое противопоставление прозвищ «Пупс», «Король» и «Бонапарт», как предлагает ему зваться Лейбович, также добавляет комизма. Более того, в середине диалога появляется имя Адам, само по себе отягощенное значительным количеством религиозных и культурных коннотаций, носитель которого является «кукольником», что на воровском жаргоне означает мошенника, подменивающего при продаже драгоценности на подделки. Таким образом, создается многоуровневая языковая игра за счет использования стилистических ресурсов имен собственных.

В тексте комично выглядит просто перечисление фамилий в определенном порядке:

- «– Чудеса, – первым констатировал Адам.*
- Чтоб я так жил! – воскликнул Лейбович.*
- Зуб даю, – коротко поклялся Чалый.*
- Сеанс, – одобрительно заметил Мурашка.*
- Феноменально, – произнес Белуга, – итс вандерфул!*

– *Не положено, – забеспокоился конвоир, ефрейтор Дзавашивили.*

Чалый (украинская фамилия, происходящая от названия масти лошади) сменяется весьма любопытной фамилией *Мурашка*, которую носит «потомственный «скокарь», т.е. вор, совершающий кражи со взломом из квартир, затем появляется фарцовщик (т.е. спекулянт) с рыбной фамилией *Белуга*, и, что интересно, Адам так и остается Адамом, как бы выпадая таким образом из дальнейшей цепочки.

С. Довлатов большое внимание уделяет прозвищам героев, иногда рассказывая анекдотические случаи, в результате которых эти прозвища были получены:

«... ефрейтора Петрова, которого сослуживцы называли – Фидель. Эту кличку ефрейтор получил год назад. Лейтенант Хуриев вел политзанятия. Он велел назвать фамилии членов Политбюро. Петров сразу вытянул руку и уверенно назвал Фиделя Кастро...».

С. Довлатов органично смешивает имена собственные с лагерными жаргонизмами:

«– Ну, а барышни тут есть?»

– И даже много, – заверил его Ханнисте, <...> – Солоха, Рая и восемь «дунек»... <...> Солохой звали лошадь, на которой мы возили продукты. «Дуньками» называют лагерных педерастов. Рая была медсестрой...».

В то же время вспоминается кот из повести «Заповедник», носящий, в отличие от многих героев Довлатова, не кличку, а человеческое теплое имя *Ефим*, или собака из повести «Наши»: *«Леопольд писал, что у него сеть жена Хелена, сын Романо и дочь Моник. А также пудель, которого зовут Игорь».* В описываемом случае дядя главного героя, эмигрировавший в Брюссель, женился на иностранке, дал своим детям иностранные имена и только пуделя назвал по-русски.

В повести «Наши» С. Довлатов рассказывает о своих предках и родственниках и иногда рассуждает об их именах, превращая этот рассказ в отдельную историю:

«У моего еврейского деда было три сына. (Да не смутит вас эта обманчивая былинная нота.) Звали сыновей – Леопольд, Донат и Михаил. Младшему, Леопольду, как бы умышленно дали заморское имя. Словно в расчете на его космополитическую биографию. Имя Донат – неясного, балтийско-литовского происхождения. (Что соответствует неясному положению моего отца. В семьдесят два года он эмигрировал из России.) Носитель чисто православного имени, Михаил, скончался от туберкулеза в блокадном Ленинграде».

Таким образом, С. Довлатов не просто знакомит нас с семьей своего отца, но представляет краткую биографию каждого ее члена, почти мистически связывая их судьбы с данными им именами. Далее следует длинное рассуждение о значении имен и о том, как имя антиципирует судьбу человека:

«Согласитесь, имя в значительной степени определяет характер и даже биографию человека.

Анатолий почти всегда нахал и забияка.

Борис – склонный к полноте холерик.

Галина – крикливая и вульгарная склочница.

Зоя – мать-одиночка.

Алексей – слабохарактерный добряк.

В имени Григорий я слышу ноту материального остатка.

В имени Михаил – глухое предвестие ранней трагической смерти.

(Вспомните Лермонтова, Кольцова, Булгакова...)

И так далее».

Само начало повести «Наши» напоминает структуру евангельского текста не только перечислением еврейских имен, но и характерной инверсией местоимения («Сын его»):

«Наш прадед Моисей был крестьянином из деревни Сухово. <...> Сын его Исаак перебрался в город. То есть восстановил нормальный ход событий. Сначала он жил в Харбине, где и родился мой отец».

Подобное начало произведения, с одной стороны, настраивает читателя на сказовость повествования, с другой стороны, создает гротесковое мироощущение: «проницательный» читатель, зная, что важнейшей составляющей прозы С. Довлатова является анекдот, ожидает продолжения комического и абсурдного; таким образом, уже само начало текста проецирует ироническую ситуацию.

Рассмотрим еще один пример игры с именами собственными из сборника «Чемодан»:

«Разговор, естественно, зашел о литературе. Если Лена называла имя Гладилина, я переспрашивал:

– Толя Гладилин?

Если речь заходила о Шукине, я уточнял:

– Вася Шукин?

Когда же заговорили про Ахмадулину, я негромко воскликнул:

– Беллочка!..» (рассказ «Поплиновая рубашка»)

Герой, будучи по сюжету начинающим писателем, пытается произвести впечатление на девушку, которая ему нравится, несколько преувеличивая близость отношений с известными литераторами. С. Довлатов для этого вкладывает в уста героя имена последних в уменьшительно-ласкательной форме, что производит нужный комический эффект, причем последнее «Беллочка!», даже не сказанное, а «восклицаемое» по отношению к Ахмадулиной, являясь самым экспрессивным элементом в цепочке уменьшительно-ласкательных имен писателей, завершает микродиалог на максимально выразительной ноте.

Таким образом, за счет языковой игры, построенной вокруг имен собственных, С. Довлатов добивается самых различных комических эффектов, начиная от такого классического приема, как использование «говорящих» фамилий и заканчивая построениями философско-мистических теорий о влиянии имени на судьбу и характер человека. Вторая важная функция игры с именами – модальная, заключающаяся в выражении субъективного авторского

отношения к конкретному персонажу. Специфика проприальных единиц в произведениях С. Довлатова заключается в способности выступать в качестве средства трансляции иронии.

Список литературы

1. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика.* – М., 1963. – 255 с.
2. Довлатов С.Д. *Собрание сочинений: [В 4 т.] / [Сост. и подгот. А.Ю. Арьев].* – СПб.: Азбука-классика, 2003 [Электронный ресурс] – Режим доступа: litmir.me/br/?b=186502&p=1
3. Елистратова К.А. *Ономастикон поэтического дискурса Веры Полозковой: лингвосемиотический аспект: дис. ... канд. филол. наук.* – Череповец, 2015. – 168 с.
4. Хлупина М.А. *Особенности языковой личности С.Д. Довлатова: дис. ... канд. филол. наук.* – М., 2014. – 255 с.

УДК 81.1

ББК 81.055.52

**СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ МЕТАФОРЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Г.Д. УЭЛЛСА «МАШИНА
ВРЕМЕНИ»)**

*О.Ю. Сафонова, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

*М.И. Новикова, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

**WAYS OF TRANSFERRING METAPHOR INTO RUSSIAN (BASED
ON THE WORK OF “THE TIME MACHINE” BY H.G. WELLS)**

O.Yu. Safonova, Penza State University, Penza, Russia

M.I. Novikova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В данной статье обсуждается проблема перевода метафор и сохранения их эмоциональной окраски на материале романа Герберта Джорджа Уэллса “The Time Machine” и его перевода на русский язык. Рассматриваются приемы перевода метафор на основе классификаций известных исследователей.

Ключевые слова: метафора, перевод, трансформации.

Abstract. The article is devoted to the problem of translating metaphors into Russian and preserving their emotional colouring on the example of the novel by Herbert George Wells “The Time Machine”. The methods of translating metaphors according to the classifications of famous researchers are considered.

Key words: metaphor, translation, transformations.

E-mail: safonova_olga77@mail.ru, marinanovikova759@gmail.com

Проблема перевода метафор в художественном тексте всегда была одной из наиболее сложных. Согласно И.В. Арнольд, «метафора – скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [1]. Это

образное выражение или же воплощение оригинальных эмоционально-окрашенных образов, которые выполняют в тексте одну из важнейших задач – воздействие на воображение и эмоции читателя.

Главной задачей правильного перевода метафор является адекватность передачи образности и значения высказывания и воссоздание стилистического эффекта оригинала в переводе.

Перевод лингвистических средств выразительности связан с определенными трудностями. Наиболее частые причины – это отсутствие адекватного эквивалента в языке перевода и различия в реалиях, культурах и системах ценностей, что делает невозможным осуществление прямого перевода. С этим фактором связано появление многочисленных трудов, нацеленных на нахождение верной стратегии перевода метафоры.

Итак, И.Я. Рецкер [5] способы передачи метафоры сводит к четырем категориям:

1. Эквивалентные соответствия
2. Вариантные соответствия
3. Трансформации
4. Калька.

Т.А. Казакова [3] выделяет следующие способы перевода метафор на русский язык:

1. Полный перевод
2. Добавление / опущение
3. Замена
4. Структурное преобразование
5. Традиционное соответствие
6. Параллельное именование метафорической основы.

Достижение адекватности перевода, вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков, требует от переводчика умения произвести многочисленные и разнообразные межъязыковые преобразования (переводческие трансформации), чтобы текст перевода с

максимально возможной полнотой передавал всю информацию, заключенную в исходном тексте. Л.С. Бархударов [2] выделяет четыре элементарных типа трансформаций:

1. Перестановки.

2. Замены. Грамматические: замены форм слова, замены частей речи, замены членов предложения, синтаксические замены в сложном предложении (замена простого предложения сложным, замена сложного предложения простым, замена главного предложения придаточным и наоборот, замена подчинения сочинением и наоборот, замена союзного типа связи бессоюзным и наоборот). Лексические: конкретизация, генерализация и замена, основанная на причинно-следственных отношениях. Лексико-грамматические замены: антонимический перевод.

3. Добавления.

4. Опускания.

В.Н. Комиссаров подразделяет переводческие трансформации на лексические, грамматические и комплексные лексико-грамматические.

Основные типы лексических трансформаций, применяемых в процессе перевода, включают следующие переводческие приемы: переводческое транскрибирование и транслитерацию, калькирование и лексико-семантические замены (конкретизацию, генерализацию, модуляцию). К наиболее распространенным грамматическим трансформациям принадлежат: синтаксическое уподобление (дословный перевод), членение предложения, объединение предложений, грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения). К комплексным лексико-грамматическим трансформациям относятся антонимический перевод, экспликация (описательный перевод) и компенсация [4].

Таким образом, ученые (Л.С. Бархударов, Т.А. Казакова, В.Н. Комиссаров, И.Я. Рецкер) сходятся во мнении касательно некоторых приемов, которые необходимо использовать для передачи метафор средствами другого языка.

Среди вышеперечисленных способов перевода можно выделить общие: дословный перевод, добавление, опущение, модуляция, конкретизация, генерализация, замены, перестановки, членение предложения, антонимический перевод.

Приведем следующие примеры способов перевода метафор из произведения “The Time Machine” («Машина времени») Г.Д. Уэллса.

“...I was wet to the skin” [7] – «...я промок до костей» [5].

В данном примере используется прием дословного перевода или же полный перевод с сохранением образа. Эта трансформация используется в тех случаях, когда в переводящем языке существует аналог исходного образа и когда в обоих языках совпадают правила сочетаемости и традиции выражения эмоционально-оценочной информации.

Прием добавления можно наблюдать в следующей метафоре:

“like a beast in a trap, whose enemy would come upon him soon” [7] – «в положении зверя, попавшего в западню и чующего, что враг близко» [5].

Когда метафору невозможно перевести дословно, из-за структурных различий в оригинале и переводящем языке, требуется экспликация подразумеваемого в исходном тексте смысла. Из данного примера видно, что переводчик добавляет «в положении» и «чующего».

Приведем пример следующей трансформации – опущение, при котором происходит импликация словесно выраженного в исходном тексте:

“The whole surface of the earth seemed changed – melting and flowing under my eyes.” [7] – «Вся поверхность земли изменялась на моих глазах.» [5].

В денном переводе происходит опущение таких элементов, как “melting and flowing”.

В следующем примере мы можем заметить прием модуляции или же смысловое развитие, что определяется как замена слова или словосочетания языка оригинала единицей переводящего языка, значение которой можно логически вывести из значения исходной единицы:

“a man ... never opened his mouth” [7] – «человек ... не проронил ни слова» [5].

Контекстуальная замена здесь явно необходима, поскольку по-русски нельзя сказать: «ни разу не открыл рот», так как смысл исходного образа изменится, поэтому перевод “never opened his mouth” осуществляется через «ни проронил ни слова».

Прием конкретизации используется, когда переводчик заменяет слова и словосочетания с более широким значением на более узкое. Чаще всего это происходит, когда слово с таким широким значением отсутствует в переводящем языке:

“the sky took on a wonderful deepness of blue” [7] – «небо окрасилось в ту удивительную синеву» [5].

Таким образом, родовое понятие – “take on” заменяется видовым – «окраситься».

Трансформация обратная конкретизации называется генерализацией. Ее можно наблюдать в следующем примере:

“thought roams gracefully” [7] – «мысль легко скользит с предмета на предмет» [5].

В данном примере видовые понятия – “roams”, “gracefully” заменяются родовыми – «скользить», «легко».

Следующий способ перевода метафоры на русский язык – грамматические замены. Замене может подвергаться грамматическая единица исходного языка любого уровня: словоформа, часть речи, член предложения, предложение определенного типа.

“The Editor raised objections.” [7] – «Редактор принялся возражать.» [5] – замена существительного глаголом.

“gratitude and a mutual tenderness still lived on in the heart of man” [7] – «благодарность и нежность продолжают жить в сердцах» [5] – замена словоформы (замена числа существительного).

“the Editor got fervent in his curiosity” [7] – «Любопытство Редактора достигло предела» [5] – замена члена предложения (подлежащее заменяется обстоятельством).

“this lever, being pressed over, sends the machine, gliding into the future” [7] – «если нажать на этот рычажок, машина начинает скользить в будущее» [5] – замена простого предложения сложным.

Прием перестановки членов предложения можно заметить в ниже приведенном примере:

“...it was possible for me to do under the circumstances, in trying to revive the sensation of fear” [7] – «...стараться пробудить в них чувство страха – чистое безумие» [5].

В данном случае наблюдается изменение порядка слов в предложении, это происходит из-за расхождения традиций актуального членения предложений в английском и русском языках.

Следующий способ перевода, при котором одно предложение в оригинале преобразуется в два и более отдельных предложения в переводящем языке, называется членением предложения. В случае, приведенном ниже, можно заметить, как сложное предложение разделяется на два самостоятельных простых предложения.

“It was a foolish impulse, but the devil begotten of fear and blind anger was ill curbed and still eager to take advantage of my perplexity.” [7] – «Безумный порыв! Но сидевший во мне дьявол страха и слепого раздражения еще не был обуздан и пытался овладеть мною.» [5].

В данном примере можно наблюдать еще одну трансформацию – антонимический перевод, суть которой состоит в замене утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе и наоборот. В предложении, приведенном ниже, видно, как утвердительная форма “was ill curbed” заменяется на отрицательную форму «не был обуздан».

Таким образом, использование вышеуказанных трансформаций в процессе передачи метафор исследованного художественного произведения

средствами русского языка является необходимым условием при решении проблемы адекватности перевода. Но следует заметить, что такого рода деление приемов перевода является в значительной мере приблизительным. Так как виды трансформаций, перечисленные выше, на практике обычно встречаются в сочетании друг с другом, принимая характер комплексных трансформаций, но также любое преобразование можно трактовать как один, так и другой вид элементарной трансформации.

Список литературы

1. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов.* – М.: Флинта, 2002. – 384 с.
2. Бархударов Л.С. *Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода.* – М.: ЛКИ, 2008. – 235 с.
3. Казакова Т.А. *Практические основы перевода. Translation techniques: English, Russian.* – СПб: Союз, 2000. – 318 с.
4. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты).* – М.: Альянс, 2013. – 250 с.
5. Рецкер Я.И. *Пособие по переводу с английского языка на русский.* – М.: Просвещение, 1982. – 159 с.
6. Уэллс Г.Д. *Машина времени.* – М.: Эксмо, 2018. – 168 с.
7. Wells H.G. *The Time Machine.* – Vintage Classics Library, 2018. – 111 p.

УДК 81.1

ББК 81.055.52

**ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА
ЯЗЫКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ
ПЕРЕВОДА**

*О.Ю. Сафонова, Пензенский государственный университет, Пенза,
Россия*

*М.В. Федосеева, Пензенский государственный университет, Пенза,
Россия*

**EXPRESSIVE MEANS AND STYLISTIC DEVICES AS
AN OBJECT OF TRANSLATION**

O.Yu. Safonova, Penza State University, Penza, Russia

M.V. Fedoseeva, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Статья посвящена одному из начальных и важных этапов работы переводчика при передаче художественного текста – идентификации изобразительно-выразительного средства в художественном тексте и определению его роли в общей стилистике произведения. В статье рассматриваются лексические и синтаксические стилистические средства и их функциональный потенциал на материале произведения Т. Драйзера «Американская трагедия».

Ключевые слова: выразительные средства, стилистические приемы, метафора, эпитет, риторический вопрос, парцелляция, их функциональный потенциал.

Abstract. The article is devoted to one of the initial and most important steps in the work of any translator when he deals with the language of emotive prose – identification of expressive means and stylistic devices and their role in the text. The article highlights lexical and syntactical expressive means and stylistic devices and their functional potential. The examples under scrutiny are taken from the work of T. Dreiser “An American Tragedy”.

Key words: expressive means, stylistic devices, metaphor, epithet, rhetorical question, parcelling, their functional potential.

E-mail: safonova_olga77@mail.ru, fedoseeva_ritulya@mail.ru

Перевод художественных произведений является одним из интересных, но, с другой стороны, непростых направлений деятельности переводчика. Камнем преткновения для переводчика являются важнейшие компоненты языка художественного произведения, а именно, изобразительно-выразительные средства, или, согласно терминологии И.Р. Гальперина, экспрессивные средства языка (тропы и фигуры речи) [2]. Троп (метафора, синекдоха и др.) – это стилистический перенос названия, употребление слова в переносном (не прямом) его смысле. Цель его использования – достижение большей художественной выразительности. Фигуры речи – оборот речи, особое сочетание слов, синтаксическое построение, используемые для усиления выразительности высказывания [1].

Одним из начальных и важных этапов работы переводчика при передаче экспрессивных средств является идентификация стилистического приема и оценка данного приема с точки зрения его роли в создании общей стилистической окраски оригинала [4, с. 152].

Интересным материалом для изучения изобразительно-выразительных средств и их роли в произведении является роман Теодора Драйзера «Американская трагедия». С их помощью писатель раскрывает идею и тему данного произведения и заставляет задуматься над поставленными в нем проблемами, дает речевую характеристику персонажей, создает образность и экспрессивность, что привлекает внимание читателя к данному произведению.

В 8 главе 3 книги данного романа наиболее ярко прослеживается использование автором большого числа средств речевой выразительности для передачи всей глубины переживаний главного героя произведения. Как известно, выразительные средства могут быть лексическими, морфологическими, синтаксическими, фонетическими. Рассмотрим примеры лексических и синтаксических стилистических средств в данном произведении.

При первом же взгляде на текст невозможно не заметить множество эпитетов. Согласно словарю О.С. Ахмановой, эпитет – это особая

разновидность определения, которая отличается от обычного своей экспрессивностью [1]. Их автор использует, чтобы показать читателю эмоциональное состояние героя, а именно, усталость героя, например: “*sharp inquisitorial look*”, “*torturesome dreams*” (мучительные сны). Также они служат для выражения его восприятия окружающей действительности: “*informing smoke*” (предательского дыма костра), “*ominous silence*” (зловещая тишина) [5; 3]. Можно утверждать, что они приближают читателя к главному герою и помогают взглянуть на вещи его глазами.

Однако это невозможно было бы сделать в полной мере без использования метафор, лексических фигур речи, которые состоят в употреблении выражений в переносном смысле на основании сходства и аналогии. В основе метафоры лежит скрытое сравнение, при этом отсутствуют такие слова как *like, as if*. Как в примере: “*he began to shiver*” (Клайда охватила дрожь), “*he was stalked after by the horror*” (преследовал ужас), “*secrets that were gnawing at his vitals*” (тайны, которые гложут сердце) [5; 3]. Они помогают сделать текст произведения более выразительным, а также заставляют читателя проникнуться чувствами героя, выражая их в иносказательном ключе.

Также перед автором стоит задача передать динамику событий и мыслей героя, в чём ему помогает ряд синтаксических стилистических средств. Они помогают автору показать, что герой не бездушная машина, что он способен на чувства и переживания. С этой целью применяются риторические восклицания, которые, как говорит словарь О.С. Ахмановой, как раз являются приёмами передачи кульминации чувств. Их мы видим в строках: “*The horror! The flight! The exposure! The police!*” (Ужас! Бегство! Полиция! Разоблачение!) [5; 3]. Этот приём здесь также неразрывно связан с парцелляцией – намеренным делением связного текста на несколько самостоятельных фрагментов: “*Charged with murder! Roberta dead! And Sondra dead – to him! And the Griffiths! And his uncle! And his mother! And all those people in that camp!*” (Роберта умерла! И Сондра умерла – для него! И Гриффитсы! И дядя! И мать! И те, в лагере!) [5; 3]. С её помощью усиливается эмоциональность высказывания.

Помимо этого, автор также предоставляет нам возможность поставить себя на место героя произведения и самостоятельно дать ответы на волнующие его вопросы. В этом помогает риторический вопрос, ответ на который не требуется ввиду его очевидности: *“Was he really being captured? Had the officers of the law truly come for him?”* (Неужели он пойман? Неужели за ним и вправду явились представители закона?) [5; 3]. Герой с ужасом осознаёт единственный возможный ответ, а вместе с ним его осознаёт и читатель.

Данный эффект усиливается благодаря использованию такого синтаксического средства как умолчание. О.С. Ахманова в своём словаре определяет его как фигуру речи, которая состоит в экспрессивно-эмоциональном обрыве высказывания, предполагающем возможность для слушающего или читающего догадаться, что именно осталось невысказанным. Строки *“....keeping always safely inland out of the direct view of the water, for fear – for fear...”* (...он держался все время подальше от берега, чтобы его нельзя было увидеть с озера, из страха... из страха...) [5; 3] прекрасно иллюстрируют функцию умолчания, поскольку в них автор предлагает читателю задуматься о страхах и опасениях героя.

Стоит также отметить, что с тревогой персонажа контрастирует безмятежность и спокойствие окружающей его природы. Для лучшего выражения этого противопоставления автор применяет лексический повтор – намеренное повторение ключевых слов в предложении. Примером может служить следующее предложение: *“The mystic, shadowy water, faintly rippling in a light wind, the mystic, shadowy pines conferring in the light breezes”* (Загадочные темные воды покрыты едва заметной рябью, загадочные темные ели перешептываются) [5; 3].

Таким образом, при переводе художественных произведений от переводчика требуется творческий подход к решению стоящей перед ним задачи, умение выявить стилистический прием и оценить его важность в произведении, а далее передать стилистический прием так, чтобы он оказывал такое же эмоциональное воздействие на читателя, что и в тексте оригинала.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов.
<https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/>
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. – 459 с.
3. Драйзер Т. Американская трагедия.
https://librebook.me/an_american_tragedy
4. Комиссаров В.Н. Пособие по переводу с английского языка на русский. – М. 1965. – 288 с.
5. Dreiser T. An American tragedy. <https://linguabooster.com/ru/en/book/an-american-tragedy>

УДК 81'34

ББК 81.2/81.8стд1-

СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ БУКВАМИ И ЗВУКАМИ. ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ ГРАФИКИ

*Д.Д. Селиверстова, Пензенский государственный технологический
университет, г. Пенза, Россия*

*В.В. Мушкова, Пензенский государственный технологический
университет, г. Пенза, Россия*

RATIO BETWEEN LETTERS AND SOUNDS. FEATURES OF RUSSIAN GRAPHICS

D.D. Seliverstova, Penza State Technological University, Penza, Russia

V.V. Mushkova, Penza State Technological University, Penza, Russia

Аннотация. Эта статья посвящена истории создания русского алфавита и его дальнейшего развития. Прочитав ее, вы узнаете: кто был основоположником русской письменности; как изменялся русский алфавит в течение нескольких веков; как появлялись новые буквы и почему уходили старые.

Ключевые слова: русский алфавит, русская азбука, орфографическая реформа, ненужные буквы, звук, письменность.

Abstract. The article is devoted to the history of the creation of the Russian alphabet and its further development. After reading it, you will find out: who was the founder of Russian writing; how the Russian alphabet has changed over the course of several centuries; how new letters appeared and why old ones disappeared.

Key words: Russian alphabet, spelling reform, unnecessary letters, sound, writing.

E-mail: seliverdaria2003@gmail.com, vmushkova@penzgtu.ru

Алфавит — это упорядоченная последовательность букв данной письменности с их названиями, которая закреплена определенной культурной традицией. История алфавита уходит в глубокое прошлое. Первыми попытками установить и сохранить слова были картинки. Прошло несколько сотен лет,

прежде чем картинка стала знаком – условным сочетанием черточек и линий. Появление первой буквы относят ко 2-му тысячелетию до н. э. С тех пор можно было записать любое слово или мысль, используя определенный набор знаков.

Обратимся к истории происхождения русской азбуки.

При произношении первых букв старого русского алфавита «аз» и «буки» складывается слово «азбука», обозначающее совокупность всех букв, следующих друг за другом в определенном порядке. Фактически, «азбуку» можно считать своеобразным «переводом» слова «алфавит», которое произошло таким же образом: от первых двух букв греческой азбуки – «альфы» и «беты».

Русский язык входит в восточнославянскую группу и является одним из славянских языков. Он возник в результате распада примерно в XI–XII вв. праславянского языка.

Формированию новых славянских языков способствовало возникновение первых государственных объединений на территории Центральной Восточной Европы, заселенной славянами. В IX в. на юге Моравии (территория современной Чехии) появилось княжество Великая Моравия, в районе озера Балатон (территория современной Венгрии) – Паннонское княжество. В 895 г. из Великоморавского княжества выделилась Чехия, а к концу IX в. сложилось государство восточных славян Киевская Русь, распавшееся к середине XII в.

В IX веке с целью сохранения независимости, дальновидный моравийский князь Ростислав отправил посольство к византийскому императору Михаилу III с просьбой прислать в Моравию учителей, которые смогли бы изложить жителям основы христианского вероучения на славянском языке. Византийское правительство отнеслось к просьбе Ростислава благосклонно, и в 863 г. в Великую Моравию была послана миссия во главе с Константином (монашеское имя – Кирилл) и его старшим братом Мефодием. Братья были родом из Солуни (отсюда происходит выражение «солунские братья»). Они одинаково хорошо владели славянским и греческим языками. Еще до поездки в Моравию Константин составил славянскую азбуку и начал

переводить Евангелие на славянский язык. В Моравии братья продолжали переводить церковные книги, обучали славян чтению, письму и ведению богослужения на славянском языке.

Письменность непрерывно развивалась, она никогда не стояла на месте. Каждый народ по-своему приспособлял ее к родному языку, опираясь на традиции и особенности своей культуры. При этом количество букв постоянно изменялось. Оно могло как увеличиваться, так и уменьшаться. Постепенно буквы меняли и свой внешний облик. Они ложились на бок, поворачивались справа налево и слева направо, и даже вставали на голову. Начиная свою жизнь в виде рисунка – иероглифа, большинство из них изменились до неузнаваемости. Непростой путь проделали и все русские буквы. О каждой из них можно рассказать целую историю.

На данный момент русский алфавит состоит из 33 букв, однако первоначально в кириллице буквенных символов было гораздо больше. Греческий алфавит, взятый за основу, был дополнен буквами, которые должны были передавать специфические звуки славянской речи. Постепенно некоторые буквы все реже использовались и, в конце концов, совсем выходили из употребления. Первыми из состава русского алфавита были исключены два больших юса ж и ѡ, а также йотированный юс малый ѣ.

В связи с формированием нового типа русского письменного языка, в результате Петровской реформы азбуки в 1708–1710 гг. из алфавита была исключена значительная часть устаревших и ненужных букв таких как ѕ («зело»), ѣ («кси» – аѣѣ́андръ), ѡ («пси» – ѡалóмъ), ѱ («омега» – ѱwánnъ), Ѵ («ижица» – мѴро) и т.д. В это же время был введен «гражданский шрифт», предназначенный для печати светских изданий. Он представлял собой главным образом изменение формы кириллических букв. Как свидетельствуют историки, сам Петр I принимал активное участие в изготовлении эскизов для новых букв. Однако Петровская реформа, поддержанная впоследствии Академией наук, не ограничилась изменениями в составе и начертаниях букв. В гражданском шрифте впервые установились прописные (большие) и строчные

(малые) буквы. Кроме того, в это же время утвердилась буква **я**, которая появилась несколько ранее в результате усовершенствования начертания юса малого, и были узаконены буквы **э** и **й**.

Реформа орфографии 1917–1918 гг. завершила процесс упрощения русского письма и облегчила обучение грамоте. Из состава алфавита были исключены буквы, дублировавшие друг друга: **Ѣ** («ять»), **Ѧ** («фита»), **Ѣ**, **Ѣ** («и десятеричное»). Буква **Ѣ** («ер») была сохранена только как разделительный знак, а буква **Ѣ** («ерь») как знак для обозначения мягкости предшествующего согласного.

Рассмотрим подробнее процесс появления новых букв в русском алфавите и причины исчезновения тех, что существовали на протяжении долгого времени.

Ять – Ъ

Долгое время школьники искренне не любили эту букву, т.к. для ее правильного употребления было необходимо учить наизусть непростые правила и длинный список слов, в которых она писалась. Для лучшего запоминания слов с буквой **Ѣ** использовались мнемонические стихи (наиболее известное из таких стихотворений представлено ниже). Кроме того, у гимназистов XIX в. была фраза «выучить на ять», что означало «хорошо выучить что-то сложное».

«Бѣлый, бѣдный, бѣдный бѣсъ

Убѣжалъ голодный въ лѣсъ.

Лѣшимъ по лѣсу онъ бѣгалъ,

Рѣдкой съ хрѣномъ пообѣдалъ

И за горькій тотъ обѣдъ

Далъ обѣтъ надѣлать бѣдъ.

Вѣдай, братъ, что клѣтъ и клѣтка,

Рѣшето, рѣшетка, сѣтка,

Вѣжа и желѣзо съ ять –

Такъ и надобно писать.

Наши вѣки и рѣсницы
Защищаютъ глазъ зѣнцы,
Вѣки жмуритъ цѣлый вѣкъ
Ночью каждый человекъ...
Вѣтеръ вѣтки поломалъ,
Нѣмецъ вѣники связалъ,
Свѣсилъ вѣрно при промѣнѣ,
За двѣ гривны продалъ въ Вѣнѣ.
Днѣпръ и Днѣстръ, какъ вѣмъ извѣстно,
Двѣ рѣки въ сосѣдствѣ тѣсномъ,
Дѣлитъ области ихъ Бугъ,
Рѣжетъ съ сѣвера на югъ.
Кто тамъ гнѣвно свирѣпѣетъ?
Крѣпко сѣтовать такъ смѣетъ?
Надо мирно споръ рѣшить
И другъ друга убѣдить...
Птичьи гнѣзда грѣхъ зоритъ,
Грѣхъ напрасно хлѣбъ соритъ,
Надъ калѣкой грѣхъ смѣяться,
Надъ увѣчнымъ издѣваться...» [3].

Произношение «ять» практически не отличалось от произношения гласной **е**. Именно поэтому правительство решило, что нет необходимости в использовании двух букв, обозначающих один и тот же звук. **Ѣ** вышла из состава русского алфавита в 1908 г. во время очередной орфографической реформы. Однако до сих пор ее можно встретить в церковнославянском языке.

Ижица – Ѥ

Судьба этой малоупотребительной буквы, обозначающей гласный звук [и], достаточно интересная. Ее неоднократно убрали и вновь возвращали в ряды русского алфавита.

Первый раз она была вычеркнута в 1708 г. Петром I. Правда, под запретом «ижица» была всего два года. В 1735 г. ее вновь отменили на ближайшие 23 года. Черода отмен и восстановлений длилась до XIX в. К тому времени в азбуке она чаще всего стояла как редкоупотребимая.

В годы революции встретить ижицу можно было в словах «мѹро», «сѹнодь» и «ѹпостась». Окончательно ее отменили наряду с **Ѣ**, **Ѥ**, **Ѧ** (**ѧ**) в ходе орфографической реформы 1917–1918 гг.

Омега – Ѧ

Данная буква в старославянском языке обозначала звук [o]. Во время введения гражданского шрифта «омега» была исключена, хотя соответствующие пробные литеры по распоряжению Петра I и были изготовлены.

Что же касается церковнославянской азбуки, то там **Ѧ** до сих пор используется и имеет около 5 форм начертания: обычная, «широкая», лигатура «отъ», «омега с титлом» и «омега с великим апострофом».

Фита – Ѣ

Соперничество «фиты» и «ферта», букв, обозначающих одинаковый звук [ф], прослеживалось на протяжении веков. Так, к примеру, в XIII в. в берестяных грамотах «фита» выступает единственным средством передачи данного звука, но в XIV–XV вв. ситуация меняется коренным образом и на первое место в берестяной письменности выходит «ферт».

Примеры употребления «фиты»:

- в именах древнегреческого происхождения: **Ѣоодрѧ**, **Ѣоодосій**, **Ѣилоѡей**, **Ѣѡкла** и т.д.;

- в русской литературе: «Нет, брат, ты не ругай меня ѡетюком» – Н.В. Гоголь поема «Мертвые души». К этой фразе автор написал примечание: «Ѣетюк слово обидное для мужчины, происходит от **Ѣ**, буквы, почитаемой неприличною буквою». Однако объяснения, почему же буква **Ѣ** считалась неприличной, Гоголь не указал [2].

Со временем **Ѣ** стала расцениваться как избыточная для русского алфавита буква. Орфографическая реформа 1917–1918 гг. исключила «фиту» из алфавита, а вместо нее стали писать **ф**.

Буква Э

В 1708 г. Петром I в алфавит была официально введена буквы **э** (прежнее название – «э оборотное»), которая преимущественно употреблялась в словах, заимствованных из других естественных языков. Этому событию способствовал тот факт, что в то время в русский язык хлынул большой поток европейских слов, в которых звук, который можно было обозначить буквой **э**, был достаточно распространен. Однако появление новой литеры в русском письме одобряли далеко не все. Хорватский ученый Ю. Крижанич, живший и работавший в России, скептически относился к **э** и называл её «безделкой». Против данной буквы также выступали М.В. Ломоносов, В.К. Тредиаковский, А.П. Сумароков, Г.Р. Державин и др. Они считали её «повреждением кириллицы». Грот, в свою очередь, не сомневался в абсолютной необходимости **э** в русском алфавите. Он справедливо полагал, что из-за отсутствия буквы для чистого звука [э] у нас вошли неправильные произношения слов: Европа (вместо «Эвропа»), Ева (вместо «Эва») и др.

Буква Й

Буква **й** по начертанию представляет собой букву **и** с надстрочным знаком – *краткой*. Отсюда и происходит ее название «и краткое». Эту букву можно встретить в рукописях XV в. Однако до реформы 1917–1918 гг. она не считалась отдельной буквой, а рассматривалась как вариант буквы **и**. Таким образом, можно заметить противоречивое отношение к данной букве. С одной стороны, никто из филологов XVIII в. не сомневался в необходимости **й**, а с другой – она долгое время не считалась самостоятельной буквой, достойной включения в состав алфавита.

Буква Ё

Ё – самая молодая буква русского алфавита, ее возникновение естественным образом завершило петровскую реформу. Она появилась в конце

XVIII в. Впервые ё употребил Н.М. Карамзин в своем стихотворении «Опытная Соломонова мудрость» в слове «слёзы» в 1797 г. Эта буква интересна своим начертанием: она имеет надстрочный знак, так называемые точки над ё, который считается аналогом немецкого умлаута. Надстрочное двоеточие было необходимо для обозначения фонетического изменения: перехода звука [е] в звук [о]. Буква ё имела своих недоброжелателей, несмотря на это довольно быстро получила официальное признание. Однако, как и в случае с й, её долго не рассматривали как самостоятельную букву. В состав алфавита ё вошла лишь в середине XX в.

Ер(Ѣ) и ерь(ѣ)

После орфографической реформы 1917–1918 гг. из состава русского алфавита вышли буквы Ѣ («ер») и ѣ («ерь»). В древнерусском языке твёрдый и мягкий знаки означали гласные звуки. Точное произношение этих букв неизвестно, однако филологи полагают, что «ер» обозначал звук похожий на невнятное [о], а «ерь» ещё более невнятное [е]. При этом существовало правило, что слог может заканчиваться только на гласную. Например, слово «свиток» в древности писалось как «сѣвитькъ». Однако многие известные филологи и писатели современники высказывали свое мнение о бесполезности этих букв в русском алфавите. Например, Л.В. Успенский называл твердые знаки тысячами «никчёмных бездельников, которые ровно ничему не помогают. И даже мешают...». Он подсчитал их количество в дореволюционном издании романа Л.Н. Толстого «Война и мир» и сделал вывод, что на каждую из 2080 страниц, приходится примерно 54–55 твёрдых знаков. Это означает, что во всём тексте – 115 тысяч ненужных букв, которые занимают более 70 страниц текста.

10 октября 1918 г. твёрдый знак был упразднён. Интересен тот факт, что поначалу Ѣ вовсе убрали из алфавита и заменили апострофом. На старых фотографиях можно увидеть вывески, на которых написано: «*Осторожно! Крутой под'ём!*» Однако употребление апострофа в середине слова многим показалось диким, и вскоре твёрдый знак вернулся на прежнее место.

Сравнивая древнеславянский и современный алфавиты, можно увидеть, как в процессе исторического развития менялась структура русской азбуки. Около четверти букв кириллицы вышли из употребления. Но почему это произошло? Основная причина их исчезновения заключается в том, что они выполняли смысловозначительную функцию лишь на письме. Между людьми возникало некое непонимание, поскольку буквы, имеющие одинаковое звучание, писались совершенно по-разному. Таким образом, для удобства и облегчения усвоения письменности дублетные буквы были исключены из состава алфавита.

История возникновения и развития русского алфавита уникальна. Он прошел долгий путь становления. Однако мы с уверенностью можем сказать, что современный вид алфавита – это не конечный его облик, т.к. язык постоянно развивается и совершенствуется. Кто знает, может в дальнейшем людям для общения будет необходимо лишь половина современных букв.

Список литературы

- 1. Друговейко-Должанская С.В., Попов М.Б. Современное русское письмо: графика, орфография, пунктуация: Учебник. – СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2019.*
- 2. Первушина Е. Забытые буквы. Ферт против Фиты // Наука и жизнь <https://www.nkj.ru/archive/articles/33491/>*
- 3. Шаульскийкий Е. Какъ писать въ старой орѳографіи? // Arzamas <https://arzamas.academy/materials/1164>*

УДК 811.111-26

ББК 81.2

ВОЕННАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

И.Л. Сергеевская, Филиал Военной академии материально-технического обеспечения, г. Пенза, Россия

В.В. Заборовский, Филиал Военной академии материально-технического обеспечения, г. Пенза, Россия

MILITARY TERMINOLOGY AND ENGLISH LANGUAGE

*I.L. Sergievskaya, Branch of the Military Academy of Logistics,
Penza, Russia*

*V.V. Zaborovsky, Branch of the Military Academy of Logistics,
Penza, Russia*

Аннотация. Язык военных действий оказал большое влияние на английский язык. В последние годы были составлены многочисленные словари в попытке зафиксировать эфемерную лексику, связанную с конкретными войнами, – не только терминологию оружия, но и технический жаргон, который неизбежно характеризует каждую войну. Статья рассматривает продуктивность и гибкость военной терминологии. В статье приводятся интересные факты о переносе военного дискурса в публичную сферу и проникновении военной терминологии в другие специализированные словари. В ней дан ряд военных терминов, появившихся в США во время войны в Персидском заливе.

