

Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)

8-10 декабря 2022

В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

ИНОСТРАННЫЕ
ЯЗЫКИ



Национальный
исследовательский
Мордовский
государственный
университет



Факультет
иностраных
языков

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МОРДОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени Н. П. ОГАРЁВА»

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(с международным участием)

8 – 10 декабря 2022 г.

САРАНСК
2023

УДК 371
ББК 74.04
С232

Ответственный редактор – **И. В. Коровина**

Технические редакторы – И.В. Коровина, А.Ю. Секаева

Редколлегия: *А. Н. Злобин, Г. И. Денисова, О. А. Синепол, С. С. Панфилова, А. А. Индрикова*

Р е ц е н з е н т ы:

кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева (заведующий – *В. В. Левченко*, доктор педагогических наук, профессор);

О. А. Миронова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков (Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова)

Иностранные языки в диалоге культур : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 8–10 дек. 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И. В. Коровина; редкол.: А. Н. Злобин [и др.]. – Саранск : Мордовское книжное издательство, 2023. – 731 с. Мб.

ISBN 978-5-7595-2120-4

Сборник включает материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Иностранные языки в диалоге культур» (8–10 декабря 2022 г.). Статьи посвящены широкому кругу проблем современной теоретической и прикладной лингвистики, межкультурной коммуникации, лингводидактики и лингвокультурологии.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, научным работникам и всем тем, кто интересуется проблемами современного языкознания, а также междисциплинарными вопросами в контексте филологической проблематики.

Научное издание

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)**

Публикуется в авторской редакции

Мордовское книжное издательство, г. Саранск, ул. Ботевградская, д.18

ISBN 978-5-7595-2120-4



9 785759 152120 4

УДК 371
ББК 74.04

© Коллектив авторов, 2023

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2023

© Оформление: Мордовское книжное издательство, 2023

Оглавление

I. ЛИНГВИСТИКА	10
(ТЕКСТ И ДИСКУРС)	
ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПУБЛИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ	10
И. О. Беляева	
ЛИНГВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА ФИНАНСОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ	20
Л. В. Верещагина, О. С. Хайдарова	
ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ И СРЕДСТВА ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ «ДОМАШНИХ ПОУЧИТЕЛЬНЫХ ЧТЕНИЙ» Б. БРЕХТА	24
И. Н. Воронцова	
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ РАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕРСУАЗИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ТЕКСТЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО БИЗНЕС-ПЛАНА	29
М. И. Гринина	
ВЕСТИМЕНТАРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	35
А. П. Китаева	
ЯЗЫКОВОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО КАК ИСТОЧНИК ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ (на материале русского и немецкого языков)	39
Е. И. Кожевникова	
СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОДОВОГО ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ (на материале современной удмуртской прозы)	47
Н. В. Кондратьева	
Ж. Шаланки	
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕТАСТРУКТУР В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале английского языка)	53
И. И. Конькова	
АНАЛИЗ ФУНКЦИЙ ОППОЗИЦИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	59
А. А. Маргарян	
СТРАТЕГИЯ ЛЖИ В КОНФРОНТАЦИОННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	64
О. Г. Минина	
СПЕЦИФИКА ЭВФЕМИЗМОВ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОСТРАНСТВА	73
В. Н. Молодцова	
ГРАФИЧЕСКИЕ РОМАНЫ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ВОЗМОЖНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	81
А. А. Родичева	
Т. А. Зайцева	

АНГЛИЙСКАЯ ЭССЕИСТИКА КАК ВИД ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА	86
В. В. Федоров	
МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ОТОБРАЖЕНИЕ КРИЗИСА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТАХ	94
А. И. Шайкина	
ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА (на материале аналитической статьи)	100
К. В. Шевченко	
ПОНЯТИЯ КОГЕЗИИ И КОГЕРЕНТНОСТИ КАК ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ СВЯЗНОСТИ ДИСКУРСА.....	104
А. С. Шугаева	
ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЦИНСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ В АСПЕКТЕ ГЕНДЕРНОГО АНАЛИЗА	111
Ю. Ш. Юсупова	
II. ЛИНГВИСТИКА	121
(ЯЗЫК И РЕЧЬ)	
ФЕНОМЕН РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	121
О. Е. Аграшева	
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АКРОНИМОВ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ.....	125
И. Г. Арюшкина	
АССИМИЛЯТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКИХ КАТАЛОГАХ МОДЫ	132
А. Ю. Барина, Е. В. Савина	
ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (на материале немецкого языка).....	136
П. М. Белей, Г. И. Денисова	
ТОПОНИМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖУЛИАНА БАРНСА «ЧЕРЕЗ ЛА-МАНШ».....	141
Н. В. Буренина, А. В. Золина	
АМЕРИКАНИЗАЦИЯ АВСТРАЛИЙСКОГО АНГЛИЙСКОГО	146
О. Д. Власова, Е. Г. Долгова	
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ.....	152
О. А. Герасимова, Г. И. Денисова	
ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК АСПЕКТ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	156
А. А. Догадина	
ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В НОВОЙ КАЛЕДОНИИ.....	162
В. А. Желамская	
ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКОЙ И ИТАЛЬЯНСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ НОРМ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	168
О. А. Кокорева	
СИСТЕМА ЧАСТЕЙ РЕЧИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ХАРАКТЕРИСТИКА	

И ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ.....	173
Н. В. Кулемин, С. С. Белокурова	
НЕОЛОГИЗМЫ, СВЯЗАННЫЕ С COVID-19, В АНГЛИЙСКОМ И ФИНСКОМ ЯЗЫКАХ (на материале лексики 2020 года)	180
А. В. Кустова, Н. В. Ильина	
ПРОЦЕСС ВАКЦИНИРОВАНИЯ ОТ COVID-19 КАК ИСТОЧНИК ИДИОМАТИЗАЦИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	186
Ю. А. Лагажан	
ЧИСЛЕННЫЙ МЕТОД ОЦЕНКИ ФИЛОСОФСКИХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА	190
С. В. Лесников	
СЕМАНТИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОЙ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ.....	199
Ю. Р. Матвейкина	
ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТАБУИРОВАННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	205
В. Н. Молодцова	
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОВ НЕОЛОГИЗМОВ (на примере медицинской лексики).....	210
Е. И. Никанорова, Е. М. Миронова	
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале произведений Анны Гавальда «35 kilos d'espoir», «Je l'aimais» и Марка Леви «Elle et lui», «Où es-tu?»)	214
М. С. Попова	
СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ	220
А. С. Русяева	
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	224
А. Ю. Секаева	
ДИАЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПЕСНЯХ ГРУППЫ BEATLES.....	229
А. А. Семенова	
СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	238
В. В. Серкина	
ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	243
В. Д. Усик	
ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ: РУССКОЯЗЫЧНАЯ И АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ.....	249
Т. А. Фомина	

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ	259
О. А. Хлебенцева	
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ СПОРТИВНЫХ СОБЫТИЙ И ДЕЙСТВИЙ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)	265
В. Д. Шихова	
КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБМАНА И ТАКТИКИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ МОДАЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ	271
И. А. Щербакова	
III. ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ	276
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА В АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	276
Д. О. Андреева	
«ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА»: НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ	281
С. В. Бодрова, А. В. Попова	
НЕОЛОГИЗМЫ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ WEB-КОММУНИКАЦИИ: СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА	285
Д. С. Ведяйкина, Н. В. Захарова	
НОМИНАЦИЯ ЛИЦА И СИТУАТИВНАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ В АНГЛО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ	292
В. Р. Векю	
СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКИХ ФИЛЬМОНИМОВ: СТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ	300
А. Ю. Винокурова, Н. В. Захарова	
ОБРАЗ ТЕКСТА ОРИГИНАЛА И ЕГО РОЛЬ В СОЗДАНИИ ПЕРЕВОДА	307
Я. Б. Емельянова	
ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В АНГЛО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА	312
Н. В. Емцова	
СВОЕОБРАЗИЕ ИДИОЛЕКТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ	317
А. А. Ерофеев	
ИЗМЕНЕНИЕ ХАРАКТЕРА ПЕРСОНАЖА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ МЮЗИКЛА «CHESS»)	323
Ю. М. Кисткина	
ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В АНГЛО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТА ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ	332
А. А. Маричева	
О СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМОВ СМЕШАННЫХ ЕДИНОБОРСТВ	338
М. А. Никитина	