Ключевые слова: язык военных действий, военная терминология, военный дискурс.

Abstract. The language of warfare has had a great influence on the English language. In recent years, numerous dictionaries have been compiled in an attempt to capture the ephemeral vocabulary associated with specific wars – not just the terminology of weapons, but also the technical jargon that inevitably characterizes each war. The article examines the productivity and flexibility of military terminology. The article provides interesting facts about the transfer of military discourse to the public sphere and the penetration of military terminology into other specialized dictionaries. It contains a number of military terms coined in the United States during the Gulf war.

Key words: language of military operations, military terminology, military discourse.

Прежде чем говорить конкретно о военной терминологии, необходимо отметить нескольких общих тенденций в английском словообразовании. Изменение слов происходит очень быстро по сравнению с грамматикой. Слова возникают, меняют свое употребление и исчезают гораздо быстрее, чем грамматические конструкции.

Поскольку вооруженные силы представляют собой определенные «субкультуры», которые ежедневно формируют особое мировоззрение, они создают свой собственный язык, включая жаргон и сленг.

Одним из факторов, влияющих на развитие специальной военной терминологии, является социальная сплоченность военнослужащих.

Организация вооруженных сил в различные подразделения и давнее соперничество, культивируемое между ними, способствует продуктивности военного языка. Создание специальной военной лексики, включая жаргон и сленг, способствует тому, чтобы идентифицировать их пользователей как членов определенной группы (и, наоборот, как не пользователей или не членов), тем самым создавая или усиливая психологическое и социальное единство внутри членов одной группы. Общий язык создает социальную сплоченность.

Военная терминология выполняет не только практические, но и идеологические функции. Идеологические средства варьируются, например, от поощрения социальной общности военнослужащих, до разработки неологизмов, маскирующих насилие войны – в целях укрепления психологического состояния военнослужащих, придания особого идеологического оттенка сообщениям новостей военного времени.

Принимая во внимание традиционное соперничество между сухопутными войсками, военно-морским флотом и военно-воздушными силами, не кажется странным то, что их военнослужащие имеют мало общих лингвистических понятий. Несмотря на то, что цели в отношении противника у них одинаковы,

созданные ими правила отказа от «братания» с военнослужащими другого рода войск или службы настолько сильно соблюдаются, что создается диалектическое расхождение в терминологии.

Возьмем, к примеру, термин *infant* (младенец), который понятен только пехотинцам (*infantrymen*). Термин первого использования образа младенцев для описания пехотинцев, вероятно, был придуман кавалеристами как один из способов насмешки над ними. Первые кавалеристы (которые были связаны с рыцарством, знатью, аристократией) ездили верхом, могли создать аналогию, поскольку пехота могла двигаться только в ногу и не могла нести с собой весь набор боеприпасов и провизии. Поэтому кавалерия приравнивалась к взрослому, а пехотинец к младенцу [3].

Другие факторы также играют важную роль в развитии специфической военной терминологии. Из-за появления новых технологий быстро создаются новые термины, и различные подразделения внутри вооруженных сил больше не пользуются одной и той же старой терминологией. В связи с этим неологизмы разрабатываются для достижения лингвистической экономии, т.е. для сведения сложного предмета или действия к одному слову или фразе. Например, мы можем ясно видеть преимущество произнесения *backseat* (заднее сидение), а не *radar intercept officer* (офицер поста перехвата (цели) с помощью РЛС) или *huffer cart* (тележка хаффера) вместо небольшого транспортного средства, используемого для вдувания воздуха в двигателя истребителя, чтобы заставить их завестись.

Просматривая словари военного языка, можно заметить, насколько юмористичны многие военные термины. Это приводит к еще одному фактору, возможно, влияющему на появление новой военной терминологии: облегчение психологического напряжения посредством юмора. Такие термины, используемые артиллеристами, как *unwelcomed visit* (нежелательный визит) для «вторжения» и *sparrow* (воробей) для «ракеты воздух-воздух», хотя и не очень смешны, но работают, чтобы отвлечь, во всяком случае лингвистически, от опасностей боевых ситуаций.

Исследования показывают, что военная терминология, маскирующая насилие и опасность посредством юмористического языка, действительно эффективно влияет на восприятие.

Примеры лексики войны США в Персидском заливе [1]:

Assets (активы): оружие;

Clean bombing (чистая бомбардировка): бомбардировка с точечной точностью;

Coercive potential (принудительный потенциал): военная мощь;

Soften up (смягчить): бомба готовится к наземному бою;

Techno-war (техно-война): война ведется с использованием передовых технологий;

Runaway denial device (устройство отрицания беглецов): бомба, которая разбрасывает бомбы по широкой площади, чтобы уничтожить беглецов;

Boys of Baghdad (мальчики из Багдада; багдадские мальчики): репортеры CNN в Ираке;

Brilliant weapon (блестящее оружие): продвинутая форма умного (smart) оружия;

Fire and forget (выстрелил и забудь): автоматическое наведение;

Collateral damage (сопутствующий ущерб): жертвы среди гражданского населения и ущерб, причиненный в результате бомбардировок военных объектов.

Еще одна форма идеологического влияния: военный язык сексуализирован, а сексуальный язык милитаризован.

Сравнение оружия с женщинами используется, например, в американском фильме 1987 г. *“Full Metal Jacket”* («Цельнометаллическая куртка»). Инструктор по строевой подготовке говорит своим солдатам: *“Tonight you will sleep with your rifle. Give your rifle a girl’s name because this is the only pussy you people are going to get”* («Сегодня ночью вы будете спать со своей винтовкой. Дайте вашей винтовке девичье имя, потому что она единственная киска, которую вы получите») [4].

Военный язык также влияет на то, как гражданские лица говорят о сексуальности. Он проникает в обычную речь в гражданских контекстах, например, «Я пытался затащить ее в постель, но был сбит», «Она действительно потрясающая бомба», «Она одета, чтобы убить!».

Гражданские интерпретации военных терминов говорят не только о невероятной гибкости и продуктивности военного дискурса; они также говорят о лингвистически подпитываемом распространении конкретных идеологий ведения войны за пределами военных сфер.

Тем не менее, хотя язык войны часто маскирует или уменьшает реальное военное насилие среди военнослужащих, юмористическое и часто сатирическое использование гражданской публикой такой терминологии подразумевает признание или сопротивление идеологическим манипуляциям, действующим в военном дискурсе. Рассмотрим некоторые гражданские заимствования и манипуляции терминологией войны США в Персидском заливе [2]:

Operation (операция):

Присвоение термина «операция» из операции «Буря в пустыне» предполагает шутливость. Они тонко подчеркивают абсурдность названия войны в Персидском заливе.

Использование термина «операция» в 1991 г. включает в себя:

Operation Baby Storm (операция «Детский шторм»): ожидалось большое число родов, через девять месяцев после возвращения войск из Персидского залива.

Operation Desert Stork (операция «Пустынный аист»): ожидалось большое число родов, через девять месяцев после возвращения войск из Персидского залива.

Operation Desert Share (операция «Доля пустыни»): правительственная раздача нуждающимся США продовольствия, оставшегося после войны в Персидском заливе.

Stealth (хитрость):

Термин *stealth* (хитрость, уловка) получил несколько различных значений

в гражданской сфере, некоторые из которых более специфичны для военного контекста, чем другие:

(1) самолет, разработанный с использованием технологии *stealth*;

(2) женщина-невидимка: женщина, покрытая черным, как завуалированная саудовская женщина;

(3) купальный костюм-невидимка: купальный костюм, покрой и рисунок которого предназначены для того, чтобы скрыть недостатки фигуры владельца.

Военный язык проникает и в больничный дискурс.

Врачи и медсёстры, как и солдаты, сталкиваются с табу на тему смерти. Смерть воспринимается ими не как обыденное и естественное явление, а как что-то постыдное и полузапрещенное и, одновременно, легко распугиваемое силой слова. Поэтому за некоторыми эвфемизмами (нейтральными по смыслу и эмоциональной «нагрузке» словами или выражениями) стоит шутливое приспособление их к горькому опыту больничной жизни, часто используется юмор в сленге.

Более того, госпиталь, как и военные, характеризуется иерархией, которая выражается в форме почетных званий и униформы – так же, как и у военных. И конечно, в армии работает медицинский персонал, а сотрудники, которые раньше работали на военных, часто оказываются в гражданских больницах, поэтому между военной и госпитальной сферами существует немалая степень совпадения. Действительно, это совпадение вошло в больничную терминологию. Например, гражданские санитары стали требовать звания *nursing tech* или *emergency room tech* (санитары отделения неотложной помощи) в результате притока военных санитаров в ряды гражданской медицинской профессии, которые лучше владели процедурами ухода. В другом примере военного жаргона, проникшего в гражданский госпиталь, медсестры окрестили водяные матрасы, используемые для снижения температуры пациента «флотационными подушками».

Очевидно, что основная проблема, связанная с изучением влияния военных действий и военной терминологии на английский язык, заключается в

сфере охвата. Военная терминология невероятно гибка. И если военный служащий знаком с широким спектром специализированной терминологии, из разных областей, при переходе от одной области к другой, он может всегда руководствоваться самыми быстрыми способами передачи мыслей, идей, выполнения приказов.

Итак, разные войны характеризуются своими специализированными словарями, военная терминология также проникает в язык гражданских лиц и, наоборот, подвергается воздействию ряда специализированных гражданских словарей.

Хотя в статье не приводятся все примеры лингвистического анализа военной терминологией и языка ведения войны, она дает представление о широком распространении военного дискурса и его явном влиянии на развитие английской лексики.

Список литературы

1. Algeo J. *Where Do All the New Words Come From?* // *American Speech*. – 1980. – No55. – P. 264–277. URL: <https://www.semanticscholar.org/author/J.-Algeo/47205347>
2. Algeo J., Algeo A. *Among the New Words* // *American Speech*. – 1991. - No66.4. – P. 380. URL: https://www.researchgate.net/publication/31373242_AMONG_THE_NEW_WORDS
3. Silkett W.A. *Words of War* // *Military Affairs*. – 1985. – No49. – P. 13–16. URL: <https://ru.scribd.com/document/396277126/0-4>
4. *Full Metal Jacket* <https://yandex.ru/video/preview?filmId>
5. *Англо-русский словарь военных терминов* URL: <https://en-rus-military-terms.slovaronline.com>

УДК 81'25

ББК 81.2

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

*Т.Д. Соломатина, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

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

FEATURES OF TRANSLATION OF SCIENTIFIC ARTICLE INTO ENGLISH

T.D. Solomatina, Penza State University, Penza, Russia

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

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям перевода научного текста. Рассмотрены способы перевода научных терминов, такие как семантическая и структурная кальки, конкретизация, генерализация, заимствование.

Ключевые слова: научный перевод, семантическая калька, структурная калька, генерализация, конкретизация, заимствование.

Abstract. The article is devoted to the features of the translation of the research text. Methods of translating research terms, such as semantic and structural loan translation, concretization, generalization, borrowing, are considered.

Key words: research translation, semantic loan translation, structural loan translation, generalization, concretization, borrowing.

E-mail: sbotova-svetlana@rambler.ru

Современная наука характеризуется тесным взаимодействием ученых из разных стран, которые размещают академические труды на английском языке в зарубежных научных изданиях. Поэтому русскоязычному автору, необходим перевод научной статьи.

Научно-технический прогресс породил специфические термины, понятия,

определения, сущности. В процессе развития сформировался особый язык науки, который стал частью общелитературного языка какой-либо страны.

Научный стиль характеризуется логичностью построения предложений, смысловой точностью, информативной насыщенностью, объективностью при изложении материалов и скрытой эмоциональностью. Терминологическая лексика и сложные грамматические конструкции помогают реализовать все особенности научного стиля на практике.

Можно выделить следующие стилеобразующие факторы английской научной речи, которые должны учитываться при переводе: доходчивость и логическая последовательность изложения сложного материала; традиционность изложения; достижение полноты изложения информации при отсутствии непосредственного контакта с получателем речи.

Особенностями научного стиля в английском языке являются:

- 1) присутствие специальной лексики, специальных терминов: *наклонная плоскость (inclination)*,
- 2) употребление слов только в прямых, либо терминологических значениях,
- 3) употребление книжной лексики,
- 4) отсутствие междометий,
- 5) предпочтение страдательному залогу (Passive Voice): *было проведено исследование (a study was conducted)*, *было решено (it was decided)*, *решение было принято (decision was made)*, *созвали конгресс (a congress was convened)*, *приняли постановления (resolutions were adopted)*, *решение обосновали (the decision was justified)*,
- 6) преобладание сложноподчиненных предложений в синтаксической структуре,
- 7) наличие двойных союзов,
- 8) деление на абзацы для раскрытия логической структуры, используя слова-связки: *кроме того (in addition, futhermore)*, *однако (however)*,
- 9) стереотипность синтаксической структуры,

10) особый характер выражения экспрессивности,

11) отсутствие или практическое отсутствие эмоциональности,

12) большое количество вводных слов-связок: *наконец (at last)*, *во-первых (firstly)*, *во-вторых (secondly)*, *в заключение (in conclusion)*, *кроме того (moreover)*, *без сомнений (without doubt)*, *вероятнее всего (most likely)*, *следовательно (consequently)*, *однако (however)*, *таким образом / из сказанного следует (hence)*,

13) использование глаголов-связок: *являться (to be)*, *казаться (seem)*, *представляться (be represented)*, *рассматриваться (review)*, *представляться (submit)*,

14) применение глагольно-именных сочетаний: *производить расчеты (make calculations)*, *приходить к выводу, к заключению (come to a conclusion)*, *приводить к разрушению (lead to destruction)*, *подводить итоги (summarize)*, *делать выводы (draw conclusions)*,

15) большое количество безличных форм глаголов: *исследование проводится (research is being conducted)*, *производство расширяется (production is expanding)*,

16) использование настоящего времени глаголов [2, с. 156].

Научный перевод может соединять в себе разные дисциплины: переводоведение, языкознание, литературоведение, текстологию, культурологию, психологию и др. При переводе возникают вопросы о переводимости и непереводимости текстов или некоторых слов; эквивалентности и адекватности; инвариантности и интерференции. Профессиональный перевод должен опираться на теорию закономерных соответствий с анализом лексических, грамматических и стилистических трансформаций английского языка.

Для достижения точности перевода должны быть соблюдены некоторые условия, зависящие как от учета признаков термина, так и от соблюдения закономерностей перевода научного текста. Такими условиями являются: специфика языка оригинала и языка перевода, а также правила сопоставления

этих двух языков. Так как научные тексты насыщены терминологией, то переводчик должен уметь верно их интерпретировать в зависимости от контекста.

Разберем наиболее распространенные способы перевода терминов:

1. Эквивалентный способ перевода – выявление в языке перевода полного соответствия термина, который использовали в языке оригинального текста: *температура* (*temperature*), *синдром* (*syndrome*), *ресурс* (*resource*), *режим* (*regime*), *реакция* (*reaction*), *процесс* (*process*), *параллакс* (*parallax*), *контракт* (*contract*).

2. Транслитерация – термин языка оригинала изображается буквами языка перевода: *реплика* (*replica*), *регулятор* (*regulator*), *тауншип* (*township*), *стартап* (*startup*).

3. Семантическая калька – полное совпадение структуры переводимой лексической единицы в обоих языках. При использовании семантического калькирования структура термина, создаваемого в языке оригинала, соответствует нормам языка оригинала, а структура термина, создаваемого в языке перевода, соответствует нормам языка перевода, общей является только семантика терминов обоих языков: *эксперимент* (*experiment*), *экватор* (*equator*), *экономия* (*economy*), *экспозиция* (*exposure*), *радиация* (*radiation*), *программа* (*programme, program*), *парабола* (*parabola*), *нейтрон* (*neutron*), *модулятор* (*modulator*), *конденсат* (*condensate*), *изотоп* (*isotope*).

4. Структурная калька – структура лексической единицы заимствуется при переводе вместе с этой единицей. Этот поэлементный перевод сложной лексической единицы, при котором каждому элементу из языка оригинала соответствует элемент в языке перевода, сопровождается появлением в языке перевода новой, чуждой ему модели. Некоторые из заимствованных моделей закрепляются в результате калькирования в языке перевода, другие остаются чужеродными, существуют только в изолированных структурных кальках.

5. Заимствование – в процессе перевода заимствуются звуковой состав и написание термина: *плазматрон* (*plasmatron*), *маркетинг* (*marketing*), *дисплей*

(display).

6. Описательная конструкция применяется для перевода безэквивалентных терминов, отражающих реалии определенной страны.

7. Лексическая трансформация – генерализация или конкретизация значений. При конкретизации термин оригинала с более широким значением заменяют в языке перевода на слово с более узким значением для уточнения и прояснения в случае, если термин может трактоваться двояко: *потенциальный барьер (potential energy barrier)*. При генерализации термин оригинала с более широким значением заменяют в языке перевода на слово с более узким значением: *стрелок (rifleman)* [1, с. 86].

Во время перевода научных текстов переводчику нужно сочетать эти способы, сверяться с тематическими словарями, международными обозначениями и общепринятыми терминами, чтобы выполнить перевод наиболее точно и адекватно.

При переводе на английский язык стоит уделить особое внимание переводу аббревиатур, также нужно хорошо знать устоявшиеся названия международных организаций и должностей и не переводить их буквально: *ЭЛТ – электронно-лучевая трубка (CRT – cathode ray tube)*, *КДП – командно-диспетчерский пункт (ATC – air traffic control tower)*, *ЛЗП – линия заданного пути (RIT – required intended track)*. Более того, необходимо знать аббревиатуры и не выполнять их обратный перевод, т.к. это может привести к кардинальному искажению информации: *САР – система автоматического регулирования (ACS – automatic control system of the regulatory type)*, *САУ – система автоматического управления (ACS – automatic control system)* [2, с. 156].

Таким образом, перевод – это деятельность по интерпретации смысла текста на одном языке и создание нового эквивалентного ему текста на другом языке. Переводчику необходимо стремиться к сохранению оригинала. При этом не стоит забывать, что некоторые выражения привычны в одном языке и совершенно непривычны в другом. Специалист по языковым переводам должен

уметь глубоко анализировать переводимый текст и полноценно корректировать материал, также ему необходимо знать все особенности языков, с которыми он работает, и терминологию.

Список литературы

1. Жунда А.С. Особенности научно-технического перевода с русского языка на английский // *Язык науки и техники в современном мире: Материалы IV Международной научно-практической конференции.* – 2015. – С. 85–87.

2. Херина А.А. Лексические проблемы перевода с русского на английский // *Проблемы Науки.* – 2015. – №12(42). – С. 156–157. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-problemy-perevoda-s-russkogo-na-angliyskiy> (дата обращения: 20.11.2020).

УДК 81-139

ББК 81.19

ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА В ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА

*Е.В. Сучилкина, Пензенский гуманитарно-технический колледж, г.
Пенза, Россия*

*Н.В. Тюкаева, Пензенский областной медицинский колледж, г. Пенза,
Россия*

THE IMPORTANCE OF LANGUAGE IN THE HISTORICAL PROCESS OF STATE DEVELOPMENT

E.V. Suchilkina, Penza Humanitarian and Technical College, Penza, Russia

N.V. Tyukaeva, Penza Regional Medical College, Penza, Russia

Аннотация. Статья рассматривает социальные функции языка, позволяющие использовать его как инструмент формирования идеологии власти, и способ воздействия на массовое сознание, понятие идеологизации, представляющую собой форму контроля за поведением индивида на предмет соответствия идеологическим канонам.

Ключевые слова: массовое сознание, языковая политика, становление государства.

Abstract. The article considers the social functions of language, which allow using it as a tool for forming the ideology of power, and a way to influence the mass consciousness, the concept of ideologization, which is a form of control over the behavior of an individual for compliance with ideological canons.

Key words: mass consciousness, language policy, formation of the state.

E-mail: suchilkinaev@yandex.ru

Пытаясь найти решение сегодняшних насущных проблем, отечественные историки и философы, государственные и политические деятели, публицисты обращаются к наследию прошлого, чтобы осмыслить и переоценить историю России XX века.

Язык является одним из ключевых компонентов, из которых мы строим

внутренние модели мира. Он способен оказывать огромное влияние на то, как мы воспринимаем реальность и реагируем на нее.

Язык имеет огромное значение и для человека, и для общества в целом: «Падение человека влечет за собой падение языка» [8, с. 19]. Существует и обратный процесс: «Падение языка влечет за собой падение человека» [2, с. 217]. Вообще, значение языка в жизни человеческого общества доказывать не приходится, но нас интересует, насколько язык отражает состояние массового сознания и интенции властей. Ведь, по словам Э. Фромма, «язык как целое выражает отношение к жизни».

Исследователи говорят о существовании особого мира слов – логосферы, включающего в себя язык как средство общения и все формы «вербального мышления», в котором мысли облекаются в слова. Язык есть своего рода средство подчинения. «Мы – рабы слов», – говорил К. Маркс. О роли языка в воздействии на массовое сознание говорилось много, но еще нет комплексных исследований, посвященных именно этой проблеме в историческом аспекте. Тем не менее, именно эта проблема позволила бы показать роль языка в динамике: «Когда социальный класс использует язык тех, кто его угнетает, он становится угнетен окончательно. Язык не безобиден. Слова, когда мы их произносим, прямо указывают на то, что мы угнетены, или что мы угнетатели» [1].

Одной из характерных черт существования советской цивилизации является тотальный контроль государства над всеми сторонами жизни индивидов. Чтобы погасить возможные всплески неприязни к властям, требовались агитаторы и их пропагандистский язык, что у здоровой части населения вызывало пока только презрительное «Славься, славься до небес, мать твою КПСС».

Исторический анализ показывает, что удачная манипуляция массовым сознанием достигается грамотным применением языковых средств, мастерской языковой политикой.

Однако следует отметить, что современные методы и способы

воздействия на массовое сознание (реклама [6], установление связей с общественностью [7], СМИ [3]) основаны на подобных закономерностях, психологических и лингвистических приемах, что и идеологическая работа партийной номенклатуры на любых этапах ее правления и в различные периоды ее существования.

Поэтому разумный и критический анализ компании властей по использованию функций языка в качестве орудия манипуляции массовым сознанием, а также реакции адресата помогут выявить течение и методики в соревновании за умы и противостоять негативному воздействию.

Следует конкретизировать социально-исторические функции языка [5, с. 21]. Обращаясь к конкретному этапу развития общества, можно утверждать, что он определяет преимущество одной или группы функций языка. Как следствие, это приводит к существенным изменениям иных элементов системы. Социальными функциями языка являются:

- системообразующая функция языка, обеспечивающая семиотического единства общества;
- информационная функция языка, используемая как средство передачи накопленного опыта предыдущих поколений, знания и информации;
- коммуникативная функция языка, раскрывающая суть языка как средства общения;
- дифференцирующая функция языка, показывающая, что различие языка является социальным различием.

Среди главных, системообразующих функций языка можно выделить историческую, художественную и номинативную функции. Номинативная функция языка определяет границы круга говорящих на языке.

Исходя из характеристик функций языка, можно утверждать, что социальные функции языка раскрывают его сущность как социального явления и позволяют обратиться к нему как к объекту и субъекту адресного воздействия, как к инструменту организации и становления конкретной идеологии.

Современное состояние русского языка, вызывающее в наши дни всеобщую озабоченность, является закономерностью, вытекающей из логики развития советского государства. Так, в 20–30-е гг. XX века и на рубеже XX и XXI веков в обществе и в языке происходят схожие процессы: построение новой модели государственного устройства и «оправдание» выбранного пути посредством воздействия на граждан через язык. Влияние ненавистной народу лексики, засоренной идеологемами, оказало решающую негативную роль в годы перестройки.

Таким образом, средства массовой информации сыграли огромную роль в языковых процессах любого периода развития и становления российского государства.

Современное общество использует информацию как действенный инструмент при осуществлении властных отношений. В форме агитации и пропаганды информация стала важнейшим рычагом в процессе управления людьми. Подытоживая вышесказанное, необходимо отметить, что неслучайно все большее число исследователей, социологов, политологов, специалистов по информационным войнам и в области пиар-технологий заявляют, что имеет место «информационно-культурная агрессия на базовую культуру россиян... Сегодня объектом экспансии является языково-знаковая система российского суперэтнуса, и именно на нее направлен информационный вектор разрушения» [4, с. 104].

Список литературы

1. Ангита Х. Современный мир // *Известия*. – 1993. – 27 апреля.
2. Бродский И. *Статьи и письма*. – М., 1999.
3. Закон РФ от 27.12.1991 N2124-1 «О средствах массовой информации» // *Российская газета*. – 1992. – №32.
4. Левашов В.К., Локосов В.В. *Россия у критической черты: возрождение или катастрофа*. – М., 1997.
5. Мусорина О.А., Алешина Е.Ю., Кочетова (Сучилкина) Е.В. *Язык как*

способ воздействия властей на массовое сознание в советские годы (на примере Пензенского региона): Монография. – Пенза: ПГПУ, 2005.

6. Федеральный закон от 13.03.2006 N38-ФЗ «О рекламе» // *Российская газета*. – 2006. – №51.

7. Федеральный закон от 27.07.2006 N149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // *Российская газета*. – 2006. – №65.

8. Эмерсон Р.У. *Избранное*. – М., 1997.

УДК 81-23

ББК 81.2

АНГЛИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР КАК ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ

*И.Ю. Тимошина, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

ENGLISH NATIONAL CHARACTER AS A CULTURAL PHENOMENON

I.Yu. Timoshina, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В статье исследован концепт “Englishness”, определены факторы, повлиявшие на формирование английского национального характера, выявлены характерные черты английского искусства и их взаимосвязь с национальным характером.

Ключевые слова: английское искусство, национальный характер, живопись, садово-парковая архитектура.

Abstract. The article explores the concept “Englishness”, defines the factors, which influenced the development of English national character, and discovers representative features of English art and their interconnection with national character.

Key words: English art, national character, pictorial art, landscape gardening.

E-mail: irkys.5@mail.ru

Национальный характер – это набор определенных качеств и характерных особенностей какого-либо народа, которые проявляются в быту, поведении, морали, искусстве, особенности восприятия мира, мотивов поступков, религии, языке, традициях и т.д. [3, с. 10].

На национальный характер могут оказывать влияние особенности климата, природы, географического положения, политические процессы, происходящие в стране и многое другое.

Англичане – представители одной из самых старых наций мира, жители островного государства Великобритания, которое долгое время владело

множеством завоеванных по всему миру колоний.

Основные черты характера англичан – трудолюбие, уравновешенность, дружелюбие, отзывчивость, порядочность, приверженность традициям. Их идеалом является независимость, образованность, внутреннее самоуважение, честность и бескорыстие, такт, изящество манер, утонченная вежливость, умение жертвовать временем и деньгами ради благого дела, умение руководить и подчиняться, упорство в достижении целей, отсутствие чванства и хвастовства [4, с. 48].

Однако, в повседневном общении с англичанами часто бывает трудно понять парадоксы английского национального характера, такие как, например, удивительное сочетание конформизма и индивидуализма, их эксцентричность и, одновременно, приглаженность. Англичане бывают одновременно приветливы и замкнуты, отчужденные и участливы.

В.П. Шестаков пишет: «Англия – страна, в которой искусство и культура обладают длительными историческими традициями. Эта культура отличается от других стран мира рядом характерных особенностей, которые подчас трудно выразить словами, но которые ощущаешь буквально везде и во всем: в поведении, быту, традициях, искусстве, морали, религии, языке. В английской речи существует особое понятие “Englishness”. Его трудно перевести на русский язык, но оно, тем не менее, довольно точно выражает то, что принадлежит к особенностям английской национальной культуры» [5, с. 102].

По мнению В.П. Шестакова, «...английский национальный характер представляет собой результат богатейшей истории страны, ее традиций, привычек поведения; он является отражением особенностей ее климата, природы, географических особенностей. Дать представление об английском характере непросто, для этого надо описать, по сути дела, всю английскую историю и культуру» [5, с. 138].

Английский национальный характер наиболее ярко проявляется в поведении, традициях, языке. Не менее ярко он отражается и в более сложных культурных феноменах, таких как образование, философия, литература,

политика, межкультурные взаимоотношения и контакты. Но наибольшее его проявление можно заметить в искусстве, в тех жанрах, которые традиционно считаются наиболее «английскими».

Одна из наиболее характерных черт английского национального характера – консерватизм и верность традициям. Хотя Англия считается одной из самых демократичных и открытых всему новому стран современного мира, жизнь британцев продолжает определяться множеством уходящих в старину обычаев, по которым местного жителя сразу можно отличить от гостя страны или эмигранта.

Рассмотрев характерные черты английского национального характера, мы имеем более полное представление о том, что подразумевает понятие “Englishness”. Наиболее ярким отражением национального характера англичан, с нашей точки зрения, является искусство. Национальный характер, выраженный в искусстве, является предметом изучения такой области познания как география искусства, которая ищет ответ на вопрос, что же общего у произведений искусства, созданных одними и теми же людьми, независимо от времени их создания.

Очевидно, что для того, чтобы найти объединяющие элементы искусства определенного народа, необходимо проанализировать, что именно повлияло на становление его национального характера.

Каждый народ воспринимает и анализирует окружающую действительность через свою призму ценностей, традиций, иными словами, сложившегося национального характера. Это относится и к искусству, в котором народ передает собственное, уникальное видение мира [3, с. 57].

Одной из наиболее характерных черт английской культуры можно считать наличие уходящих глубоко в историю давних и прочных традиций, которые никогда не прерывались и которые до настоящего времени оказывают огромное влияние на всю культуру Англии. Следование традициям – один из самых значительных пунктов английского национального характера. Следование традициям не только в культуре, но и в политике, где институт

королевской власти является известной данью традиции и актуален до настоящего времени, в области художественной культуры (Англия располагает лучшими музеями и художественными коллекциями, известными во всем мире), наконец, обязательное, почти ритуальное, чаепитие в пять часов.

Тот факт, что климат является одним из факторов, определяющих национальный характер, первым указал Аббат Дюбо в 1719 г. Он заметил, что в холодном климате животные окрашены в серые, коричневые, черные тона, тогда как в жарком климате цвета окраса животных более насыщенные и яркие. Можно с уверенностью утверждать, что и искусство будет иметь различные оттенки в туманах севера и под ясным синим небом экватора.

Так как английский климат умеренный и для него характерно частое образование туманов, и оба этих качества так или иначе должны быть отражены как в национальном характере англичан, так и в свойствах английского искусства. Эти свойства можно разделить на две группы: с одной стороны, умеренность, рационализм, склонность к наблюдению и консерватизм; с другой – богатство воображения, иррациональность, эксцентричность, склонность к фантазии.

Благодаря описанным выше особенностям английского климата и особенностям национального характера англичан в Англии возник такой вид искусства, как садово-парковая архитектура. Английский сад – это такой образец садово-парковой архитектуры, который, как правило, несимметричен, состоит из неровных частей, с извилистыми аллеями и дорожками, собранными в неправильные группы деревьями и ровными лужайками с постриженной травой. Лужайка подходит прямо к дому с высокими окнами, открывающимися в сад [1, с. 68].

Национальный характер англичан, с нашей точки зрения, проявляется более всего в искусстве, в наиболее так называемых «английских» его жанрах. К наиболее «английским» жанрам, с точки зрения национального характера, можно отнести пейзаж, портрет и карикатуру, хотя все эти жанры зарождались не в Англии. Благодаря особенностям национального характера в Англии они

получили развитие и особую эстетическую значимость.

«Британский историк искусства Николаус Певзнер также утверждает, что вряд ли можно найти что-нибудь настолько же английское, как большие английские приходские церкви позднего Средневековья, эпохи Генрихов V, VI и VII, выполненные в перпендикулярном стиле» [2, с. 92].

Перпендикулярный стиль, остававшийся неизменным на протяжении двух столетий, является проявлением английского национального характера, а именно, свидетельством английского консерватизма. Внутренняя планировка церквей совершенно нелогична, но при этом ее отличает разумность и рационализм.

Особенность перпендикулярного стиля в английском искусстве и архитектуре – это особенная угловатость и обилие острых углов. Еще одной отличительной чертой являются ничем не смягченные прямоугольные формы в планах английских церквей. Примерами могут служить соборы Линкольна и Солсбери. Для Англии также типичными являются прямоугольные алтари, тогда как в Европе они обычно бывают закругленными [2, с. 94].

К проявлению консерватизма – главной, с нашей точки зрения, отличительной черты английского национального характера – можно отнести и то, что французское новшество, такое как объединение пространства и объема, не было воспринято и внедрено в Англии.

Итак, английское искусство внесло значительный и оригинальный вклад в мировую культуру, создав многие культурные ценности, которые характерны только для этой страны. В данной статье мы показали взаимосвязь между национальным характером и художественной техникой, особенностями садово-парковой архитектуры и архитектурным стилем, т.е. особенности, которые принято называть термином “Englishness”.

Список литературы

1. Колядин Е.В. Влияние географии и климата на становление художественного облика парка // Известия РПТУ имени А.И. Герцена. – СПб.,

2017. – №1271. – 150 с.

2. Певзнер Н. *Английское в английском искусстве*. – СПб.: Алеф-Пресс, 2015. – 325 с.

3. Ретина Л.П. *Национальный характер // Диалог со временем*. – 2012. – №39. – С. 9–19.

4. Серебрянникова В.Д. *Взаимосвязь народного и национального в развитии искусства*. – М.: НОРМА. 2002. – 173 с.

5. Сулейманова В.Ф. *Отражение английского характера в искусстве и философии // Философские науки*. – 1987. – №6. – С. 274.

6. Шестаков В.П. *История Английского искусства. От средних веков до наших дней*. – М.: Гардарики, 2013. – 382 с.

УДК 81-23

ББК 81.2

АНГЛИЙСКИЙ ХАРАКТЕР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*И.Ю. Тимошина, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

ENGLISH CHARACTER IN FICTION

I.Yu. Timoshina, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В статье исследованы характерные черты английского национального характера в художественной литературе.

Ключевые слова: английское искусство, национальный характер, типичный англичанин, художественная литература.

Abstract. The article discusses the characteristic features of English national character in fiction.

Key words: English art, national character, typical Englishman, fiction.

E-mail: irkys.5@mail.ru

В жизни современного человека все возрастающую роль играют межкультурные коммуникации. Для понимания оснований, на которых зачастую строится межнациональное общение, важно сделать ясными образы представителей той или иной нации, которые созданы в сфере художественного творчества.

Как же классическая английская литература позволяет нам представить «типичного англичанина»? В классической художественной литературе англичане представлены людьми сдержанными и невозмутимыми. «Со своими застегнутыми на все пуговицы эмоциями и непоколебимым самообладанием они представляются на редкость надежными и последовательными – как друг для друга, так и для всего мира» [4, с. 12]. Внешним доказательством английской сдержанности является знаменитая фраза – “*a stiff upper lip*”,

которая переводится как «жесткая (неподвижная) верхняя губа».

Сомерсет Моэм в своем произведении «Театр» утверждает, что «на узкую холодную щель были похожи губы Майкла Госселина» – “*Michael Gosselin’s lips were like a narrow, cold slit*” [5, с. 24], а Форстер паническую боязнь проявления чувств и осуждение его как признак слабости называл «неразвитым сердцем», приписывая его Вилкоксам («Хауэрдз Энд») – отцу и сыну. На самом деле под маской невозмутимости может скрываться слабый человек, которого переполняет желание казаться сильным и неуязвимым. Внешняя беспристрастность характерна в литературе для джентльменов (Пиквик, Форестьер, Вустер и др.), а также для героев-хранителей тайн.

Лицемерие – это черта, которую открыто признают сами англичане. Достаточно вспомнить знаменитую книгу «Наблюдая за англичанами» британского социального антрополога Кейт Фокс. Невозможно угадать, что на самом деле в голове у вашего собеседника, который сейчас мило вам улыбается. Они могут говорить с вами вежливо и учтиво, кивая, как будто полностью разделяют вашу точку зрения, но на самом деле их истинная позиция может быть прямо противоположной вашей.

Англичане с удовольствием клеветают и перемывают кости своим друзьям и не только им за спиной. Неудивительно, что здесь очень популярны различные реалити-шоу и публичное копание в чужом «грязном белье». Пикантными подробностями из жизни третьих лиц наслаждаются в частных беседах с обычным британским сарказмом, но как только жертва сплетен появится на горизонте, она услышит фальшиво-дружелюбное “Hi, how are you?”

«Терпеть не могу английскую манеру оглушительным шепотом говорить о людях гадости.» – “*I can’t stand the English way of saying nasty things about people in a deafening whisper.*” [9, с. 39].

У англичан своеобразные стандарты чистоты. Хлеб в продуктовых магазинах, даже в сетях премиум-класса, небрежно вываливают на лотки без упаковки: любой человек может потрогать руками лежащие в свободном

доступе батоны и булки, а потом, передумав, положить их на место. Неудивительно, что бактерии и вирусы распространяются в Англии с астрономической скоростью.

Школьников на уроках физкультуры учителя заботливо усаживают прямо на голый асфальт. Не говоря уж об элементарной грязи, сидение на холодной поверхности чревато различными малоприятными заболеваниями, особенно для девочек. Крошечным малышам предусмотрительно оставляют на полу печенье. При том, что само понятие «домашних тапочек» у англичан отсутствует в принципе: дома они могут спокойно ходить в уличной обуви, разуваясь только перед сном.

«После этой стирки Темза от самого Рэдинга и до Хенли стала намного чище, чем была. Мы собрали и размазали по своей одежде всю грязь, накопившуюся в реке между Рэдингом и Хенли.» – “After this wash, the Thames from Reading to Henley is much cleaner than it was. We collected and smeared on our clothes all the dirt that had accumulated in the river between Reading and Henley.” [2, с. 45].

Одержимость спортом – стереотип, часто приписывающийся жителям Англии. Им принадлежит авторство нескольких наиболее популярных игр мира, распространившихся куда шире любого другого порождения их культуры. Сами англичане не отличаются особым мастерством в играх, но обожают в них участвовать и с энтузиазмом, в глазах иностранцев, просто детским, обожают говорить о них и заключать пари.

В литературе репрезентирована и искусственная постановка цели, т.е. страсть к пари, при котором действия возникают не как глобальная жизненная программа, а как искусственно созданная ситуация.

«Настоящий англичанин никогда не шутит, когда дело идёт о столь серьёзной вещи, как пари.» – “A real Englishman never jokes when it comes to something as serious as a bet.” [1, с. 258].

Оскар Уайльд в своем произведении «Портрет Дориана Грея» характеризует англичан следующим образом: *«Попробуй высказать какую-*

нибудь мысль типичному англичанину, – а это большая неосторожность! – так он и не подумает разобраться, верная это мысль или неверная. Его интересует только одно: убежден ли ты сам в том, что говоришь. А между тем важна идея, независимо от того, искренне ли верит в нее тот, кто ее высказывает. Идея, пожалуй, имеет тем большую самостоятельную ценность, чем менее верит в нее тот, от кого она исходит, ибо она тогда не отражает его желаний, нужд и предрассудков...» – “Try to express some idea to a typical Englishman – and this is a great imprudence! he won't even think to know if it's a good idea or a bad one. He only wants to investigate if you're convinced of what you're saying. But the idea is important, regardless of whether the person who expresses it sincerely believes in it. The idea is perhaps the more valuable in its own right the less the person from whom it comes believes in it, because it does not reflect his desires, needs, and prejudices...” [8, с. 127]. Таким образом, идея имеет гораздо большую самостоятельную ценность для англичанина тогда, когда тот, от кого она исходит, не слишком в нее верит.

В том же произведении Оскар Уайльд отмечает такую характерную черту англичан, как их нелюбовь к художественной литературе: «Я слишком люблю читать книги, мистер Эрскин, и потому не пишу их. Конечно, хорошо бы написать роман, роман чудесный, как персидский ковер, и столь же фантастический. Но у нас в Англии читают только газеты, энциклопедические словари да учебники. Англичане меньше всех народов мира понимают красоты литературы.» – “I'm too fond of reading books, Mr. Erskine, so I don't write them. Of course, it would be nice to write a novel, a novel as wonderful as a Persian carpet, and just as fantastic. But in England we only read newspapers, encyclopedic dictionaries, and textbooks. The English understand the beauty of literature less than any other people in the world.” [8, с. 213].

Еще одной характерной чертой, по утверждению того же Оскара Уайльда в его произведения «Портрет Дориана Грея», является абсолютная уверенность в собственной правоте: «Вообще-то говоря, англичане терпеть не могут, если человек твердит, что он прав, но очень любят, если он кается в своих

ошибках.» – “Generally speaking, the English do not like it if a person insists that he is right, but they love it if he repents of his mistakes.” [8, с. 58].

Итак, английская художественная литература создает в результате достаточно целостный образ «типичного англичанина», в котором можно выделить определенные доминантные качества, реализующиеся в феноменологическом спектре сопутствующих модификаций.

Список литературы

1. Верн Ж. Вокруг света за восемьдесят дней / Переводчики: Габинский Н., Яковлева Н.Г., Корш Е.Ф. – М.: Эксмо, 2014. – 640 с.

2. Джером Дж.К. Трое в лодке, не считая собаки. Трое на четырех колесах. Как мы писали роман: Романы. Рассказы / Пер. с англ. – М.: НФ «Пушкинская библиотека», ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 182 с.

3. Зинченко В.Г. Межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов вузов / В.Г. Зинченко и др. – Н. Новгород: Деком, 2001. – 171 с.

4. Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане / Пер. с англ. И. Тогоевой. – М.: Эгмонт Россия ЛТД., 2001. – 71, [1] с.

5. Моэм У.С. Театр: роман на англ. яз. / Комментарии М.В. Дьячкова. – М.: Менеджер, 2002. – 304 с.

6. Овчинников В.В. Ветка сакуры. Корни дуба. Горячий пепел: повести. – М.: Советский писатель, 1987. – 464 с.

7. Пургина Е.С. Концепция английского национального характера в романах Э.М. Форстера: Автореф. дис ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 13 с.

8. Уайльд О. Портрет Дориана Грея / Переводчик: Абкина М. – М.: Эксмо-Пресс, 2019. – 326 с.

9. Фицджеральд Ф.С. Великий Гэтсби. Ночь нежна. Романы / Переводчик: Калашикова Е. – М.: Советский писатель, 1992. – 445 с.

10. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / Пер. с англ. И.П. Новоселецкой. – М.: Рипол классик, 2008. – 84 с.

УДК 821.16

ББК 81

**К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ РОМАНА
ЭМИЛИ БРОНТЕ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ»**

*А.С. Трушина, Московский государственный университет им. М.В.
Ломоносова, г. Москва, Россия*

**TO THE QUESTION OF THE TRANSLATION OF
EMILY BRONTË'S NOVEL "WUTHERING HEIGHTS"**

A.S. Trushina, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Аннотация. Статья посвящена анализу перевода романа Эмили Бронте «Грозовой перевал». В статье рассматриваются способы компенсации в переводе просторечий, передача эмоциональной составляющей текста и стилизация текста перевода. Автор показывает, почему перевод романа можно считать удачным.

Ключевые слова: текст-оригинал, перевод, стилизация, роман, Эмили Бронте.

Abstract. The article analyzes the translation of Emily Brontë's novel "Wuthering heights" and discusses ways of compensation in the translation of colloquialisms, rendering of the emotional component of the text and the stylization of the translated text. The author explains why the translation of the novel can be considered successful.

Key words: original text, translation, stylization, novel, Emily Brontë.

E-mail: rousebude@rambler.ru

"Wuthering Heights" is the only finished novel by Emily Brontë, which was written in 1847 [2], in the Victorian period of English literature. This novel may be called a romantic one, and it also has the traits of a gothic novel. "Wuthering Heights" is a mysterious, thought-provoking book, which tells us a story of love, hate, jealousy and revenge.

This extract describes the first acquaintance of Mr. Lockwood and Mr. Heathcliff and the life in Wuthering Heights from the narrator's point of view (Table 1).

Table 1

<p>Chapter I</p> <p>‘You’d better let the dog alone,’ growled Mr. Heathcliff in unison, checking fiercer demonstrations with a punch of his foot. ‘She’s not accustomed to be spoiled – not kept for a pet.’ Then, striding to a side door, he shouted again, ‘Joseph!’</p> <p>Joseph mumbled indistinctly in the depths of the cellar, but gave no intimation of ascending; so his master dived down to him, leaving me vis-à-vis the ruffianly bitch and a pair of grim shaggy sheep-dogs, who shared with her a jealous guardianship over all my movements. Not anxious to come in contact with their fangs, I sat still; but, imagining they would scarcely understand tacit insults, I unfortunately indulged in winking and making faces at the trio, and some turn of my physiognomy so irritated madam, that she suddenly broke into a fury and leapt on my knees. I flung her back, and hastened to interpose the table between us. This proceeding aroused the whole hive: half-a-dozen four-footed fiends, of various sizes and ages, issued from hidden dens to the common centre. I felt my heels and coat-laps peculiar subjects of assault; and parrying off the larger combatants as effectually as I could with the poker, I was constrained to demand, aloud, assistance from some of the household in re-establishing peace.</p> <p>Mr. Heathcliff and his man climbed the cellar steps with vexatious phlegm: I don’t</p>	<p>Глава I</p> <p>– Оставьте лучше собаку, – пробурчал в тон мистер Хитклиф и дал собаке пинка, предотвращая более свирепый выпад. – К баловству не приучена – не для того держим. – Затем, шагнув к боковой двери, он кликнул еще раз: – Джозеф!</p> <p>Джозеф невнятно что-то бормотал в глубине погреба, но, как видно, не спешил подняться; тогда хозяин сам спрыгнул к нему, оставив меня с глазу на глаз с наглой сукой и двумя грозными косматыми волкодавами, которые с нею вместе настороженно следили за каждым моим движением. Я отнюдь не желал познакомиться ближе с их клыками и сидел тихо. Но, вообразив, что они едва ли поймут бессловесные оскорбления, я вздумал на беду подмигивать всем троим и корчить рожи, и одна из моих гримас так обидела даму, что та вдруг взъярилась и вскинула передние лапы мне на колени. Я ее отбросил и подвинул стол, спеша загородиться от нее. Этим я всполошил всю свору: полдюжины четвероногих дьяволов всех возрастов и размеров выползли из потайных своих логовищ на середину комнаты. Я почувствовал, что мои пятки и фалды кафтана стали объектом атаки, и, отбиваясь кое-как кочергой от самых крупных противников, был принужден для водворения мира громко призвать на помощь кого-либо</p>
---	---

<p>think they moved one second faster than usual, though the hearth was an absolute tempest of worrying and yelping. Happily, an inhabitant of the kitchen made more despatch: a lusty dame, with tucked-up gown, bare arms, and fire-flushed cheeks, rushed into the midst of us flourishing a frying-pan: and used that weapon, and her tongue, to such purpose, that the storm subsided magically, and she only remained, heaving like a sea after a high wind, when her master entered on the scene.</p> <p>[2]</p>	<p>из домашних.</p> <p>Мистер Хитклиф и его слуга поднимались по ступенькам из погреба с возмутительным хладнокровием; не думаю, чтоб они поторопились явиться хоть на секунду быстрее, хотя возня и визг у очага разбушевались вихрем. К счастью, подоспела помощь из кухни: дюжая тетка с подоткнутым подолом, засученными рукавами и раскрасневшимся от огня лицом ринулась, размахивая сковородой, в самую гущу боя; своим оружием, а также и языком она действовала так успешно, что буря, как по волшебству, улеглась, и только у воительницы еще вздымалась грудь, точно море после сильного ветра, когда на сцене появился наконец хозяин. [1]</p>
---	--

The extract offers some bright examples of stylization, which was necessary as is translation was made in 2014 and the translator had to look for more or less archaic equivalents. For example, the verb “shouted” is translated as «кликнул». It could be rendered as «позвал», but then the translation would lose its stylistic colouring. For the same reason there is an addition in the sentence “Not anxious to come in contact with their fangs, I sat still...”: the word «отнюдь» follows the same goal. For a Russian reader, this would be a sufficient indicator of the fact that the novel was written in the 19th century. The same is true for the word “imagining”, which is translated as «вообразив», since «представил» would be less expressive. “Unfortunately” translated as «на беду» seems a brilliant choice, because «к сожалению» sounds official and lacks emotion. The phrase “so irritated madam” is rendered as «так обидела даму», especially the choice of the verb «обидела», which could be translated differently, as there are many synonyms for the word, but this

translation helps the reader understand the ridiculousness of the situation and the fact, that «дама» must be a dog of a good breed.

“A lusty dame” is translated as «дюжая тетка», with «дюжая» being an archaic word and «тетка» with the suffix «-ка» showing that the dame was not a tranquil and tender person. The translator’s choice of words is perfectly right. In the original the irony is achieved by the word “dame”, because dames do not work in a kitchen, but in the Russian text the translation «крепкая дама» would be more puzzling than ironic. «Дюжая тетка» is highly descriptive and expressive and is the perfect equivalent for the expression. Then “with bare arms” is translated as с «засученными рукавами», which is a common way to express the idea of arms bared for work and correlates with the “tucked-up gown” («с подоткнутым подолом»), which creates an easily imaginable portrait of the cook.

The two following extracts show the speech of illiterate people, who make mistakes. However, there are some other peculiarities which deserve to be analyzed (Tables 2, 3).

Table 2

Chapter IX	Глава IX
<p>‘What a noise for nothing!’ I cried, though rather uneasy myself. ‘What a trifle scares you! It’s surely no great cause of alarm that Heathcliff should take a moonlight saunter on the moors, or even lie too sulky to speak to us in the hay-loft. I’ll engage he’s lurking there. See if I don’t ferret him out!’</p> <p>I departed to renew my search; its result was disappointment, and Joseph’s quest ended in the same.</p> <p>‘Yon lad gets war und war!’ observed he on re-entering. ‘He’s left th’ gate at t’ full swing, and Miss’s pony has trodden dahn two rigs o’ corn, and plotted through, raight o’er into t’ meadow! Hahsomdiver, t’ maister ‘ull</p>	<p>— С чего тут подымать шум? — сказала я, хоть мне и самой было не по себе. — Такого пустяка испугалась! В самом деле, стоит ли беспокоиться, если Хитклиф вздумал шататься при луне по полям? Да он, может быть, лежит себе на сеновале, и так у него плохо на душе, что он не хочет с нами разговаривать. Побьюсь об заклад, он спрятался на сеновале. Вот увидите, сейчас я его выволоку.</p> <p>Я опять отправилась в поиски. Они привели только к лишнему разочарованию; не утешил нас и Джозеф, когда воротился.</p> <p>— Парень совсем от рук отбился! —</p>

<p>play t' devil to-morn, and he'll do weel. He's patience itsself wi' sich careless, offaldraters — patience itsself he is! Bud he'll not be soa allus — yah's see, all on ye! Yah mun'n't drive him out of his heead for nowt!'</p> <p>'Have you found Heathcliff, you ass?' interrupted Catherine. 'Have you been looking for him, as I ordered?'</p> <p>'I sud more likker look for th' horse,' he replied. 'It 'ud be to more sense. Bud I can look for norther horse nur man of a neeght loike this — as black as t' chimbley! und Heathcliff's noan t' chap to coom at my whistle — happen he'll be less hard o' hearing wi' ye!' [2]</p>	<p>сказал он. — Оставил ворота открытыми настежь, и лошадка мисс Кэти выбежала из конюшни на гумно и оттуда рысцой, рысцой прямо на луг! Как бог свят, хозяин завтра озверееет как черт — и не зря! Он — само терпение с этим беспутным и нерадивым малым, само терпение! Только не всегда он будет так терпелив, вот увидите! Все увидите! Мыслимое ли дело изводить такого человека — это вам даром не пройдет!</p> <p>— Ты нашел Хитклифа, осел? — перебила его Кэтрин. — Искал ты его, как я тебе велела?</p> <p>— Я охотней искал бы лошадку, — ответил он. — Больше было бы толку. Но в такую ночь не сыщешь ни лошади, ни человека — черно, как в трубе! А Хитклиф не таковский парень, чтобы прибежать на мой свист; вот коли вы поκληчете, он, пожалуй, окажется не так уж глух! [1]</p>
--	---

Table 3

<p>Chapter XI</p> <p>'God bless thee, darling!' I cried, forgetting instantaneously my foolish fears. 'Hareton, it's Nelly! Nelly, thy nurse.'</p> <p>He retreated out of arm's length, and picked up a large flint.</p> <p>'I am come to see thy father, Hareton,' I added, guessing from the action that Nelly, if she lived in his memory at all, was not recognised as one with me.</p> <p>He raised his missile to hurl it; I</p>	<p>Глава XI</p> <p>— Бог тебя благослови, мой маленький! — крикнула я, тотчас позабыв свой глупый страх. — Гэртон, это я, Нелли! Няня Нелли!</p> <p>Он отступил на шаг и поднял с земли большой камень.</p> <p>— Я пришла повидать твоего отца, Гэртон, — добавила я, угадав по его движению, что если Нелли и жила еще в его памяти, то он ее не признал во мне.</p> <p>Он замахнулся, чтобы пустить в меня</p>
--	--

<p>commenced a soothing speech, but could not stay his hand: the stone struck my bonnet; and then ensued, from the stammering lips of the little fellow, a string of curses, which, whether he comprehended them or not, were delivered with practised emphasis, and distorted his baby features into a shocking expression of malignity. You may be certain this grieved more than angered me. Fit to cry, I took an orange from my pocket, and offered it to propitiate him. He hesitated, and then snatched it from my hold; as if he fancied I only intended to tempt and disappoint him. I showed another, keeping it out of his reach.</p> <p>‘Who has taught you those fine words, my bairn?’ I inquired. ‘The curate?’</p> <p>‘Damn the curate, and thee! Gie me that,’ he replied.</p> <p>‘Tell us where you got your lessons, and you shall have it,’ said I. ‘Who’s your master?’</p> <p>‘Devil daddy,’ was his answer.</p> <p>‘And what do you learn from daddy?’ I continued.</p> <p>He jumped at the fruit; I raised it higher. ‘What does he teach you?’ I asked.</p> <p>‘Naught,’ said he, ‘but to keep out of his gait. Daddy cannot bide me, because I swear at him.’</p> <p>‘Ah! and the devil teaches you to swear at daddy?’ I observed.</p> <p>‘Ay – nay,’ he drawled.</p> <p>‘Who, then?’</p> <p>‘Heathcliff.’</p>	<p>камень; я принялась уговаривать, но не могла остановить его: камень попал в мою шляпу; а затем с лепечущих губок малыша полился поток брани, которая, понимал ли он ее смысл, или нет, произносилась им с привычной уверенностью и исказила детское личико поразившей меня злобой. Поверьте, это меня не столько рассердило, сколько опечалило. Чуть не плача, я достала из кармана апельсин и протянула мальчику, чтоб расположить его к себе. Он сперва колебался, потом выхватил у меня гостинец, точно думал, что я собираюсь подразнить его и затем обмануть. Я показала второй апельсин, держа его так, чтоб он не мог дотянуться.</p> <p>Кто тебя научил таким словам, мой мальчик? – спросила я. – Неужто священник?</p> <p>– К черту и тебя, и священника! Давай сюда! – ответил он мне.</p> <p>– Ответь мне, где ты этому научился, тогда получишь, – сказала я. – Кто тебя учит?</p> <p>– Папа-черт, – был ответ.</p> <p>– Так. И чему ты учишься у папы? – продолжала я. Он подпрыгнул, чтобы выхватить апельсин. Я подняла выше. – Чему он тебя учит? – спросила я.</p> <p>– Ничему, – сказал он, – только чтоб я не вертелся под ногами. Папа меня терпеть не может, потому что я его ругаю.</p> <p>– Ага! А ругать папу тебя учит черт? – сказала я.</p> <p>– Не-ет, – протянул он.</p> <p>– А кто же?</p>
---	--

<p>‘I asked if he liked Mr. Heathcliff.’</p> <p>‘Ay!’ he answered again.</p> <p>Desiring to have his reasons for liking him, I could only gather the sentences – ‘I known’t: he pays dad back what he gies to me – he curses daddy for cursing me. He says I mun do as I will.’</p> <p>‘And the curate does not teach you to read and write, then?’ I pursued.</p> <p>‘No, I was told the curate should have his – teeth dashed down his – throat, if he stepped over the threshold – Heathcliff had promised that!’ [2]</p>	<p>– Хитклиф.</p> <p>Я спросила, любит ли он мистера Хитклифа.</p> <p>– У-гу, – протянул он опять.</p> <p>Я стала выпытывать, за что он его любит, но добилаь только слов:</p> <p>– Не знаю! Папа задаст мне, а он папе... он бранит папу, когда папа бранит меня. Он говорит, что я могу делать, что хочу.</p> <p>– А священник не учит тебя читать и писать? – расспрашивала я.</p> <p>– Нет, мне сказали, что священнику вышибут... все зубы и... и заставят проглотить их, если он только переступит наш порог. Так обещал Хитклиф! [1]</p>
--	---

In the first paragraph we see that the sentence “It’s surely no great cause of alarm that Heathcliff should take a moonlight saunter on the moors, or even lie too sulky to speak to us in the hay-loft” is divided into two sentences in Russian and the phrase “or even” is translated as «да он», which is a way a servant would speak. The word sulky is translated as «так у него плохо на душе», which sounds simplistic and helps create the image of Nelly Dean. The sentence “See if I don’t ferret him out” includes neither the imperative nor the condition. It is translated as «Вот увидите, сейчас я его выволоку». In this extract such words as «да», «вот» imply that the person speaking is not an aristocrat and are a suitable addition. The only questionable point here is the repetition of the word «сеновал» («Да он, может быть, лежит себе на сеновале... Побьюсь об заклад, он спрятался на сеновале»). It may be perceived as tautology, but I believe that this repetition aims at creating an emphasis, as Nelly tries to convince Catherine that there is nothing wrong with Heathcliff.

Joseph, the servant, makes mistakes in grammar and phonetics and his speech is difficult to comprehend in English. In Russian it sounds perfectly intelligible and

does not differ from Nelly's speech. We can see an obsolete expression «как бог свят», as well as the obsolete words «беспутный» and «нерадивый», but they do not characterize him as a character, being typical for the whole novel. Interestingly, Catherine's "pony" is translated as «лошадка», which sounds strange for the rude annoyed servant. In the English text in the sentence "und Heathcliff's noan t' chap to coom at my whistle – happen he'll be less hard o' hearing wi' ye!" we see that the pronouns "my" and "ye" serve as contextual antonyms, which is evident from the graphical means. In the Russian translation «А Хитклиф не таковский парень, чтобы прибежать на мой свист; вот коли вы покличете, он, пожалуй, окажется не так уж глух!», where we also see words as «таковский» and archaic words as «покличете», the same meaning is expressed lexically and graphics is not used to support it.

Catherine's words "Have you been looking for him, as I ordered?" are translated as «Искал ты его, как я тебе велела?», so the word order expresses that the girl insists on getting the answer and is impatient to hear it.

The last extract is Mrs. Dean's dialogue with Hareton Earnshaw, who is an uneducated and ill-bred boy and is deeply influenced by Heathcliff. This is reflected in his speech.

Nelly's greeting "God bless thee, darling!" is translated as «Бог тебя благослови, мой маленький!». Here we see that "darling" was translated as simply «дорогой», it would lack expressiveness, while in the phrase «мой маленький» we see that Nelly is a loving nurse. By the way, the exclamation «Няня Нелли! » ("Nelly, thy nurse" in the original) is a natural way to address a child because of the word order chosen by the translator.

Nelly uses archaic forms of pronouns in her speech: "I am come to see thy father, Hareton". In Russian it is expressed by the archaic form of the verb («Я пришла повидать твоего отца»).

Then we also see the generalization: "but could not stay his hand" is translated as «но не могла остановить его». It is evident from the context that the boy was throwing a stone with his hand. The phrase "the stammering lips of the little fellow"

is rendered in the following way: «с лепечущих губок малыша...». It seems to me that the word “stammer” shows Hareton’s inability to speak properly in a more negative sense, «лепечущий» being a rather delicate word, as well as “the little fellow” translated as «малыш»: it sounds more tender than the original. Still, we remember that Nelly loves the boy that is why she could have chosen such words to describe Hareton, no matter how rude he was to her. She says to herself: “this grieved more than angered me”.

Hareton makes mistakes in his speech: “‘Damn the curate, and thee! *Gie* me that,’ he replied”. In the Russian variant there are no mistakes, but the boy’s rudeness is preserved with the help of the word order: «Давай сюда! ». His other sentences “‘Ay – nay,’ he drawled.”, “‘Ay!’ he answered again” are translated with the graphic means, as a hyphen in «He-ет» and «У-гу». In the paragraph “Desiring to have his reasons for liking him, I could only gather the sentences – ‘I known’t: he pays dad back what he gies to me – he curses daddy for cursing me. He says I mun do as I will.’” the word “sentences” is correctly substituted by the word «слова». Mistakes in Hareton’s speech (“gies”, “mun”) are not compensated in the translation. The boy makes no mistakes in the Russian version.

Hareton evidently struggles to pronounce the next sentence, since he repeats somebody’s words which are not fully clear to him: “No, I was told the curate should have his – teeth dashed down his – throat, if he stepped over the threshold – Heathcliff had promised that!”. He makes pauses, which are indicated by a dash. They are preserved in the translation by the means of the ellipsis: «Нет, мне сказали, что священнику вышибут... все зубы и... и заставят проглотить их, если он только переступит наш порог. Так обещал Хитклиф!».

In conclusion, this translation fulfills its task to preserve the author’s style and portray the characters correctly. Sometimes the Russian text is more concrete and even more expressive, but that makes it appealing to the reader, as the translation sounds natural and has all the irony we see in the original. Sadly, not all features of Joseph’s and Hareton’s speech were preserved by the translator, but their personalities are still well reflected in the way they speak. This a translation is the

one of high quality, which helps the reader understand why the “Wuthering Heights” by Emily Brontë is a classic literary work.

Список литературы

1. *Brontë E. Grozovoy Pereval / Translated by N. Volpin [Electronic Source]:
<https://fantlab.ru/work210148> (Used on 20.11.2020).*
2. *Brontë E. Wuthering Heights. [Electronic Source]:
<https://fantlab.ru/work210148> (Used on 20.11.2020).*

УДК 808.03

ББК 81.2Англ

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛЕНГА С АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА
ФИЛЬМА К. ТАРАНТИНО «КРИМИНАЛЬНОЕ ЧТИВО»**

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

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

**PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF SLANG
FROM ENGLISH INTO RUSSIAN ON THE EXAMPLE
OF THE TRANSLATION OF THE FILM “PULP FICTION”
BY Q. TARANTINO**

V.S. Shcherbakova, Penza State University, Penza, Russia

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

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям перевода сленговых выражений в фильме Квентина Тарантино «Криминальное чтиво». В работе также предлагаются основные характеристики сленга. На основе отобранных примеров употребления данной единицы речи в фильме «Криминальное чтиво», в статье рассматриваются и сравниваются различные варианты их перевода, анализируются сложности, с которыми можно столкнуться в процессе.

Ключевые слова: сленг, перевод, перевод сленга, трудности перевода, адаптация, дубляж.

Abstract. This article is devoted to the translation peculiarities of slang expressions in Quentin Tarantino’s movie “Pulp Fiction”. The article is also focused on the main characteristics of slang. Based on a number of examples of slang occurring in the movie “Pulp Fiction”, the article deals with various options of their translation, compares these options and analyzes the difficulties that can be encountered in the process.

Key words: slang, translation, slang translation, translation difficulties, adaptation, dubbing.

В настоящее время существует большой интерес исследователей к сленгу как к наиболее гибкой и склонной к постоянному обновлению группе лексических единиц. По мнению Ю.К. Волошина, появление в каком-либо языке сленга неизбежно. «Сленг ... представляет собой в концентрированном виде базовые концепты, своего рода лингвистический полигон, на котором проверяются многие новые элементы языка и затем частично усваиваются стандартным, литературным языком» [2, с. 10].

Большой Оксфордский словарь английского языка дает следующее определение понятия «сленг» – «разговорный язык, который считается ниже стандарта речи образованных людей и состоит либо из новых слов, либо из общераспространенных, употребляемых в специальных значениях, совокупность особых лексем, используемых группой лиц, принадлежащих к низшим слоям общества и пользующихся дурной репутацией» [5, с. 171].

Среди отечественных исследователей обращается к данному понятию В.А. Хомяков, обозначая сленг как периферийный, специфический пласт лексики, который включает в себя эмоционально-экспрессивную нелитературную речь [4, с. 23].

Использование в речи сленга может многое сказать о говорящем, а именно – охарактеризовать его уровень образования, социальный статус и род деятельности.

Многие писатели и режиссеры нередко используют сленг в речи своих персонажей, таким образом добавляя им колоритности, описывая некоторые моменты их жизни «в обход» – не упоминая напрямую. Квентин Тарантино, известный американский режиссер, тоже часто насыщает речь своих персонажей многочисленными сленговыми выражениями. Его картины отличаются не только продуманной сюжетной линией, но и детальной прорисовкой характеров персонажей, что делает его фильмы любопытным объектом для лингвистических исследований [3].

На материале фильма Квентина Тарантино «Криминальное чтиво» нами было проведено небольшое исследование, за основу которого была взята выборка 15 наиболее ярких примеров употребления сленга в речи героев фильма. Регулярные переводческие соответствия выражений устанавливались по англо-русскому словарю американского сленга [1]:

- *gangsta* – гангстер, уголовник;
- *with one's pants down* – врасплох;
- *to blow smb's head off* – убить кого-либо, застрелить кого-либо (уголовный сленг);
- *to get medieval* – безэквивалентная единица (в значении – физически пытаться или ранить кого-либо с помощью архаичных методов, обычно с использованием инструментов, часто используемых в средневековые времена);
- *the word got out* – пошла молва;
- *odds* – коэффициент (букмекерский сленг);
- *fella* – приятель, парень;
- *knucklehead* – глупец;
- *gook* – унижительное прозвище азиатов;
- *to chill out* – успокоиться;
- *homeboy* – приятель, братан;
- *pronto* – быстро, немедленно;
- *to kick smb out* – вышвырнуть кого-либо;
- *nigger* – оскорбительное обращение к темнокожим людям (безэквивалентная единица);
- *graveyard shift* – ночная смена работы.

Проблема перевода заключается в том, что сленговые выражения одного языка могут быть непонятны носителям других языков, отражая несуществующие в пределах другого языка реалии, не всегда имея равноценные эквиваленты в системе языка перевода. Кроме того, многие выражения могут являться идиомами, требуя от переводчика углубления в культуру и историю языка-оригинала. Также процесс перевода затрудняется

грубыми словами (например, *shit*), употребление которых (особенно в американском варианте английского) более приемлемо, в то время как в русском языке подобные выражения имеют более грубые эквиваленты.

При переводе сленга переводчик может использовать как прямые, так и косвенные методы перевода. К методам первого типа относятся транслитерация и калькирование, которые возможны только в том случае, если значение калькированного слова понятно из контекста. Но в случае с переводом сленга переводчик чаще обращается к непрямым способам перевода – переводческим трансформациям, с помощью них создавая максимально эквивалентный вариант перевода при отсутствии регулярного языкового соответствия.

Укажем, что для анализа были взяты два отличных друг от друга варианта дубляжа фильма, чтобы показать, как разные переводчики справляются с одинаковой переводческой задачей. Анализируется дубляж от Дмитрия Пучкова (Гоблина), отличающийся от своих аналогов сохранением колоритной речи героев (зачастую нецензурной), и дубляж от студии «Невафильм» – перевод, подготовленный для трансляции фильма по телевидению и из-за этого более смягченный.

Так, например, фразу с употреблением сленгового слова “*a bunch of gangsta*” Дмитрий Пучков переводит как «пара бандитов», используя эквивалентную лексическую замену, в то время как переводчики студии «Невафильм» используют регулярное лексическое соответствие слова “*gangsta*”, но при этом осуществляют контекстуальную замену нейтрального по своей окраске английского слова “*bunch*” на жаргонное русское «шобла», в результате получая – «шобла гангстеров».

По-разному подошли переводчики к фразе “*...restaurants, on the other hand, you catch with their pants down*”. Пучков дословно переводит сленговое выражение “*with their pants down*”, игнорируя его регулярное соответствие и получая – «... войдя в ресторан, ты застаешь всех со спущенными штанами». В данном случае значение неожиданности сохраняется, стиль фразы также остается разговорным. «Невафильм» переводят данную фразу путем

целостного преобразования без учета регулярного соответствия – «... а рестораны можно брать, они не ждут ограбления». В данном варианте перевода фраза становится стилистически нейтральной, сленг пропадает.

При переводе следующей фразы – “*you get your head blow off, stickin’ up one of them*” «Невафильм» так же теряет ее неформальную сленговую стилистику, переводя ее как «*сунешься туда, и тебя пристрелят*», используя при этом метод опущения и замены частей речи. Переводчики используют регулярное словарное соответствие фразы, которое на русском языке сленгом не является. Дмитрию Пучкову удается сохранить колорит фразы, при этом полностью трансформируя его, – «*все уже запарились их грабить*». Перевод не имеет почти ничего общего с оригинальной фразой, но при этом переводчик компенсирует значение посредством использования русского сленгового слова «*запариться*» (устать, надоесть).

И Пучков, и переводчики студии «Невафильм» использовали прием конкретизации при переводе фразы “*I’m gonna get medieval on you*”. Дмитрий Пучков предлагает перевод – «*я тебя в лоскуты порву*», используя жаргонное русское значение, а также опираясь на вид средневековой казни. А «Невафильм» переводят следующим образом – «*будет тебе инквизиция*», опять же конкретизируя и связывая пытки и инквизицию.

Следующую фразу с использованием сразу двух сленговых выражений – “*as soon as the word got out a fix was in, the odds would be outta control*” – Дмитрий Пучков переводит как «*как только станет известно, что матч договорной, у многих крышу снесет*». В случае с “*the word got out*” переводчик пользуется методом модуляции, заменяя регулярное соответствие «*пошла молва*» на «*станет известно*». При этом он полностью опускает сленговое слово “*odds*” (коэффициент), заменяя его русским сленговым выражением «*крышу снесет*». «Невафильм» вместо регулярного соответствия «*коэффициент*» методом модуляции переводят – «*никто не ставил*», а фразу “*the word got out*” заменяют контекстуальным синонимом – «*прошел слух*». В итоге получается – «*как прошел слух, что я лягу, на меня никто не ставил*».

При переводе фразы *“it’s on the wall by the two African fellas”* Дмитрий Пучков учитывает регулярное соответствие слова *“fella”*, но заменяет его синонимом, получая *«на стене между двух ребят из Африки»*, сохраняя разговорный стиль фразы. «Невафильм» опускают слово *“fella”*, в соответствии с контекстом фразы заменяя его нейтральной единицей *«на стене возле африканской статуэтки»*, т.к. в данном фрагменте фильма речь идет именно о статуэтках двух темнокожих людей, которых героиня снисходительно называет *“fellas”*.

Следующее сленговое слово – *“knucklehead”* – во фразе *“knucklehead walks in a bank with a telephone”* Пучков переводит с учетом регулярного соответствия слова, но заменяя его более грубым эквивалентом – *«один придурок зашел в банк с мобильным телефоном»*. Переводчики «Невафильм» в этом же случае воспользовались методом контекстуальной замены, при этом опуская регулярное соответствие и не сохраняя значение оригинального слова – *«парень заходит в банк с телефоном»*.

Результаты анализа перевода других сленговых выражений представлены в таблице (см. табл.):

Таблица сравнения вариантов перевода сленговых выражений

Оригинальная фраза	Вариант перевода от Дмитрия Пучкова и метод, использованный в переводе	Вариант перевода от студии «Невафильм» и метод, использованный в переводе
and if it’s not the gooks , it these old Jews	но если это не узкоглазые, то это непременно старые евреи (использование регулярного соответствия)	и если не косоглазые, то жидовье (использование регулярного соответствия)
chill out , man, it was an accident, okay?	слушай, успокойся, это случайность (использование регулярного соответствия)	ладно, остынь, сказал же, что нечаянно (контекстуальная замена)
me and my homeboy	мы с приятелем (использование регулярного соответствия)	мы с напарником (контекстуальная замена)

	соответствия)	
we gotta get off the road, pronto	надо куда-то спрятаться по-быстрому (использование регулярного соответствия)	нужно куда-то нырнуть (замена части речи, контекстуальная замена на основе сохранения семы «быстро»)
he's one remark away from kickin' our asses out the door	одно неверное слово, и он вышибет нас отсюда (контекстуальная замена)	одно неосторожное слово, и он нас выставит за дверь (контекстуальная замена)
did you see a sign out in front of my house said, "Dead nigger storage"?	ты заметил на моем доме знак, на котором написано «Склад мертвых ниггеров»? (транслитерация)	ты видел указатель перед моим домом «Склад мертвых ниггеров»? (транслитерация)
she's working the graveyard shift at the hospital	у нее ночная смена в больнице (использование регулярного соответствия)	ночная смена в госпитале (использование регулярного соответствия)

Анализ перевода фраз, содержащих сленговые выражения, позволяет сделать вывод, что разные переводчики используют разные переводческие приемы для передачи значения сленга и сохранения стилистики фраз. Однако это не всегда оказывается возможным, зачастую переводчики находят общеупотребительный эквивалент сленга, не сохраняя его разговорных оттенков, а иногда прибегают к приему опущения, предпочитая перефразирование. В обоих случаях наблюдается тенденция смягчения грубых выражений, хотя это не всегда удается, а потому в дубляже обоих переводчиков иногда встречаются нецензурные выражения. Также можно заметить, что Дмитрию Пучкову чаще удастся передать сленг на русском языке, тогда как переводчики «Невафильм» чаще нейтрализуют сленговые выражения.

Список литературы

1. *Англо-русский словарь американского сленга.* – М.: Книжный сад, 1993.

– 544 с.

2. Волошин Ю.К. *Общий американский сленг: Состав, деривация и функция. Лингвокультурологический аспект / Диссертация.* – Краснодар, 2000. – 10 с.

3. *Криминальное чтиво.*

URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Криминальное_чтиво (дата обращения: 22.11.2020).

4. Хомяков В.А. *Три лекции о сленге: Пособие для студентов педагогических институтов.* – Вологда, 1970. – 23 с.

5. *Oxford English Dictionary.* – Oxford: Oxford university press, 1989. – Vol. IX. – 171 p.

УДК 81-2

ББК 80

ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЕ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

О.Н. Ясареvская, Пензенский государственный технологический

университет, г. Пенза, Россия

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

INTERNET COMMUNICATION AND ITS PECULIARITIES

O.N. Yasarevskaya, Penza State Technological University, Penza, Russia

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

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о статусе Интернет-коммуникации как нового вида общения, приводятся особенности общения по средствам всемирной сети Интернет, рассматриваются психологические особенности Интернет-коммуникации, описываются основные причины распространенности Интернет-общения в современном мире.

Ключевые слова: виды общения, Интернет, Интернет-коммуникация, особенности общения.

Abstract. The article considers the status of Internet communication as a new type of communication. Some peculiarities of communication via the World Wide Web, the psychological features of Internet communication, the main reasons for the popularity of Internet communication in the modern world are under discussion in the article.

Key words: types of communication, Internet, Internet communication, peculiarities of communication.

E-mail: olga-appointment@yandex.ru, lina98matrosova@yandex.ru

В наше время по всему миру существует огромное количество средств, форм и способов общения, большая часть которых в той или иной степени связаны с использованием глобальной компьютерной сети – Интернет.

В данном исследовании ставится цель изучения Интернет-коммуникации как нового вида общения, рассмотрение особенностей общения через сеть Интернет, а также описание причин обращения к Интернет-коммуникации.

Общение – сложный многоуровневый процесс формирования и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), обусловленный потребностью в совместной деятельности и подразумевающий в себе такие процессы как:

- коммуникация (обмен информацией),
- интеракция (обмен действиями),
- социальная перцепция (восприятие и понимание партнера) [5].

Интернет – это глобальная компьютерная сеть. Более 15 миллионов человек из более чем 150 стран ежемесячно используют ресурсы сети Интернет. Сеть Интернет образует центр связи различных информационных сетей, учреждений по всему миру.

Изначально Всемирная сеть использовалась исключительно как способ передачи файлов и сообщений электронной почты. На сегодняшний день Интернет, который ранее использовался только в исследовательских и учебных интересах, становится все более популярным способом общения обычных людей.

Благодаря распространенности сети Интернет-коммуникация может проходить за рамками одной страны. По средствам Интернета могут общаться люди из разных стран. Это дает ему возможность принимать участие в различных международных Интернет-форумах и общаться в чатах / блогах, что, в свою очередь, предоставляет возможность изучать культуры других стран и давать иностранцам представление о своей культуре [4].

Интернет-коммуникации – это метод общения, при котором передача информации происходит по каналам Интернет с использованием стандартных протоколов обмена и представления информации. Информация может передаваться в виде аудио- и видео-сообщений, документов, мгновенных сообщений, файлов и т.д.

Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. выделяют следующие основные виды общения в сети [1]:

1. Общение в режиме реального времени («чат»):
 - с одним собеседником;
 - с большим количеством людей одновременно;
2. Общение, при котором сообщения к адресату приходят с отсрочкой:
 - с одним собеседником (электронная почта);
 - со многими людьми: участниками телеконференции (нюсгруппы).

Интернет-общение обладает такими качествами как оперативность, быстрота и доступность связи между коммуникантами на любом расстоянии. Это делает Интернет не только источником информации, но и инструментом общения.

Т.Ю. Виноградова выделяет следующие особенности общения через Интернет [2]:

1. Анонимность. Даже при возможности получения основных сведений о собеседнике (анкетная информация, фотография), эти данные не являются достаточными для реального и адекватного восприятия личности. Более того, Интернет предоставляет возможность укрывания некоторых сведений или даже предоставление ложных. Следует помнить, что данная особенность может привести к снижению психологического и социального риска в процессе общения – раскрепощенности, ненормативности и некоторой безответственности участников коммуникации. Человек в сети может проявлять большую свободу высказываний и поступков (оскорбления, нецензурные выражения), т.к. риск разоблачения и отрицательной оценки окружающими минимален.

2. Изменение процесса межличностного восприятия при отсутствии невербальной информации. Как известно, значительное влияние на представление о собеседнике имеют механизмы стереотипизации и идентификации, а также установка как ожидание желаемых качеств в партнере.

3. Добровольный характер общения. Пользователь добровольно начинает общение, или сам может прервать его в любой момент.

4. Сложности при выражении эмоций в процессе Интернет-общения. Однако, собеседники продолжают стремиться к эмоциональному наполнению высказывания, что выражается в создании специальных значков для обозначения эмоций (смайлики).

5. Тенденция к нетипичному, ненормативному поведению. При Интернет-общении коммуниканты зачастую представляются иначе, чем в условиях реального общения. В условиях Интернет-коммуникации появляется возможность реализовать роли / сценарии поведения, неуместные при реальном общении.