МОЖЕТ ЛИ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД БЫТЬ ПОЛЕЗНЫМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ?.....	346
О. В. Петрова	
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СОВЕТИЗМОВ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК.....	352
Е. В. Плисов	
А. В. Ворохобов	
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ (на материале «Стихотворений в прозе» Пьера Реверди в переводе Алины Поповой).....	357
Е. А. Ревуцкая	
РОЛЬ ГАБИТУСНОГО АНАЛИЗА В ПЕРЕВОДЕ	361
Е. С. Чудаев	
СИНХРОННЫЙ ПЕРЕВОД В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	366
А. С. Шарыпова	
IV. ЛИНГВОДИДАКТИКА	373
МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	373
Е. В. Абрамова	
МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ УЧЕНИКОВ	378
Г. А. Адамаускене	
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	385
Л. У. Бадртдинова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ	391
Н. Е. Бакланов, А. Х. Габдуллина	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	396
М. В. Балашкина	
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	402
И. К. Батенина	
КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	407
А. И. Борисова	
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	413
Д. Б. Ванцова	
НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	419
А. М. Вдовина, А. А. Ветошкин	

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	425
Л. А. Великанова	
КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ УРОВНЯ А2 В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	434
Д. К. Воронина	
ИГРА КАК НЕОТЪЕМЛИМАЯ ЧАСТЬ УРОКА ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ	440
А. Х. Габдуллина, Е. А. Журёноква	
ФУНКЦИОНАЛ ВЕБ-КВЕСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	445
Л. И. Горшенина	
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	450
А. П. Гулов	
ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	456
П. Д. Данилова	
РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	461
Е. Б. Еделева, Е. Д. Пахмутова	
ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТУАЛЬНОСТИ КУЛЬТУРЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ	467
А. Д. Ермошкина	
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	472
Д. П. Зеленова	
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	480
Л. А. Зубкова	
С. В. Санникова	
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	487
М. Д. Инькова	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ ПЕРИОДА ПОЛОВОГО СОЗРЕВАНИЯ	492
Е. Ю. Конусова	
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ И РОДИТЕЛЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОЕКТА «DIE EL-KI-WE».....	499
И. А. Коротова, Н. А. Горожанкина	
ВИДЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ.....	504

М. А. Костина	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	509
Н. Н. Кочеткова, А. Д. Рябых, С. С. Белокурова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕССЕНДЖЕРОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	514
Е. В. Кузнецова	
М. В. Смирнова	
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ НА ОСНОВЕ ИГР И ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	520
А. А. Курагина	
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ВВЕДЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ УРОВНЯХ (на примере гастрономических тем).....	524
Д. С. Лавринович	
Н. В. Егорова	
ОБУЧЕНИЕ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ	533
В. А. Михеев	
С. В. Санникова	
THE USE OF MOBILE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' LEXICAL COMPETENCE IN PROFESSIONAL LINGUISTIC EDUCATION (practical aspect).....	540
Н. С. Петрищева, Т. Г. Рыбалко	
ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСОВ GOOGLE В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ВНЕУРОЧНОГО КУРСА «ЗНАНИЕ И ЯЗЫК»	545
А. А. Попова, Е. А. Серяева	
НОВЫЕ РОЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ ПОКОЛЕНИЯ Z В МЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ 21 ВЕКА	550
И. В. Пронина	
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ЕЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ.....	554
А. В. Прынзина	
АУТЕНТИЧНЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ»	560
Ж. И. Прыткова, Л. Ф. Маринич	
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	570
Н. В. Резанова, Е. Ф. Гладкая	
К. Д. Резанова	
CLIL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ	575
Ю. Н. Ромашкина	

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОНЛАЙН-ПРОЕКТ «ЦИФРОВЫЕ КАНИКУЛЫ»	
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	582
М. В. Рябова	
О. В. Зелинская	
К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (аспект методики преподавания иностранных языков).....	586
Д. А. Симонова-Михайлова	
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ: КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА	592
А. Л. Синаторов, О. Н. Андреева	
ПРИМЕНЕНИЕ РЕБУСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	600
А. Н. Степанова	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	605
В. В. Ухванова	
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	610
Д. Ф. Хакимуллина, Д. Н. Давлетбаева	
ОБУЧЕНИЕ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	616
Т. В. Ханжина	
ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ	623
Т. В. Ханжина	
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	629
С. В. Чертоусова	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	638
А. В. Четвергова	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ.....	646
Чжао Линьлин	
V. ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ	654
ОТ МОДЕРНА К ПОСТОМОДЕРНУ	654
А. П. Ерисов	
ПОНЯТИЕ МЫШЛЕНИЯ КАК ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕРМИН.....	657
А. А. Ермаков	
КИТАЙСКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ: ИСТОКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ	667
Г. Каэрхамань	
ПОНЯТИЕ СМЕРТИ ЧЕЛОВЕКА В ФЕНОМЕНОЛОГИИ	672

М. П. Кузина	
ФЕНОМЕН КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ	676
Г. А. Лукин, О. Г. Минина	
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ КУЛЬТУРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (из опыта работы)	679
Ю. С. Максимова	
ПРОБЛЕМА ОНТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ПОЭЗИИ ЧЕРЕЗ ЕЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ	
(аспект перевода).....	684
О. Г. Минина, В. С. Демехина	
КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ	687
А. М. Муллина	
СКАЗКА «ЗОЛУШКА» НА БРИТАНСКИХ ОСТРОВАХ: РАЗЛИЧНОЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ	
СОДЕРЖАНИЕ	694
А. А. Осьмушина	
ПОСЛОВИЦА КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА.....	701
О. Ф. Самкина	
РОЛЬ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР	706
Н. Б. Сапарбаева	
РОЛЬ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА МЕЖДУНАРОДНОЙ АРЕНЕ	711
Су Цзяин	
РЕЛИГИОЗНАЯ ЦЕНТРИРОВАННОСТЬ КАК ЦЕНТР ЛИЧНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА.....	715
В. В. Цымбалюк, О. Г. Минина	
РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ КОНСТРУИРОВАНИИ ОБРАЗА МИГРАНТА	
(на материале немецкоязычного медиадискурса)	720
Г. М. Чопсиева	
РОССИЯ – ЮЖНАЯ КОРЕЯ: АСПЕКТЫ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	725
В. Я. Янколн, Н. В. Бутылов	

I. ЛИНГВИСТИКА

(ТЕКСТ И ДИСКУРС)

УДК 81-33

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПУБЛИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

THE WAYS OF FORMING THE IMAGE OF A PUBLIC FIGURE IN THE MODERN MEDIA DISCOURSE

И. О. Беляева

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»*

Аннотация. Целью данной статьи является исследование способов формирования образа публичной личности в современном медиадискурсе. Автор анализирует языковые средства, используемые для создания положительных и отрицательных образов. Результаты исследования аргументируют двойственную природу изображения, которая заключается в том, что современная качественная пресса показывает объект с двух сторон: положительной и отрицательной. Намеренно и тщательно подобранные лексические единицы, прагматические маркеры, навязанные сравнения и метафоры помогают манипулировать определенной повесткой дня.

Abstract. This article aims to investigate the ways of forming the image a public figure in the modern media discourse. More precisely, it offers the study of linguistic means in the process of creation positive and negative images. The analysis shows that there is the dual nature of the image, which consists in the fact that modern high-quality press shows the object of consideration from two sides, namely positive and negative. Deliberately and carefully chosen lexical units, pragmatic markers, imposed comparisons and metaphors help manipulate a certain agenda.

Ключевые слова: медиадискурс, публичная личность, образ, оценка, свой-чужой

Keywords: media discourse, public figure, image, evaluation, friend-foe

На современном этапе развития общества создание положительного образа публичной личности в СМИ – это одна из важных составляющих медиадискурса. В эпоху информационного общества, где информация является самым главным и ценным ресурсом, мировоззрение и представления людей об обществе, явлениях, процессах и объектах окружающей среды в

большей степени формируются под влиянием печатной и электронной прессы. Именно поэтому, когда образ субъекта или объекта создается средствами массовой коммуникации, формирование положительного образа или положительной репутации личности имеет решающее значение.

Отмечается, что в рамках современного медиадискурса автор новостного текста вовлекает читателя в «действие», которое связано с широкими межличностными, институциональными, социокультурными и материальными контекстами [17]. Язык в медиа пространстве обретает силу и используется как инструмент для формирования определенных целей, что подвергает искажению мыслительные процессы. Однако проницательная аудитория часто бывает озадачена, когда при прочтении разных версий одной и той же новости замечает отличные друг от друга образы актуальной публичной личности. В связи с этим возникает необходимость в исследовании языковых манипуляций СМИ при формировании образа известного человека. Недавняя волна оживления в СМИ в связи с рядом событий в жизни американского предпринимателя и основателя SpaceX Илона Маска позволяет рассмотреть формируемый образ названной публичной личности в СМИ.

В последнее время понятие «образ» и его полный синоним, заимствованный из английского языка *'image'* (русск. – «имидж»), ощутимо укрепились в повседневной жизни, получив распространение в бытовом дискурсе и медиадискурсе. В процессе развития новых междисциплинарных научных направлений термин «образ» обрел новые смыслы и значения, поэтому неизбежно, что исследование данной темы находится в кругу интересов ряда ученых: философов, социологов, экономистов, политологов, психологов, лингвистов и многих других.

Анализ публикаций авторитетных британских и американских СМИ показал, что на бытовом уровне образ, в первую очередь, воспринимается как некая нематериальная ценность, которая может помочь достичь материального успеха. Однако, на самом деле, данное понятие является более сложным и комплексным.

Так, обзор иностранных лексикографических источников показал, что лексическая единица *'image'* имеет более одного определения, что связано с отсутствием четких рамок исследуемого понятия. Обратимся к Cambridge Advanced Learner's Dictionary, который дает следующие толкования: 1) the way that people think someone or something is; 2) a picture in your mind or an idea of how someone or something is [3]. В свою очередь Oxford Learner's Dictionary определяет *'image'* как: 1) the impression that a person, an organization, a product, etc. gives to the public; 2) a mental picture that you have of what somebody/something is like or looks like [16]. Наконец, в Merriam-Webster's Dictionary приводятся следующие дефиниции *'image'*: 1) a mental picture or impression of something; 2) a mental conception held in common by members of a group and symbolic of a basic attitude and orientation; 3) popular conception (as of a person, institution, or nation) projected especially through the mass media [14].

Однако толкование термина «образ», которое встречается в научной литературе, также является многообразным и разноаспектным, поэтому

уместно рассмотреть специфику определения сущности данной категории с точки зрения различных отраслей научного знания. Отечественные лингвисты Т. С. Глушкова, О. А. Зайцева, О. П. Горбушина указывали на многоаспектное рассмотрение данного понятия [2]. По замечанию И. В. Сидорской, термин «имидж» в английском языке имеет более широкое значение и применяется для обозначения и образа, и имиджа объекта [2]. Исследователь подчеркивает схожесть понятий, которые обозначают объект, и тем самым используются целенаправленно или спонтанно.

Отмечается, что ключевая роль в формировании образа публичной личности отводится имиджелогии. В данной дисциплине образ является главным объектом исследования. Дословно имиджелогия переводится как «наука об образе». Название науки происходит от объединения двух слов: английского *'image'* – образ, изображение, и греческого *'logos'* – слово, речь, размышление, поэтому имиджелогию чаще всего определяют как отрасль научного знания, которая занимается изучением технологий воздействия на сознание индивида путем трансляции желаемого образа отдельного человека, группы людей или организации.

Специфика исследования образа с точки зрения философии заключается в понимании образа как элемента социального познания. С его помощью у индивида формируется определенный вид мировоззрения, его особая система ценностей, которая способна детерминировать поведение в определенных ситуациях. Рассмотренные ретроспективно работы известных мыслителей позволяют заметить, что в разные эпохи философов интересовало изучение образа в трех главных направлениях: 1) описание государства; 2) характеристика власти; 3) образ лидера. Наиболее значимый вклад в развитие данных идей внесли: Аристотель, Ж.-Ж. Руссо, Н. Макиавелли и Г. Лебон.

Еще одной наукой, которая сделала весомый вклад в развитие идеи образа, стала социальная психология. Отечественные психологи С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Б. Г. Ананьев и Н. А. Бернштейн стали использовать данный термин в научных трудах в конце XX века. Наряду с философами, психологи рассматривали образ в контексте социального познания. С точки зрения социальной психологии образ является результатом социального познания индивида. В отличие от классической психологии, социальная психология не отказывалась от контекста социального бытия индивида, а потому образ изучался в контексте реальных социальных групп.

В социологии особо отмечаются теоретические наработки известного классика-социолога И. Гофмана в рамках разработанного им драматургического подхода. В своей книге «Представление себя другим в повседневной жизни» автор исследовал явление самопрезентации, которое предполагает определенный способ воздействия на людей, а именно «управление впечатлениями» [1]. Таким образом, американский исследователь трактовал данное понятие как особую форму взаимодействия, главной целью которого является создание положительного впечатления ради усиления своего влияния на окружающих. То есть, по мнению И. Гофмана, индивиды являются факторами, которые в повседневной жизни выполняют определенные роли.

Таким образом, конструируется искусственная реальность, которая имеет возможность управлять впечатлениями и эмоциями окружающих. И в то же время, индивиды склонны скрывать те недостатки поведения, которые препятствуют созданию желаемого положительного образа.

В дальнейшем тема формирования образа публичной личности будет рассмотрена в контексте лингвистического знания, поскольку в отличие от других гуманитарных наук, лингвистика дает возможность изучать проблему формирования образа при помощи выбора языковых средств. Необходимо отметить, что при анализе новостных статей зарубежных изданий, посвященных Илону Маску, нами был выделен ряд мегафреймов, связанных с образом данной публичной личности.

Полученные результаты количественного анализа показали, что самым многочисленным мегафреймом является «богатый человек» (15 ед.) – 45,6%. «Богатый человек» – это наивысший статус, который позволяет подтвердить собственную правоту, заполучить популярность и, в конце концов, быть ценным в обществе. На лексическом уровне положительная характеристика публичной личности достигается при помощи лексических единиц, которые содержат эмоциональную оценку одобрения. Отмечается, что такими лексическими единицами могут выступать прилагательные, которые транслируют положительную семантику благодаря своим возможностям внутренней формы. Также прилагательные приобретают статус контекстуальных мелиоративов в соответствующем контексте, что иллюстрируют следующие примеры: (1) *In April the world's richest man agreed to join the social network's board, only to change his mind a week later* [5]; (2) *The impression that if you are the world's richest man you can have fun with the rules of the game is one thing* [11]; (3) *"The hell with it," Musk, the world's richest man, wrote on Twitter* [13]; (4) *The world's richest man, with a personal fortune north of \$200 billion, said it is costing firm SpaceX \$20 million per month to maintain the network <...>* [8]; (5) *Currently the world's richest man, Mr Musk even added that the crisis could be a greater risk to civilisation than climate change* [7]; (6) *The world's richest person, Elon Musk has divided opinion <...>* [4].