О.А. Гулевич выделяет такие психологические особенности Интернет-коммуникации, как [3]:

1. Отсутствие коммуникативных барьеров, что приводит к повышению вербальной активности.

2. Разобщенность коммуникации. Участники общения, из-за отсутствия слуховой и визуальной информации, совершают короткие коммуникативные акты.

3. Особый этикет общения.

4. Эмоциональность общения. Из-за недостатка невербальной коммуникации, пользователи зачастую прибегают к использованию слов и знаков для обозначения их эмоции в сообщениях.

5. Опыт «потока», который подразумевает потерю ощущения времени, погруженность в деятельность, чувство удовлетворения, чувство контроля над ситуацией, смену объекта деятельности.

Т.Ю. Виноградова выделяет следующие основные причины распространенности Интернета как инструмента общения [2]:

1. Недостаток в реальном общении. Как только человек может удовлетворить свою потребность в реальном, живом общении, то интерес к Интернет-общению снижается.

2. Реализация качеств личности, не реализующихся при реальном общении. Это становится возможным благодаря вышеперечисленным особенностями Интернет-общения.

Таким образом, коммуникация – это процесс взаимодействия языковых личностей, с целью передачи, обмена, или получения информации необходимой для совместной деятельности. Интернет-общение, как вид виртуального общения, приобретает большую значимость и становится одним из основных видов коммуникации людей в современном мире.

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность. – М.: Можайск-Терра, 2000.
2. Виноградова Т.Ю. Специфика общения в Интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С. 63–67.
3. Гулевич О.А. Психология коммуникации. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 384 с.
4. Образование. Коммуникация. Ценности. (Проблемы, дискуссии, перспективы). По материалам круглого стола «Коммуникативные практики в образовании» / Под ред. Дудника С.И. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – 65 с.
5. Общение // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалёва. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. – 672 с.

**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)**

**УДК
378ББК 74.48**

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ
УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*М.В. Амитрова, Московское высшее общевойсковое командное училище, г.
Москва, Россия*

*С.С. Ковалёва, Московское высшее общевойсковое командное училище, г.
Москва, Россия*

**SOME ASPECTS OF PROVIDING ENGLISH CLASSES 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. Практические занятия на кафедре иностранных языков в высшем военном учебном заведении направлены на профессионально-ориентированное обучение курсантов английскому языку по всем видам речевой деятельности: говорению, чтению, письму, аудированию, переводу и реферированию. В целях совершенствования учебного процесса осуществляется внедрение новых образовательных технологий при сохранении традиционных: применение активных методов обучения иностранному языку, интенсивных форм обучения; использование ролевых и деловых игр, а также широкое использование аудио и видео роликов. Это создает оптимальные условия для формирования навыков военно-профессиональной коммуникации и способствует воспитанию высоконравственной, социально-активной, профессионально компетентной личности.

Ключевые слова: высшее военное учебное заведение, модернизация, методическая работа; образовательные технологии; практическое занятие по иностранному языку.

Abstract. Practical classes at the Department of Foreign Languages at a higher military educational institution are aimed at professionally-oriented teaching of English to cadets in all types of speech activity: speaking, reading, writing, listening, translating and abstracting. In order to improve the educational process, the introduction of new educational technologies is carried out while maintaining the traditional: the use of active methods of teaching a foreign language,

intensive forms of education; the use of role-playing and business games, as well as the widespread use of audio and video clips. This creates optimal conditions for the formation of professional military communication skills and contributes to the upbringing of a highly moral, socially active, professionally competent person.

Keywords: higher military educational institution, modernization, methodical work; educational technologies; practical classes in a foreign language.

E-mail: amitrova79@mail.ru; klarisa2008@mail.ru

В современных условиях развития общества реализация современных аспектов системы отечественного военного образования находится в процессе сложного качественного роста и поиске новых парадигм. Внедрение новых образовательных технологий является объективной социальной потребностью как ответ вызовам XXI века. В ежегодном обращении Президента РФ Федеральному Собранию РФ отводится особая роль необходимости поэтапного укрепления Вооруженных Сил, сопоставления задач по их модернизации с социально-экономическими возможностями, с культурными наследиями, а также характером потенциального риска и динамикой международной социальной, политической обстановки. В настоящее время основные направления модернизации военного образования это оптимизация всех сетей высших учебных заведений, соединение и интеграция образования и науки, повышение уровня качества образования. Знания и профессиональные навыки – ключевые ориентиры современной системы образования, подготовки и переподготовки кадров. В этом контексте подготовка высококвалифицированных военных специалистов со знанием иностранных языков – веление времени.

Процессы, происходящие в системе высшего образования, характеризуются масштабными и разноплановыми изменениями. Постоянное обновления содержания образовательных программ, решение педагогических задач, которые возникают перед участниками образовательного процесса, дифференциация и гуманизация обучения, возрастающие требования к личности педагога, степень ответственности и его позиция; меняющиеся

методы и средства обучения, система контроля и оценки качества образования влияют на уровень подготовки преподавателя и курсантов.

Для обеспечения непрерывного процесса совершенствования профессионально направленного обучения курсантов иностранному языку необходима постоянная связь содержания учебно-методических материалов с результатами работы. В то же время методическая работа носит опережающий характер и отвечает за развитие и совершенствование всей обучающей деятельности, в соответствии с новыми достижениями в педагогической и психологической науке. Поэтому важность постоянного мониторинга образовательных технологий в области преподавания иностранных языков заключается не только в корректировании приемов и методов в обучающей деятельности педагога, но и в оказании реальной, действенной и своевременной помощи при обучении курсантов высших учебных заведений.

Очевидно, что модернизация и внедрение современных образовательных технологий в военном вузе обусловлены следующими особенностями и тенденциями высших учебных заведений:

- новым социальным заказом, предъявляющим особые требования в подготовке, профессиональной переподготовке и повышении квалификации военных кадров;
- всевозрастающий темп старения знаний и их практического приложения;
- гуманизация, гуманитаризация, демократизация, психологизация образовательных систем;
- создание системы непрерывного образования;
- все ускоряющееся вхождение в мировую культуру;
- потребности высшей школы в повышении гуманитарной и психолого-педагогической подготовки педагогических кадров;
- деятельностная парадигма образования
- потребности общества в педагоге нового типа, умеющем не только обучать, но и воспитывать конкурентоспособную личность специалиста, и

выдвижением в связи с этим новых требований к деятельности и личности преподавателя и т. д. [2].

Значительное внимание ученых и практиков в педагогической системе «военный вуз» уделяется разработке и использованию ключевых положений непрерывности и преемственности в изучении иностранного языка с учетом исходного уровня знаний, умений и навыков курсантов - выпускников средних школ и требований квалификационных характеристик выпускников военного вуза [1].

Ведущая форма обучения иностранному языку - практическое занятие, которое можно рассматривать как систему учебно-воспитательной деятельности преподавателя в единстве с учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

Проведение эффективных практических занятий предполагает конкретизацию языкового и речевого репертуара курсанта относительно специфики будущей специальности, использование элементов мультимедийных технологий и компьютерных сетевых программ для обучения языку специальности в искусственной языковой среде.

Основными требованиями к современному занятию по иностранному языку являются следующие:

- структура занятия должна быть релевантна целям занятия;
- содержание (языковой, речевой материал) занятия должно быть всецело нацелено на формирование, развитие и совершенствование запланированных навыков и умений, к последним относятся:

- учебно-коммуникативные умения (умения при аудировании и чтении устанавливать причинно-следственные связи между элементами содержания, а также между языковыми явлениями, умения дифференцировать и обобщать),

- учебно-информационные умения (умения классифицировать информацию на основную и второстепенную, отбирать нужную информацию из различных источников, пользоваться справочной литературой, понимать

невербальные средства кодирования информации – схемы, диаграммы, графики, чертежи и т.д.),

- учебно-коммуникативные умения (умение принимать участие в обсуждении проблемы, составлять план устного высказывания, тезисы прочитанного, реферат и т.п.).

- занятие должно иметь обучающий характер;
- речевая направленность обучения, доминирование упражнений над разъяснением и показом;
- основное содержание занятия должна определять коммуникативная составляющая обучения, т.е. овладение основами иноязычного общения, в процессе которого происходит воспитание, развитие, образование личности обучаемого. Овладение иноязычным общением предполагает развитие определенного уровня коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное общение в случаях, определенных учебной программой;
- использование на занятии современных форм, приемов, методов, технологий обучения, методически оправданных на определенном этапе обучения;
- занятие отличается строгим и логическим переходом от этапа к этапу;
- занятие должно быть обеспечено методически целесообразным учебно-наглядным материалом и современными техническими средствами;
- задания и упражнения, выполняемые на занятии, должны способствовать поддержанию интереса к изучению иностранного языка;
- создание положительного психологического климата на занятии, располагающего к обучению;
- занятие – это не самостоятельная единица процесса обучения, а звено в цикле занятий по тематике, определенной программой;
- преемственность занятий, которая позволяет сформировать основные навыки и умения.

На подготовительную часть практического занятия отводится 5-15 мин. В ней ставятся задачи, объявляются учебные вопросы, проверяется готовность курсантов к занятию и проведению методической практики, определяются основные требования к качеству выполнения заданий.

Основная часть проводится в течение 70-80 мин. В нее включаются учебные вопросы, соответствующие тематическому плану. В качестве примера рассмотрим практическое занятие по теме «Взаимодействие военнослужащих с представителями СМИ» в рамках раздела «Международное гуманитарное право». Данная тема является одной из важных и достаточно трудной в этом разделе, поскольку предполагает знание, как юридической лексики, так и лексики масс медиа, а также ранее пройденного лексико-грамматического материала. Это подчеркивает глубокую взаимосвязь выбранной тематики с другими аспектами дисциплин и указывает на применение дифференцированного подхода с различными категориями курсантов. Цель данного занятия заключается в формировании умений и навыков по теме. Первый учебный вопрос предполагает введение и закрепление новой лексики. На данном этапе осуществляется введение и активизация новых лексических единиц с использованием методов дефиниций и синонимичной подстановки. Для отработки лексики применяются следующие виды коммуникативных упражнений: словарная эстафета, кроссворды, исчезнувшие слова, упражнения на нахождение соответствия.

Занятие проводится в лингафонном кабинете с широким применением мультимедийных технологий. На любом этапе урока, используя аудиофайлы можно поработать над произносительными навыками, слушая и повторяя за диктором фразы с опорой на текст. При работе с учебным видео можно выполнить задания различного уровня сложности. Видео включает в себя зрительные образы и необходимый аудиоматериал, что делает процесс запоминания эффективным и легким. Оно может использоваться на уроке для ознакомления и изучения нового материала, а также для повторения. С этой целью на кафедре разработан ряд пособий, в частности электронное учебное

пособие «Практическая грамматика английского языка», которое широко используется в учебном процессе. В частности, например, в ходе изучения темы «Артикль» курсанты смотрят видеофильм, посвященный данному вопросу, а затем заполняют таблицу на отработку данного правила. С учетом того, что грамматика иностранного языка является сложной областью для изучения в неязыковых вузах, задача преподавателя – сделать ее изучение максимально наглядным, доступным и интересным.

В рамках занятия по теме «Взаимодействие военнослужащих с представителями СМИ» руководитель практического занятия использует аудиофрагменты по теме «Взаимодействие военнослужащих с представителями СМИ» с заполнением анкеты в ходе прослушивания и дальнейшем воспроизведением фрагментов аудиозаписи. Поскольку основной задачей практического занятия является активизация речевой и мыслительной деятельности курсантов, в ходе данного этапа курсанты отрабатывают упражнение на составление монологического высказывания по теме с использованием новых лексических единиц. Данное задание выполняется с учётом разного уровня подготовленности курсантов и степени усвоения ими лексического материала.

Обучающийся во время работы с видео имеет возможность работать в своем темпе, а учитель контролировать процесс обучения. Возможность использования видео помогает развитию различных видов психической деятельности, в первую очередь внимания и памяти. Во время демонстрации видео в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В таких условиях даже невнимательный курсант становится более внимательным. Таким образом мультимедийный лингафонный кабинет с возможностью трансляции видеозаписей на уроках иностранного языка создает условия для индивидуализации обучения и способствует мотивации речевой деятельности обучаемых [3].

На заключительную часть практического занятия отводится 5-10 мин. В ней подводятся итоги, оценивается уровень подготовленности обучаемых,

дается задание на самостоятельную работу. Руководитель занятия отвечает на вопросы, напоминает тему и цели занятия, оценивает работу группы и каждого курсанта в отдельности, ставит задачи на подготовку к следующему занятию. Необходимо отметить, что подготовка к занятию это сложный процесс состоящий, из нескольких компонентов: личной подготовки преподавателя, подготовки учебно-методических материалов и материальной базы, а также подготовки курсантов.

Таким образом, рассмотренные в статье некоторые аспекты проведения практического занятия по учебной дисциплине «Иностранный язык» позволяют повысить эффективность организации и качество образовательного процесса в высшем военном учебном заведении.

Список литературы

1. Зими́на Е. В. Особенности методики обучения иностранным языкам курсантов военного вуза в процессе непрерывного профессионального образования // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. – 2007. – №32.

2. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В. Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – №3. – Режим доступа к изд.: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyy-vzglyad-na-povyshenie-kvalifikatsii-prepodavatelya-vysshey-shkoly>

3. Полушкина, Г. Ф. Использование мультимедийного лингафонного кабинета на уроках иностранного языка // *Молодой ученый*. – 2017. – № 2 (136). – С. 622-624.

УДК 81'42

ББК 81.2

ПАДЕНИЕ БЕРЛИНСКОЙ СТЕНЫ (9 НОЯБРЯ 1989 ГОДА)

В СОВРЕМЕННЫХ СМИ: ДИСКУРС ПАМЯТИ

Е.Ю. Алёшина, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

THE FALL OF THE BERLIN WALL (NOVEMBER 9, 1989) IN MODERN

MEDIA: DISCOURSE OF MEMORY

E.Yu. Aleshina, Penza State University, Russia

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей репрезентации дискурса памяти в современных онлайн-медиа. Дано определение дискурса памяти. Особенности дискурса памяти проиллюстрированы на примере публикаций российских и немецких онлайн-СМИ о падении Берлинской стены. Онлайн-публикация может быть рассмотрена в дискурсивном ракурсе с учетом информационного контекста, реализуемого в диктеме текста-дискурса.

Ключевые слова: медиа, дискурс памяти, Берлинская стена

Abstract. The article is devoted to consideration of the representation of discourse of memory in modern online-media. Provided is the definition of the discourse of memory. The features of the discourse of memory are illustrated by means of the example of publications by Russian and German online media about the fall of the Berlin Wall. Online-publication can be considered in a discursive perspective taking into account the information context implemented in the dicteme of the text-discourse.

Key words: media, discourse of memory, Berlin Wall

E-mail: alcatherine@yandex.ru

В XX веке политика стала частью информационного пространства человека. Возросшая роль политики в развитии личности связана с процессом глобализации, а также с информационными конфликтами и войнами, которые характеризуют постглобализационную эпоху. При этом, влияние политики усиливается благодаря роли онлайн-СМИ, действие которых представляется всеобъемлющим и вездесущим. Онлайн-СМИ формируют политику, а также массовое сознание в контексте политики. Более того, они формируют историю, которая представлена дискурсом.

Определяя дискурс, обратимся к трактовке этого явления, выдвинутой М.Я. Блохом [4, с.9]. Дискурс представляет собой тематически определенный текст, задуманный как целостный и завершённый, но рассмотренный в ситуации общения, в которой он разворачивается. Принимая во внимание данное определение, предпримем попытку определить исторический дискурс как текст, определённый темой, имеющей отношение к историческим событиям и рассмотренный в ситуации воспоминания об этих событиях. Таким образом, мы можем считать исторический дискурс дискурсом памяти. Дискурс памяти можно обнаружить в разных сферах коммуникации: от политической риторики до каждодневных разговоров. Его формы и жанры зависят от типа коммуникации. Как сложное социально-коммуникативное явление дискурс памяти является одновременно социальной движущей силой, а также объектом изменений. Эволюция дискурса памяти в меняющемся мире вызвана внешними и внутренними факторами, которые можно считать факторами регуляции коммуникации.

Последние достижения в сфере коммуникационных технологий превратили медиа в постоянно развивающуюся базу дискурса памяти. Проиллюстрируем функционирование дискурса памяти в СМИ на примере публикаций об известном и значимом историческом событии – падении Берлинской стены, которое произошло 9 ноября 1989 года.

Берлинская стена, построенная в 1961 году, многие годы разделяла не только город, но нацию, равно как и весь континент, вовлеченный в глобальный конфликт холодной войны. К 1989 году в Советском Союзе уже началась перестройка, которая привела к кардинальным изменениям в политическом устройстве. Германская Демократическая Республика старалась сдерживать возможные массовые беспорядки, однако число мигрантов из Восточной в Западную Германию возрастало. Начало ноября 1989 года в Берлине было отмечено многочисленными протестами активистов, требующими свободы слова, отставки правительства и демократических выборов. 9 ноября столкновения восточных берлинцев с пограничной охраной

привели к открытию ворот в Западный Берлин. Процесс изменений стал необратимым.

Данное историческое событие представляется особенно значимым в контексте изменения хода политического конфликта холодной войны как для Востока, так и для Запада. При этом подразумеваются не только части Берлина, но и более крупные геополитические формации – бывший Советский Союз и Европа, соответственно.

Материалом для анализа стали публикации в российских и немецких онлайн-СМИ. Полагаем, что анализ дискурса основывается на анализе текста. Вслед за М.Я. Блохом, определим текст как тематически определенную речь (письменную или устную, завершенную или незавершенную) [4, с. 9]. В основе структуры текста – диктема, которую можно определить как элементарную единицу тематизации текста, формируемую предложениями. Понятие диктемы было выдвинуто М.Я. Блохом в связи с научной дискуссией о единицах языка [3]. Именно в диктеме реализуются текстовые связи и текстовая пресуппозиция. В отличие от сверхфразового единства, диктема является естественной составляющей уровневой структуры языка. Диктема может не совпадать с абзацем. Как единица текстовой тематизации, диктема обеспечивает формирование речевой последовательности. Разворачивающаяся текстовая информация создает информационный аспект текста.

Именно в диктемах, согласно М.Я. Блоху, получают реализацию речевые акты. В диктеме выявляются четыре важнейших функционально-знаковых аспекта речи: номинация, предикация, тематизация и стилизация. В общем информационном комплексе, содержащемся (т.е. создающемся актом речетворения) в диктеме как непосредственной сегментной составляющей текста, М.Я. Блох выделяет ряд рубрик информации, каждая из которых является важной с точки зрения когниции и коммуникации.

Дискурсивные характеристики медиатекста могут быть обнаружены в процессе рассмотрения коммуникативной ситуации, в которой текст представлен в контексте разворачивающихся событий.

Особенности текста-дискурса проявляются в соответствии с его жанровыми характеристиками. Жанровая градация может быть основана на разных принципах [8, 7, 2]. Наша классификация жанров дискурса определяется принципом целеполагания коммуникативной деятельности говорящего. Основные жанры политического дискурса отражают основные типы коммуникативной деятельности [1] и могут быть использованы при изучении исторического дискурса (дискурса памяти): информационный жанр, убеждающий жанр, призывный жанр, жанр-оправдание/покаяние.

Большинство современных онлайн-публикаций о Берлинской стене в российских и немецких СМИ могут быть отнесены к информационному жанру. В них рассказывается о подробностях исторического события. Статья-очерк предлагает автору множество возможностей в плане представления информации читателю: от новостей до юмористических комментариев, что можно проиллюстрировать с помощью фрагмента из российской онлайн-газеты «Известия» от 13 августа 2018 года.

Стихийный снос стены начался вечером 9 ноября 1989 года — тысячи людей с обеих сторон по кусочку откалывали бетон, проломив несколько проходов. С 12 июня 1990-го к работе подключились специалисты, но всё равно окончательно стена была уничтожена лишь в ноябре 1991-го — шесть небольших участков были оставлены как память и наизидание потомкам.

Обломки стены — а в результате сноса образовалось 1,7 млн т строительного мусора — расхватывали на сувениры, которые до сих пор вовсю продают на блошиных рынках Берлина; впрочем, как заметил какой-то остряк, судя по их неиссякаемому количеству, стена тянулась до самой Атлантики.

День 9 ноября на радостях хотели было объявить национальным праздником, но история сыграла с немцами злую шутку — на ту же дату приходятся годовщины гитлеровского «пивного путча», «хрустальной ночи» еврейских погромов и расстрела писателя и дипломата, героя революции 1848 года Роберта Блюма — так что от идеи празднования решили отказаться [5].

Наряду с повествованием о деталях падения Берлинской стены, цитируемая статья представляет Берлинскую стену источником художественного вдохновения и арт-объектом. Текстовый фрагмент содержит три диктемы, в которых актуализируются несколько типов информации: фактуальная (представлены исторические факты), эмотивная (во второй диктеме фрагмента представлена информация о том, как фрагменты Берлинской стены продаются в качестве сувениров, а также шутка о том, что Берлинская стена тянулась до самой Атлантики). Интеллективная информация также актуализируется в представленных диктемах (автор делает выводы об отказе немцев праздновать 9 ноября как национальный праздник).

Немецкие онлайн-СМИ, подобным образом, представляют падение берлинской стены в фактуальной перспективе.

Wie schnell es dann gehen würde, ahnt zu dieser Zeit wohl niemand. Kohl erreicht die Zustimmung der vier Siegermächte des Zweiten Weltkriegs zur Wiedervereinigung. Die erste und letzte freie Volkskammerwahl am 18. März 1990 ist bestimmt vom Wunsch der Mehrheit der Ostdeutschen nach der Wiedervereinigung. Am 1. Juli tritt der Staatsvertrag zur Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion beider deutscher Staaten in Kraft. Damit wird die D-Mark alleiniges Zahlungsmittel in der DDR. Am 3. Oktober tritt die DDR der Bundesrepublik Deutschland bei. 327 Tage nach dem Mauerfall ist Deutschland wiedervereinigt [9].

Вышеприведенная диктема представляет актуализацию, главным образом, фактуальной информации в историческом нарративе.

Дискурс памяти может быть представлен личными воспоминаниями очевидцев события и их комментариями, как, например, в следующем фрагменте о строительстве Берлинской стены из публикации, посвященной годовщине ее падения.

«Ни у кого на нашей улице не было телевизора, новости получали через людей, газеты и по телефону. Ночь, когда появилась стена (когда ее начали строить, во всяком случае), наша семья была дома. Мы слышали, как люди на улице кричат и плачут, все громче и громче. Мы пошли на улицу, чтобы

увидеть эту ужасную панику и страх. Соседи говорили друг другу и нам, что у них есть родные в Восточном Берлине, они пытались связаться с ними, но не смогли, и что никто не знает, что происходит. Распространялись слухи. Кто-то думал, что их родственников убили или скоро убьют. Я никогда такого не видел, все плакали», — вспоминал появление стены Барб Дигнан... [6].

Приведенный фрагмент, подобно предыдущим, представляет актуализацию фактуальной диктемной информации. При этом, в диктеме актуализируется и эмотивная информация, связанная с высказываемыми говорящим эмоциями. Выразительность текста обусловлена импрессивным аспектом текста.

Празднование годовщины падения Берлинской стены в Германии предполагало выступления политических лидеров, которые затронули и современные проблемы.

Zur Eröffnung der Show appellierte Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier an die Deutschen, seit 1989 neu entstandene Mauern in der Gesellschaft wieder einzureißen. Die Berliner Mauer sei weg. Aber in Deutschland seien "neue Mauern entstanden, Mauern aus Frust, Mauern aus Wut und Hass, Mauern der Sprachlosigkeit und der Entfremdung." Jeder Mensch im Land könne dazu beitragen, sie wieder einzureißen. "Wir dürfen nicht zulassen, dass Menschen ausgegrenzt und angegriffen werden", dass die Demokratie verhöhnt werde... [11].

По словам, Ф.-В. Штайнмайера, приведенным в данном фрагменте онлайн-публикации, Берлинская стена выступает символом разделения в современном обществе. Каждый немецкий гражданин может приложить усилия, чтобы «снести стену», таким образом, внося вклад в создание демократии. Данная диктема отличается импрессивностью, связанной с использованием стилистических приемов.

Упоминания исторического события можно найти в публикациях на темы из других областей. Например, статья *“Wie du unter der Berliner Mauer in den Westen flüchten kannst”* на сайте *“Welt”* [10] рассказывает о том, каким образом Берлинская стена послужила источником вдохновения для создателей

современного мультимедийного проекта. Таким образом, Берлинская стена представляет собой историческую аллюзию в современном медиа-пространстве.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что дискурс памяти во-многом обусловлен культивированием фактуального аспекта текста, что можно выделить как существенную характеристику исторического дискурса. Дискурс памяти реализуется в публикациях, напоминающих читателю о событиях прошлого. Освещение Берлинской стены как исторического события в современных СМИ часто приводится в культурном контексте. При этом событие служит объектом художественной репрезентации или источником вдохновения для творчества.

Список литературы

1. Алёшина Е.Ю. *Публичный политический дискурс конфликтной ситуации.* – Москва, 2015.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества.* – Москва, 1986. – С. 250-296.
3. Блох М.Я. *Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания.* – №2. – 2000. – С. 56-67.
4. Блох М.Я. *Дискурс и системное языкознание // Язык. Культура. Речевое общение – №1.* – 2013. – С. 5-11.
5. Крылов В. *Выхода нет: Берлинская стена и искусство XX века. Как пограничное укрепление вдохновляло режиссеров, художников, музыкантов // Известия.* – 13 августа 2018 г. <https://iz.ru/776750/vladislav-krylov/vykhoda-net-berlinskaia-stena-i-iskusstvo-khkh-veka>
6. «Будто жили в тюрьме»: история строительства и падения Берлинской стены // *Общество.* – 9 ноября 2019 г. <https://www.rbc.ru/photoreport/09/11/2019/5dc286499a79472b9b550ff5>
7. Bhatia V. *Analyzing genre: language use in professional settings.* – London, 1993.

8. Swales J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. – Cambridge, 1990.
9. Von der friedlichen Revolution zur Einheit // NDR.de
<https://www.ndr.de/kultur/geschichte/chronologie/Mauerfall-9-November-1989-Die-Mauer-faellt,mauerfall234.html>
10. Wie du unter der Berliner Mauer in den Westen flüchten kannst // Welt.
– 20 сентября 2018 г. <https://www.welt.de/kmpkt/article181321644/MIT-Projekt-Wie-du-unter-der-Berliner-Mauer-in-den-Westen-fluechten-kannst.html>
11. Zehntausende feiern Mauerfall-Jubiläum am Brandenburger Tor // Rbb
24. – 10 ноября 2019 г. <https://www.rbb24.de/politik/thema/2019/30-Jahre-Mauerfall/beitraege/30-jahre-mauerfall-9-november-berlin-brandenburg.html>

УДК 378.4

ББК 74.48

**ОБУЧЕНИЕ В ИТАЛИИ. СЛОЖНО ЛИ УЧИТЬСЯ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ? ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ**

Е.А. Аракчеева, Университет Генуи, Генуя, Италия

**EDUCATION IN ITALY. IS FOREIGN LANGUAGE TRAINING
DIFFICULT? ONLINE LEARNING**

E.A. Arakcheeva, University of Genoa, Genoa, Italy

Аннотация. Статья представляет собой описание процесса поступления в магистратуру в итальянский вуз. Автор уточняет, как проходят занятия онлайн, какие сервисы используют преподаватели, и как студенты сдают экзамены. Сравнивается обучение иностранным языкам в Италии и в России.

Ключевые слова: магистратура, онлайн обучение, итальянский университет, иностранные языки.

Abstract. In this article we have described how to enter Italian University to do the Masters. It contains the information about online lessons, services used by professors, the way students take exams. We compare teaching foreign languages in Russia and Italy.

Key words: master's degree, online education, Italian University, foreign languages.

E-mail: arakcheevalena@mail.ru

Учеба в вузе за рубежом считается одним из распространенных способов переезда в любимую страну. Кроме того, получение высшего образования в другой стране, как правило, имеет большое международное признание и позволяет приобрести колоссальный опыт, множество друзей со всего мира и познать себя.

В магистратуре Университета Генуи в Италии можно обучаться не только на итальянском, но и на английском языках. Тем не менее, программ на итальянском больше. Но в любом случае, при поступлении на магистратуру нужно сдать вступительный языковой экзамен или предоставить международный сертификат.

Среди языковых преимуществ для обучающихся можно назвать то, что во

многих вузах при неудовлетворительной сдаче итальянского теста, магистранта записывают на бесплатные (в большинстве случаев) языковые курсы и зачисляют с академическим долгом. То есть в конце года после окончания курса в большинство случаев можно пересдать тест.

И когда процесс поступления заканчивается, начинается семестр. В Италии нет единого срока начала обучения в вузах, но в основном это конец сентября - начало октября. Даже в одном университете студенты разных программ начинают учиться не в один день.

Для обучения на магистерской программе «Modern languages and literatures for cultural service» обязательным условием поступления является сдача вступительных экзаменов (два иностранных языка, где проверяют не только язык, но лингвистику и историю литературы) и итальянский продвинутого уровня для иностранцев. Если в сентябре нет возможности сдать экзамен, или студент сдает его неудовлетворительно, в ноябре дают второй шанс.

Но даже до сдачи экзаменов, и официального зачисления в университет, студент может начинать учиться. Для этого студенты регистрируются на официальном сайте и записываются на курсы на обучающей платформе.

На образовательной платформе университета «Aulaweb» преподаватели пишут объявления по занятиям, выкладывают домашние задания и нужные материалы для студентов.

Сами уроки проходят в Microsoft Teams. Если сравнивать с популярными Zoom и Skype, то первое приложение имеет ряд преимуществ. Возможность создания каналов для каждой группы и отдельных каналов внутри (для групповой и парной работы, что важно для занятий иностранным языком), проведение тестов, совместная работа в файле. Студентам не нужно отправлять ссылки на конференцию, преподаватель начинает встречу, и остальные присоединяются. Онлайн-обучение не уступает в качестве традиционному формату обучения, хотя личного контакта с преподавателем и нужной атмосферы многим магистрантам не хватает.

Студент вправе сам выбирать курсы для посещения, то есть составить личный план обучения и одобрить его у куратора. Но многие следуют стандартному плану.

В качестве особенности местных вузов можно упомянуть большое количество преподавателей-носителей для всех иностранных языков. И многие хорошо говорят по-итальянски.

Английский в магистратуре проходит два раза в неделю. Одна пара устного английского (дома студенты читают статьи и выполняют лексические задания или слушают подкасты, на уроке обсуждение в мини-группах) и одна пара письменного чаще всего с другим преподавателем.

Третий иностранный язык (например, французский) в магистратуре может изучаться с нуля. Университет предоставляет большой выбор языков (даже есть арабский и португальский) для студентов.

Если говорить о недостатках обучения в данном вузе, то можно упомянуть то, что группы достаточно большие (особенно у популярных языков), а, значит, не у всех есть возможность поговорить и отработать произношение.

В Университете Генуи также преподают русский язык. Две пары в неделю, 40 часов в семестр. Требование для студентов магистратуры - уровень В2. Стоит отметить, что многие студенты очень хорошо говорят на русском и, главное, интересуются культурой и политикой. Но не хватает общения на парах, спонтанного, неподготовленного рассказа, обсуждения важных тем, видео или даже шуток в интернете. То, на чем часто строится изучение иностранного языка сейчас.

Что касается экзаменов, у студентов есть несколько попыток их сдать. Для этого необходимо записаться к преподавателю на экзамен. В случае неуспешной попытки отметка «неудовлетворительно» не ставится. Магистрант может лучше подготовиться и сдавать столько раз, сколько понадобится. Поэтому, с одной стороны, экзамены не вызывают такой сильный стресс, с другой стороны это расслабляет студента и не дисциплинирует.

Таким образом, обучение как в России, так и в Италии имеет свои плюсы и минусы. Важно помнить о том, для чего выбирается университет, быть более открытым возможностям, которые он предоставляет и не переставать искать свое предназначение.

УДК 372.881.111.1

ББК 6/8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С.С. Абрамова, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

WEB RESOURCES APPLICATION IN L2 CLASSES

S.S. Abramova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам применения Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка. Рассматриваются преимущества интерактивного ведения уроков перед традиционными программами, проблемы, стоящие за подобной системой, и примеры ресурсов, доступных для интеграции в образовательный процесс.

Ключевые слова: сеть Интернет, Интернет-ресурсы, образовательный процесс, педагогическая деятельность.

Abstract. The article is devoted to the web resources application in L2 classes. Some advantages of the interactive class management against traditional programs, problems arising, and examples of resources available for the integration into the teaching-learning process are considered in the article.

Key words: The Internet, web resources, teaching-learning process, pedagogical activities.

E-mail: svetlyyachok@mail.ru

Переход к информационному обществу диктует свои правила во всех сферах жизни, в том числе и в сфере образования. С изменениями потребностей отдельной личности и государства в целом, с ростом количества новой для людей информации, становится понятно, что системе образования необходима модернизация.

Данный процесс находит свое отражение в программах и проектах, принятых Правительством Российской Федерации. В частности, в соответствии с программой «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 гг.)», все учебные заведения системы общего образования России в той или иной мере должны быть оснащены компьютерной техникой с выходом в Интернет [6]. Все изменения в учебных

программах основаны на последних достижениях науки и техники в области информационных, компьютерных и телекоммуникационных технологий, психолого-педагогические основы которых были рассмотрены в работах ведущих педагогов страны.

При этом за модернизацией учебного процесса стоит не только изменение образовательных программ и стандартов, но и освоение новых способов презентации, усвоения и контроля изучаемого материала. Одним из таких способов является использование разнообразных Интернет-ресурсов, которые предлагают разные способы взаимодействия с информацией как для учителя, так и для ученика. Наряду с этим, стоит отметить, что с помощью подобных ресурсов реализуется и личностно-ориентированный подход в обучении, так как Интернет способен обеспечить индивидуализацию и дифференциацию учащихся, учитывая их знания, склонности, способности и общий уровень развития.

Формирование и развитие коммуникативной культуры школьников и обучение практическому овладению иностранным языком относят к основным целям, стоящим перед учителем иностранного языка. Его задача заключается в создании необходимых условий практического овладения языком для каждого учащегося, в выборе тех методов обучения, которые дали бы возможность каждому ученику подходить к процессу изучения активно и творчески.

В рамках традиционных методик учителю отводится основная роль в процессе обучения - давать информацию и проверять ее усвоение. При использовании интерактивных форм обучения основная роль отводится ученику - он сам открывает путь к усвоению знаний. Учитель же здесь становится лишь проводником и помощником, и его основная функция - организация и стимулирование учебного процесса.

Коптюг Н. М. предлагает следующие формы работы с Интернет ресурсами:

1. Использование ресурсов Интернет при прохождении новой темы;

2. Самостоятельная работа учащихся с Интернет ресурсами для подготовки докладов, сообщений;

3. Участие в международных проектах;

4. Создание собственных сайтов;

5. Общение учителя с коллегами, обмен опытом [3].

Универсальность Интернет-ресурсов состоит в том, что преподаватель может обращаться к ним практически на всех этапах учебного процесса: при подготовке теоретического материала; при создании информационно-методического обеспечения по дисциплине; при разработке демонстрационных материалов для занятия; при проверке знаний обучаемых; для сбора и анализа статистики успеваемости.

Среди основных дидактических задач, решение которых можно облегчить с интеграцией Интернет-ресурсов в учебный процесс, выделим [1; 2; 4]:

1. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении;

2. Оптимизация процесса обучения, повышение интенсивности и качества;

3. Активизация мыслительной деятельности учащихся;

4. Формирование навыков и умений чтения при помощи материалов разного уровня сложности;

5. Совершенствование навыков аудирования;

6. Пополнение активного и пассивного словарного запаса, тем самым совершенствование навыков письменной и устной речи;

7. Знакомство с историей и культурой стран изучаемого языка;

8. Формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе использования «живого» общения, а не только вопросов, которые затрагивает учебник;

9. Восполнение дефицита источников учебного материала;

10. Развитие навыков и умений информационно-поисковой деятельности.

Преимущества использования сети Интернет и доступных онлайн ресурсов на уроках иностранного языка неоспоримы. Однако, несмотря на положительные стороны использования Интернет-ресурсов в педагогической деятельности, преподаватели могут столкнуться с рядом проблем, вызванными следующими факторами:

1. Компьютерная безграмотность педагогов:

Невзирая на уверенность большинства педагогов, в особенности старшего поколения, в неспособности организовывать учебный процесс с применением современных технологий, Г. Дудни и Н. Хонкли убеждены в том, что многие из них владеют базовыми навыками работы с ПК, сетью Интернет и текстовыми редакторами, что, как показывает практика, вполне достаточно [7].

2. Недостаточная оснащенность школ и учебных помещений:

Федеральным государственным образовательным стандартом устанавливается минимальный набор технических и программных средств, необходимых в школе для организации учебного процесса. Минимальные технические средства: оборудование компьютерной сети, Интернет модем, мультимедиа проектор или интерактивная доска, принтер, цифровая видеокамера, сканер, микрофон. Программные инструменты: текстовый, графический редактор, редактор подготовки презентаций; редактор видео, звука; виртуальные лаборатории по учебным предметам; среда для публикаций в Интернет; редактор Интернет-сайтов [6].

В России большой вклад в исследования интеграции Интернет-технологий в обучение иностранному языку внесла Лаборатория дистанционного обучения Российской академии образования и научная школа дистанционного образования, возглавляемая до недавнего времени профессором Е.С. Полат. По их мнению, новые педагогические технологии, используемые в настоящее время, немыслимы без новых информационных технологий [5].

Среди основных Интернет-ресурсов, которые могут быть интегрированы в учебную деятельность, выделим:

1) Видеохостинг YouTube [<https://www.youtube.com/>], использование которого позволяет наполнять учебный процесс аутентичными видео- и аудиоматериалами.

2) Платформа Wordwall [<https://wordwall.net/ru>], где можно найти интерактивные задания, направленные на закрепление лексики и грамматики иностранного языка. Все задания выполнены в форме заданий, требующих решения ученика. Необычность исполнения заданий (в форме телевизионной викторины, лабиринтов или игр) повышает мотивацию детей в ходе урока. На платформе можно найти задания, подготовленные педагогами, или создать собственные. Все задания базируются на учебно-методических комплексах российских и иностранных издательств (Spotlight, Family and Friends, Go getter, Starlight, Enjoy English и т.д.).

3) Ресурс British Council [<http://learnenglish.britishcouncil.org/ru>] имеет несколько уровней: сайт для детей - Learn English Kids и для подростков - Learn English Teens. Ресурс содержит множество аутентичных материалов для чтения, аудирования, говорения и письма. Каждое задание соответствует определенному уровню владения языком. В дополнение к основному материалу после каждого текста и/или записи можно найти задания для закрепления материала. На портале также много игр, направленных на закрепление лексики по конкретным темам, скороговорок, целью использования которых является установка правильного произношения, материалов, необходимых для развития устной речи ученика.

4) Портал BBC [<http://www.bbc.co.uk>], на котором можно найти дополнительные материалы для школьников разного возраста по разным лексическим и грамматическим темам.

Владение школьниками разного возраста современными технологиями и различными гаджетами делает доступным использование различных приложений в ходе образовательного процесса. Примерами таких ресурсов могут быть:

1. Платформа Kahoot [<https://kahoot.com/schools-u/>]. При работе с данным сайтом ученикам необходимо одноименное приложение, в котором они выбирают варианты ответа, представленные к интерактивным викторинам разной направленности и уровня сложности. По итогам каждого задания учитель может посмотреть результаты каждого ученика, выявить тенденцию по ошибкам, а также помочь ученику провести работу над ошибками.