Использование аналитической формы превосходной степени *richest* ‘самый богатый’ указывает на высокий уровень материального достатка и раскрывает качество, присущее одному объекту. Для достижения большего эффекта при формировании положительного образа Илона Маска авторами медиатекстов используется также небольшое уточнение в виде притяжательного существительного *world's > the world's richest* ‘самый богатый в мире’. В свою очередь, основной гендерно маркированной антропометрической лексемой является слово *man* ‘мужчина’ > *the world's richest man* ‘самый богатый мужчина в мире’. Нами фиксируется, что подобные номинации «богатого человека» нередко превращаются в стереотипы, штампы или ярлыки, которые активно распространяются в новостных интернет-изданиях. Таким образом, являясь одним из самых эффективных приемов манипуляции, они формируют образ публичной личности в заданном журналистами позитивном русле.

В ходе анализа отмечено, что использование имен существительных помогает авторам медиатекстов выражать оценочные суждения, тем самым, формируя образ публичной личности: (7) *The billionaire boss of Tesla subsequently added: "In addition to terminals, we have to create, launch, maintain & replenish satellites & ground stations & pay telcos for access to Internet via gateways* [15]; (8) *The billionaire CEO and soon-to-be owner of Twitter warned that "population collapse" would be the biggest problem faced by the world in twenty years* [7]; (9) *The billionaire CEO of Tesla and SpaceX has repeatedly warned that falling birth rates in many countries around the world are a major global threat* [7]; (10) *The fact that Mr Musk is a billionaire should not disqualify him from owning an important media firm* [10]; (11) *Meanwhile, the US military confirmed it was communicating with the billionaire's company about funding for the key network* [13]; (12) *The tech billionaire may have alienated Ukraine by no longer funding Starlink but he has won friends in Russia and on the US right* [6] В приведенных текстовых фрагментах одним из часто использованных существительных является *billionaire* ‘миллиардер’, что не может не привлекать внимание читателя к статусу Илона Маска. Семантика данного слова говорит о том, что в нем сочетаются дескриптивный и собственно оценочный компоненты. В свою очередь, менее репрезентативными являются имена существительные, в которых оценочное значение мотивировано семантикой основы и усиливается префиксом *multi-* ‘мульти-’ в значении ‘много \ хорошо’: (13) *The multi-billionaire is proposing to buy the social media giant for \$44 billion (£38.4 billion) after months of legal battles* [9].

Установка на формирование негативного образа Илона Маска прослеживается в следующем отрывке: (14) *He is a grafter who won't accept failure, not a visionary* [19]. *Grafter* ‘взяточник’ – имя существительное, которое обозначает деятельность, осуждаемую обществом. Семантически оно близко с такими словами как *вор*, *вымогатель*, *нечестный человек* и *преступник*, но, тем не менее, оно связано с накоплением денежных средств, а значит и с богатством. Лексическая единица с отрицательной характеристикой имплицитно эмоциональный подтекст, что в свою очередь формирует негативное отношение читателя к конкретной публичной личности – Илону Маску – как алчному руководителю корпорации.

Анализ материала позволяет включить в мегафрейм «богатый человек» следующий отрывок из медиатекста: (15) <...> *he too is a fabulously rich, frequently irritating egotist with a savior complex* [12]. Как видно из приведенного отрывка, предложение представляет собой попытку формирования негативного образа Илона Маска. Авторское присутствие наблюдается в использовании наречия *fabulously* ‘сказочно’, которое выступает в предложении как интенсификатор оценки, тем самым усиливая создаваемый негативный образ.

Вторым по величине проанализированного материала является мегафрейм «нереальный человек» (8 ед.) – 25%. Стоит подчеркнуть, что особая языковая организация медиатекстов может вводить адресата в заблуждение. Нами замечено, что аллюзии и прецедентные феномены повышают эмоциональность и выразительность анализируемых медиатекстов.

Отметим, что важнейшим ориентиром в понимании мира является бинарная оппозиция СВОЙ-ЧУЖОЙ. Она отражает двойственную природу миропорядка, разделяя на СВОИХ как признанных, одобренных, безопасных с положительной оценкой и ЧУЖИХ как тех, кто является отвергнутыми, неодобренными или враждебными с негативной оценкой соответственно. Это разделение особенно ярко выражено при попытках формирования образа публичной личности в медиадискурсе. Языковые средства, используемые при создании медиатекстов, играют особую роль в понимании послания, заложенного журналистами. Чаще всего категория СВОЙ-ЧУЖОЙ выражается с помощью таких местоимений как: *мы, наш, они* и *их*. Тем не менее, в следующем примере «инаковость» Илона Маска раскрывается при помощи прилагательного *colourful* ‘яркий’: (16) *Compare him to the other great innovators of our era, and it is not much of a competition <...> Musk, meanwhile, is colourful* [20]. Используемый оценочный предикат раскрывает основное значение «хорошо», что соотносится с категорией СВОЙ образа Илона Маска в сознании читателя и одновременно противопоставляет его остальным инноваторами, т.е. категории ЧУЖОЙ.

С точки зрения эксплицитности / имплицитности выражения оценочного значения анализ исследуемого материала показывает, что оценка, будучи актуализированной стилистическими приемами, является имплицитной. Поэтому, наиболее репрезентативными лексико-стилистическими средствами, выражающими оценку в оппозиции СВОЙ-ЧУЖОЙ, являются метонимия, метафора и синекдоха: (17) *As the boss of Tesla, the world's most valuable carmaker, and SpaceX, the world's second-most valuable unicorn, Elon Musk is the stuff of business legend. As a gifted technologist with an enduring air of misfit adolescence he also has more than a whiff of the comic book about him* [12]. В приведенном примере, лексическая единица *unicorn* ‘единорог’ функционирует как метафора в значении «чудесного создания» и как синекдоха, где *unicorn* ‘единорог’ представляется как часть профессиональной деятельности Илона Маска, а значит, и его самого. В том же отрывке с целью дискредитации Илона Маска и создания его негативного образа также используется метафора *an enduring air of misfit adolescence* ‘с вечным видом подростка-неудачника’.

К тому же, в рамках бинарной оппозиции СВОЙ-ЧУЖОЙ негативная оценка усиливается при помощи отрицательной частицы *not* ‘нет / не’. Так, в текстовом фрагменте реализация образа Илона Маска происходит посредством ранее упомянутой частицы, которая нацелена на усиление негативного отношения читателей к накопленному материальному состоянию, а значит и общественной значимости, возведенной в абсолютную степень при помощи сравнения с Богом: (18) *These days Elon Musk fits that description to a tee. Not only is he worth more than God. He invents things that are changing the world, from electric cars to space rockets* [11].

При создании отрицательного образа Илона Маска журналисты продолжают тему Библейских аллюзий. Благодаря использованию метафоры как средства манипулирования информацией, в сознании читателей появляется готовый образ со встроенными в него ассоциациями *Goliath* ‘Голиаф’: (19) *But*

now he is a Goliath: the world's richest man who runs its most valuable carmaker [18].

Для достижения эффекта исключительности при создании отрицательного образа Илона Маска новостные интернет-издания часто намеренно использовали тактику возвышения предпринимателя через упоминания его сторонников: (20) *Presumably, that appeals to his fanbase* [11]; (21) *He has an army of 82.6m followers* <...> [11]; (22) *It may not be just his Twitter "fanboys" who have bolstered the Tesla narrative* [11]. Лексические единицы *fanbase* 'фанбаза', *an army* 'армия', употреблялись с целью показать важность и центральность фигуры Илона Маска как лидера. В свою очередь, *Twitter "fanboys"* 'твиттерские фанатики' представляют собой пример использования факультативных кавычек для выделения слова в ироническом значении для того, чтобы имплицировать свое отношение и тем самым дистанцироваться от упомянутой характеристики.

Неоднозначность формирования образа публичной личности в отобранных медиатекстах иллюстрируют следующие два примера, в каждом из которых выражается разное отношение к описываемому объекту. Например, в данном отрывке авторы создают негативный образ: (23) *Such tactics reek of populism. In effect, they seek to diminish institutions while elevating Mr Musk's own stature as Twitter's savior* [11]. Следующий отрывок представляет собой пример формирования положительного образа публичной личности как единоличного создателя ряда общественно ценных вещей: (24) <...> *none has matched Mr Musk for the number of things he has helped turn red-hot, from cars and crypto to space travel and Clubhouse, a live-podcasting app he appeared on* [18].

Данные анализа показывают, что третьим по величине проанализированного материала является мегафрейм «психически нездоровый человек» (7 ед.) – 22%. В процесс формирования образа публичной личности активно вовлекаются репрезентанты класса психического действия таких тематических групп как:

1) мышления: (25) *He is also a shaper of capitalist trends, and that is where the problem lies* [11];

2) поведения: (26) <...> *the real Elon Musk, which is to say the increasingly unreal public figure, who has become a brand more recognisable than any of his companies, matching his unprecedented wealth with outlandish behavior* [19]; (27) *Musk is a poster boy for aspirational capitalism* <...> [19]; (28) *Mr Musk's personality poses a big risk. He is clever, driven and ferociously hard-working. He can also be puerile and vindictive, traits on display in 2018 when he accused a British cave-rescue expert, with no evidence, of being a "pedo guy"* [10];

3) ощущения: (29) *Many of those who have assisted Musk as he chases his dreams have not been able to take the pain* [19];

4) психоэмоционального переживания: (30) *In Mr Musk's case, excessive faith in his ability to turn Twitter around is exacerbated by a saviour complex* <...> [21]; (31) <...> *he too is a fabulously rich, frequently irritating egotist with a saviour complex* [12].

Особый интерес представляет собой медиатексты, в которых авторы использовали дисфемизм в манипулятивных целях. Это характерно для статей, которые по замыслам журналистов должны вызвать общественный резонанс: (32) *What those billions do to Musk, an already kooky man granted disorienting power, is where it potentially gets interesting* [19]. При выборе общеупотребительного слова *kooky* ‘чокнутый’, журналисты формируют восприятие объекта как психически нездорового человека, чтобы вызвать неприятие и отвращение у читателей к создаваемому образу публичной личности. Искажение информации и заведомо ложное формирование образа Илона Маска происходит при использовании дисфемизма в манипулятивных целях. Включенные намеренно в текст такие слова как: *kooky* ‘чокнутый’, *disorienting* ‘сбивающая с толку’ и *power* ‘власть’ выражают негативное отношение к публичной личности и имеют целью дискредитировать Илона Маска. Умелый выбор языковых средств позволяет изменить представления читателя о действительности. В результате такого воздействия в его сознании формируется негативный образ публичной личности, который препятствует объективному восприятию информации.

Наконец, самым малочисленным является мегафрейм «благородный человек» (2 ед.) – 7,4%. Приписывая публичной личности комплекс положительных характеристик, авторы медиатекстов старались создать положительный образ в глазах читателей, что подтверждает следующий пример, который фокусируется на популярных темах защиты окружающей среды и развития человеческой цивилизации: (33) *Mr Musk wants to help stabilize its climate <...> and to establish an outpost of civilization on Mars <...>* [12]. С другой стороны, пример: (34) *At first blush, Mr Musk – best known for electric cars and reusable rockets – seems an unlikely social-media mogul. But a closer look suggests his acquisition of Twitter fits his approach to business. Mr Musk, a passionate engineer, likes to take poorly performing technologies and improve them* [10] дополняет ранее названные положительные характеристики и раскрывает образ Илона Маска в желаемом ключе при помощи уточнения *seems unlikely* ‘кажется маловероятным’, чтобы подчеркнуть позицию издания о неоспоримости того, что данная публичная личность имеет исключительно положительные намерения, а значит, и формируемый образ.

Проведенный анализ отобранных медиатекстов, посвященный рассмотрению способов формирования образа публичной личности, позволяет сделать ряд выводов.

1. Образ публичной личности формируется посредством совмещения двух важных составляющих: информационной и ценностной. Информационная составляющая обеспечивается путем циркуляции информации в медиа пространстве и формирует представление общества о данном объекте. Ценностная составляющая формируется в сознании индивида, в том числе и путем личного жизненного опыта независимо от общественных норм.

2. Формирование образа публичной личности – это многогранная и сложная категория. Она может рассматриваться в контексте одного лица или

целой организации, а потому является предметом интереса многих исследователей.

3. Положительный образ публичной личности является результатом целенаправленной комплексной деятельности. Его цель – вызвать в сознании читателей определенные эмоции и реакции для эмоционально-психологического воздействия.

4. Стратегическое использование лингвистических средств, актуализирующих лингвокультурологическую оппозицию СВОЙ-ЧУЖОЙ в англоязычном медиадискурсе направлено на формирование общественного мнения читателя, что косвенно отражается на эмоциях и системах ценностей, создаваемых у массовой аудитории.

5. Формирование негативного образа публичной личности происходит, в том числе посредством намеренного использования категории ЧУЖОЙ в рамках оппозиции СВОЙ-ЧУЖОЙ с целью диффамации, дискредитации и в соответствии с общей тематикой издания, нежели чем с реальным освещением событий.

6. Сложность современной информационной повестки дня, а также ее манипулятивный характер, и зачастую predetermined формирование образа публичной личности способствуют повышению роли контекста, который влияет на реализацию оппозиции СВОЙ-ЧУЖОЙ.

Библиографические ссылки

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева. «КАНОН-пресс-Ц», «Кучковополе». М.: 2000. 304 с.

2. Сидорская И. В. Об употреблении терминов «образ» и «имидж» в русскоязычных исследованиях проблемы медиарепрезентации территорий. // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2021. №3. С.173-197.

3. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/> (дата обращения: 29.10.2022).

4. Elon Musk blasted as a 'useful idiot' to Russia following 'ludicrous' Ukraine peace plan // Express. URL: <https://www.express.co.uk/news/world/1678362/elon-musk-useful-idiot-Russia-kremlin-gb-news-Ukraine-Adrian-Hayes-dan-wootton-ont> (дата обращения: 14.11.2022).

5. Elon Musk is buying Twitter. Really. Probably // The Economist. URL: <https://www.economist.com/business/2022/10/05/elon-musk-is-buying-twitter-really-probably> (дата обращения: 11.11.2022).

6. Elon Musk is just what he seems: super-rich with a planet-sized ego // The Times. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/elon-musk-is-just-what-he-seems-super-rich-with-a-planet-sized-ego-33zk2hzk2> (дата обращения: 15.11.2022).

7. Elon Musk ridiculed as 'civilisation collapse' claim torn apart: 'Better off making cars' // USA Today Post. URL: <https://www.usatodaypost.com/elon-musk-ridiculed-as-civilisation-collapse-claim-torn-apart-better-off-making-cars/?ysclid=lairxz7vmd683330227> (дата обращения: 15.11.2022).