2. Приложение Learn English Grammar, доступное в интернет-маркетах, содержит не только информацию по грамматическим правилам и упражнения на закрепление, но и подкасты, записанные для школьников, где им наряду с остальными материалами объясняют необходимые правила в интерактивной форме.

Таким образом, использование Интернет-ресурсов, платформ и приложений во время образовательного процесса наполняет урок иностранного языка новыми формами работы, которые находят свой отклик не только у учителей, но и у учеников. Несмотря на некоторые проблемы, с которыми педагог может столкнуться при работе с сетью Интернет, польза таких уроков неоспорима. Возможность создания образовательных моделей урока с использованием Интернет-ресурсов становится возможной, во-первых, в связи с распространенностью английского языка во всем мире, что делает процесс поиска интерактивных заданий легче, и, во-вторых, улучшением технической составляющей современных школ благодаря различным федеральным программам.

Список литературы

1. Воевода Е.В. *Интернет-технологии в обучении иностранным языкам. Высшее образование в России. М.: Изд-во московск. гос. инст-та международных отношений, - 2009. - Вып. 9.*

2. Головки Е.А. *Инфо-коммуникационные технологии как средство моделирования социо-культурного пространства изучения иностранного языка. // Иностранные языки в школе - № 8. - 2011.*

3. Коптюг Н. М. Интернет-проекты как часть школьной программы//Иностранный язык в школе. – 2008. – №2.
4. Муховникова Е.В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроке английского языка. // Английский язык. - 2008. - № 4.
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования . – М.: Издательский центр "Академия", 2007, - 271 с.
6. Федеральная целевая программа развития образования на 2001 - 2005 годы. – 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://фцнпро.рф> (дата обращения: 05.12.20).
7. Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology. – 2008.

УДК 37.02
ББК 74.268.1

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

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

ENGLISH FOR NON-LINGUISTIC SPECIALTIES: FEATURES OF DISTANCE LEARNING

Bulusheva D.A., Penza State University, Russia

Dankova N.S., Penza State University, Russia

Аннотация. Статья рассматривает особенности организации образовательного процесса в дистанционном формате. Отмечаются плюсы и минусы дистанционного обучения. Особое внимание уделяется сложностям, с которыми сталкиваются студенты при изучении английского языка в ходе дистанционного обучения. Подчеркивается роль электронной информационно-образовательной среды вуза, а также рассматриваются различные формы организации самостоятельной работы студентов и работы онлайн с использованием современных образовательных платформ.

Ключевые слова: дистанционное обучение, английский язык, неязыковые специальности.

Abstract. The article examines the features of the educational process in a distance format. Advantages and disadvantages of distance learning are noted. Particular attention is paid to the difficulties that students encounter when learning English in the course of distance learning. The role of the electronic information and educational environment of the university is emphasized, and various forms of organizing students' independent work and online work using modern educational platforms are considered.

Key words: distance learning, English, non-linguistic specialties.

E-mail: n.s.dankova@mail.ru

Не так давно всех учеников страны перевели на дистанционное обучение в связи с пандемией. Ни учащиеся, ни педагоги не были к этому готовы. Основной проблемой было то, как организовать и контролировать образовательный процесс на расстоянии. Все учебные заведения нашей страны

были вынуждены подстраиваться под изменившиеся социальные условия. В сложившейся ситуации пришли на помощь современные информационные технологии, которые упростили процесс изучения предметов. Их использование открывает все больше новых возможностей.

С одной стороны, необходимо отметить плюсы дистанционного обучения. На наш взгляд, основополагающим качеством дистанционного обучения является гибкость. Так, учащиеся могут контролировать свой рабочий график. Кроме того, обучение проходит в комфортных домашних условиях. Выполнение домашних заданий также проходит в удобное для учеников время и в привычном месте. Как студентам, так и педагогам не приходится тратить время на дорогу до учебного заведения.

Однако дистанционное обучение имеет и свои минусы. Как технические, так и гуманитарные предметы сложно изучать в дистанционном формате. Через Интернет технологии предмет понимается и усваивается тяжелее, нежели через живое общение с преподавателем. Кроме того, дистанционное обучение предполагает также самостоятельную работу студентов. При изучении английского языка студенты неязыковых специальностей сталкиваются с рядом трудностей, связанных с особенностями произношения иноязычной лексики, перевода технической терминологии, грамматические структуры также представляют собой трудность для студентов.

В своих научных работах преподаватели делятся опытом проведения занятий в условиях дистанционного обучения. Так, Лосев А.В пишет, что с помощью платформы Moodle можно удобно и структурированно создавать электронные курсы, включающие в себя чаты, формы, размещение учебных материалов, тесты, практические задания, что во многом упрощает работу педагогов [0]. Автор рассматривает применение данной платформы на уроках информатики и утверждает, что возможности, предоставляемые данной средой, практически безграничны [Там же].

Рассказывая о своем опыте, учителя Белгородской области отмечают, что при организации учебного процесса они прикрепляли карты уроков, которые

представляли собой перечень заданий в информационной системе образовательных услуг «Виртуальная школа», при этом для лучшего усвоения материала выдача информации происходила порционно [1]. Особо отмечается роль тренажеров и тестов, которые, по наблюдению педагогов, помогают учащимся быстрее и глубже усвоить учебный материал, а также позволяют учителю проводить контроль уровня усвоения учебного материала [Там же].

Далее поделимся своим опытом того, как проходили занятия в формате дистанционного обучения по английскому языку в Пензенском государственном университете. Нужно сказать, что наши занятия проводились на различных информационных платформах. Отметим особую роль электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), предоставленной нам университетом. С ее помощью преподаватель имеет возможность контактировать со студентами, выкладывать задания, тесты, дидактические материалы по дисциплине, а также учебники. Студенты, в свою очередь, могут задавать интересующие их вопросы и выкладывать выполненное домашнее задание. В ходе дистанционного обучения преподаватель выкладывал поурочную карту освоения дисциплины на данную платформу.

Задания, предлагаемые преподавателем, включали упражнения на перевод, усвоение новой лексики, аудирование, чтение, говорение, письмо. Особое внимание уделялось особенностям произношения. С целью снять трудности преподаватель предоставлял студентам аудиозаписи с произношением новых слов. Сложные тексты также записывались в аудио формате и отправлялись студентам для предварительного прослушивания. Студенты, в свою очередь, должны были записать видеоролик с устным высказыванием на изучаемую тему. Устное высказывание являлось завершающим этапом работы над темой. Студенты отправляли видеоролики преподавателю по электронной почте. Основным условием было отсутствие наглядной опоры, что подтверждало свободное владение темой. Кроме того, в

период дистанционного обучения также проводились тесты и контрольные задания, которые позволяли осуществлять контроль освоения дисциплины.

На смену традиционным занятиям в аудитории пришли занятия на платформах «Zoom» и «Skype», которые позволили в режиме реального времени взаимодействовать преподавателю со студентами, а также студентам друг с другом. Интерактивное взаимодействие онлайн во многом приближено к реальным условиям общения в традиционной образовательной среде.

Таким образом, несмотря на определенные трудности, можно сделать вывод об эффективности изучения английского языка в формате дистанционного обучения.

Список литературы

1. Гиголаева А.Т. Особенности преподавания русского языка дистанционно / А.Т. Гиголаева, Н.С. Химичева, Я.В. Чумакова, Ю.П. Колесникова // Молодой ученый. — 2020. — № 29 (319). — С. 136-139.

2. Лосев А.В. Дистанционное обучение информатики / А.В. Лосев [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.losev-it.ru/articles/18-distancionnye-formy-obuchenija-informatike.html> (Дата обращения: 20.09.2020).

УДК 378.147.227

ББК 74.48

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*П.А. Голованова, Пензенский государственный технологический
университет, г. Пенза, Россия*

*Ю.В. Вельдина, Пензенский государственный технологический
университет, г. Пенза, Россия*

BASIC TEACHING METHODS OF ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

P.A. Golovanova, Penza State Technological University, Penza, Russia

Yu.V. Vel'dina, Penza State Technological University, Penza, Russia

Аннотация. В настоящее время существует немало методов для изучения иностранного языка в высших учебных заведениях. Каждый из методов имеет определенные особенности, некоторые обладают большей популярностью и востребованностью, некоторые меньшей. В данной статье будут рассмотрены основные методы для изучения студентами английского языка.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, английский язык, метод обучения

Abstract. There are many teaching methods for learning a foreign language in a higher education institution. Each method has certain peculiarities, some are more popular and important but some are less essential. This article deals with the main teaching methods for students to learn English.

Key words: higher education institution, English, teaching method

E-mail: gusarovauvg@yandex.ru, golovanovapolinka@yandex.ru

В современном мире очень популярен английский язык, кроме того, этот язык является языком международного общения, его знают во всем мире. Сегодня существует огромное количество методов обучения английскому языку. Более того, систематически разрабатываются новые, так что теперь каждый преподаватель может выбрать оптимальный для себя метод работы.

В настоящее время при обучении иностранному языку в высших учебных заведениях чаще всего используются классические методы. А именно:

1. Прямой метод.
2. Грамматико-переводной метод.
3. Аудиовизуальный и аудиолингвальный методы.
4. Коммуникативный метод.

Давайте рассмотрим каждый из вышеперечисленных методов более подробно.

Суть прямого метода при обучении иностранному языку заключается в том, что преподаватель уделяет больше внимания изучению разговорной речи, которая используется в повседневной жизни. Разработчики этого метода посчитали, что язык-посредник, то есть язык, на котором ведется обучение, мешает изучению иностранного языка. Таким образом, студенты искусственно вводятся в мир изучаемого языка.

Все занятия проводятся на английском языке, преподаватель также должен давать объяснения и новые темы на английском языке. Используется только англоязычная литература.

При изучении английского по этому методу роль преподавателя в успешном усвоении знаний студентами является ключевой. То есть его речь должна быть абсолютно правильной и четкой, произношение также должно быть безупречным, так как студенты будут постоянно повторять за преподавателем. Идеальный вариант прямого обучения – сделать преподавателя носителем английского языка [4].

Грамматико-переводной метод является основным в современной системе образования. Это классический метод, который практикуется очень давно. Его распространенность объясняется тем, что большинство преподавателей сами обучались при помощи такого метода. Цель грамматико-переводного метода – это научиться читать и переводить, используя правила грамматики.

К недостаткам метода можно отнести то, что лексической части уделяется недостаточно внимания. Изучение лексики сводится к механическому запоминанию слов. Чтение и перевод выполняются в строгой форме. Кроме того, тексты, используемые для чтения, обычно относятся к сложной художественной литературе, из этого следует, что студент изучает только литературный язык. В языковой среде ему будет очень сложно понимать других, даже при отличном знании литературного языка.

Суть аудиовизуального и аудиолингвального методов заключается в передаче языка через четкие структуры, запоминание происходит с помощью аудио и видеозаписей.

Аудиовизуальная методика обучения предполагает иллюстрирование речи картинками, то есть студентам демонстрируются художественные и документальные фильмы, видеоролики на английском языке. При этом используются одновременно два канала восприятия – слуховой и зрительный, в результате чего в голове студентов возникают ассоциации, а это, в свою очередь, помогает лучше запоминать язык. Цель данных методов – это овладение разговорным, живым языком [1].

Оба метода построены на индукции – обучение происходит от правила к примеру. Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что для студентов неязыковых вузов аудиолингвальный и аудиовизуальный методы подходят только в том случае, если они используются совместно с другими программами обучения [3].

В настоящее время все больше и больше преподавателей стремятся к коммуникативному методу изучения английского языка. Объектом метода является сама речь, то есть данная методика, прежде всего, учит общаться.

Коммуникативный метод предполагает большую активность студентов. В этом случае задачей преподавателя будет вовлечь в разговор всех

присутствующих в аудитории. Для лучшего запоминания языка нужно загрузить все каналы восприятия [5].

Суть коммуникативного метода заключается в воспроизведении реальных ситуаций общения. При воссоздании диалога у студента есть возможность применить на практике все полученные знания. Важным достоинством коммуникативного метода можно считать тот факт, что он имеет огромное количество разнообразных упражнений: в нем используются диалоги, ролевые игры, моделирование реального общения [2].

Первое время от коммуникативного метода отказывались, но в настоящий момент он занимает лидирующие позиции наряду с традиционным грамматико-переводным методом. Многие преподаватели современных университетов предпочитают эти два метода, и они часто используются в сочетании. Прямой метод в высших учебных заведениях применяется крайне редко, это связано с отсутствием реальных носителей языка среди преподавателей, а также с тем, что уровень подготовки студентов после школы слишком низкий. Аудиовизуальный и аудиолингвальный методы вовсе не используются в чистом виде, но многие преподаватели университетов время от времени проводят занятия с использованием таких методов. Это позволяет разнообразить образовательную программу и заинтересовать студентов [3].

Таким образом, рекомендуется комбинировать методы обучения в преподавательской деятельности, чтобы извлечь из них лучшее и минимизировать недостатки. Эффективность преподавания заключается в правильном подборе существующих методов и грамотном их использовании.

Список литературы

1. Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения. М., 1977.

2. Домашнев А.И. и др. *Методика преподавания английского языка в педагогическом вузе*. М., 1983.
3. *Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XX вв.* / Под ред. М.В. Рахманова. М., 1972.
4. Палмер Г. *Устный метод обучения иностранным языкам*. М., 1960.
5. Шейлз Д. *Коммуникативность в обучении современным языкам*. [Совет по Культурному Сотрудничеству. Проект № 12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения».] Совет Европы Пресс, 1995.

УДК 372.881.111.22

371.32

371.322.043.2

371.321.6

37.026.4

ББК 74.268.19

**ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ
ОНЛАЙН-КУРСА «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК ЧЕРЕЗ ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ
НАЗВАНИЯ ГЕРМАНИИ»**

*Н.А. Жук, Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия*

**THE PROSPECTS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE
OF SCHOOLCHILDREN BY THE USAGE OF ONLINE COURSE
“THE GERMAN LANGUAGE THROUGH THE GEOGRAPHICAL NAMES
OF GERMANY”**

N. A. Zhuk, Moscow State University, Moscow, Russia

Аннотация. Топонимическая лексика расширяет знания учащихся о географическом положении страны, ее культуре и истории, в связи с чем ее по праву можно отнести к составляющим межкультурной компетенции. С целью развития данной компетенции через географические названия был разработан онлайн-курс в сети Интернет, который описан в статье. Топонимы гармонично интегрируются в уроки, что позволяет школьникам с уровнем владения немецким языком не ниже B1 приобретать и пополнять знания о топонимической специфике Германии, вместе с этим строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике. Кроме того, созданный онлайн-курс способствует формированию навыков работы на платформе Google Classroom.

Ключевые слова: топонимия, лингводидактика, межкультурная компетенция, немецкий язык, информационные технологии, электронные ресурсы, Google Classroom.

Annotation. The toponymic lexis expands knowledge of pupils regarding geography, culture and history of a country and facilitates the development of intercultural competence among schoolchildren. Therefore, an online course based on the digital platform Google Classroom was created for learners of German, whose level of language is not lower than B1. Toponyms were integrated in the course, which allows students to build their speech patterns according to the

acquired knowledge. Moreover, the online course contributes to the development of skills connected to digital education and e-learning.

Key words: toponymy, language teaching, intercultural competence, the German language, information technology, digital resources, Google Classroom.

E-mail: zhuknatasha97@gmail.com

Учитель сегодня не может обходиться в своей работе без информационных технологий. Ежедневно проводятся сотни семинаров и мастер-классов по развитию цифровой грамотности педагогов. В погоне за цифровизацией, содержательный компонент курса рискует остаться в тени внимания учителя. Одним из важных принципов успешности обучения с применением дистанционных технологий является умение выбрать оптимальную форму для имеющегося содержания курса. Курсы CLIL имеют высокую популярность как в университетской, так и школьной образовательной среде. Курс «Немецкий язык через топонимию Германии» представляет собой авторскую разработку курса указанного формата и направлен как на формирование языковых умений и навыков, развитие коммуникативной компетенции в целом и топонимической в частности, так и на повышение цифровой грамотности обучающихся.

Топонимия представляет собой богатый материал для изучения культуры, истории и географии страны, знание которых являются неотъемлемой частью межкультурной компетенции. В немецкоязычной традиции принцип межкультурной ориентированности учитывает, что языковое взаимодействие на иностранном языке всегда несет на себе отпечаток культуры, поэтому на уроках стоит отрабатывать реальные ситуации общения, чтобы не растеряться в иноязычной среде [3, S. 30]. Бернд-Дитрих Мюллер дополняет, что в основе данной компетенции лежат понимание чужой культуры, представителей чужой культуры и их поведения [5, S. 108], а Хелене Декке-Корнилл и Лутц Кюстер добавляют, что за их пониманием кроется уважение и осознанность [2, S. 229].

Как утверждает Марк Бехтель в своем труде «Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung», в отличие от

изучения родного языка, овладение межкультурной компетенцией играет большую роль при изучении немецкого языка как иностранного, поскольку она накладывается на уже имеющиеся у учащихся фоновые знания, что может включать в себя и различного рода стереотипы и предрассудки [1, S. 48-49]. Данные обстоятельства могут повлечь за собой недоразумения при живом общении с представителями культуры изучаемого языка. Упор на развитие межкультурной компетенции, напротив, дает возможность заложить в сознание школьников тот факт, что все культуры являются равноценными, поэтому так важно изучать и знать культуру изучаемого языка и адаптировать свои представления, если на них был наложен отпечаток стереотипизации, развивать в данном отношении эмпатию. В противном случае такие негативные факторы могут повлечь за собой этноцентрические нападки и ложные представления, которые, несомненно, недопустимы [1, S. 50-64]. Кроме того, к важнейшим составляющим межкультурной компетенции и М. Бехтель относит категорию пространства, что иной раз подтверждает необходимость развития топонимической компетенции у учащихся [1, S. 70-83].

В работах отечественных исследователей можно встретить подобную точку зрения: А.П. Садохин утверждает, что во избежание негативного и необоснованного восприятия другой культуры, необходимо развивать «межкультурную компетентность», а именно способности «соотносить существующие этнокультурные стереотипы с собственным опытом и делать адекватные выводы», «уметь пересматривать и изменять свои оценки чужой культуры», «принимать новые знания о чужой культуре» [9, с. 137]. Согласно Е.И. Пассову, одним из аспектов «иноязычной культуры» является познание, заключающее в себе культурологический аспект содержания, к компонентам которого относятся все реалии культуры страны наряду с самим языком. Вслед за автором подчеркнем важность включения данного компонента в учебно-методические пособия в виде иллюстраций, снимков, рисунков, схем, то есть зрительных представлений основных географических объектов и достопримечательностей. Кроме того, комментарии к фактам культуры – карты,

планы города – играют ничуть не меньшую роль [8, с. 26-31]. Дитмар Реслер поддерживает позицию по данному вопросу, уделяя особое внимание развитию страноведческой компетенции в рамках межкультурной компетенции при изучении немецкого языка как иностранного. Сюда же автор относит и топонимы, отмечая важность детального изучения географии страны и названий топонимических объектов, а также комбинирование и уравнивание культурноспецифических знаний с языковыми. Кроме того, профессор настоятельно рекомендует наглядно представлять данную информацию учащимся в виде фотографий, карт города и т.п., при этом отличной платформой могут служить веб-сайты, поскольку они не только наглядно представляют информацию, но и дают возможность самим ее найти, развивая навыки самостоятельного изучения материала [6, S. 84, 197-198, 201-202].

На основании теоретических трудов, изученных по данной дисциплине, мы предприняли попытку разработать онлайн-курс для учащихся 10 класса старшей школы, который направлен на изучение немецкого языка непосредственно через географические названия Германии. Основной целью курса является развитие межкультурной компетенции с помощью интеграции географических названий Германии в курс внеурочной деятельности по немецкому языку у учащихся с уровнем владения немецким языком не ниже В1. При использовании топонимических терминов, мы опирались на классификацию А.В. Суперанской, которая подразделяет топонимы на *оронимы* (имена гор и прочих возвышенностей), *гидронимы* (названия водных объектов), *ойконимы* (названия населенных пунктов), а внутри населенных пунктов как отдельную категорию выделяет *урбанонимы* (названия улиц и других мелких объектов, в том числе названия зданий и интерьеров) [10, с. 186-187].

Задачи курса состоят в том, чтобы:

- расширить знания обучающихся о топонимии Германии;
- развить коммуникативную иноязычную компетенцию, необходимую для успешной социализации и самореализации, как инструмент

межкультурного общения в современном поликультурном мире;

- способствовать овладению знаниями о топонимической специфике Германии на примере географических названий данной страны и развить умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике;
- развить умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны изучаемого языка;
- совершенствовать уровень владения иностранным языком, позволяющим выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;
- совершенствовать цифровую грамотность обучающихся;
- сформировать умения перевода с иностранного языка на русский при работе с географическими названиями Германии.

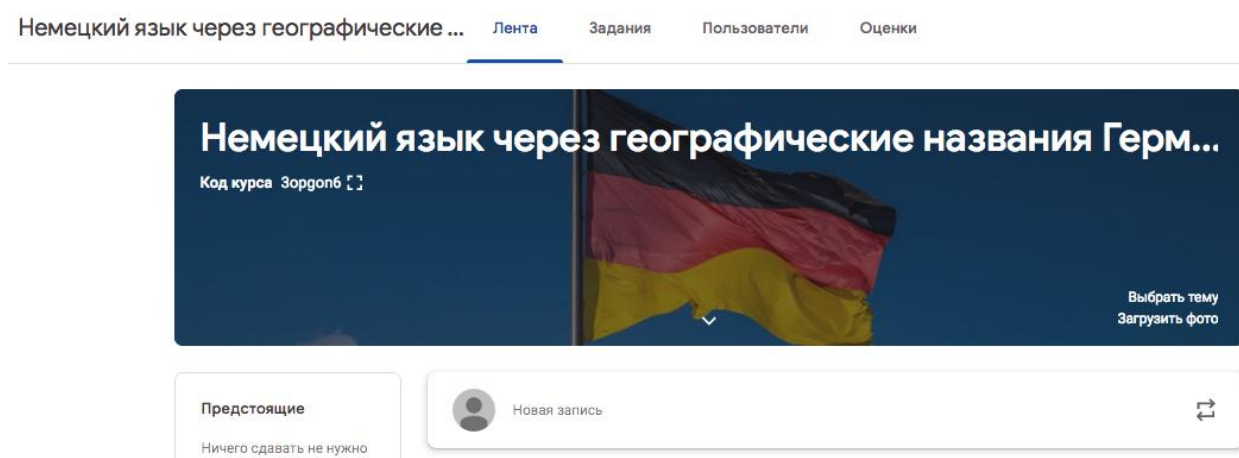
Программа состоит из 4 разделов и 16 модулей, которые соотносятся с 16 федеральными землями Германии (табл. 1):

Таблица 1

Содержание обучения. Разделы и темы.		Количество часов
Раздел 1	Города федерального значения (Берлин, Гамбург и Бремен)	3 часа
Раздел 2	Север Германии (Мекленбург-Передняя Померания, Шлезвиг-Гольштейн, Бранденбург и Нижняя Саксония)	4 часа
Раздел 3	Центр Германии (Северный Рейн-Вестфалия, Саксония-Анхальт, Саксония, Гессен и Тюрингия)	5 часа
Раздел 4	Юг Германии (Рейнланд-Пфальц, Саар, Баден-Вюртемберг и Бавария)	4 часа

Реализация курса осуществляется с помощью сети Интернет. Мобильные технологии, развиваясь с невероятной скоростью, являются неотъемлемой частью жизни любого современного человека. В последнее время набирает популярность использование интернет-платформ в процессе обучения иностранным языкам, что позволяет сделать его интерактивным, дает возможность менять виды деятельности на уроке и упрощает проверку заданий, а также предоставляет возможность практиковать полученные в классе знания с носителями языка [11, с. 10-15].

Потенциал использования информационных технологий в обучении раскрывает Габриэла Маркес-Шэфер. В своем исследовании автор изучает возможность реализации теоретических проектов, применяемых на уроках иностранного языка, посредством использования современных методик преподавания с применением Интернет-технологий. Она подчеркивает, что с их помощью возможно создать открытый образовательный ресурс, который был бы направлен не просто на изучение языка в Веб-сети, но и делал бы акцент на пополнении культурных знаний, иными словами, способствовал бы дальнейшему развитию межкультурной компетенции учащихся [4, S. 42-52]. Именно с такой целью мы воплотили проект «Немецкий язык через географические названия Германии» на платформе Google Classroom: <https://classroom.google.com/c/NjIxMDQ1NTI0MTZa> (код курса: **3opgon6**, рис. 1).



Онлайн-курс ставит перед собой задачу показать на примере путешествия по федеральным землям Германии, как можно интегрировать географические названия в процесс обучения иностранному языку.

**Тематическое планирование курса
«Немецкий язык через географические названия Германии»
на платформе Google Classroom**

Таблица 2

№	Тема занятия	Количество часов
1	Берлин	1
2	Бремен	1
3	Гамбург	1
4	Шлезвиг-Гольштейн	1
5	Мекленбург-Передняя Померания	1
6	Бранденбург	1
7	Нижняя Саксония	1
8	Саксония	1
9	Саксония-Анхальт	1
10	Северный Рейн-Вестфалия	1
11	Гессен	1
12	Тюрингия	1
13	Рейнланд-Пфальц	1
14	Саар	1
15	Баден-Вюртемберг	1
16	Бавария	1
	Итого	16 часов

В качестве иллюстраций приведем некоторые онлайн-задания. В задании на аудирование необходимо прослушать аудиозапись и расположить топонимы в том порядке, в котором они встречаются в тексте. Все задания сразу же проверяются автоматически, а учитель получает уведомление о результатах проверки, что существенно облегчает его работу. В другом задании на

аудирование в модуле «Гамбург» демонстрируется видео, в котором упоминается много топонимов этого города. После просмотра необходимо выбрать один из трех правильных вариантов ответа. В задании на чтение на основании прикрепленной фотографии и описания необходимо внести топоним в строку ответа (Рис. 2):

Am Marktplatz steht diese Bremer Sehenswürdigkeit, die man auf einigen 0 баллов
Briefmarken und auf einer Euromünze findet. Sie gehört zu den
bedeutendsten europäischen Bauwerken der Gotik und der Renaissance.
Im Keller dieser Sehenswürdigkeit gibt es eine große Sammlung von
Weinen aus Deutschland. *



Мой ответ _____

Вслед за Конышевой считаем, что использование компьютерных технологий при обучении иностранным языкам может использоваться для «формирования исследовательских умений» [7, с. 37]. В наш курс были включены задания на поиск информации, предполагающие работу в сети Интернет и развитие умений вычленив верное из множества.

Формой текущего контроля является саморефлексия обучающихся, для чего в конце каждого модуля создана вкладка «Саморефлексия». Она не оценивает знания обучающихся, а направлена на то, чтобы получить от них максимально подробную обратную связь, выявить слабые и сильные стороны и получить возможность понять, как можно корректировать курс в течение обучения. В конце каждого урока обучающимся предстоит ответить на

три вопроса: три вещи, которые я сегодня узнал; с какими трудностями я сегодня столкнулся; что бы мне ещё хотелось изучить по данной теме.

Так был разработан авторский онлайн-курс «Немецкий язык через географические названия Германии», освоение которого способствует развитию топонимической компетенции учащихся. Были разработаны задания, реализованные на интернет-платформе Google Classroom. На наш взгляд, в динамично развивающихся условиях обучения, данный подход полностью себя оправдывает, поскольку комбинирует традиционные и современные методы. Данная программа способствует развитию межкультурной компетенции, параллельно с этим пополняя словарный запас обучающихся и тренируя все виды речевой деятельности. Топонимы гармонично интегрируются в уроки, раскрывается лингвокультурный потенциал топонимической лексики, ее символическая функция. Топоним выступает катализатором развития межкультурной компетенции, комплексное изучение данного пласта лексики позволяет повысить языковую и речевую грамотность обучающихся, а использование интернет-сервисов для проектирования веб-заданий различного типа позволяет не только поддерживать интерес школьников к предмету, но и развивать их цифровую грамотность.

Список литературы

1. Bechtel, M. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr, 2003. 387 S. S. 48-49, 50-64, 70-83.
2. Decke-Cornill, H., Küster, L. *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2015. 319 S. S. 229.
3. Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., Mohr, I. *DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Fort- und Weiterbildung weltweit*. München: Goethe-Institut. 2013. 152 S. S. 30.

4. *Marques-Schäfer, G. Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktion im Chat. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2013. 347 S. S. 42-52.*
5. *Müller, B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Berlin: Langenscheidt, 1994. 119 S. S. 108.*
6. *Rösler, D., Würffel, N. DLL 05: Lernmaterialien und Medien. München: Goethe-Institut, 2014. 192 S. S. 84, 197-198, 201-202.*
7. *Коньшова, А. В. Современные методы обучения английскому языку. Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 176 с. С. 37.*
8. *Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5-11 классы. М.: Просвещение, 2000. 171 с. С. 26-31.*
9. *Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. № 1. С. 125-139.*
10. *Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 368 с. С. 186-187.*
11. *Титова, С. В. Мобильная среда для обучения иностранным языкам. М.: Эдитус. 2019. 284 с. С. 10-15.*

УДК 372.881.161.1

ББК 81.411.2

РЕАЛИЗАЦИЯ АСИНХРОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ПОМОЩЬЮ СЕРВИСА GOOGLE КЛАСС

Н. В. Загуменникова, Пензенский государственный университет,

г. Пенза, Россия

IMPLEMENTATION OF ASYNCHRONOUS LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING THE GOOGLE CLASS SERVICE

N. V. Zagumennikova, Penza state University, Penza, Russia

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности изучения русского языка как иностранного в условиях дистанционного обучения. Анализируется реализация асинхронного обучения помощью сервиса Google Класс. Автором рассматриваются особенности построения обучающего курса русского языка как иностранного посредством Google Класса.

Ключевые слова: дистанционное обучение, асинхронное обучение, русский язык как иностранный.

Abstract. This article discusses the possibilities of learning Russian as a foreign language in the context of distance learning. The implementation of asynchronous learning using the Google Class service is analyzed. The author considers the features of building a training course of the Russian language as a foreign language through Google Class.

Key words: distance learning, asynchronous learning, Russian as a foreign language.

E-mail: masterklasse@mail.ru

Из-за сложившейся эпидемиологической ситуации произошел экстренный переход на дистанционный формат обучения многих университетов мира. Преподавателям пришлось быстро приспосабливаться к новым условиям учебного процесса. И несмотря на повсеместную критику онлайн-обучения, пришедшего на замену очному, современные информационные технологии (ИКТ) стали единственной возможностью продолжения образовательного процесса. Поэтому, оставаясь сейчас в ситуации повсеместного онлайн-обучения, преподавателям необходимо вооружиться

инструментами максимально эффективными методически и технически, чтобы сделать дистанционное обучение не менее продуктивным очного.

Теоретические и практические аспекты изучения РКИ в дистанционном или электронном формате отражены в работах Э.Г. Азимова, А.Н. Богомолова, А.Д. Гарцова, Е.С. Полат, О.И. Руденко-Моргун, А.В. Тряпельникова, С. Meskil, N. Anthony и других. Однако недостаточно разработаны практические вопросы, связанные с организацией дистанционных занятий РКИ с точки зрения личного или опосредованного контакта преподавателя и студентов.

Цель данной статьи - проанализировать возможности Google Класса при организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному, а также рассмотреть инструменты Google Класса, которые помогут преподавателям РКИ реализовать асинхронное обучение и организовать самостоятельную работу иностранных студентов.

Выделяются два способа организации дистанционного обучения (ДО): синхронный и асинхронный. Синхронный предполагает одновременное взаимодействие преподавателя и студента в режиме онлайн-занятия. При асинхронном обучении “каждый обучающийся знакомится с учебными материалами или выполняет задания не одновременно со всеми членами учебной группы, а в удобное для него время” [1, с. 18]. В реальной практике ДО эти две модели обучения применяются в совокупности, т.к. успешное освоение РКИ предполагает не только электронное обучение с преподавателем в реальном времени посредством видеоконференций, но и обязательную самостоятельную работу студентов. Реализация последнего вызвала у преподавателей РКИ не меньшие, а иногда и большие трудности, чем проведение онлайн-занятий. Среди самых актуальных проблем при организации самостоятельной работы студентов можно выделить следующие:

отправка множества копий заданий большим группам студентов посредством различных средств коммуникаций, причем не всегда поддерживающих пересылку файлов разного формата;

беспорядочное получение и хранение домашних заданий, их ручная проверка;

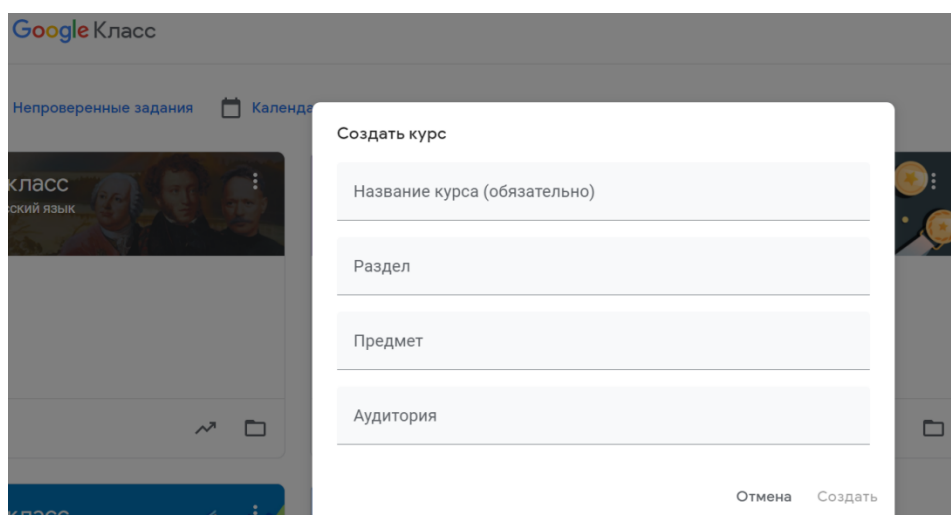
отсутствие структурированности учебного электронного материала;

трудности организации совместной деятельности студентов и их взаимодействия вне занятия.

Современный уровень развития ИКТ позволяет создать в сети интернет электронную обучающую среду, в которой может успешно происходить асинхронное взаимодействие субъектов обучения [3, с. 150]. Google Класс от компании Google - бесплатный веб-сервис на основе облачных технологий, призванный упростить структурирование, создание, рассылку и оценку заданий в электронном формате. Этот ресурс был создан в 2014 году компанией Google специально для образовательных учреждений. Google Класс - эффективный сервис, обладающий широкими дидактическими возможностями для организации асинхронного обучения РКИ. Отметим, что сервис не предполагает прямую коммуникацию преподавателя со студентами, для проведения онлайн-занятий можно воспользоваться другими сервисами от Google: Google Meet, Jamboard и другие.

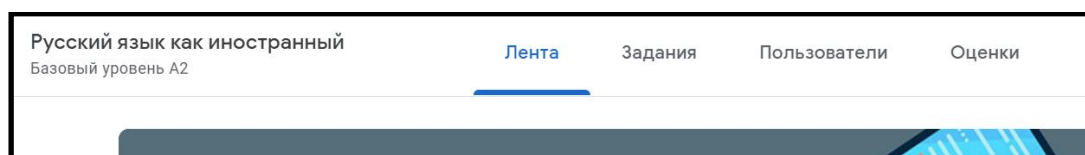
При реализации ДО Азимов Э.Г. выделяет три обязательные составляющие: технологическая, содержательная и организационная [2, с. 61]. Рассмотрим воплощение этих элементов в сервисе Google Класс. Создать свой учебный структурированный курс может любой пользователь, имеющий аккаунт в Google: корпоративный или личный. Каждый из двух вариантов имеет свои достоинства и недостатки.

При создании курса в Google Классе необходимо заполнить поля: “название курса”, “раздел”, “предмет”, “аудитория”. После нажатия кнопки “создать” - создается курс. Настройки позволяют выбрать тему для оформления из предложенных либо загрузить изображение, соответствующее тематике курса.



Таким образом, сервис позволяет любому преподавателю РКИ без специальных технических знаний стать обладателем собственного курса, доступ к которому возможен с любого устройства (компьютер, ноутбук, планшет и телефон на операционных системах iOS и Android) через аккаунт Google. Так реализуется технологическая сторона организации асинхронного обучения.

Для реализации содержательного элемента необходимо наполнить курс учебными материалами и заданиями для студентов. Вся навигация по курсу проходит в верхней панели и представлена вкладками “Лента”, “Задания”, “Пользователи”.

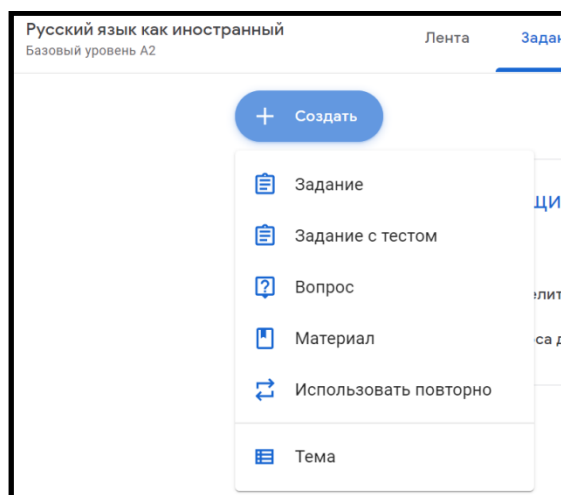


“Лента” напоминает ленту в социальных сетях и представляет собой список объявлений, которые делает преподаватель, они видны всем записавшимся на курс, но если это объявление в виде задания, то его получают только указанный студент. При публикации объявления также можно включить фильтр видимости всем пользователям или только выбранным. Студенты могут комментировать объявления и задавать вопросы.

В панели “Пользователи” указан список всех участников курса. Добавить студентов на свой курс можно несколькими способами: отправить приглашение

через электронную почту (обязательно gmail) либо специальный код доступа. При нажатии на имя конкретного пользователя можно увидеть список заданий, срок выполнения, статус задания (назначено или сдано), результат. В панели “Оценки” представлены результаты всех когда-либо назначенных в этом курсе заданий. Данный инструмент является своеобразным аналогом электронного журнала.

Весь основной блок, отвечающий за содержательный элемент обучения, находится в панели “Задания”. Здесь создаются блоки, модули, темы, загружаются и назначаются задания студентам. На левой панели представлены основные рубрики, которые создает преподаватель. Внутри размещаются конкретные задания для назначения студентам, записанным на этот курс.



Для того чтобы создать новое задание, необходимо зайти в блок “Задания” и нажать на кнопку “Создать”. Начинать формирование курса лучше с создания “Темы”, чтобы структурировать свой курс, а в дальнейшем новые задания помещать в определенную тему. Таким образом, преподаватель может заранее создать целый блок тем своего курса, заполнив его необходимым материалом и заданиями, но делать их доступными для студента постепенно, по мере изучения материала.

Google Класс предлагает выбрать тип задания: “Материал”, “Задание”, “Задание с тестом”, “Вопрос”. Материал - теория, с которой студенту необходимо просто ознакомиться, не требуется как-то специально реагировать на представленную информацию. Студент видит опубликованный материал в

ленте в своем Google Классе, далее он может просто его изучить либо скачать себе на устройство, распечатать.

Чтобы сформировать новое задание, необходимо выбрать на панели “создать” - “Задание”. Далее указывается название, вносится при необходимости инструкции и прикрепляется файл с упражнением. Преподаватель может добавить готовый материал в виде текста, таблицы, изображения с Google Диска, собственного устройства, а также ролик с YouTube, прикрепить ссылку на любую веб-страницу. Кроме заранее подготовленного материала, можно создать новый непосредственно в самом Google Классе, воспользовавшись предлагаемыми сервисами Google: Документы, Презентации, Рисунки, Таблицы, Формы. Широкие возможности представления учебных материалов позволяет преподавателю создавать разнообразные по форме и решаемым методическим задачам задания, наполнив их интерактивом. А интерактивность электронной обучающей среды является непременным условием эффективного асинхронного обучения [3, с. 151]. Возможность добавления материала разного формата, в том числе аудио и видеоролики, позволяет преподавателю создавать задания на отработку всех видов речевой деятельности.