8. Elon Musk says he's 'just following ambassador's recommendation' as he hints he will withdraw Ukraine's crucial Starlink internet after diplomat told him to 'f**k off' when he suggested giving territory to Putin // Daily Mail. URL: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-11315309/Elon-Musk-hints-withdraw-vital-Starlink-service-Ukraine.html> (дата обращения: 12.11.2022).

9. Elon Musk Twitter deal reinstated as he announces plans for X - the 'everything app' // Express. URL: <https://www.express.co.uk/news/world/1678388/elon-musk-twitter-deal-reinstated-x-everything-app-ont> (дата обращения: 13.11.2022).
10. Elon Musk wants to re-engineer the “public square” // The Economist. URL: <https://www.economist.com/leaders/2022/04/30/elon-musk-wants-to-re-engineer-the-public-square> (дата обращения: 19.10.2022).
11. Elon Musk’s Twitter saga is capitalism gone rogue // The Economist. URL: <https://www.economist.com/business/2022/04/23/elon-musks-twitter-saga-is-capitalism-gone-rogue> (дата обращения: 16.11.2022).
12. How worried should you be about Elon Musk’s superpowers? // The Economist. URL: <https://www.economist.com/leaders/2022/10/06/how-worried-should-you-be-about-elon-musks-superpowers> (дата обращения: 29.10.2022).
13. In reversal, Musk to continue funding Starlink in Ukraine // Daily Mail. URL: <https://www.dailymail.co.uk/wires/afp/article-11319463/In-reversal-Musk-continue-funding-Starlink-Ukraine.html> (дата обращения: 29.10.2022).
14. Merriam-Webster’s Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 29.10.2022).
15. Musk tipped to cut Ukraine’s Starlink web service connection days after peace plan row // Express. URL: <https://www.express.co.uk/news/world/1682711/elon-musk-news-ukraine-russia-war-update-starlink-internet-service-zelensky> (дата обращения: 28.10.2022).
16. Oxford Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 29.10.2022).
17. Richardson J. Analysing newspapers: An approach from Critical Discourse Analysis. London: Palgrave Macmillan. 2007. 280 p.
18. The cult of an Elon Musk or a Jack Ma has its perks—but also perils // The Economist. URL: <https://www.economist.com/business/2021/02/10/the-cult-of-an-elon-musk-or-a-jack-ma-has-its-perks-but-also-perils> (дата обращения: 16.11.2022).
19. The Elon Musk Show review – is the world’s richest man a genius, or just a goofy loner? // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2022/oct/12/the-elon-musk-show-review-is-the-worlds-richest-man-a-genius-or-just-a-goofy-loner> (дата обращения: 09.11.2022).
20. Why Elon Musk is hard not to like // The Economist. URL: <https://www.economist.com/1843/2018/07/18/why-elon-musk-is-hard-not-to-like> (дата обращения: 16.11.2022).
21. Will Elon Musk-owned Twitter end up as a “deal from hell”? // The Economist. URL: <https://www.economist.com/business/2022/10/11/will-elon-musk-owned-twitter-end-up-as-a-deal-from-hell> (дата обращения: 15.11.2022).

**ЛИНГВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА
ФИНАНСОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ**

**LINGUISTIC AND STYLISTIC CHARACTERISTICS OF THE ENGLISH-LANGUAGE
TEXT OF FINANCIAL DOCUMENTATION**

Л. В. Верещагина, О. С. Хайдарова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье рассмотрены лингвостилистические характеристики текста англоязычных финансовых документов. Описаны типы финансовой документации и их функции. Обращается внимание, что для стиля финансовых документов характерным является четкость и точность передаваемой информации, исключая двусмысленность и возможность неправильного толкования. Информация, содержащаяся в финансовом документе, должна быть достоверной и задокументированной.

Abstract. This article discusses the linguistic and stylistic characteristics of the text of English-language financial documents. The types and functions of financial documentation are considered. Attention is drawn to the fact that the style of financial documents is characterized by the clarity and accuracy of the transmitted information, excluding ambiguity and the possibility of misinterpretation. The information contained in the financial document must be reliable and documented.

Ключевые слова: финансовая документация, лингвостилистическая характеристика, тип и функции, четкость текста, достоверность текста

Key words: financial documentation, linguistic and stylistic characteristics, type, function, clarity of the text, reliability of the text

Тексты финансовой документации организации относятся к официальному деловому стилю, канцелярскому жанру, и характеризуется относительной стабильностью, лаконичностью и закрытостью. Многие специфические лексико-грамматические и стилистические особенности официально-делового стиля, придающие ему консервативный характер, сложились исторически. Как отмечает И. Б. Голуб, тексты официально-делового стиля характеризуется ясностью, отсутствием эмоциональности, лаконичностью и конкретностью изложения [1].

В своем исследовании мы выделяем следующие лексико-стилистические характеристики типичные для текстов финансовой документации:

- языковой стандарт, точность изложения, строгость, семантическая сдержанность;
- семантическая и логическая целостность, конкретность, валидность;
- коммуникативная ориентация, информативная и фатическая функция;
- информативность, полнота изложения, оперативность информации;
- относительно стабильная архитектоника.

Финансовая документация разнообразна по типам и функциям. Документ – это определенный набор информации, используемый для решения финансовых задач. Подобная документация интерпретируется как особый символ финансового языка, характеризующейся единством содержания, формы и материального носителя. Система документации представляет собой набор взаимосвязанных форм документов, которые часто используются при управлении финансовым объектом организации [3].

Тексты финансовой документации представляют собой различные типы документов. Ниже приведены критерии их типологизации:

- в зависимости от степени формальности (утвержденная (стандартная) или неутвержденная (нестандартная));
- по отраженной стадии воспроизводства (торговые или бытовые услуги, производство и т.д.);
- в соответствии с уровнем управления (от управления государством до уровня управления фирмой);
- по функциям управления (планирование, бухгалтерский учет, контроль, анализ и т.д.);
- в соответствии с отношением к экономической системе (документы, ориентированные на клиентуру, документы, используемые внутри компании; документы, регулирующие отношения между клиентом и компанией или отношения между организациями);
- в отношении экономической информационной системы (документы, не обработанные в системе и обработанные в системе);
- в связи с задачей (первичные документы, промежуточные и окончательные документы);
- в соответствии со способом заполнения (ручное, полуавтоматическое автоматическое (онлайн) заполнение документов);
- в соответствии со способом чтения и обработки (визуальное чтение и ручная обработка документов, машинно-ориентированные документы, машиночитаемые документы);
- по периодичности (годовой, ежеквартальный, ежемесячный и т.д.);
- по срочности (срочный, несрочный) [3].

Выделяют следующие общие требования к структуре и оформлению финансовой документации:

1. Характер презентации должен быть формально логичным, надлежащим образом, предписывающим и объективно констатирующим.
2. Документ должен строго соответствовать жанровому типу (или помете).
3. Документ отличается стилистическим единообразием и грамотностью [2].
4. Документ составлен в соответствии с указанной формой и реквизитами (стандартизация языка документа); содержательно-композиционная форма является закрытой, структурированной, строгой и завершенной; объем ограничен.
5. Документы должны четко и точно передавать информацию, исключать

двусмысленности и возможность неправильного толкования.

6. Информационное сообщение в документе должно быть ясным, недвусмысленным, точным, актуальным и кратким. Для него характерен прагматичный подход с минимумом эмоционального и оценочного воздействия. Оценочные характеристики логичны и рациональны.

7. Информация, содержащаяся в документе, должна быть достоверной и задокументированной [2].

Тексты финансовой документации имеют свои стилистические особенности, отличные в разных языках. Различия в составе речевых стилей двух языков создают определенные трудности при переводе, связанные с поиском функциональных соответствий. Для большинства финансовых текстов свойственна насыщенность фактическим материалом (конкретной информацией, часто представленной в форме графиков, таблиц, диаграмм и т. п.), что предполагает высокую степень точности перевода, отсутствие экспрессии, логичность и четкость изложения. Кроме того, экономические тексты имеют целый ряд специфических лексических, грамматических и синтаксических особенностей, к которым в первую очередь можно отнести наличие значительного количества лексических единиц, являющихся экономическими терминами.

Таким образом, стилистическими особенностями текстов финансовой документации являются: конкретность, краткость, ясность устоявшейся идеи; высокая информационная продуктивность; строгая логика; четкий ритм предложений; акцент на главной идее с помощью повторов слова; отсутствие подтекстовой информации.

Основными особенностями текстов финансовой документации в английском языке являются следующие:

- **Ясность.** Одной из важнейших стилистических особенностей финансовой документации на английском языке является ясность, поскольку от нее многое зависит. Ясность достигается с помощью простых коротких слов, фраз и абзацев.

- **Конкретность.** Этот компонент тесно связан с предыдущим. Отмечают, что чем больше документ, тем более привлекательным и ярким должно быть его содержание.

- **Корректность и краткость.** Корректность включает в себя использование необходимой грамматики (форма глаголов, существительных и т.д.), использование необходимой лексики, пунктуации, характерных для официального стиля. Грамматика должна быть проверена, иначе это может произвести плохое впечатление на партнеров, указать на несерьезность намерений.

- **Краткость** обычно достигается за счет использования минимума слов, которые выражают максимальный объем информации.

- **Интонация.** Правильная интонация должна быть нейтральной, лишенной напыщенности, с одной стороны, и неформального или разговорного языка, с другой, поэтому неподходящая лексика, идиомы, фразовые глаголы неприемлемы.

Еще одной отличительной особенностью финансовых текстов является наличие названий предприятий и организаций, а также сокращений и аббревиатур, большинство из которых используются только в экономических текстах и документах.

Особую сложность представляет безэквивалентная лексика, обозначающая экономические реалии в исходном языке и не имеющая на данный момент эквивалента в языке перевода. Специфика перевода терминов заключается в том, что важнейшим условием достижения эквивалентности является сохранение в переводе содержательной точности и абсолютной идентичности понятий, выражаемых терминами двух языков. С этой точки зрения при передаче экономических текстов важно проводить анализ проблем перевода экономических терминов, который невозможен без комплексного сравнительно-сопоставительного анализа экономической терминологии на уровне понятий и языковых средств их выражения.

Таким образом, тексты финансовой документации отличаются своей строгостью и соответствием исходному тексту с точки зрения семантики, стилистики и структуры предложения и текста в целом. Основными лингвостилистическими особенностями финансовых документов являются: высокая степень стандартизации языковых средств, культурной жизни; широкое использование терминов, в том числе неологизмов, отражающих постоянное обновление терминосистемы.

Библиографические ссылки

1. Голуб И. Б. Русский язык и культура речи. Логос. М.: 2003. 355 с.
2. Голубева Д. А. Английский язык в сфере экономики и бизнеса: стилистика, грамматика, лексика, деловая документация: учебное пособие // Голубев Д. А., Жильцова Т. Н. Канцлер. Ярославль. 2019. 116 с.
3. Егорова Н. В. Лексико-семантические и стилистические особенности современных официально-деловых текстов: автореф. дис...канд. филол. наук. Ижевск., 2009. 27 с.
4. Маловичко М. Г. Становление и развитие функционального стиля официально-деловой документации в английском языке: прагматические, семантические, структурные аспекты: автореф. дис...канд. филол. наук. СПб., 2002. 34 с.
5. Расшивалина Е. Н. Типы текстов финансово-экономической деятельности // Иностранные языки в диалоге культур. Саранск, 2018. С. 1008-1014.

ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ И СРЕДСТВА ЕГО ВЫРАЖЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ
«ДОМАШНИХ ПОУЧИТЕЛЬНЫХ ЧТЕНИЙ» Б. БРЕХТА

THE LYRICAL SUBJECT AND THE MEANS OF HIS EXPRESSION ON THE EXAMPLE
OF «HOME EXEMPLUM READING» BY B. BRECHT

И. Н. Воронцова

*ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
университет путей сообщения»*

Аннотация. Статья описывает понятие лирического субъекта, а также формы его проявления в произведении. Показывается тесная взаимосвязь лирического субъекта с автором любого произведения, но не их отождествление. Кроме того, определяется роль ранее упомянутой связи (выраженной через средства выразительности и образности) для всего произведения.

Abstract. The article describes the concept of the lyrical subject, as well as the forms of its expression in the work. The close relationship of the lyrical subject with the author of any work is shown, but not their identification. Besides, the role for the entire work is determined through means of expressiveness and figurativeness.

Ключевые слова: лирика, лирический субъект, средства выразительности, стилистический анализ, эффект отчуждения

Keywords: lyrics, lyrical subject, means of expression, stylistic analysis, alienation effect

Современная лирика считается одним из трех жанров литературы. Она отличается от эпоса и драмы своим своеобразным способом мировоззрения и усвоения поэтом. Особенности, составляющие поэзию как жанр, заключаются в особенностях субъектно-объектных отношений. В основе лирического произведения всегда лежит мыслительное и эмоциональное отношение к объекту. В результате субъект приобретает особое значение в лирике, даже если он не появляется в таком местоименном выражении как «Я» или в качестве образа, неодушевленного объекта.

Проявления лирического субъекта в лирике могут быть самыми разными. К примеру, часто встречаются формы «я», «ты» или даже «мы». Однако лирический субъект не всегда может быть явно выражен в этих формах, как это происходит в современной поэзии. Тем не менее, он присутствует, даже если и не проявляется. [3]

Все персонажи, действующие в стихотворении, не обязательно должны отождествляться с лирическим субъектом. Лиричность произведения проявляется более или менее в эпической или драматической части с появлением персонажей. Как видно из состояния современной поэзии, между лирическим субъектом и поэтом существуют строгие отношения. Однако в какой степени данные отношения могут быть прозрачными, говорит тот факт,

что лирический субъект не может быть просто приравнен к автору, его мировоззрениям, или общественной позиции. Лирический субъект – это, скорее, среда автора, возникающая в процессе поэтического творчества.

Интересную точку зрения на проблему о сущности лирического субъекта предлагает Иосиф Бродский в статье «Altra Ego». Лирический субъект выступает здесь как образ мыслей, чувств, стремлений, поэтический мир, т.е. искусство автора, которое он выражает своим языком в тесной связи со стилистической системой. В представлении Бродского такое понятие как «Муза» очень тесно связано с лирическим субъектом. Муза нетелесна. Она диктовала поэту ту или иную строчку. Иными словами, она была голосом языка; а поэт прислушивается к языку. Именно язык диктует ему следующую строку стиха. По сути, в качестве «старшей дамы» муза, в девичестве «язык», играет решающую роль в развитии чувств поэта. Она отвечает не только за его эмоциональное устройство, но часто за его выбор объекта страсти и способа его преследования. Муза превращает любовь поэта в эквивалент его собственного монолога [1].

Не всегда нужно отождествлять лирический субъект с жизнью поэта, с его биографией. «Жизнь и поэзия – это две разные вещи» [1]. Искусство поэта, конечно, может иметь какое-то отношение к его настоящему или прошлому, но оно скорее абстрактно, оно чаще зависит от момента, от музыки. Лирический субъект также можно сравнить с поиском души в форме лирики. Это создает уникальность восприятия, постоянство искусства или стиля. Часто поэтическое творчество, если поэт живет довольно долго, выглядит как жанровые вариации на тему, которая помогает нам отличить танцора от танца, или, например, любовную лирику от собственно любви. А если поэт умирает в юности, танцор сливается с танцем [1].