Три варианта настройки доступа к файлу (только просмотр, редактирование общего материала, копия файла для каждого студента) делают возможным по-разному организовать работу студентов:

Просмотр не позволяет как-либо изменять полученный материал, хотя все также остается возможность скачать файл себе на устройство и потом уже работать с ним.

Режим редактирования файла полезен при организации совместной работы группы над одним заданием в формате определенной педагогической технологии: проект, сотрудничество или исследование. Шведский ученый S. Hrastinski утверждает, что продуктивность асинхронного обучения в электронной среде значительно увеличивается при организации совместной

деятельности студентов, асинхронная коммуникация больше способствует развитию когнитивных умений [4].

Автоматически созданная копия одного файла позволяет организовать индивидуальную самостоятельную работу для каждого студента. Эта опция снимает с преподавателя необходимость генерировать отдельный файл для каждого обучающегося. Причем все персонализированные файлы студентов от одного задания будут храниться в единой, автоматически созданной папке на Google Диске. Каждому файлу присваивается имя студента.

“Задание с тестом” предполагает интеграцию с ещё одним сервисом Google - Google Формы. Преподаватель может прикрепить к заданию как уже готовый тест, так и создать новый в этом же окне программы. Google Формы - онлайн-программа для создания опросов, тестов, проверочных работ с автопроверкой. Возможность добавить в тест видео-, аудиофайлы и изображения позволяет проверять не только лексику и грамматику, но различные виды речевой деятельности.

Задание типа “Вопрос” предполагает краткий ответ студента на основе прикрепленного к заданию иллюстративного материала: изображения, аудио- или видеофайла. В данном варианте задания есть опция комментировать ответы других обучающихся, что позволяет организовать взаимодействие между одноклассниками, вести дискуссию.

После того как задание сформировано, необходимо воспользоваться кнопкой “опубликовать” с вариантами “опубликовать”, “сохранить черновик”, “добавить в расписание”.

Таким образом, во вкладке “Задания” преподаватель может создавать задания различного типа, назначать их всем студентам одновременно или отдельным пользователям; добавлять учебный материал различного типа и структурировать его по темам; оценивать работу студентов. Так в Google Классе реализуется содержательный элемент дистанционного обучения РКИ.

“Организационная часть предусматривает подготовку и переподготовку преподавателей, организацию учебного процесса” [2, с. 62]. Во многих учебных

заведениях уже осуществляется организация курсов по подготовке преподавателей к работе в электронной среде. В настоящее время все большее количество высших учебных заведений создает корпоративные Google аккаунты и оказывает поддержку преподавателям, реализующим асинхронное ДО посредством Google Класса. В сети интернет преподаватели также могут найти материалы, обучающие реализации дистанционных курсов. Стоит отметить, что интерфейс Google Класса настолько интуитивно понятный, что его освоение не требует дополнительных технических навыков, кроме общих пользовательских умений.

Таким образом, Google Класс - бесплатный и доступный сервис для реализации асинхронного обучения, способный помочь преподавателю РКИ не только структурировать учебный материал и организовать массовую и индивидуальную рассылку заданий, но и эффективно решать многие методические задачи, возникающие при обучении РКИ.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Азимов Э.Г. *Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному*. — М.: Русский язык. Курсы, 2006. — 152 с.
3. Михайлова Н.В. *Особенности организации асинхронного обучения студентов вуза в электронной среде* // Вестник ОГУ. 2012. №2 (138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-asinhronnogo-obucheniya-studentov-vuza-v-elektronnoy-srede> (дата обращения: 28.11.2020).
4. Hrastinski, S. *Asynchronous and Synchronous ELearning* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/238767486_Asynchronous_and_synchronous_e-learning Дата обращения: 28.11.2020.

УДК: 372.881.1

ББК: 74.268.1

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

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

С.А. Проскурикова, МБОУСОШ №52, г. Пенза, Россия

BILINGUAL EDUCATION AS ONE OF INNOVATIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGES` STUDYING IN SECONDARY SCHOOL

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

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

Аннотация. Модернизация школьного образования, которая проводится в нашей стране в настоящее время, связывается, прежде всего, с качественным обновлением содержания и обеспечением его развивающего культуросообразного характера. В связи с этим особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащегося и расширению возможностей современного углубленного образования, в том числе и языкового. В рамках углубленного языкового образования такие условия складываются в процессе обучения на билингвальной основе. Обучение в условиях билингвизма признано многими учеными одной из возможностей наиболее эффективного формирования преподавания иностранного языка в школе и поэтому находится в настоящее время в центре внимания исследователей.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное обучение, интерференция, языковое сходство, контрастивный подход.

Abstract. First of all, the modernization of school education which has been putting nowadays into practice in our country is connected with qualitative renovation of content and supplying with inculturation process. Thereby, special attention is devoted to conditioning for personal creative potential developing of any student and escalation of modern more detailed education's possibilities, including language education. Within the framework of more detailed education the requisite conditions appear during the learning process based on bilingual education. The education under such bilingual conditions is accepted by many scientists as one of the most effective formation of foreign language teaching at school. That's why bilingual education is in the focus of researchers' attention.

Key words: bilingualism, bilingual education, interference, language similarity, contrastive approach.

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

Билингвизм (lat. bi—два, lingua—язык) - это двуязычие, т. е. сосуществование у человека или у всего народа двух языков, обычно первого - родного, и второго - приобретенного. Если знание двух языков свойственно отдельным членам социума, то это индивидуальный билингвизм, если большим контингентам говорящих, то это массовый билингвизм.

Билингвизм — явление многостороннее и может изучаться в разных аспектах. Наиболее рельефно выделяется три аспекта изучения билингвизма: 1) лингвистический (социолингвистический), 2) психологический, 3) педагогический. В науке билингвизм признается положительным явлением. В условиях нашей действительности высшая цель развития двуязычия - всемерно способствовать тесному сближению народов, взаимообогащению их культур, овладению всеми народами высшими достижениями культуры, науки и техники.

Споры о том, как влияет "двуязычие" на развитие ребенка, были достаточно остры уже в начале XX в. При этом в научной литературе постоянно присутствовали две противоположные позиции: мнение, согласно которому любое дополнительное знание, в том числе знание второго языка, может быть только полезно, и мнение, что "двуязычие" приносит вред. Попробуем понять: откуда возникло предположение о том, что двуязычие может отрицательно влиять на развитие ребенка?

Одним из первых (в 1915г.) мнение о вреде двуязычий высказал представитель школы ассоциативной психологии И. Эпштейн. Упрощенно его позицию можно резюмировать следующим образом. Мышление - это ассоциации между понятиями и словами. Если одному и тому же понятию в одном языке соответствует слово А, а в другом языке - слово В, то установившаяся ассоциация "слово - понятие" АС мешает установиться другой ассоциации — ВС. Когда же все-таки образуются две ассоциации АВ и АС (т. е. смысл) С в двух разных языках представлен разными словами, то они конфликтуют друг с другом [10]. Размышления такого рода соответствовали тогдашним весьма примитивным представлениям об отношениях между

языком и мышлением. Современник И. Эпштейна исследователь детской речи У. Стерн примерно по тем же причинам придерживался как раз противоположной точки зрения. Он писал, что различия между языками представляют собой могучий стимул для сравнений и разграничений, для понимания смысла понятий в установленных пределах, для уяснения тончайших нюансов значения [8]. Уже в 20-е годы XX в. велись интенсивные исследования, целью которых было выявить в эксперименте различия между одно- и двуязычными индивидами и решить вопрос о векторе влияния двуязычия. При этом изучалось влияние двуязычия на такие характеристики индивида, как, а) способности к изучению языков; б) уровень умственного развития в целом; в) личностные особенности. Результаты этих исследований достаточно противоречивы из-за многофакторности влияний, сопровождающих феномен двуязычия.

Исследование общих вопросов билингвизма (двуязычия) имеет большое научное и практическое значение. Выделим специально, что билингвизм является комплексной научной проблемой. Комплексность в исследовании билингвизма провозглашалась каждым ученым, обращавшимся к данной проблеме. Например, Л. В. Щерба указывает, что "...там, где мы имели дело с языком, имеющим в своем составе разнородные элементы, лингвистические методы недостаточны" [9, с. 85]. А. Дибольд констатирует, что при изучении языковых контактов лингвисты "не интересуются поведением, приводящим к наблюдаемым изменениям", т. е. игнорируют психологическую проблематику. По его словам, лингвисты занимаются "только идентификацией и регистрацией изменений", а такая процедура, по мнению автора, является односторонней и неспособной привести к адекватному исследованию явления [5]. Итак, билингвизм является комплексной научной проблемой. Его исследованием занимаются три основные науки. Во-первых, билингвизм является исследовательским предметом психологии, и в этой отрасли знания он рассматривается в первую очередь под углом зрения механизмов производства речи. В этой науке выделяется специальный частный раздел, называемый

психологией билингвизма. Во-вторых, билингвизм изучается в лингвистике. В этой науке выделяется частное специальное знание, называемое теорией языковых контактов. В - третьих, билингвизм является исследовательским предметом социологии, в которой в первую очередь разбираются проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. Итак, проблематика билингвизма может рассматриваться с различных точек зрения, причем всякий раз исследовательский предмет выделяется вполне непротиворечиво и всякий раз в исследовании предполагается использование самостоятельной методики.

В создавшихся поликультурных условиях межкультурного взаимодействия на современном этапе все большее распространение получает модель билингвального обучения. Под билингвальным или двуязычным обучением понимается такая организация учебного процесса, когда становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания. Вторым языком, таким образом, не только объект изучения, но и одновременно средство общения, язык преподавания. Как таковое понятие “обучение на билингвальной основе” в том или ином типе среднего учебного заведения включает:

1. обучение предмету и овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности;

2. обучение иностранному языку в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков и овладение иностранным языком как средством образовательной деятельности.

Таким образом, язык при таком обучении рассматривается, прежде всего, как инструмент приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса. В настоящее время в разных странах накоплен определенный опыт билингвального образования. Это имеет место в регионах с естественной двуязычной средой (Швейцарии, Бельгии,

Канаде и т.д.), а также в государствах, где происходит приток иммигрантов, вынужденных вживаться в чужую культуру (в Германии, США). В этих странах функционируют разного рода билингвальные курсы, на которых языки изучаются не столько как средство коммуникации, сколько как способ приобщения к культуре страны изучаемого языка, ознакомления с ее историей, страноведением, наукой, литературой, искусством. Безусловно, билингвальное обучение расширяет «границы» мышления, учит искусству анализа, позволяет не только овладеть иностранными языками, но и проникнуть в культуру страны изучаемого языка, познакомиться с ее историей, страноведением, наукой, литературой, искусством. Билингвальные программы позволяют человеку не бояться барьера непонимания иностранного языка, способствуют развитию коммуникативных способностей и памяти. Обучение, построенное по билингвальному принципу - это возможность получать образование на одном из мировых языков и стать более мобильным, толерантным, гибким, раскрепощённым, адаптированным к изучению других языков, а значит и более приспособленным к трудностям в многогранном и непростом мире.

Изучение второго иностранного языка в средней школе России стало популярным сравнительно недавно. Естественно, что при одновременном изучении нескольких языков осуществляется их определенное влияние друг на друга. В зависимости от организации и структуры обучения — это влияние может быть, как отрицательным, так и положительным. Проблемы взаимодействия изучаемых языков, в частности, английского и немецкого, нашли отражение в работах И. Л. Бим, в которых дается общая характеристика, стратегия и технология обучения второму иностранному языку, раскрывается структура взаимовлияния первого (английского) и второго (немецкого) языков, а также влияние социокультурных знаний, навыков и умений [3]. Предложенная концепция помогает понять особенности обучения немецкому языку в качестве второго и может служить базой для построения соответствующей системы обучения. В силу исторических причин немецкий язык, обучение которому в нашей стране было широко распространено и имело

давние социокультурные традиции, в настоящее время все больше вытесняется английским языком как первым иностранным языком (ИЯ 1) и обретает статус второго иностранного языка (ИЯ 2). Как показывает практика, немецкий язык в качестве ИЯ2 вводится во всех типах общеобразовательных учреждений (школах с базовым курсом обучения, в школах с углубленным изучением ИЯ 1, гимназиях разного профиля, колледжах, лицеях). Научные исследования показали, что проблемы мультилингвального (многоязычного) обучения крайне сложны. Отметим наиболее существенные: 1) Овладение ИЯ 2, в нашем случае немецким на базе английского, в условиях контактирования трех языков: родного, ИЯ 1 и ИЯ 2, порождает, по меньшей мере, следующие две закономерности: а) возникают проблемы интерференции (отрицательного воздействия) не только со стороны родного языка при овладении ИЯ 2, но и со стороны ИЯ 1; б) вместе с тем возникают и большие возможности для положительного переноса. 2) Интерференция, возникающая вследствие отрицательного воздействия родного языка и ИЯ 1 на изучаемый третий язык, охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический, орфографический). 3) Положительный перенос может иметь место на трех уровнях: а) на уровне речемыслительной деятельности: чем большим количеством языков человек владеет, тем более развиты его речемыслительные механизмы (кратковременная память, механизмы восприятия - зрительно и на слух, механизмы выбора, комбинирования, продуцирования при говорении и письме и др.); б) на уровне языка: сходные лингвистические явления в родном языке и в ИЯ 1, в нашем случае английском переносятся учащимися на ИЯ 2 и облегчают тем самым их усвоение; в) на уровне учебных умений, которыми обучающийся овладел в процессе изучения родного языка и особенно ИЯ 1 и которые переносятся на овладение ИЯ 2 и тем самым также существенно облегчают процесс усвоения. Частотность возникновения явлений интерференций и переноса зависит от трех факторов: а) от уровня речевого развития в родном языке и осознанного владения им; б) от уровня владения ИЯ 1: чем лучше обучающийся владеет ИЯ 1, тем меньше

явлений интерференции у него возникает и тем больше появляется возможностей для положительного переноса. Но это означает также, что низкий уровень владения ИЯ 1 может оказывать тормозящее воздействие и на овладение ИЯ 2; в) от величины промежутка времени, который отделяет изучение ИЯ 2 от изучения ИЯ 1. Большинство исследователей утверждает, что влияние ИЯ 1 на изучение ИЯ 2 сильнее, чем влияние родного языка. Возможное взаимодействие языков можно в обобщенном виде условно показать с помощью следующих моделей: 1) конкретное языковое явление (языковое сходство) имеет сходство и с родным языком, и с ИЯ 1, отсюда большие возможности для переноса, то есть имеются опоры; 2) языковое влияние ИЯ 2 не имеет сходства ни с родным языком, ни с ИЯ 1, следовательно, опора отсутствует; 3) языковые явления ИЯ 2 имеют сходство в родном языке, но отсутствуют в ИЯ 1. В этом случае в качестве опоры может выступать родной язык, а ИЯ 1 может быть источником для интерференции; 4) языковое явление имеет сходство с аналогичным явлением ИЯ 1, но не имеет сходства с родным языком. В этом случае в качестве опоры может выступать ИЯ 1. Во многих исследованиях доказано, что если речь идет о русскоязычных детях, изучающих немецкий язык на базе английского, то наиболее распространенной является последняя модель, хотя и все другие также могут иметь место в учебном процессе. Следовательно, во всех случаях при ознакомлении учащихся с языковыми средствами ИЯ 2 необходим контрастивный подход, помогающий им выявить как черты сходства, так и различия между языками. Для методики обучения ИЯ 2 это означает, что необходимо побуждать учащихся к сравнению (сопоставлению) языковых средств контактирующих языков в тех случаях, когда это поможет предотвратить интерференцию и осуществить перенос.

Актуальность обучения на билингвальной основе как базового компонента углубленного языкового образования определяется, прежде всего, всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обуславливает тенденцию к

интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира. С учетом этих тенденций обучение на билингвальной основе обеспечивает учащимся широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новой информации в соответствии с индивидуальными потребностями, возможности непрерывного образования, что, в свою очередь, создает дополнительные шансы конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов. Наряду с этим, обучение на билингвальной основе способствует совершенствованию общей языковой подготовки, владению иностранным языком в специальных предметных целях, углублению предметной подготовки и расширению сферы межкультурного обучения, а также повышению мотивации в изучении ИЯ. Представляется, что рассмотрение проблемы билингвального обучения, позволит решить не только лингвистические, но и методические проблемы, которые возникают в ходе усвоения учеником двух или более иностранных языков.

Список литературы

1. Алпатов М.В. *История лингвистических учений*. - М, 1999 г.
2. Баур Р. С. *Билингвальное обучение в школе: к вопросу о разработке учебно-методических материалов* // ИЯШ, 2006, №4
3. Бим И. Л. *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)*. - Тверь, Титул, 2001.
4. Вережагин Е. М. *Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма)*. — М., 1969.
5. Дибольд А. К. *Incipient bilingualism* / A. Diebold. // *Language*. – 1961. – V. 37, №1.
6. Залевская А.А. *Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте*. -Тверь, 1996.
7. Качалов Н. А., Полесюк Р. С. *Билингвальное образование как средство межкультурной подготовки учителя иностранного языка* // *Вестник ТГПУ: сб. ст. Тверь, 2006. Вып. 9. Серия «Гуманитарные науки (Филология)»*.

8. *Стерн У. Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: Barth, 1912.*

9. *Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / отв. ред. М. И. Матусевич; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1958 — Т. 1. 180 с.*

10. *Эпштейн И. Двуязычие и взаимовлияние языков/отв. ред. М. М. Михайлов / Чебоксары, издательство ЧГУ 1990., 107 с.*

УДК 378.1

ББК 74.04(2Рос)

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.С. Кулиш, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Н.Ю. Костина, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

FEATURES OF DISTANCE LEARNING

E. S. Kulish, Penza State University, Penza, Russia

N. J. Kostina, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме дистанционного обучения в условиях пандемии, его преимуществам, недостаткам, целях, признаках и актуальных проблемах данного вида образования и путей их решения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образование, методы обучения, образование в условиях пандемии.

Abstract. This article is devoted to the problem of distance studying in the context of a pandemic, its advantages, disadvantages, goals, features and current problems of this type of education and ways to solve them.

Key words: distance studying, education, teaching methods, education in the context of a pandemic.

E-mail: bsat071@gmail.com, nubones@yandex.ru

Образование – неотъемлемая и, пожалуй, главная часть жизни человека и его становления как личности. Знания, полученные индивидуумом, определяют его положение в обществе и работоспособность, влияют на самооценку, раскрывают творческий потенциал. Изучая что-то новое, человек познает себя, ставит цели, к которым стремится, старается достичь чего-то нового, раскрыть то, что пока неподвластно его разуму. Непрерывное развитие важно для людей не только в отдельности, но и для общества в целом. Общий уровень знаний позволяет задуматься об улучшении качества жизни, не нарушая при этом границы комфорта других. Это приводит к созданию различных технологий: от гаджетов, которые помогут облегчить выполнение повседневных задач, до приборов, способных предоставить информацию ученым для новых великих

открытий и познания нашего происхождения и законов развития природы. Однако образование должно быть постоянным для того, чтобы избежать регресса, ведь перерывы в получении знаний могут повлиять на способность восприятия и сохранения в памяти в дальнейшем. Но не всегда возможно очное обучение. Например, в недавнем прошлом в связи с пандемией вируса COVID-19, образовательные учреждения были закрыты на карантин. На время подготовки организаций к дистанционной работе, обучение школьников и студентов прервалось. Это привело к тому, что многие учащиеся не успели освоить некоторые темы. Другие же были перегружены количеством информации, которую нужно было изучить за короткий срок, из-за чего она не сохранилась в памяти. Для того, чтобы удаленная педагогика была в равной степени эффективна по сравнению с традиционной, стоит разобраться в том, что из себя представляет дистанционное обучение, с какими проблемами может столкнуться преподаватель и как их можно решить.

Для того, чтобы определить значение понятия «дистанционное обучение», необходимо раскрыть смысл его составляющих. Слово «обучение» предполагает под собой несколько условий:

- основной источник образования. Образование предполагает под собой получение новой информации, определенных знаний для использования их позже в своей жизни, а обучение – это самый распространенный способ передать опыт и умения;

- образование также направлено на то, чтобы помочь человеку влиться в общество, стать его частью, занять в нем определенную позицию, которая будет предполагать собой стабильность в обмен на выполнение своих обязанностей;

- обучение также предполагает работу и взаимодействие обеих сторон. Как учитель влияет на своего подопечного, прививая ему определенные нормы поведения, донося до него что-то новое и интересное, так и ученик влияет на своего наставника. Он высказывает свое мнение в ходе работы;

- обучение невозможно без преподавателя, так как он систематизирует информацию, подбирает программу занятий в зависимости от объективной оценки уровня ученика. Он также поддерживает своего ученика на плаву, потому что при самостоятельном изучении какой-либо дисциплины очень трудно найти подходящую систему. Во всемирной Сети огромное количество информационного материала, но информация не структурирована и ее изучение не дает желаемого результата. Опыт и знание предмета помогают преподавателю выбрать наиболее эффективную и подходящую ученику программу. Значение педагога в обучении важно также и с психологической стороны: без определенного контроля и наглядного примера человеку очень трудно освоить что-то новое. Он начинает сомневаться в своих силах и находить причины пропускать изучение предмета. В образовании же детей учитель играет определяющую роль. Его задача – заинтересовать учеников, втянуть их в процесс, сделать обучение интересным, ассоциативным, так как скучную информацию ребенок запомнить не сможет, в отличие от материала, который он пройдет, играя во что-то;

-обучение – это добровольная передача информации или опыта с целью ее усвоения другим человеком.

Из всех представленных характеристик можно выделить основные критерии данного понятия. Оно

1. является основным источником образования;
2. направлено на адаптацию человека и его становления в обществе;
3. представляет собой взаимодействие обеих сторон;
4. определяет обязательное участие педагога в процессе.

С другой же частью словосочетания все обстоит намного легче. Дистанция (от лат. *Distantia*) – это расстояние.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что дистанционное обучение – это добровольная передача информации от преподавателя к ученику на расстоянии с целью получения определенных навыков последним.

Дистанционное обучение отличается от традиционного тем, что в его основе лежит способность ученика к самообучению. Он должен самостоятельно работать с получаемой информацией. ДО основано на взаимодействии педагога с учеником посредством компьютера. Такая форма образования удобна тем, что

- учащийся сам может выбирать, в какое время суток и сколько времени он будет учиться;
- есть возможность вернуться к одному и тому же материалу несколько раз.

Но, также есть и некоторые негативные стороны:

- нет строгого контроля процесса. Ученик должен сам планировать свой учебный день, отталкиваясь от своих возможностей. Такое обучение не всегда эффективно, так как без определенного надзора не все люди могут уделять достаточное количество времени для полного усвоения информации;
- для некоторой категории людей, которые хотят получить образование, технологии, используемые в ДО, непонятны.

Как и для традиционного образования, для дистанционного характерны определенные **методы** обучения.

1. Информационно-рецептивный – наиболее эффективный метод обучения, при котором педагог сообщает ученику готовую информацию. Последнему остается обработать ее и сохранить в памяти

2. Проблемный – это совокупность действий, которые направлены на усвоение учащимся информации посредством решения задач и упражнений. Данный метод развивает самостоятельность и креативность.

3. Исследовательский – использование научного подхода в решении задач. Этот метод обучения помогает учащимся научиться самостоятельно определять проблемы и находить их решения.

4. Эвристический – метод обучения, при котором в ходе изучения материала учениками сначала формулируются проблемы, затем ими же и решаются. Такое образование помогает научиться ставить и решать проблемы.

5. Репродуктивный – метод обучения, основанный на повторении пройденного материала. Направлен этот метод на активное вовлечение учеников в процесс путем решения задач, практических работ

Выделяют также определенные средства дистанционного обучения: бумажные, электронные учебные издания; аудио, видео информационные материалы; тренажеры, библиотеки и лабораторные практикумы в удаленном доступе.

Данный способ обучения выделяется определенными принципами.

1. *Принцип гуманизации* – это идея приоритета человеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными и др. Он характеризуется тем, что учебная деятельность основана на соблюдении прав человека. Так, дистанционное обучение обеспечивает ученикам доступ к информации, выбранной ими самими в любое время в любом месте людям с разными возможностями.

2. *Принцип интерактивности*. Данный принцип предполагает взаимодействие учеников между собой и с учителем. Они совместно решают задачи, создают что-то новое. Такое обучение уникально, так как самостоятельно ученик не сможет выполнить задание. Данный принцип развивает творческое мышление и учит нестандартно мыслить и работать в команде. Примером является **геймификация** – обучение в форме игры. Этот метод хорош и в дистанционном и в очном обучении: материал усваивается и запоминается легче.

3. *Принцип индивидуализации* – направленности обучения на личные предпочтения, качества или возможности ученика. Дистанционное обучение обеспечивает более обширный выбор преподавательского состава и способа получения информации.

4. *Принцип идентификации* – регистрации каждого ученика и учителя в определенной системе. Это позволяет избежать утери данных и результатов учащегося и препятствует их фальсификации. Например, регистрация в Единой Информационно-Образовательной Среде.

5. *Принцип регламентности обучения.* Несмотря на свободный график изучения тем, есть строго установленное время для сдачи зачетных и экзаменационных работ. Это можно считать неким средством контроля усвоения материала.

6. *Принцип открытости и адаптивности.* Дистанционное обучение доступно для людей не зависимо от их возраста, а так же без вступительных испытаний, кроме определенного уровня образования. Любой желающий может приобрести курсы преподавателя по своему выбору.

7. *Принцип самостоятельности субъектов.* Для достижения желаемого результата учащийся сам должен контролировать и нести ответственность за свое обучение. Для этого он должен серьезно подойти к процессу и самостоятельно планировать свое расписание, чтобы уделять достаточное количество времени для изучения и освоения материала.

8. *Принцип модульности при разработке сетевых курсов.* Разделение информации по изучаемому предмету на модули делает обучение более упорядоченным. Так же и проверка пройденного материала становится более систематизированной.

В идеальном случае дистанционное обучение должно обеспечить: возможность получения любого уровня образования людям с ограниченными возможностями; возможность получения второго или дополнительного образования не отрываясь от работы; предоставление доступа к любым мировым информационным ресурсам; приобретение учащимся способности к самостоятельному изучению и обработке информации; повышение мобильности населения и его способности к переквалификации.

В сравнении дистанционного и очного обучения можно выявить преимущества первого:

- **гибкость.** Как уже было сказано, с помощью дистанционной формы можно изучать материал в любое время и в любой форме: лекции, текстовые файлы, семинары;

- **параллельность.** Дистанционное обучение позволяет совмещать обучение и работу или получение образования в другом учебном заведении;
- **удаленность.** Позволяет получать информацию, находясь в любом месте;
- **асинхронность.** Ученик и учитель могут осуществлять процесс обучения в разное время;
- **массовость.** Количество обучающихся не ограничено, они могут поддерживать связь друг с другом и с преподавателем через специальные приложения и другие средства связи;
- **роль преподавателя.** В дистанционной форме обучения главной задачей учителя является научить студента самостоятельно перерабатывать, а в некоторых случаях – искать информацию;
- **интернациональность.** Удаленно появилась возможность получить образование независимо от места проживания и гражданства;
- **социальность.** Дистанционное обучение более доступно для всех слоев населения;

Но также нельзя не отметить существенные минусы данного типа образования по сравнению с очным обучением:

- нет живого общения с преподавателем и другими учениками;
- ученику приходится самостоятельно следить за своим обучением;
- необходимо дополнительное обучение преподавателя работе с техникой и сервисами, а также обеспечение педагога определенной аппаратурой;
- недостаток практики;
- основа обучения только письменная;

Масштаб применения дистанционных технологий можно просмотреть на опыте других стран.

В США в системе дистанционного образования обучается более миллиона человек. В Испании общее количество учащихся дистанционно составляет 124 000 человек.

Дистанционное обучение – сравнительно молодая отрасль образования. С этим связаны многие его проблемы, такие как

- техническая грамотность пользователей информационной среды.

Многим людям сначала приходится проходить определенное обучение работе с информационной средой, техникой, прежде чем учить других своему предмету или самим изучать дисциплину;

- неудобная система общения с учениками. Любой мессенджер быстро засоряется множеством сообщений. Педагогу приходится совмещать общение с огромным количеством учеников, находить среди всех сообщений домашние задания, проверять их и отправлять на нужный адрес. Из-за таких неудобств работа идет медленнее и есть большая вероятность ошибки или утери чьих-то писем;

- обратная связь. На написание ответов на все вопросы учащихся и комментариев к их домашним или зачетным работам тратится слишком много времени, некоторые работы могут остаться так и не проверенными;

- недостаточное техническое развитие стран. Не все страны могут поддерживать дистанционное обучение в силу неразвитости или плохой развитости технологий;

Для того чтобы решить эти проблемы можно предпринять некоторые меры:

- обучать будущих преподавателей дистанционным технологиям еще в институтах. Проводить курсы повышения квалификации, на которых учителям также будут объяснять основы работы в дистанционном режиме.

- принятие определенной системы общения учеников с преподавателем;

- отправка учебного материала и домашнего задания через родителей (если у ученика нет средств выхода в сеть).

Если попытаться представить дальнейший план развития дистанционного развития, то можно предположить, что оно или в большей степени заменит очное образование, или станет частью образовательной программы. Например, удаленно могут обучаться студенты, находящиеся на больничном. Также

дистанционное обучение может заменить выход учителя к ученику на дом при необходимости. Конечно, Такая форма обучения не может полностью заменить очную форму, потому что людям необходимо живое общение, определенное физическое взаимодействие с преподавателем. Но такой метод может значительно облегчить получение дополнительного образования. Это весьма перспективно и открывает новые возможности для многих людей, повышает общий показатель образованности общества, что может ускорить развитие многих аспектов его жизни.

Список литературы

1. А. А. Андреев, В. И. Солдаткин *«Дистанционное обучение. Сущность, Дистанционное обучение. Учебное пособие для ВУЗов. - М.: Владос, 2018. - 192 с.*
2. Жапарова, Самал *Внедрение системы дистанционного обучения Moodle в высшем образовании / Самал Жапарова. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. - 112 с.*
3. Рулиене Л.Н. Р 858 *Дистанционное обучение: сущность, проблемы, перспективы. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2010. – 272 с.*

УДК 378
ББК 74.202

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ В РЕЧИ СТУДЕНТА КАК ФАКТОР
УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

*В.В. Куриленко, Пензенский государственный университет, г. Пенза,
Россия*

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

**VERBALIZATION IN STUDENT SPEECH AS A FACTOR
OF SUCCESSFUL ADAPTATION IN THE EDUCATIONAL TEAM**

V.V. Kurilenko, Penza State University, Penza, Russia

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

Аннотация. В статье исследована эмоциональная компетентность студентов в коллективе. Объектом исследования послужило выражение эмоций студентов в речи, и их влияние на адаптацию в новом коллективе.

Ключевые слова: вербализация эмоций, молодежный сленг, учебный коллектив.

Abstract. The article investigated the emotional competence of students in the team. The object of the study was the expression of the emotions of students in speech, and their influence on adaptation in a new team.

Key words: verbalization, youth slang, educational team

E-mail: sbotova-svetlana@rambler.ru

Проблема развития эмоциональной компетентности в процессе формирования личности студента имеет большое значение в связи с тем, что обусловлено не только представлением о её мыслях и действиях, но и проникновением в её эмоции и чувства. Только изучая эмоциональный опыт студента, можно достаточно уверенно говорить о том, кем он является на самом деле. Вербализированные эмоциональные реакции человека отражают его картину мира, а также его ценности и цели. Это показывает скрытые стороны

личности, которые человек часто не проявляет по отношению к другим. Чтение эмоций, своих и окружающих - ключ к пониманию личности.

Особой формой общения студентов является молодежный жаргон - один из групповых социолектов. Он содержит много актуальных тем для молодежи (учеба, досуг, фитнес, гендерные отношения, мода, музыка). Большая часть слов взята из лексики английского языка. Некоторые слова приобрели при употреблении русские суффиксы, путем их присоединения к иностранному корню. Например, английское слово "little" в русской речи употребляется как прилагательное «литловый» (маленький, небольшой), «крейзовый» (от англ. "crazy" - сумасшедший), а некоторые русские слова, которые схожи по звучанию с английскими словами, используются в том же значении, что и соответствующие слова английского языка. Такие слова приобрели широкое распространение в компьютерной среде: «Емеля» (англ. "e-mail" - письмо в электронном виде), «аська» (ICQ - система быстрого общения в он-лайн режиме).

Еще один популярный способ создания молодежного сленга - когда к английским глаголам прибавляются русские глагольные суффиксы: «дринкать» (от англ. "drink" - пить), «эскейпнуть» (от англ. "escape" - сбежать, убежать). [1,33]

Таким образом, молодежный язык - это языковая игра, в которую играют не все, но большинство представителей молодого поколения, в частности студенчества. Его использование позволяет носителям эмоционально выражать свою точку зрения, субъективное мнение. Поэтому часто эту речевую реакцию можно рассматривать как субъективную - эмоциональную.

Содержание эмоций включает в себя основу оценки: языковая личность считает, что объект является приятным или неприятным, для этого существуют моральные, этические, социальные или другие причины. Большинство характеристик эмоций измеримы. Человек может осознавать эмоциональную и оценочную составляющую информации, содержащейся в каком-либо утверждении.

Эмоции могут иметь разную степень интенсивности, что отражается в словаре, синтаксисе, интонации. Параметр «ожидание эмоций» основан на вероятности эмоциогенного события - агрессора, т.е. ожидании эмоционального эффекта от определенных эмоциональных признаков языка и речи. С помощью языка человек может кодифицировать, выражать, скрывать, имитировать, моделировать, описывать и называть свои эмоции, т.е. использовать их по-разному. Словесная, кинетическая или фоновая имитация выражения эмоций может привести к их возникновению.

В процессе социализации усложняется общение и выражение эмоций между людьми. Для успешной адаптации человеку важно правильно распознавать эмоции других людей и адекватно переводить свои. Идея о том, что решением этой проблемы может быть признание существования эмоционального интеллекта, была высказана Д. Гоулманом. [5,61] Эмоциональный интеллект человека, специфическая способность человека управлять своими эмоциональными импульсами, читать из вербальных и невербальных, переживать, более точно регулировать эмоциональные отношения, сочувствовать. Концепция «эмоционального интеллекта» может служить следующим мнением Д. Гоулмана о том, что эмоциональный интеллект ставит эмоции в центр адаптивных способностей человека к жизни. [5,193] Эмоциональный интеллект - это рационализация эмоций и, следовательно, сознательное управление ими в любых эмоционально стрессовых и стрессовых ситуациях. Таким образом, мы выявили сложность этого явления, разнообразие и множественность его проявлений, его исключительную физиологическую и психологическую значимость для человека.

Лингвистика уделяет большое внимание месту эмоциям в языке и многочисленным проблемам функционирования эмоций, неразрывно связанным с функционированием языка. Изучение эмоциональных составляющих языковых единиц начинается с изучения эмоциональной семантики слова. Это связано с тем, что слово является основной и в то же

время самой семантически мобильной единицей, которая в повседневном сознании представляет всю область языка. Основной тезис, присутствовавший до недавнего времени в лингвистике, заключается в том, что названия эмоций не относятся к эмоциональным средствам, поскольку в языке, как утверждается, нет вторичной системы знаков, которая бы раскрывала его значения, рассмотренные позже с других позиций. Имена эмоций вместе со словарем, описывающим и выражающим эмоциональные состояния, составляют систему лексических эмоциональных средств, поэтому понятие эмоции включает в себя как эмоциональный словарь, так и словарь эмоций. Например, радость - положительная эмоция, которая возникает в результате удовлетворения актуальной для индивида потребности. Как писал Леонтьев А.А.: «Радость возникает спонтанно, когда человек достигает какой-то цели, добивается какого-то важного результата» (радость встречи с друзьями, радость от успешно сданной сессии). [7,13] Гнев - отрицательная эмоция, которая возникает из-за невозможности удовлетворения значимой для индивида потребности или неудачи на пути к ее удовлетворению (гнев от обмана, гнев от оскорбления) и т.д. [7,19] Критерием эмоциональной компетентности языковой личности является ее способность вырабатывать на практике (обучение и естественное общение) правильную эмоциональную окраску; критерием его эмоциональной и психической зрелости, очевидно, является способность воспринимать личные, эмоциональные доминанты текстов других как отражение другой концептосферы и других культур. Знания об эмоциях формируются линейно, постепенно, на основе личного, видового (социального) опыта и биологической памяти. Они включают в свою концептуальную структуру рецепторы знаний (базовые, одинаковые для семантической памяти всех коммуникантов) и ретуши знаний, разные для разных коммуникантов. Оба формируют концептуальный смысл лексической (словесной и выраженной) эмоции в форме ментальной конструкции. Следовательно, слово, которое называет или выражает эмоцию, концептуализируется и лексизируется, является закодированным хранилищем всех лингвистических и

внелингвистических знаний о человеке в пределах его эмоциональной компетентности.

Эмоциональная компетентность является неотъемлемой характеристикой человека, определяющей его профессиональный успех и социальную адаптивность. Эмоциональная компетентность основана на адекватном лексическом выражении эмоций, а также понимании другого человека.

Для оценки адаптации в коллективе нами было предложено шкалирование по 10 балльной системе уровня популярности студента в коллективе. Выборка для нашего исследования составила 20 студентов в возрасте от 19 до 21 года Пензенского государственного университета.

Для исследования эмоционального интеллекта студентов был проведен тест на эмоциональный интеллект (методика Н. Холла), который показывает, как человек использует эмоции в своей жизни, и учитывает различные аспекты эмоционального интеллекта: отношение к себе и другим, способность общаться, отношение к жизни. [8,41]

Испытуемым было предложено 30 высказываний, которые отражали различные стороны жизни респондентов:

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.
2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в моей жизни.
3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.
4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.
5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.
6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.
7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.

8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.

9. Я способен выслушивать проблемы других людей.

10. Я не застреваю на отрицательных эмоциях.

11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.

12. Я могу действовать успокаивающе на других людей.

13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.

14. Я стараюсь подходить творчески к жизненным проблемам.

15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.

16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.

17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.

18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.

19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».

20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.

21. Я хорошо могу распознавать эмоции по выражению лица.

22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.

23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.

24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.

25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.

26. Я способен улучшить настроение других людей.

27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.

28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.

29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.

30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Были предложены следующие варианты ответов:

- полностью не согласен (-3 балла),
- в основном не согласен (-2 балла),
- отчасти не согласен (-1 балл),
- отчасти согласен (+1 балл),
- в основном согласен (+2 балла),
- полностью согласен (+3 балла).

Интегративный (сумма по всем шкалам) уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

- 70 и более – высокий;
- 40-69 – средний;
- 39 и менее – низкий

№ респондента	Уровень эмоционального интеллекта	Уровень популярности
1.	45	6
2.	80	8
3.	55	6
4.	50	5
5.	40	5
6.	50	4
7.	30	4
8.	60	7
9.	45	5
10.	25	3

11.	75	9
12.	55	6
13.	50	7
14.	60	7
15.	60	8
16.	45	5
17.	75	9
18.	65	7
19.	50	5
20.	55	6

Исходя из полученных результатов, мы видим, что студенты, активно использующие эмоциональную окраску речи и имеющие навыки распознавать эмоции других людей, понимать их намерения, мотивацию и реагирующие адекватно на эмоции окружающих, имеют больший индекс популярности.

Эмоциональная компетентность - интегральный конструкт, позволяющий прогнозировать успешность личности в профессионально-социальном взаимодействии, характеризующий его обобщенный показатель. В юношеский возрастной период при активном взаимодействии личности с социальным окружением эмоциональная компетентность растет.

Таким образом, для успешной коммуникации и социальной адаптации в профессиональных коллективах студенты должны обладать развитой эмоциональной компетенцией. Она в себя включает компоненты: коды эмоций, знание эмоциональных доминант в форме эмоциональных концептов; знание правил переключения кодов и их корреляцию с общечеловеческими ценностями; знание маркеров эмоциональной идентификации речевых партнеров и правил эмоционального общения с ними; знание и владение средствами номинации, экспрессии и дескрипции своих и чужих эмоций. Эмоциональная компетенция языковой личности приобретает через жизненный опыт в каждодневной коммуникации.

Список литературы

1. *Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование. Вопросы языкознания № 3, 1996. - С. 32-41.*
2. *Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. // Под ред. М. Кронгауза. – М.: Русские словари, 1996. – 412 с.*
3. *Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 315 с.*
4. *Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. / Густав Гийом. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 222 с.*
5. *Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. / Дэниел Гоулман. - М.: АСТ, 2009. – 478 с.*
6. *Изард К.Э. Психология эмоций. / К. Изард. – СПб.: Питер, 2012. – 464 с.*
7. *Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – 597 с.*
8. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 276 с.*

УДК 373.1

ББК 74.268.19

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

А.А. Лагутова, МБОУ СОШ №65/23, г. Пенза, Россия

Н.Ю. Костина, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

COMPONENTS OF TEACHER READINESS FOR INCLUSIVE EDUCATION

*A.A. Lagutova, Municipal Budget Educational Institution «Secondary General
Education School №65/23», Penza, Russia*

N.U. Kostina, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме инклюзивного образования. Какова готовность современного учителя к данному виду образования. «**Инклюзивное образование** (фр. *inclusif*-включающий в себя, лат. *include*-заключаю, включаю)- термин, обозначающий процесс развития общего образования, который предусматривает доступность образования для каждого, в плане приспособления к всесторонним нуждам каждого ребенка, что открывает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Как известно, инклюзивное образование отличается многогранностью компонентов: Ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; Настоящее образование имеет возможность осуществления только в контексте реальных взаимоотношений; Всем людям необходима поддержка и дружба сверстников; Разнообразие усиливает все стороны жизни человека. Таким образом, инклюзивное образование находится на пути стремления к развитию методологии, направленной на детей и признающей, что все дети — индивидуальности с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование находится в поиске разработки подхода к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Далее излагаю личное мнение о главном компоненте инклюзивного образования, делаю выводы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, готовность учителя, компоненты инклюзивного образования

Abstract. This article is devoted to the problem of inclusive education. What is the readiness of a modern teacher for this type of education? "**Inclusive education** (FR. *inclusif*-including, lat.*include*- I include) is a term denoting the process of development of General education, which provides for the availability of education for everyone, in terms of adaptation to the comprehensive needs of each child, which opens access to education for children with special

needs. As you know, inclusive education is multifaceted components: The value of a person regardless of his abilities and achievements; everyone is able to feel and think; every person has the right to communicate and to be heard; all people need each other; this education has the possibility of only in the context of real relationships; All people need support and friendship of peers; Diversity enhances all aspects of human life. Inclusive education is thus on the path of striving to develop a methodology that is child-friendly and recognizes that all children are individuals with different learning needs. Inclusive education is in the process of developing an approach to teaching and learning that is more flexible to meet different learning needs. Then I present my personal opinion about the main component of inclusive education and make conclusions.

Key words: Inclusive education, the readiness of teacher, components of inclusive education

E-mail: a.lagutowa@yandex.ru, nubones@yandex.ru

На сегодняшний день от системы высшего профессионального образования требуется подготовить специалистов, которые смогут с легкостью адаптироваться к различным и часто изменяющимся современным требованиям образовательного процесса, при этом они должны быть способны осуществлять саморегуляцию и развитие в рамках своей профессии, а самое главное должны хотеть работать по своей профессии, то есть иметь положительную мотивацию. Все это приводит к вопросу о том, готовы ли современные учителя к профессиональной деятельности.

По определению П.С. Гуревича понятие «готовность» определяется в качестве активного действенного состояния личности. Готовность в его понимании является некой установкой на определение поведения, мобилизованность сил для выполнения определенных задач [1, с. 436].

Современные педагоги должны быть готовы к работе в любых условиях, в том числе в условиях так называемого инклюзивного образования. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры – ЮНЕСКО (от англ. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) инклюзия рассматривается как положительная реакция на разнообразие обучающихся и восприятие их индивидуальных особенностей в качестве нового пути обогащения учения [2].

Таким образом, под *инклюзивным образованием* мы рассматриваем процесс развития общего образования, которые предполагают доступ

образования абсолютно для всех детей, независимо от уровня его потребностей, физических и психических способностей.

Опираясь на понятия «готовность» и «инклюзивное образование» мы будем рассматривать понятие «готовность учителя к работе в условиях инклюзивного образования» как совокупность знаний и представлений об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Ю.В. Шумиловская выявила ряд компонентов готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования [3, с. 96]:

1) *Мотивационный* компонент является неким объединением стойких мотивов к работе в рамках инклюзивного образования. Данный компонент является одним из ведущих, т.к. за счет него учитель изъявляет желание осуществлять эффективный процесс обучения в условиях инклюзивного образования, признавая каждого обучающегося в качестве субъекта учебной деятельности на равных правах. Именно за счет мотивации у учителей формируется позитивное восприятие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2) Вторым компонентом является *когнитивный* компонент, за счет которого формируются знания и представления о проблеме инвалидности, специфике физического и психического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и специфике выстраивания образовательного процесса с такими обучающимися.

Когнитивный компонент предполагает формирование у учителей знаний профессионально-прикладного характера, которые помогут решать вопросы, связанные с предупреждением кризисных и экстремальных ситуаций, а также вопросы, связанные с созданием благоприятных условий для жизни субъектов педагогического процесса.

3) Третий компонент, *креативный*, также является неотъемлемой частью готовности учителя к работе в условиях инклюзивного образования. Причина заключается в том, что каждый педагог должен владеть творческими навыками, т.к. именно они позволяют сформировать новые материальные и духовные ценности, а также за счет своей креативности учитель может поспособствовать формированию творческого потенциала не только у здоровых детей, но у детей с ограниченными возможностями с учетом их возможностями.

4) *Деятельностный* компонент является четвертым компонентом готовности учителя к работе с детьми в условиях инклюзивного образования. Данный компонент включает в себя пути и методику реализации профессионально-педагогических знаний в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Также в рамках деятельностного компонента у учителей формируются необходимые профессиональные компетенции.

Таким образом, готовность учителя к работе в условиях инклюзивного образования подразумевает наличие таких компонентов как мотивированность, т.е. учитель должен иметь желание работать с лицами с ограниченными возможностями здоровья; когнитивный компонент, т.е. иметь специальные знания о подобных детях; креативный компонент, т.е. учитель, несмотря на проблемы со здоровьем у детей, должен искать пути формирования их творческих способностей и заинтересовать детей в получении образования; деятельностный компонент, т.е. владеть всеми необходимыми профессиональными умениями, навыками и знаниям и при этом непрерывно их пополнять и формировать.

Список литературы

1. Гуревич, П.С. *Психологический словарь* / П.С. Гуревич. – Москва: Издательство «ОлмаМедиаГрупп / Просвещение», 2007. – С. 800.

2. Конвенция о правах инвалидов // Электронный ресурс. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 10.04.2020).

3. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Шумиловская. – Шуя, 2011. – С. 175.

УДК 377

ББК 74.5 С 60

**СРЕДНЕЕ И НИЗШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ В 20-Е ГОДЫ 20 ВЕКА**

Соловьева Е.В., Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Костюшин А.Р., Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

**SECONDARY AND LOWER PROFESSIONAL EDUCATION
IN THE PENZA PROVINCE IN THE 20S OF THE 20TH CENTURY**

Solovyova E. V., Penza State University, Penza, Russia

Kostyushin A. R., Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В данной статье дается историко-педагогический анализ системы среднего и низшего профессионального образования Пензенской губернии в первое десятилетие советского времени. Архивные изыскания выявили имевшиеся тогда профессиональные учебные заведения. Проведено сравнение систем профобразования дооктябрьской и советской. При социализме уделялось больше внимания подготовке кадров специалистов низшего и среднего звена. Слои населения с низким материальным достатком после октября 1917 года стали получать необходимое профессиональное образование в более широком объеме, чем прежде.

Ключевые слова: среднее, низшее, профессиональное, образование, училище, техникум, курсы.

Abstract. This article provides a historical and pedagogical analysis of the system of secondary and lower professional education in the Penza province in the first decade of the Soviet era. Archival research revealed the existing professional educational institutions. A comparison of pre-October and Soviet vocational education systems is made. Under socialism, more attention was paid to training lower-and middle-level specialists. After October 1917, the low-income segments of the population began to receive the necessary professional education on a larger scale than before.

Keywords: secondary, lower, vocational, education, College, technical school, courses.

E-mail: solokpn@mail.ru

Пензенская губерния до прихода большевиков к власти по количественным показателям профобразования находилась далеко не в лидерах. Но этого нельзя сказать о качественных результатах. Вся Россия знает

десятки имён выдающихся литераторов, историков, учёных, которых дал наш край.

В дооктябрьское время в губернии девять средних профессиональных учебных заведений: духовная семинария (с 1800 г.), училище садоводства (с 1820 г.), медицинское училище (с 1868 г.), землеустроительное училище (с 1875 г.), музыкальное училище (с 1882 г.), художественное училище (с 1898 г.), учительский институт [1] (с 1916 г.), педагогическое училище в Саранске [2] (с 1915 г.), железнодорожное училище (с 1880 г.). Профессиональных учебных заведений низшего звена насчитывалось около двадцати. Это были различные ремесленные школы сапожного, башмачного, столярного, токарного, переплётного дела, фельдшерские, акушерские курсы.

Большевистский переворот октября 1917 г. сильно изменил положение в области профобразования. Итоги преобразований вышли неоднозначными: были достижения и потери, особенно в качестве подготовки специалистов среднего звена.

В годы гражданской войны ликвидируется прежняя система ученичества, идёт поиск социалистических форм подготовки рабочих, централизуется руководство системой профессионально-технического образования, начинается поиск методов и форм соцпедагогики. Учебные заведения по несколько раз меняют название, статус, продолжительность образовательных курсов, учебные программы и составы преподавателей.

С 1921 г. и до окончания первой пятилетки в стране сформировалась единая система профессионального образования: фабрично-заводское ученичество (ФЗУ), техникумы, вузы (в нашем крае в рассматриваемый период не было).

21 ноября 1917 г., в составе Народного комиссариата просвещения создан отдел профессионального образования, в январе 1918 г. - образован Совет по профессионально-техническому образованию, 29 января 1920 г. при Наркомпросе создается Государственный комитет по профессионально-техническому образованию (Главпрофобр), принимается «Декларация о

профессионально-техническом образовании в РСФСР». В ней отмечалась важность перестройки профшколы на социалах, делался упор на развитие профессиональных учебных заведений различных типов, укрепление их материально-технической базы.

В 1925 г. в Пензенской губернии было шесть школ ФЗУ: при трубочном заводе № 14, при писчебумажной фабрике «Маяк революции», при писчебумажной фабрике «Красная Роза», при суконной фабрике «Красный Октябрь» в г. Сурске, при стекольном заводе «Красный гигант» в Николо-Пёстровке (ныне г. Никольск), при фабрике «Власть труда», две низших сельскохозяйственных школы в с. Завиваловке и г. Рузаевке.[3, л.160].

Средних профучебных заведений было двенадцать: педагогический, лесной, землеустроительный, садово-огородный, сельскохозяйственный машиностроения, путей сообщения, акушерский, сестринский, художественный, музыкальный техникумы в Пензе, и механический и педагогический техникумы в Саранске.[4, л.160].

В 1925-1926 учебном году Пензенским губкомитетом профтехобразования был составлен план развития на пять лет, по которому предполагалось реорганизовать Пензенский техникум сельскохозяйственного машиностроения в индустриальный со специальностью «теплотехника». Намечалось открыть педагогические техникумы в Нижнем Ломове и Краснослободске, торгово-кооперативный техникум в Пензе, создать рабфак для подготовки поступающих в вузы, курсы трактористов, четыре школы сельскохозяйственного обучения, три кустарно-ремесленных школы (рогожно-кулеву, пеньково-веревочную, гончарную), лесную школу ФЗУ и курсы для рабочих по повышению квалификации.

План был выполнен в 1928 г. В годы НЭПа содержание школ ФЗУ, сельскохозяйственного обучения, курсов по переподготовке рабочих промышленных предприятий было отнесено на счёт хозяйственных органов. Кустарно-ремесленные школы, курсы трактористов финансировались из местного бюд-

жета. Сверх плана были созданы бухгалтерские, стенографические и машинописные курсы, работавшие на полном хозрасчёте.

Социальный состав учащихся был следующим: в 1925 - 1926 учебном году детей крестьян обучалось 42,6%, рабочих-23%, служащих - 25,6%, прочих- 8,8%, национальный состав: русских - 87,4%, мордвы - 6,7%, татар - 4,3%, прочих - 1,8. Если в 1913-1914 учебном году среднее профессиональное образование получали 485 человек по губернии, а низшее - 165 человек, то в 1927-1928 учебном году соответственно - 2241 и 946 человек[5, л.120].

На учёбу принимались наиболее способные и активные, для них проводились испытания по обществоведению. Вопросы должны быть поставлены ясно, общее умение разбираться в них имело более важное значение, чем знание цитат, хронологических дат или имён.

Объём знаний испытуемых по политической грамоте должен удовлетворять следующему перечню тем: для профессиональных школ:

- общественные классы, как группы людей, занимающих различное положение в хозяйственной жизни (рабочие, крестьяне, служащие и лица, живущие на нетрудовой доход);

сотрудничество города и деревни, рабочих и крестьян, разделение труда, товарообмен, кооперация потребительская, сельхозналог;

- коммунистическая партия - руководительница рабочего класса (партийные органы, участие партии в советском строительстве, вожди партии);

- основные моменты советской конституции (кто управляет страной, как проводятся выборы в советы, высшие советские органы, национальная политика, положение женщин и проч.).

При приеме в техникумы перечень предыдущих тем пополнялся следующими:

- буржуазные государства и их правительства;
- положение рабочего класса в буржуазном государстве;
- положение крестьянства при крепостном праве и после реформы;
- классовая борьба и профсоюзы;

- как рабочие вышли победителями в классовой борьбе у нас в России (революция 1905 г., февральская, октябрьская революции).

Приёмным комиссиям предписывалось иметь в виду, что 60% от числа принятых должно падать на детей из трудовых крестьян и 25% на представителей национальных меньшинств, ко всем им следовало предъявлять пониженные требования[6,л.17].

В техникумы принимали по направлениям уездных отделов народного образования, организаций (РКП (б), РКСМ, профсоюзов и личному желанию абитуриентов, в профшколы - по набору, который производили фабзавкомы. Наборы шли с большим скрипом, и губернскому отделу народного образования приходилось понукать фабзавкомы усиливать вербовку будущих учащихся.

Так, в протоколе заседания от 26 и 27 августа 1925 г. комиссии по приёму нового набора учеников школ фабзавуча говорилось:

«1. признать, что, несмотря на достаточное инструктирование губотдела профсоюза фабкомов относительно посылки в школу ФЗУ, фабкомы всё же допустили значительные отступления от поставленных губотделом условий приёма. Так, фабком фабрики «Мир хижинам» прислал только одних девиц и при том переростков (1908 г.р.), без всяких сведений, относительно имеющегося у них образования, фабком фабрики им. И.Кутузова не прислал учеников и не сообщил о том, когда ученики будут высланы» . [7, л.151].

Большинство хозяйственных руководителей рассматривали школы ФЗУ, профтехкурсы как своеобразную форму налога на промышленные предприятия и стремились использовать школы в своих интересах. Директора предприятий желали, чтобы школы давали какую-нибудь прибыль, загружали школьные мастерские заказами заводов и фабрик, а также не брезговали сверхурочной работой в ущерб педагогическим задачам учебного заведения, часы на теоретические занятия постоянно сокращались. Ученики учились и работали на устаревшем и изношенном оборудовании.

В лучшем положении находились средние профессиональные учебные заведения, хотя и у них хватало своих проблем, вызванных недостаточным

финансированием, нехваткой кадров преподавателей, слабой подготовкой поступавших учеников, неразберихой в программах учебных курсов, неустоявшимся положением с методикой преподавания, а также повсеместной перегрузкой как преподавателей, так и учащихся так называемой общественно-политической работой.

Так, Пензенский лесной техникум был открыт 15 апреля 1921 г. после пожара бывшей Засурской лесной школы, который произошёл в декабре 1920 г. Это было специализированное учебное заведение повышенного типа с трёхлетним сроком обучения, учащиеся поступали в него после окончания единой трудовой школы второй ступени. В 1922 г. техникум был реорганизован в учебное заведение с четырёхлетним сроком обучения.

С 1924 г. техникум вновь преобразован в учебное заведение, в котором обучение продолжалось три года, с 1926 г. снова вводится четырёхлетний срок учёбы. Готовились в этом многострадальном техникуме лесоводы, финансирование поступало от народного комиссариата земледелия с большими перебоями.[8,л.152-154]. Общежитиями были удовлетворены лишь 17% нуждавшихся учеников. Оборудование, которым располагал техникум, было удовлетворительным, библиотека насчитывала 5270 книг, что являлось вполне достаточным для проведения учебного процесса. 75% учащихся получали стипендию в размере 15 рублей в месяц. Средний месячный заработок работников административного персонала составлял 113 рублей 83 копейки, преподавателя - 101 рубль 90 копеек, технического служащего - 37 рублей 97 копеек. Итак, 20-годы прошлого века заложили базу для нынешней системы профобразования области.

Список литературы

- 1.Прародитель современного социально-педагогического колледжа.*
- 2. Губерния до 1928 г. включала Мордовию.*
- 3.Государственный архив Пензенской области (ГАПО), ф.253, оп.. 1, д.1457, лл.160, 160 об.*

4. Там же.

5. Там же, л. 120.

6. Там же, д. 1ё441, л. 17.

7. Там же, д. 1896, л. 151.

8. Там же, лл. 152-154.

УДК 37.1174.378

ББК 74.268.19

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УСЛОВИЙ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В.Л. Пряхина, Пензенский государственный университет, г.Пенза, Россия

Н.Ю. Прохорова, Пензенский государственный университет, г.Пенза, Россия

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANISATION OF CONDITIONS FOR EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING

V.L. Pryakhina, Penza State University, Penza, Russia

N.Yu. Prokhorova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическим основам организации условий раннего обучения иностранному языку дошкольников. Через общение и деятельность на языке и через деятельность с языком дети развиваются, воспитываются, познают мир и себя самих, овладевают всем духовным богатством, которое может дать детям процесс иноязычного образования.

Ключевые слова: теоретические основы организации, обучение иностранному языку, дошкольники.

Abstract. This article is devoted to the theoretical foundations of the organization of conditions for early teaching of a foreign language to preschoolers. Through communication and activity in the language and through activity with the language, children develop, are brought up, learn the world and themselves, master all the spiritual wealth that the process of foreign language education can give children.

Key words: theoretical foundations of organization, teaching foreign language, preschoolers.

E-mail: pryahinalera@gmail.com

В обучении детей дошкольного возраста образовательный, развивающий и воспитательный аспекты в настоящее время приобретают особое значение. Иностранный язык рассматривается педагогами, психологами, методистами как неотъемлемая часть широкой программы культурного и языкового развития личности ребенка-дошкольника, поэтому проблемы раннего обучения иностранному языку продолжают оставаться в центре внимания

исследователей. Перспективность такого обучения для всестороннего совершенствования личности ребенка, его гуманитарного развития и приобщения к общекультурным ценностям не подвергается сомнению.

Некоторые психологи и педагоги считают, что самое лучшее – разговаривать с ребенком на иностранных языках со дня его рождения. Это развивает слух, дает понятие о звуковом разнообразии мира. Отечественные (Л.С. Выготский, С.И. Рубинштен) и зарубежные психологи (Б. Уайт, Дж. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс, Т. Элиот) утверждают, что ребенок овладевает иностранным языком легче, чем взрослый. В начальный период освоения языка ребенок максимально открыт к восприятию любого материала. Период в возрасте около 1,5–3 лет – это время пополнения словарного запаса. В данном периоде ребенок особенно восприимчив к изучению иностранных языков [1, с. 5].

Считается, что ребенок до девяти лет – это специалист в овладении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспособливаться к новым условиям. Мозг ребенка имеет специализированную способность к иностранному языку, но она уменьшается с возрастом.

Маленькие дети могут становиться билингвами именно потому, что они осваивают второй язык параллельно родному и не воспринимают его как что-то чуждое. В раннем возрасте они способны узнавать очень много новых слов, при этом процесс понимания нового языка идет для них по тем же законам, что и родного. Очень распространены случаи, когда родители двуязычные и их ребенок также свободно владеет двумя языками с самого раннего возраста. Такое овладение языком и межкультурной коммуникацией может быть спонтанным, например в билингвальной семье или полиязычной среде.

Другой подход состоит в том, чтобы ребенок изначально овладел хорошо родным языком, а затем начинать погружаться в другую языковую среду. Приверженцы такого подхода считают, что лучше всего изучать иностранный язык в 5-8 лет, когда система родного языка ребенком уже

достаточно хорошо усвоена, а к новому языку он относится сознательно. Именно в этом возрасте еще мало штампов речевого поведения, нет больших трудностей при вступлении в контакт на иностранном языке. Если методическая система построена достаточно грамотно с лингводидактической и психолингвистической точки зрения, то успех в овладении предлагаемым ограниченным языковым материалом и создание необходимых предпосылок для дальнейшего усвоения любого иностранного языка обеспечен практически всем детям. Имеющийся опыт отечественных и зарубежных исследований в данной сфере, доказывает, что изучение иностранного языка развивает детей дошкольного возраста, поднимает их образовательный и культурный уровень [3, с. 10]. Если иностранный и родной языки усваиваются в ходе коммуникации, как это происходит при их одновременном освоении, а не при специальном обучении, билингвизм ребенка формируется как естественный. Ребенок относится к каждому из двух языков как к средству коммуникации, он готов на любом из них общаться, выражать свои мысли и чувства. Постепенно он привыкает к этому, даже если знает, что один из языков не является родным для него и его родителей. При специальном обучении ребенок относится к новому языку как предмету изучения, к новой игре, новому виду деятельности, он не рассматривает его как одно из средств коммуникации. Это признак искусственного билингвизма. При создании особых условий, активном подключении общения с носителем нового языка (друзьями, знакомыми, няней или гувернанткой) в течение длительного времени, новый язык тоже может стать для ребенка одним из средств коммуникации.

Билингвизм ребенка наиболее естественно развивается в смешанной семье, если родители хотят сохранить оба языка для следующего поколения. Несмотря на некоторую необычность и трудности, в одноязычной семье родители тоже могут воспитывать ребенка с рождения на двух языках: один говорит с ним на родном, а второй – на иностранном языке. В смешанной семье ребенок усваивает не только два языка, но и две культуры от их носителей. В одноязычной семье родители являются носителями лишь одной

культуры. Следствием этого является недостаток в усвоении особенностей культуры неродного языка [2,с. 16].

Основой обучения иностранному языку детей дошкольного возраста может стать детская предметно-практическая деятельность: творческие изобразительные виды деятельности, ручной труд, элементы бытовой (хозяйственной) трудовой деятельности (выполнение обязанностей дежурного), элементы физической деятельности, деятельность, связанная с повседневной жизнью детей.

Использование данных видов деятельности при обучении детей иностранному языку способствует усилению коммуникативной направленности занятий, повышению мотивации овладения иноязычными речевыми навыками и умениями.

Предметно-практическая деятельность влияет на психическое развитие детей. В процессе осуществления деятельности складывается личность, происходит осознание человеком собственного «Я» [4,с. 31].

Благодаря общению возможно осуществить «неречевые» виды деятельности. Как правило, вступая в общение со взрослыми, дети высказываются, чтобы достичь определенного результата, имеющего своим источником неречевую цель. Неречевая предметно-практическая деятельность является фундаментом, на котором основывается система взаимосвязей языка, речи и общения. Таким образом, изменение характера речи приводит к изменению деятельности и, наоборот, целенаправленная деятельность совершенствует структуру речи за счет использования более сложных языковых форм.

Влияние деятельности на становление речи, общения и личности в целом настолько велико, что в процессе ее развития формируется специальная потребность личности в деятельности. В раннем возрасте, когда только закладываются основы деятельности в форме элементарных манипуляций с предметами, выполняемых детьми самостоятельно или совместно со взрослыми, возможности осуществления деятельности еще очень ограничены.

Однако постепенное их развитие на протяжении дошкольного периода является стимулом, необходимым условием, которое обуславливает образование структуры человеческой личности.

Общеизвестно, что овладение речью ребенком не начинается с фонетического или грамматического анализа составляющих собственной или воспринимаемой речевой продукции, усвоение первых языковых форм речевого поведения диктуется необходимостью участвовать в общении со взрослыми по поводу их совместной деятельности. В качестве организатора предметно-практической деятельности и руководителя выступает учитель, который побуждает детей к использованию речевых единиц на функциональном уровне. Организация обучения иностранному языку на этом уровне связана с движением от основ реального взаимодействия, которое осуществляется речевыми средствами, к анализу этих средств и их обобщению.

Процесс обучения иностранному языку не просто должен основываться на ситуациях общения. Ситуации должны иметь под собой реальные основания для общения, вызываться особенностями деятельности.

К неречевым видам деятельности, которые составляют основу ситуации, относятся следующие:

- рисование (изображение отдельных предметов на тему, которую определяет учитель и которая соответствует изучаемому языковому материалу; по замыслу самих детей, которые отражают полученные детьми речевые и неречевые знания; как часть выполнения коллективного задания);
- аппликация (создание коллажей по теме или по замыслу);
- ручной труд (изготовление поделок из бумаги и природного материала);
- элементы бытовой трудовой деятельности детей (оказание помощи взрослым в наведении порядка в группе; выполнение обязанностей дежурного);

- элементы физической деятельности детей (утренняя гимнастика; подвижные игры, участие в физкультминутке);
- игровая деятельность (сюжетно-ролевые игры);
- повседневная деятельность (одевание/раздевание; прием пищи; подготовка ко сну; организация детей на прогулке, на занятиях).

Использование предметно-практической деятельности в обучении дошкольников иностранному языку может повысить эффективность их обучения.

Список литературы

1. Вронская И.В. *Использование различных видов детской деятельности в процессе формирования диалогических умений у дошкольников, изучающих английский язык // Обучение иностранным языкам в школе и вузе: Методическое пособие для преподавателей, аспирантов и студентов. СПб.: КАРО, 2001. С. 4-20.*
2. Давыдов В.В. *Учение А.Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и психического отражения // А.Н. Леонтьев и современная психология: Сб. науч. ст. М., 1983. С. 128-140.*
3. Леонтьев А.Н. *Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии, 1972. № 9. С. 95-108.*
4. Апанасюк, Л.А. *Теоретико-методологическое обоснование социально-культурных программ преодоления ксенофобии в молодежной среде / Л.А. Апанасюк // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 1 (117). С. 161– 165.*

УДК 37.04

ББК 74

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ

Е.С. Ткач, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

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

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA

E.S. Tkach, Penza State University, Penza, Russia

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме инклюзивного образования в нашей стране. Рассмотрены задачи и проблемы программы «Доступная среда» в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, адаптированные учебные программы, программа «Доступная среда».

Abstract. The article is devoted to the problem of inclusive education in our country. The tasks and problems of the program "Accessible environment" in higher educational institutions are considered.

Key words: inclusive education, adapted learning programs, Accessible Environment.

E-mail: sbotova-svetlana@rambler.ru

Инклюзивное образование – форма обучения, которая предполагает вовлечение в образовательный процесс всех категорий студентов вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных способностей. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование означает «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

Процесс развития инклюзивного образования в вузах России не закончен, находится на первоначальной стадии формирования. Разумеется, данная форма

обучения является неотъемлемой частью организации современного общества, поскольку, сделав развитие инклюзивного образования основополагающей целью социальной и образовательной политики, можно достичь равноправия для студентов в образовательной сфере. Помимо разрешения задач в данной сфере, с помощью инклюзивного образования возможно улучшение качества жизни общества в целом.

На данный момент инклюзия на территории нашей страны регулируется федеральным законом «Об образовании» Конституцией Российской Федерации, федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Конвенция ООН «О правах инвалидов» была подписана Россией в 2008 году. Ст. 24 означает, что «государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [2].

Россия взяла на себя обязательства по соблюдению права на образование лиц с ОВЗ, однако, насколько известно из нынешней ситуации в образовательном процессе, наша страна не готова к этому в полной мере, что ведет за собой множество разнообразных проблем. Не все высшие учебные заведения используют специально адаптированные учебные программы, индивидуальные учебные планы для более быстрого и качественного усвоения материала студентами с различного рода отклонениями и в физическом, и психическом плане; неготовность архитектурной и материально-технической среды в высших образовательных учреждений; отсутствие понимающего окружения в учреждении; недостаточная осведомленность преподавателей в вопросах, касающихся особенностей студентов с нарушениями физического и психического развития.

«На данный момент происходит перемещение обучающегося с особыми образовательными потребностями из образовательной организации, где имеется

все необходимое оборудование, а главное – квалифицированные специалисты, в неприспособленную для него образовательную организацию, не соответствующую его возможностям и особым потребностям» [3]. Это ведет за собой негативные последствия, так как в этом случае не все лица с ОВЗ вовлечены в учебный процесс, таким образом нарушается право на образование.

На сегодняшний день около 50% всех высших учреждений рассчитаны на студентов-инвалидов, присутствует инфраструктура доступа. Меры по развитию архитектурной среды ограничиваются установкой пандусов, специальных лифтов. Причиной такой слабой развитости инфраструктуры являются трудности финансирования.

В целях обеспечения равного доступа к образованию для лиц с ОВЗ с 2011 г. Реализуется государственная программа «Доступная среда». Ее проведение запланировано до 2025 г. Задачами данной программы является устранение архитектурных барьеров для студентов с ОВЗ, строительство зданий и сооружений, способствующих более быстрому перемещению внутри и между зданиями, создание условий для получения качественного образования, которые исключают любого вида дискриминацию.

Некоторые вузы России уже предоставили полную возможность обучения в учреждении лицам с особенностями развития. Например, Российская государственная специализированная академия искусств дает возможность обучаться студентам с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Аудитории оснащены видеоувеличителями, брэйлевскими принтерами, устройствами печати рельефных изображений, информационной индукционной системой, специализированной компьютерной техникой, иными техническими средствами.

Уральский институт фондового рынка также готов обучать студентов с ОВЗ. В аудиториях имеется специальное программное обеспечение, альтернативные устройства ввода информации.

В Санкт-Петербургском государственном университете формируются специальные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, используются технологические средства электронного обучения, системы сетевого и дистанционного обучения, например, Blackboard.

Все вышеперечисленные университеты хорошо оборудованы для передвижения лиц с ОВЗ. Также, несомненно, преподаватели готовы работать со студентами с отклонениями в развитии, среди педагогов присутствуют квалифицированные специалисты, ознакомленные с навыками и знаниями в сфере коммуникации с обучающимися, имеющими особые потребности.

Однако проблема неготовности профессорско-преподавательского состава к реализации инклюзивного образования остается, к сожалению, не решенной в полной мере. Большинство преподавателей не хотят и не готовы работать со студентами с отклонениями в развитии. Для них данная форма обучения не считается ценностью. Они относятся к этому отстраненно, то есть, они могут поддерживать идею инклюзивного образования, однако сами не желают работать с обучающимися с особенностями в развитии. Не каждый педагог, работающий с лицами без каких-либо отклонений, может работать с обучающимся, имеющим физические недостатки. Для них данная форма обучения не считается ценностью. Имеется дефицит преподавателей, которые имеют представления о методах и средствах работы с лицами с различного рода заболеваниями.

Более того, качество инклюзивного образования зависит от того коллектива, в котором обучаются лица с ОВЗ. Окончательно невозможно решение проблемы принятия обществом людей с особенностями в развитии. В процессе обучения могут возникнуть трудности в общении со сверстниками. Это связано с пренебрежением со стороны окружающих, что приводит к психологическим, внутренним барьерам личности, появляются такие проблемы, как осознание своей неполноценности, замкнутость. Именно поэтому большинству студентов с ограниченными возможностями здоровья

необходимо психологическое сопровождение на протяжении всего периода обучения. Для улучшения качества их жизни и для получения образования необходимо преодоление всех существующих барьеров.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что инклюзивное образование в России развивается с такой скоростью, с какой это возможно на сегодняшний день. Оно находится на стадии становления. Однако, на мой взгляд, инклюзивное образование не отличается высоким качеством. Все-таки, не все высшие учебные заведения подстраиваются под категорию студентов-инвалидов. Они не всегда могут рассчитывать на поддержку и материальную, и моральную со стороны университета в процессе обучения.

Политика высшего образования построена так, что в большинстве случаев, место обучения выбирается не самим абитуриентом, а государством, так как не все вузы могут обеспечить право на образование, причем качественное.

Таким образом, для повышения качества инклюзивного образования в нашей стране необходимо создать условия для студентов с ОВЗ и на материально-техническом, и на методическом уровне. В процессе улучшения качества инклюзивного вузовского образования должны участвовать и государство, и преподаватели, и студенты.

Список литературы

- 1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ.*
- 2. Конвенция ООН «О правах инвалидов» от 13.12.2006*
- 3. Максимова Н.А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски. – Педагогическое образование в России. – 2018 – №9. – С. 116.*

УДК 811.161.1

ББК 80

**РАССКАЗ Б. ЕКИМОВА «НОЧЬ ИСЦЕЛЕНИЯ»
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*

**B. YEKIMOV'S SHORT STORY «THE NIGHT OF HEALING»
DURING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES
AT A MILITARY UNIVERSITY**

*E. A. Trushina, filiation of The army's general A.V. Hrulev military academy of the
material and technical ensuring, Penza, Russia*

Аннотация. В статье говорится о работе с текстами современной русской литературы на занятиях по русскому языку как иностранному с курсантами военного вуза. Отмечается роль подобных текстов в формировании коммуникативной и лингвострановедческой компетенций обучающихся. В качестве примера приводится система заданий по работе с текстом Бориса Екимова «Ночь исцеления».

Ключевые слова: художественный текст, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, система заданий.

Abstract. The article discusses working with the texts of modern Russian literature during Russian as a foreign language classes with students of a military academy. The author highlights the role of such texts in the formation of students' communicative and linguistic and cultural competences. The article draws the system of tasks for working with the text of Boris Yekimov's "The Night of healing" as an example.

Key words: literary text, Russian as a foreign language, communicative competence, task system.

E-mail: rousebude@rambler.ru

На занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе главной целью является формирование и развитие коммуникативной компетенции курсантов в профессиональной сфере общения. Поэтому основным учебным материалом, используемым преподавателями, являются научные тексты профессиональной направленности, а также публицистика военной тематики.

Художественным текстам, к сожалению, уделяется крайне мало внимания; часто можно услышать мнение преподавателей о том, что также тексты вообще не следует читать с иностранными военнослужащими. Между тем, русский язык не ограничивается только профессиональной сферой употребления, он гораздо шире и богаче, и всю красоту и наполненность русского языка можно увидеть именно в художественных текстах. Поэтому, на наш взгляд, использовать художественные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе не только можно, но и необходимо.

Изучению художественного текста на занятиях по РКИ посвящено немало работ (Васильева А.Н. [1], Васильева О. Ф. [2], Гореликова М.И., Магомедова Д.М. [3], Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. [4], Кулибина Н.В. [6], [7], [8], [9] и др.), однако данный вопрос признать окончательно исследованным не представляется возможным, так как каждый художественный текст, к которому обращается преподаватель на занятии, является уникальным.

В филиале ВА МТО им. А.В. Хрулёва (г. Пенза) курсанты работают с художественными текстами на 3–4 курсах, когда языковая подготовка обучающихся достигает определенного уровня, достаточного для чтения и понимания текстов самого сложного стиля речи.

Целью работы над художественным текстом – «самостоятельное смысловое восприятие текста учащимся, то есть понимание» (Н.В. Кулибина [6, с. 126]), поэтому методика работы с таким текстом должна быть направлена на развитие у курсантов умений и навыков самостоятельного чтения подобных текстов.

Вопрос отбора текста для чтения на занятии является одним из самых сложных. Тест должен быть понятен учащимся по тематике и проблематике, а также содержать знакомый грамматический материал.

Как показывает практика, «легче» обучающимися воспринимаются тексты современной русской литературы, нежели классические, так как язык таких текстов проще и понятнее, а реалии, описываемые в них, «ближе» курсантам, чем, например, реалии XIX века.

При этом возникает проблема адаптации художественного текста. Аутентичный текст зачастую оказывается для курсантов слишком сложным, поэтому преподаватели сокращают и адаптируют его, но при этом стоит помнить, что чтение подобных текстов – это всего лишь ступень к последующему самостоятельному прочтению текстов аутентичных. Задача преподавателя на занятии – пробудить интерес именно к чтению таких текстов.

Приведем пример нашей адаптации части текста рассказа Бориса Екимова «Ночь исцеления» (1986) («табл. 1») [5].

Таблица 1

Аутентичный текст	Адаптированный текст
<p>К обеду внук заявился, поел, как подмел, и снова умчался, теперь уже в лог, с коньками. И снова баба Дуня осталась одна. Но то было не одиночество. Лежала на диване рубашка внука, книжки его – на столе, сумка брошена у порога – все не на месте, вразлад. И живым духом веяло в доме. Сын и дочь свили гнездо в городе и наезжали редко – хорошо, коли раз в год. Баба Дуня у них гостила не чаще и обыденкою вечером возвращалась к дому. С одной стороны, за хату боялась: какое ни есть, а хозяйство, с другой...</p>	<p>К обеду внук пришел, поел, и снова убежал на коньках кататься. И снова баба Дуня осталась одна. Но то было не одиночество. Лежала на диване рубашка внука, книжки его – на столе, сумка у порога. Живым духом веяло в доме. Сын и дочь жили в городе и приезжали редко – хорошо, если раз в год. Баба Дуня у них гостила не чаще. С одной стороны, дом нельзя оставить, с другой...</p>
<p>Гриша уразумел, где он и что. Это кричала баба Дуня. Во тьме, в тишине так ясно слышалось тяжелое бабушкино дыхание. Она словно продыхивалась, сил набиралась. И снова запричитала, пока не в голос: – Карточки... Где карточки... В синем платочке... Люди добрые. Ребятишки... Петяня, Шурик, Таечка... Домой приду, они есть попросят... Хлебец дай, мамушка. А мамушка ихняя... – Баба Дуня запнулась, словно ошеломленная, и закричала: – Люди добрые! Не дайте</p>	<p>Гриша понял, где он и что. Баба Дуня снова закричала: – Карточки... Где карточки... В синем платочке... Люди добрые. Ребятишки... Петяня, Шурик, Таечка... Домой приду, они есть попросят... Хлеба дай, мама. А мама их... Люди добрые! Не дайте умереть! Петяня! Шура! Таечка!</p>

помереть! Петяня! Шура! Таечка! – Имена детей она словно выпевала, тонко и болезненно.	
--	--

В качестве примера приведем работу с курсантами 4 курса с адаптированным и сокращенным текстом рассказа Бориса Екимова «Ночь исцеления» (1986), затрагивающего очень близкую учащимся проблему отношения к родителям и «следа» войны. Работа с любым художественным текстом должна сопровождаться системой предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

Предтекстовые задания к данному тексту предлагаем следующие:

Задание 1. Прочитайте информацию о писателе – авторе рассказа (информация должна быть максимально сжатой): «Борис Петрович Екимов (1938) – современный русский писатель. Лауреат премии Александра Солженицына (2008).

Задание 2. Как вы думаете, о чем или о ком может идти речь в рассказе с названием «Ночь исцеления»? Как вы понимаете слово «исцеление»? Подберите синонимы к этому слову.

После предтекстовых заданий текст читает первый раз преподаватель. Затем следует чтение текста курсантами по фрагментам параллельно с притекстовой работой (данный рассказ мы разделили на 8 фрагментов). Преподаватель обращает внимание обучающихся на опорные слова каждого фрагмента, на развитие языковой догадки курсантов.

Например, после прочтения следующей части текста: «Заснули быстро, и баба Дуня, и внук. Но среди ночи Гриша проснулся от крика:

– Помогите! Помогите, люди добрые!

Со сна во тьме он ничего не понял, и ему стало страшно.

– Люди добрые! Карточки потеряла! Карточки в синем платочке завязаны! Может, кто поднял? – И замолчала.

Гриша понял, где он и что. Баба Дуня снова закричала:

– Карточки... Где карточки... В синем платочке... Люди добрые. Ребятишки... Петяня, Шурик, Таечка... Домой приду, они есть попросят... Хлеба дай, мама. А мама их... Люди добрые! Не дайте умереть! Петяня! Шура! Таечка!

Гриша не выдержал, встал с постели, прошел в бабушкину комнату.

– Бабушка! Бабушка! – позвал он. – Проснись...

Она проснулась:

– Гриша, ты? Разбудила тебя. Прости.

– Ты, бабуля, не на тот бок легла, на сердце.

– На сердце, на сердце... – послушно согласилась баба Дуня.

– Нельзя на сердце. Ты на правый ложись.

– Лягу, лягу...

– Бабуля... – охнул Гриша. – Ты плачешь? Так ведь это все сон.

– Плачу, дура старая. Во сне, во сне...

– Но слезы-то зачем настоящие? Ведь сон – неправда. Ты вот проснулась, и все» [5] курсанты отвечают на следующие вопросы:

1. Что кричала во сне бабушка? Почему Грише стало страшно?

2. Что такое хлебные карточки? Когда и зачем их выдавали? Что происходило, если карточки были потеряны или их украли? Почему именно этот момент в своей жизни вспоминает бабушка? Что является главным страхом матери? С какой целью автор использует слова «платочке», «ребятишки», «Таечка»?

3. Что сделал Петя, услышав крики бабушки? Почему он удивился, что бабушка плачет?

Послетекстовые задания проверяют полноту и правильность понимания обучающимися текста, направлены, в первую очередь, на развитие продуктивной устной и письменной речи.

После прочтения рассказа Б. Екимова курсанты выполняют следующие задания:

Задание 1. Выскажите ваше мнение.

1. Как вы можете объяснить название рассказа «Ночь исцеления»? 2. Почему война и лишения, связанные с ней, оставляет такой глубокий след в человеке? Любят ли люди, пережившие подобное, рассказывать об этом? 3. Как пытались помочь бабушке сын и его жена? Как помог бабушке внук? Почему ребенок оказался мудрее взрослых? 4. Как вы считаете, поправится ли бабушка? Благодаря чему? 5. Какое впечатление произвел на вас рассказ? Какие чувства вы испытывали при чтении рассказа? 6. Как вы считаете, должны ли дети заботиться о старых родителях? Почему иногда дети не хотят этого делать? Какое отношение к старшему поколению в вашей стране? 7. Как вы считаете, каких людей можно считать молодыми, а каких – старыми? Какие отрицательные и какие положительные стороны можно назвать, говоря о старости и о молодости?

Задание 2. Прочитайте басню Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек». Что общего между ней и текстом рассказа?

Задание 3. Прокомментируйте следующие высказывания: «Любовь к родителям – основа всех добродетелей» (Цицерон); «К родителям относись так, как ты желал бы, чтобы твои собственные дети относились к тебе» (Исократ); «Любовь и уважение к родителям без всякого сомнения есть чувство святое» (В. Г. Белинский); «Неблагодарность самая гнусная, но вместе с тем и самая обыкновенная и самая исконная – это неблагодарность детей к родителям» (Л. Вовенарг); «Помните, что дети ваши будут обходиться с вами так же, как вы обходитесь со своими родителями» (Фалес)?; «Старость одинокая всем бедам беда!» (Софокл); «Старость – это страшно. Страшно, когда тебе внутри восемнадцать, когда восхищаешься прекрасной музыкой, стихами, живописью, а тебе уже пора, ты ничего не успела, а только начинаешь жить!» (Ф. Г. Раневская).

Задание 4. Предложите ваши варианты продолжения фраз: «Молодость – это...»; «Старость – это...».

Задание 5. Кратко воспроизведите содержание рассказа, заменяя прямую речь косвенной.

Таким образом, систематическая, а не эпизодическая работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе способствует возникновению у курсантов интереса к чтению художественной литературы, как русской, так и национальной, развитию коммуникативной и лингвострановедческой компетенций обучающихся, продуктивной устной и письменной речи.

Список литературы

1. Васильева А.Н. Практическая стилистика русского языка для иностранных филологов-русистов старших курсов. – М.: Русский язык, 1989. – 187 с.

2. Васильева О. Ф. Понимание художественного текста в условиях обучения русскому языку как иностранному: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 154 с.

3. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Русский язык, 1989. – 124 с.

4. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – М.: Русский язык, 1984. – 96 с.

5. Екимов Б. П. Ночь исцеления.

URL: http://www.hallenna.narod.ru/ekimov_noch-iscelenja.html (дата обращения 28.11.2020).

6. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015. – 224 с.

7. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Русский язык, 1987. – 143 с.

8. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2001. – 328 с.

9. Кулибина Н.В. Урок по теме «Чтение рассказа» // Бахтина Н.Б., Горбаневская Г.В. и др. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – С. 96–114.

УДК 373.1
ББК 74.268.1

ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

К.В. Чванова, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

PROJECT AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS ' CREATIVE ABILITIES

K.V. Chvanova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В данной статье мы, опираясь на основные требования ФГОС, которые подразумевают овладение обучающихся методами учебно - исследовательской и проектной деятельности, осознание роли техники и технологии для прогрессивного развития общества; развитие умений применять технологии на практике развивать творческие способности обучающихся.

Ключевые слова: проект (образовательный), метод проектов, учебный процесс, педагогическая технология, проектная деятельность.

Abstract. In this article, based on the basic requirements of the Federal state educational standard, which imply students 'mastery of methods of educational research and project activities, awareness of the role of technology and technology for the progressive development of society; development of skills to apply technology in practice to develop students' creative abilities.

Key words: project (education), project method, teaching process, educational technology, project-related activities.

E-mail: chvanova_k@list.ru

Одной из приоритетных задач ФГОС является развитие личности студента и его творческих способностей. Преподаватель должен научить обучающихся мыслить нестандартно, нестереотипно. Способствовать развитию творческих способностей студента могут такие занятия, на которых преподаватель способен вызвать и развить у студента интерес к творчеству. Под творчеством принято понимать деятельность человека, которая направлена на создание нового, оригинального продукта в области науки, искусства, техники, производства и т.д. Творческий процесс – это всегда прорыв в неизвестное, неизученное. Однако, любому творческому процессу,

как правило, предшествует довольно длительный процесс накопления опыта, знаний, умений и навыков.

Одна из важных современных педагогических задач - внедрение в учебный процесс таких методов, приемов и процессов, которые могут помочь студентам не только получить необходимые знания, умения и навыки в той или иной сфере деятельности, но и развить свои творческие способности, где важная роль отводится технологии проведения уроков.

На практике оказывается, что для большинства педагогов задача развития творческих способностей обучающихся является наиболее сложной и труднореализуемой. Это происходит потому, что с одной стороны, для каждого студента необходимо создать условия, которые позволили бы ему творчески подходить к различным заданиям, а с другой стороны – педагогу необходимо не выйти за рамки программы. Все эти требования можно соблюсти, если использовать для развития творческих способностей обучающихся метод проектов.

Метод проектов – совокупность специфических способов и приемов взаимодействия участников образовательного процесса с учебным материалом, а также друг с другом, для достижения образовательных результатов. Специфика взаимодействия и образовательных результатов определяется самим содержанием и смыслом данного метода [3, с. 24].

Метод проектов как педагогическая технология – систематическое описание и реализация образовательного процесса с позиций, определяемых содержанием и смыслом термина «метод проектов» – от целей обучения до его результатов, иначе говоря, это практическое приложение метода проектов к образовательному процессу. Как правило «технологии» абстрагируются от конкретного содержания образования и могут быть приложены к любому образовательному процессу, в том числе и к развитию творческих способностей обучающихся [5, с. 31].

Если рассматривать доминирующий в проекте метод или вид деятельности, то проекты по данному признаку можно разделить на:

исследовательский, творческий, ролево - игровой, информационный, практико - ориентированный и т. п.

На мой взгляд, особое место в развитии творческих способностей принадлежит исследовательскому, творческому и ролево - игровому методам, и при использовании именно этих методов приобретается новый творческий опыт. Именно эти методы мы и рассмотрим подробно в данной статье.

Итак, сначала рассмотрим, каким образом использование исследовательских методов способствует развитию творческих способностей учащихся. Научно-исследовательская деятельность студентов может быть организована с использованием различных технологий и должна осуществляться на разных уровнях учебного процесса и в различных организационных формах.

Прежде всего, необходимо четко спланировать исследовательскую деятельность. В качестве творческих заданий студентам предлагается подготовить доклады, написать эссе и все это должно поддерживаться презентационными материалами. Наиболее важным для исследовательской деятельности является создание условий для включения студента в творческую деятельность, направленную на получение новых знаний и овладение умениями и навыками.

В исследовательской деятельности могут участвовать не только дети с высоким уровнем успеваемости, необходимо привлекать к ней и слабо успевающих обучающихся. Это вполне возможно, просто уровень исследований у последних будет несколько иным.

Во время каждого занятия преподаватель должен контролировать, направлять и корректировать деятельность обучающихся. Результатом совместной работы преподавателя и обучающегося является защита исследовательского проекта на занятиях и, по возможности, презентация лучших работ на муниципальном уровне [2, с. 41].

Исследовательский проект сочетает в себе теорию и практику, а это очень важно в воспитании творческой личности.

Далее более подробно рассмотрим творческие проекты и их влияние на развитие творческих способностей обучающихся.

Реализация творческого проекта подразумевает соответствующее оформление результатов. Она только планируется и далее развивается, следуя логике совместной деятельности, принятой группой, и интересам участников проекта, но не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности его участников.

В том случае, если реализуется творческий проект, следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (это может быть совместная газета, сочинение, видеофильм, сценка, ролевой игре и т. д.). Тематикой такого проекта может быть содержание какого-то произведения, статьи, фильма, или же какая то проблемная жизненная ситуация.

Оформление результатов проекта требует четкой и продуманной структуры. Если речь идет о видеофильме, разыгрываемой сценке, праздничной программе – необходим заранее написанный сценарий. Когда речь идет о написании эссе, статьи, репортажа – необходим четкий план. Если предполагается оформления и рубрики в газете, создание альманаха, альбома – необходимо заранее продумать и согласовать оформление, и т.д..

Теперь рассмотрим особенности и влияние на развитие творческих способностей обучающихся ролево - игровых проектов.

В ролево - игровых проектах структура также не имеет строгих ограничений, она только намечается и остаётся открытой до окончания проекта.

Участники берут на себя определенные роли, которые определяются характером и содержанием проекта и спецификой решаемой проблемы. Это могут быть литературные герои или вымышленные персонажи, изображающие социальные или деловые отношения, осложненные ситуациями, которые должны придумать сами участники. Результаты таких проектов могут быть намечены в начале проекта, или они могут появиться только в конце проекта.

Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности всё-таки является ролево – игровая [1, с. 78].

Итак, проектный метод имеет свою историю развития в педагогической науке и практике как за рубежом, так и в нашей стране. Появившись в начале прошлого века для решения актуальных в то время проблем образования, она не утратила своей привлекательности и сегодня. В современном российском образовании сложились такие условия, при которых данный метод востребован. Учитывая ошибки прошлых лет, становится очевидным необходимость досконально изучить все аспекты этого сложного и универсального дидактического средства для того, что бы использовать его правильно и эффективно. Таким образом, можно сделать вывод, что метод проектов является одним из важнейших элементов педагогической деятельности, влияющим на развитие творческих способностей обучающихся.

Список литературы

1. *Бирюкова О.Н. Проектная деятельность в учебном процессе / О.Н. Бирюкова. – М.: «Дрофа» Москва 2007. – 106 с.*
2. *Пахоменко Н.Д. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. Учебное пособие / Н.Д. Пахоменко. – М.: КНОРУС, 2012. – 110 с.*
3. *Полат Е.С. Метод проектов / Е.С. Полат. – М.: Гардарики, 2012. – 177 с.*
4. *Романчикова Д.Е. Метод проектов в учебном процессе. Методическое пособие. / Д.Е. Романчикова. – ООО «ИТК «Дашков и К°», 2017.*
5. *Ступновская Д.А. Творческий потенциал проектной деятельности школьников. Развитие творческих способностей школьников. / Д.А. Ступновская // ИЯ в школе. – 2019. – № 8. – С. 31 – 35.*
6. *Уфимцева В.Г. Педагогическое проектирование как способ повышения качества образования // ИЯ в школе. – 2018. – № 5. – С. 32 – 35.*

УДК 373.1
ББК 74.268.1

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

К.В. Чванова, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE PROGRESS OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE

K.V.Chvanova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В данной статье рассматриваются такие методы развития творческих способностей студентов в процессе обучения английскому языку как тематические игры, средства письменной речи, проекты.

Ключевые слова: мотивация, метод проектов, учебный процесс, педагогические приемы, творческие способности.

Abstract. This article discusses such methods of developing students ' creative abilities in the progress of learning English Language as thematic games, writing tools, and projects.

Keywords: motivation, project method, educational process, pedagogical techniques, creative abilities.

E-mail: chvanova_k@list.ru

В настоящее время приоритетной задачей каждого преподавателя является развитие творческих способностей студентов. Задача педагога научить их мыслить нестандартно, нестереотипно, способствовать развитию творческих способностей студентов, развить у них интерес к творчеству. Творчество - деятельность человека, которая направлена на создание нового, оригинального продукта в области науки, искусства, техники, производства и т.д. Творческий процесс – это всегда прорыв в неизвестное, неизученное [2, с. 81].

Как следствие, к преподавателям теперь предъявляются современным обществом очень высокие требования. Современный преподаватель должен не только учитывать способности и возможности студентов, исходя из которых он планирует учебный процесс, он должен таким образом строить учебный процесс, чтобы осуществлялось максимальное развитие личности и творческих

способностей учащихся. Если студент ответственно подходит к процессу образованию, активно взаимодействует с окружающим миром, занимается саморазвитием и самоактуализацией своей личности – можно сказать, что он сам строит себя. В такой ситуации преподаватель должен направить студента и мотивировать его к продолжению такого саморазвития. Для этого необходимо создавать определенные условия и ставить ему определенные задачи. Изучив литературу по данной теме, мы пришли к выводу, что все факторы, определяющие успешность обучения иностранному языку, можно разделить на:

- методические,
- общепсихологические,
- индивидуально – психологические.

С научной точки зрения мотивация обучения принято считать важнейшим среди общепсихологических факторов.

В общей структуре мотивации принято выделять основной мотив и частные мотивы. Рассмотрим это более подробно. К частным мотивам относятся те мотивы, которые возникают в ходе самой учебной деятельности. Такие мотивы имеют наивысшую степень педагогической активности [5, с. 42].

Необходимо отметить, что эмоциональная привлекательность учебного процесса способствует развитию у студентов лишь эпизодического интереса, но, тем не менее, он является положительным фактором, так как в конечном итоге оказывает влияние на формирование устойчивого интереса к изучению иностранного языка в дальнейшем. Таким образом, из положительной реакции вырабатывается устойчивая склонность.

Существует множество педагогических приемов и методов, которые помогают повысить мотивацию изучения иностранного языка. При желании любой преподаватель может найти множество примеров того, каким образом можно заинтересовать учащихся, как сделать процесс обучения творческим, а так же как раскрыть способности учащихся. Довольно часто авторы различных УМК предлагают такие задания, а преподаватель, реально оценив возможности

учащихся, имеет возможность предложить выполнить такую работу или же сам может придумать что-то свое [4, с. 36].

Многие дети, в самом начале обучения иностранному языку, считают его забавным и захватывающим. Однако, спустя некоторое время им становится понятно, что изучить английский язык - это совсем не просто. Как итог - иностранный язык становится одним из нелюбимых предметов. Основной сложностью при изучении языка, как правило, является сложность в изучении грамматики. Традиционные методы объяснения и обучения не всегда дают желаемый результат. Обучение более эффективно, если школьники активно участвуют в этом процессе.

Одним из наиболее эффективных способов заинтересовать студентов процессом изучения иностранного языка являются игры. Существуют различные способы побуждения студентов к активности, большинство обладает богатым воображением и с удовольствием что-то придумывают. В тех группах, где уровень владения языком не очень высок, можно предложить обучающимся создавать комиксы на определенную тему. Комиксы, конечно, не самая любимая «литература» преподавателей, но студенты хорошо разбираются в правилах создания этого жанра. Рисунки и текст в них всегда интересны и актуальны.

Сейчас игры стали привычной, можно сказать, неотъемлемой частью процесса изучения английского языка, так как они способствуют активной языковой практике. Игры универсальны, потому что их можно использовать как в начале урока, так и в конце. Необходимо организовывать и проводить игры так, что бы они стимулировали студентов к обучению, могли изменить действия на занятии. Главное назначение игры – приносить радость и помогать в изучении языковых явлений.

Большим преимуществом метода игр является то, что весь класс работает одновременно и в результате такой работы у студентов развивается умение сотрудничать, соревноваться и при этом не проявлять агрессию, уметь вести себя достойно при проигрыше.

При всей привлекательности использования игр в процессе изучения английского языка, необходимо помнить, что, несмотря на всю эффективность и привлекательность игр, нужно соблюдать чувство меры, что бы эти игры не утомили обучающихся и не потеряли свежесть своего эмоционального воздействия.

Средства письменной речи - это еще один способ развития творческих способностей обучающихся на уроках английского языка. Студенты должны овладевать письмом как видом речевой деятельности, который позволит пользоваться им как средством передачи сообщений в разнообразных речевых формах, таких как описание, повествование, рассуждение, максимально используя при этом богатство изучаемого иностранного языка.

Письменная речь положительно влияет на устную речь, ее правильность, последовательность, связность и темп, так как при письме подключаются различные виды памяти (зрительная, моторная) [2, с. 98]. Необходимо чаще проводить сочинения, так как они являются не только средством контроля, они носят еще и обучающий характер, развивают творческие способности учащихся и являются эффективным приемом обучения английскому языку. Сочинения обеспечивают активацию зрительной и моторной памяти студентов, они так же затрагивают эмоциональную среду, стимулируют таким образом творческую активность.

Перечисляя способы и возможности развития творческой активности у студентов при изучении английского языка нельзя не упомянуть метод проектов.

Метод проектов – совокупность специфических способов и приемов взаимодействия участников образовательного процесса с учебным материалом, а также друг с другом, для достижения образовательных результатов. Специфика взаимодействия и образовательных результатов определяется самим содержанием и смыслом данного метода [6, с. 24].

Метод проектов как педагогическая технология – систематическое описание и реализация образовательного процесса с позиций, определяемых

содержанием и смыслом термина «метод проектов» – от целей обучения до его результатов, иначе говоря, это практическое приложение метода проектов к образовательному процессу.

Проектный метод имеет свою историю развития в педагогической науке и практике как за рубежом, так и в нашей стране. В современном российском образовании сложились такие условия, при которых данный метод весьма востребован, так как он является одним из важнейших элементов педагогической деятельности, влияющим на развитие творческих способностей обучающихся.

Проектная методика дает возможность обучающимся выражать свои собственные идеи в удобной и наиболее приемлемой для них форме, например, в форме разработки и подготовки мультимедиа презентаций, плакатов, стенгазет, открыток.

Благодаря проектной методике обучения, учащиеся не только приобретают знания по изучаемому языку, но при этом у них развивается творческая направленность и активность.

Итак, подводя итог, можно с уверенностью утверждать, что в настоящее время специфика работы школьного учителя такова, что любой предмет необходимо вести таким образом, что бы максимально и всесторонне развивать творческие способности студентов. При этом мы убеждены, что дух творчества возникает лишь тогда, когда ребенок проявляет интерес и желание работать. Используя различные методы и формы обучения, преподаватель способствует формированию характера студента, учит его видеть все краски окружающего мира всесторонне развивает таким образом его творческие способности.

Список литературы

1. Дыбенко Е.Д. *Теория развивающего обучения.* / Е.Д. Дыбенко. – М.: «Дрофа» Москва 2018. – 291 с.
2. Зимняя И.А. *Психологические обучения иностранным языкам в школе.* / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2005. – 181 с.

3. Ляховищиков В.Г. Методика обучения ИЯ в средней школе. Учебник. – М.: «Дрофа» Москва 2014. – 267 с.
4. Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. – М.: Гардарики, 2015. – 380 с.
5. Потапчук В.Г. Требования к современному уроку. – ООО «ИТК «Дашиков и К°», 2016. – 184 с.
6. Ступновская Д.А. Творческий потенциал проектной деятельности школьников. Развитие творческих способностей школьников. / Д.А. Ступновская // ИЯ в школе. – 2019. – № 8. – С. 31 – 35.

УДК 37.02

ББК 74.48

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Ю. А. Шурыгина, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Е. Ю. Алёшина, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

SUBSTANTIVE ASPECTS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FORMATION

Yu. A. Shurygina, Penza State University, Penza, Russia

E. Yu. Aleshina, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. В статье речь идёт о содержательных аспектах духовно-нравственного воспитания студентов в процессе профессионального становления, отмечается значимость периода профессиональной подготовки для духовно-нравственного воспитания студентов.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, профессиональное становление, профессиональная подготовка.

Abstract. The article deals with the substantive aspects of spiritual and moral education of students in the process of professional formation. Considered is the importance of the period of professional training for the spiritual and moral education of students.

Key words: spiritual and moral education, professional formation, vocational training.

E-mail: julia_shurygina@mail.ru alcatherine@yandex.ru

В современной психолого-педагогической литературе воспитание рассматривается как неотъемлемая часть процесса социализации, который протекает под определённым педагогическим контролем. Безусловно, содержание воспитания молодёжи, в том числе, студенчества, включает усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу культуры.

Успешность воспитания зависит от создания и своевременной реализации условий для целенаправленного систематического развития

человека как личности, индивидуальности, субъекта различных видов деятельности (познавательной, учебной, творческой и пр.).

К сожалению, педагоги и социологи констатируют тот факт, что в российском обществе наблюдается устойчивая тенденция изменения ценностных ориентаций у подрастающего поколения, связанная с изменением роли и места человека в обществе и системе межличностных отношений, осознание своего предназначения.

Наблюдаемая в последние десятилетия имущественная дифференциация и борьба за элементарный уровень существования создали предпосылки для стихийного формирования ценностных ориентиров, базирующихся на эгоизме, прагматизме и индивидуализме.

Утрата нравственных ориентиров привели к негативным последствиям в обществе:

- социальное сиротство;
- преступность;
- бродяжничество;
- наркомания и пр.

Как следствие, отсутствие внимания к проблемам воспитания молодёжи вызывает неприятие или отрицание общечеловеческих ценностей, равнодушие среди молодёжи, приводит к возникновению идей вседозволенности, произвола, распущенности. На смену идеям гуманизма приходит стремление к материальным ценностям, среди молодёжи нередко наблюдается деструктивное поведение.

Широкое распространение средств массовой коммуникации, неконтролируемый доступ к различного рода социальным сетям вызывают огромную психологическую нагрузку, неадекватную реакцию на окружающую реальность. Не имеющие моральных границ явления массовой культуры влияют на мировоззрение и жизненную позицию молодёжи.

Наиболее важным, на наш взгляд, представляется решение задач духовно-нравственного воспитания студенческой молодёжи в процессе

профессионального становления, формирования соответствующих качеств и норм правомерного поведения.

Особый акцент в данном случае необходимо сделать на духовно-нравственном воспитании будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе, что подтверждает ФГОС ВО. Одной из общепрофессиональных компетенций является способность «осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» [3].

В научной литературе под духовно-нравственным воспитанием понимают процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него:

- нравственности (совесть, чувство долга, ответственность, гражданственность, патриотизм, терпение, милосердие);
- нравственной позиции (способность различать добро и зло, проявлять самоотверженность, любовь, готовность к преодолению жизненных испытаний);
- нравственного поведения (готовность служить людям и Отечеству, проявлять рассудительность, послушание, добрую волю) [1].

В рамках непосредственной педагогической деятельности процесс духовно-нравственного воспитания определяется как совокупность целенаправленных и последовательных взаимодействий ученического и педагогического коллективов в их личностной форме.

Содержание учебных дисциплин по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование предусматривает формирование у студентов навыков работы в коллективе, эффективного общения и взаимодействия при решении профессиональных задач, формирование и развитие ответственности за свои поступки, бережного отношения к историческому наследию и культурным ценностям, уважения к социальным, культурным и религиозным различиям, навыков здорового образа жизни, понимание социальной значимости профессии учителя.

Содержание духовно-нравственного воспитания в вузе предусматривает проектирование образовательного процесса с учетом возрастных характеристик студентов [2].

Духовно-нравственное воспитание студентов в вузе должно подчиняться общим закономерностям. Это, прежде всего:

- единство целей, содержания, методов воспитания; единство обучения, воспитания и развития личности;
- воспитание в деятельности; активность воспитанников в процессе воспитания;
- единство воспитания и общения; воспитание в коллективе и через коллектив;
- зависимость воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников [2].

Таким образом, процесс профессиональной подготовки наиболее оптимален для духовно-нравственного становления студента, обеспечивает, с одной стороны, духовно-нравственное развитие личности, его становление как субъекта и стратега собственной жизни, с другой стороны, формирование профессиональных качеств педагога.

Список литературы

1. Каримова Е.Г., Петрова З.В., Никитина А.Н., Леонтьева В.Г., Баранова Н.А. Роль духовно-нравственного воспитания в профессиональном становлении студентов // *Медицинская сестра*. – 2012. – №6. – С. 11-13.
2. Репин М.В. Педагогические аспекты духовно-нравственного воспитания студентов в образовательном пространстве вуза (на примере цикла естественно-научных дисциплин) // *Казанский педагогический журнал*. – 2010. – №1. – С. 157-162.
3. http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_1603_2018.pdf

УДК 373.1
ББК 74.268.1

УРОК-ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

С.С. Щербуняева, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Л.В. Шварёва, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

DEBATE AS A METHOD OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT THE SENIOR STAGE OF LEARNING ENGLISH AT SCHOOL

S.S. Shchebunyaeva, Penza State University, Penza, Russia

L.V. Shvaryova, Penza State University, Penza, Russia

Аннотация. Дискуссия – популярный метод проблемного обучения в школе. Однако успешность данного метода заключается в соблюдении правил его организации. Во-первых, должны быть соблюдены условия реализации и постановка урока-дискуссии. Во-вторых, педагог должен учитывать факторы формирования проблемной ситуации, подбирать соответствующие формы и виды, поэтапно осуществлять организацию урока-дискуссии. Также педагог должен объяснить учащимся правила ПОПС-формулы.

Ключевые слова: урок-дискуссия, организация урока, ПОПС-формула.

Abstract. Debate is a popular method of problem-based learning at school. However, the success of this method lies in compliance with the rules of its organization. Firstly, the conditions for implementing and setting up a discussion lesson must be realized. Secondly, the teacher must take into account the factors of formation of the problem situation, select the appropriate forms and types, and gradually organize the debate. The teacher must also explain the rules of the PRES-formula to students.

Key words: debate, lesson organization, POPS-formula.

E-mail: shchebunyaeva97@bk.ru.

Одним из наиболее успешных и популярных методов проблемного обучения в старших классах является урок-дискуссия. Его ценность заключается в том, что он направлен на обсуждение поставленной, актуальной проблемы и нахождения правильного, совместного решения спорного вопроса учащимися в специально организованной педагогом деятельности.

Однако данный метод обучения будет успешно реализован в учебной

деятельности при соблюдении двух условий:

1) если педагог владеет технологией организации урока-дискуссии и учитывает психолого-педагогические особенности старшеклассников. Следовательно, педагоги должны объяснять учащимся цель, формы, этапы, правила проведения дискуссии на уроке [4];

2) если учащиеся осознанно участвуют в процессе, осознавая и соблюдая правила, условия и особенности организации урока-дискуссии [9].

Как становится ясно, в первую очередь необходимо поставить цель урока-дискуссии. С одной стороны, возможно сделать обсуждение целей урока-дискуссии менее формальным и обсудить её с учащимися. С другой стороны, педагог может ясно её изложить, проверить, что учащиеся его поняли, и перенести акцент на важность планируемого урока.

В данной связи при формировании проблемной ситуации для дискуссии необходимо обратить внимание на следующие **факторы**:

- наличие и актуальность реальной проблемы;
- многоплановость проблемы;
- наличие доступа к информации для подготовки дискуссии;
- прогнозируемый интерес учащихся к проблеме [6].

Следующим необходимым элементом по подготовке к проведению урока-дискуссии является учет и соблюдение его **формы** в зависимости от количества участников: дискуссии-диалоги, групповые и массовые дискуссии [8].

Учащимся также необходимо различать **виды** учебных дискуссий, которые будут применяться на уроках: круглый стол, дебаты, форум, мозговой штурм и т.д. Для этого педагогу необходимо ознакомить учащихся с названиями и функциями данных видов [7].

После того, как учащиеся будут ознакомлены с вышеперечисленными особенностями урока-дискуссии, стоит поэтапно осуществлять его непосредственную организацию, что включает три этапа: подготовительный, основной и заключительный [5].

Подготовительный этап урока-дискуссии – это заблаговременные

мероприятия по разработке предстоящего мероприятия. Акцент на данном этапе ставится на формулировку темы предстоящей дискуссии, формирование групп и распределение ролей.

В процессе основного этапа урока-дискуссии учащиеся высказываются и обмениваются мнениями, озвучивая собственные позиции и приводя аргументы [3].

Стоит отметить, что после вступительного слова педагог должен играть роль модератора (тьютора) дискуссии, который выполняет определенные функции (рис. 1). И независимо от своей степени участия в самом процессе обсуждения педагог обязан контролировать время, цель и итог проведения дискуссии.

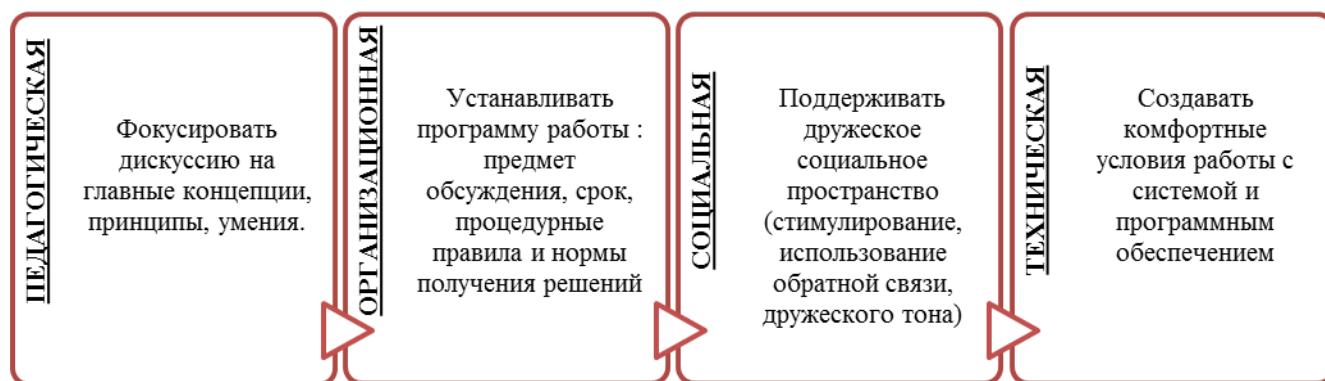


Рис. 1. Функции педагога-тьютора [1].

Также в начале дискуссии следует напомнить учащимся правила спора, основу которых составляет ПОПС-формула (PRES-formula (Position-Reason-Explanation or Example-Summary)) [2]:

П – позиция (точка зрения, мнение): *I think, I suppose, I'm sure, etc.;*

О – обоснование (доводы, аргументы): *Firstly, Moreover, etc.;*

П – пример (факты, события): *The issue is proved by, For example, etc.;*

С – следствие (вывод, заключение): *To sum up, That's why, etc.* (рис. 2).



Рис. 2. ПОПС-формула правил ведения дискуссии для учащихся.

Немаловажно подводить промежуточные итоги, особенно если дискуссия продолжительна по времени. Это необходимо для того, чтобы учащиеся лучше ориентировались в ходе обсуждения. Для этого можно использовать специальные приёмы (резюме, обзор, суммирование, переформулирование, анализ).

На заключительном этапе урока-дискуссии необходимо тезисно повторить все основные идеи, обсужденные в ходе дискуссии, а также озвучить главные выводы, к которым пришли участники в процессе обсуждения. Кроме того, можно творчески подойти к данному этапу, дав задание учащимся подготовить плакат, коллаж, схему или презентацию по результатам дискуссии.

Таким образом, метод дискуссии представляет особую ценность на старшем этапе обучения английскому языку, поскольку учащиеся

- активно развивают все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);
- осваивают коммуникативные приемы обоснования, убеждения, поведения перед аудиторией, контроля эмоций и преодоления страха;
- используют тексты разной жанровой принадлежности в качестве источников информации по актуальным проблемам современности;

- практикуются в планировании, организации собственной деятельности;
- развивают творческие способности и умения нестандартно решать проблему.

Список литературы

1. Clark, L.H., Starr, I. S. *Secondary and middle school teaching methods*. — 6 ed. — N.Y.: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan. - 2015. - 48 p.
2. <http://didaktor.ru/priyomy-obratnoj-svyazi-pops-formula/> (Дата обращения: 27.11.2020).
3. Амитрова М.В., Нелюбина Е.А., Комарова Е.Ю. Содержание обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического ВУЗА // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 32-35.
4. Бояркина Л. М. *Игра-драматизация как креативный метод обучения английскому языку* // *Евсевьевские чтения. Сер.: Лингвистика и методика: междисциплинарный подход : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами науч. шк. для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения» / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 65–69.*
5. Денисова, Л. Г. *Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в средней школе* // *Иностранные языки в школе*. – 2015 - № 4. – 115 с.
6. Ковальчук М. А. *Интенсивное обучение иностранным языкам в контексте проблемы гуманитаризации образования* // *Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня / под ред. Г. А. Китайгородской*. – М., 1997. – Ч. 1. – С. 29–99.
7. Морозова, И. Г. *Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов* // *Иностранные языки. Теория и практика* - 2016. - № 1. – 59 с.
8. Скороходова Н.А. *Учебный диалог как способ активизации*

познавательной деятельности учащихся. Электронный ресурс: https://znanio.ru/media/statya_uchebnyj_dialog_kak_sposob_aktivizatsii_poznavatelnoj_deyatelnosti_uchaschihsya-187884(Дата обращения: 27.11.2020).

9. Трубникова С. Е. Учет психологических особенностей учеников при проведении урока. Электронный ресурс: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/uchet-psihologicheskikh-osobennostey/> (Дата обращения: 27.11.2020).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ (УЧАСТНИКАХ)

Абрамова Светлана Сергеевна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Алёшина Екатерина Юрьевна – кандидат исторических наук, доцент, зав.кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Педагогического института им.В.Г.Белинского ФГБОУ ВО Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
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
Антипов Евгений Александрович – слушатель Языкового центра LINGUA STUDIO, г. Пенза, Россия
Аракчеева Елена Александровна – магистрантка Университета Генуи, г. Генуя, Италия
Брыкина Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Булущева Дарина Андреевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Вельдина Юлия Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Пензенского государственного технологического университета, г. Пенза, Россия
Витвицкая Ольга Владиславовна – студентка Пензенского государственного технологического 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
Дронова Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Душутина Ольга Владиславовна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Жолнерик Анна Игоревна – старший преподаватель кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Жук Наталья Антоновна – аспирантка Московского государственного университета им.М.В.Ломоносова, г. Москва, Россия
Заборовский Василий Вадимович – курсант Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Загуменникова Наталия Васильевна – аспирантка кафедры «Русский язык как иностранный» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Караулова Дарья Сергеевна – студентка Пензенского государственного университета, 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 «Иностранные языки» Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Комарова Анна Владимировна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Костина Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Костюшин Александр Романович – студент Пензенского государственного университета,

г. Пенза, Россия
Кудратова Роза – студентка Пензенского государственного технологического университета, г. Пенза, Россия
Куликова Наталья Александровна – аспирантка Ягеллонского университета, г. Краков, Польша
Кулиш Елизавета Сергеевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Куриленко Валерий Валерьевич – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Крюкова Светлана Викторовна – учитель немецкого языка высшей категории, МБОУ СОШ № 52, г. Пенза, Россия
Лагутова Анна Александровна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Максимова Дарья Андреевна – преподаватель английского языка, специалист Центра сопровождения образовательных программ Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, Россия
Мартынова Ирина Дмитриевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Маскутова Влада Вадимовна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Матросова Ангелина Александровна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Мещерякова Татьяна Олеговна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Миронов Виталий Николаевич – студент Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Мушкова Виктория Владимировна – старший преподаватель кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного технологического университета, г. Пенза, Россия
Мягкова Валерия Юрьевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Новикова Марина Игоревна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Онучина Алёна Дмитриевна – сотрудник Администрации Ленинского района г. Пензы, Россия
Помазкин Георгий Дмитриевич – курсант Пензенского артиллерийского инженерного института (филиала) ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В.Хрулёва», г. Пенза, Россия
Проскурикова Светлана Александровна – учитель английского языка первой категории, МБОУ СОШ № 52, г. Пенза, Россия
Прохорова Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Пряхина Валерия Львовна – магистрантка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Садченко Валентина Тарасовна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Русский язык и издательское дело» Тихоокеанского государственного университета, г. Хабаровск, Россия
Сафонова Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Сботова Светлана Викторовна – кандидат культурологии, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Селиверстова Дарья Дмитриевна – студентка Пензенского государственного технологического 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
Соловьёва Елена Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Соломатина Татьяна Дмитриевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Сучилкина Елена Владимировна – кандидат исторических наук, учитель Пензенского гуманитарно-технического колледжа, г. Пенза, Россия
Тимошина Ирина Юрьевна – студентка Пензенского государственного университета, МБОУ СОШ №30, г. Пенза, Россия
Ткач Елисавета Сергеевна – 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 Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва (филиал, г. Пенза), Россия
Тюкаева Надежда Васильевна – учитель Пензенского областного медицинского колледжа, г. Пенза, Россия
Федосеева Маргарита Валентиновна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Хромова Ольга Евгеньевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Чванова Ксения Викторовна – студентка Пензенского государственного университета, МБОУ СОШ №30, г. Пенза, Россия
Шварёва Любовь Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ИФФ ПГУ, г. Пенза, Россия
Шевлякова Ангелина Александровна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Шурыгина Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия
Щебуняева Светлана Станиславовна – магистрантка кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ИФФ ПГУ, г. Пенза, Россия
Щенникова Наталья Владимировна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Щербакова Валерия Сергеевна – студентка Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия
Ясаревская Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Пензенского государственного технологического университета, г. Пенза, Россия
Яшина Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Перевод и переводоведение» Пензенского государственного технологического университета, г. Пенза, Россия