Каждое стихотворение, независимо от его тематики, является актом любви не только автора к предмету своего изложения, но и языка к части действительности. Высшая задача автора в данном случае – выразить эту любовь на бумаге. Любовная лирика, например, выражает стремление искусства избегать пределов реальности.

Теперь вернемся к отношениям между музой и поэтом. Когда поэт умирает, муза ищет другого представителя в творческом мире из следующих поколений. Это означает, что связь музыки с поэзией вечна. Иными словами, муза всегда находится рядом с языком, она диктует поэту строки, где голос человеческой страсти уступает место голосу лингвистической необходимости. Из сказанного ранее можно сделать следующие выводы:

1. Лирический субъект – это весь поэтический мир или, соответственно, искусство слова конкретного поэта.

2. Это искусство выражается на бумаге благодаря старушке-Музе, языку, которые диктуют поэту строчку стиха.

3. Не нужно отождествлять лирический субъект с биографией автора, потому что, как подчеркивает Бродский: «Жизнь и поэзия – совершенно разные вещи». То есть создание стихов – это более абстрактное понятие,

объединяющее в себе не только чувства, стремления, жизненные переживания, но и то, что пересекает границу реальности.

То, как лирический субъект раскрывается с помощью средств выразительности и образности, четко видно в «Домашних поучительных чтениях» (Hauspostille) Б. Брехта, который представляет собой образец назидательной литературы [2]. Первоначально под словом *postilla* понималось толкование и пояснение библейского текста в богослужении. Брехт берет только словесную оболочку Мартина Лютера, сам смысл он решительно меняет. Используя свой знаменитый метод отчуждения, шокируя публику, он хочет не укрепить веру в Бога, а призывает скорее разочароваться в ней, разрушает ее.

Молодой Брехт создал свой собственный жанр и, таким образом, предстал новатором своего времени [5]. Он дает собственную интерпретацию домашних проповедей, ставит целью показать людям изнанку мира. Он хочет создать по-настоящему народную книгу. Его сборник стихов должен быть в доме каждого читателя как самое нужное благо. Отчасти он обращается к жанру старинной баллады при создании своего произведения.

Основной смысл и сущность лирического сюжета в «Домашних поучительных чтениях» – сострадательная интонация и призыв к человеческому милосердию. Эта идея раскрывается на эстетическом уровне с помощью средств выразительности. Это олицетворения, образные эпитеты, образные сравнения, но на первый план выходит метафора как квинтэссенция выразительности. Точная, лаконичная форма метафоры придает пластичность поэтическим мыслям Брехта и создает неповторимую эстетику его слова, которое трансформируется в образы, выражающие сущность лирического субъекта. Второй момент раскрытия эстетики составляют средства образности. Лирический субъект раскрывается на синтаксическом уровне в параллелизмах, которые выступают в виде перечислений, повторений. Одним из наиболее распространенных средств образности является анжамбеман – перенос, который подчеркивает ход мыслей. Выразительное использование восклицательных и вопросительных предложений придает особое звучание лирике. Своеобразный выбор слов в качестве выразительного средства – одна из важнейших составляющих лирического субъекта. Экспрессивная пунктуация (запятые, двоеточия, точки мысли, тире) и средства, выделенные графически, дополняют точность стиля. Ритмико-метрическая композиция стихотворений свидетельствует о тонкой реакции формы на изменение содержания. Ритмико-метрическая система богата вариациями ямбов, анапестов, дактилей. Все эти моменты в комплексе создают облик лирического субъекта в «Домашних назидательных чтениях» Б. Брехта.

Ниже приводится разбор стихотворения «Литургия дыхания» (Liturgie vom Nauch) из первой главы «Крестный ход» «Домашних поучительных чтений» Брехта [2]. При анализе использовался метод лингвостилистической интерпретации [3]. Темы стихотворения: крайняя нужда и отчаяние простых людей в обществе, после социальных волнений и противодействий. В этом стихотворении Брехт разоблачает преступное государство, которое доводит

людей до смерти. В названии стихотворения Брехт использует центральный религиозно-церковный термин (liturgie), чтобы в дальнейшем исказить (verfremden) его. Первоначальное значение этой лексемы в Древней Греции использовалось как «услуги всех видов». Со времен средневековья значение этого термина было ограничено пониманием «особых достижений в служении Богу» и современники Брехта, как само собой разумеющееся, относили это обозначение к «предписанному порядку богослужебных действий».

Теперь, если такой порядок богослужения применить к дыханию, легкому дуновению, то это должно вызвать удивление, отчуждение, поскольку несовместимые вещи становятся взаимосвязанными. Лексема «Nauch» у Брехта означает спокойствие в обществе (он оценивает его негативно).

Идея стихотворения: спокойствие и «порядок» (на это указывает лексема Ordnung в 3-й строфе), в котором миллионы голодают и подвергаются репрессиям с применением военной силы, больше не оправдывается Брехтом. Это спокойствие должно быть заменено волнением, социальным движением и переменами, именно тогда сможет установиться новый, более справедливый порядок.

Своей поэмой Брехт полемизирует с произведением Гете «Ночная песня странника» [4]. Он постоянно цитирует припев в духе нового «беспорядка». По мнению Брехта, прошло уже то время, когда в обществе царили спокойствие, гармония. Он видит перед собой не природу, а страдания многих людей, для которых это «спокойствие» стало невыносимым. Сейчас настало время для нового человеческого общества.

Теперь обратимся непосредственно к стилистическому анализу стихотворения. В «Литургии дыхания» отчетливо проступает эпическое выражение повествования. Хотя Брехт использует лирическую форму стихотворения Гете, основная форма является эпической.

1. Старая женщина умирает от голода, потому что ее хлеб едят военные.
2. Врач, проводящий вскрытие, выдает ей свидетельство о смерти.
3. Какой-то человек говорит, что человек имеет право на еду.
4. Комиссар убивает этого человека.
5. Трое бородатых мужчин высказали свое мнение, и их застрелили.
6. Многие мужчины в красном протестуют и их расстреливают военные.
7. Во время всех этих событий птицы в лесу молчат, то есть в обществе, царит тишина.
8. Большой красный медведь поедает всех птенцов в лесу.

Таким образом, происходит радикальный поворот, дается сигнал к волнениям в этом античеловечном обществе.

Внешняя форма стихотворения проста. Он разделен на строфы, с припевом, рефреном, к каждой строфе. Этот припев взят почти дословно из знаменитого стихотворения Гете, потому знаком любому читателю. Примечательно, что припев связан рифмой с начальной частью стихотворения. Таким образом, пример Гете приобретает у Брехта вопросительную функцию для общего построения стихотворения.

Начальные строфы состоят из 5 строк, с 4-стопным ямбом; они же определяют стиль времени.

Einst kam ein altes Weib einher -i-i-i-i

Каждая строка пронумерована, как дополнительное средство отчуждения. Стихи связаны друг с другом концевой рифмой, частично в форме перекрестной рифмы. Но всегда каждая строфа приобретает определенный смысл в виде переноса, анжабемана.

Лексика стихотворения чрезвычайно проста, стиль выразителен и понятен каждому, даже несколько сложных слов (*Totenarzt, Gummiknüppel, Maschinengewehr*) даны как обычные термины. Таким простым языком, отчасти наивным, объясняется азбука жизни. В стихотворении преобладают выражения повседневного разговорного языка, в том числе отчасти грубого и вульгарного стиля (*fressen, nicht von gestern sein, einen Hacken in der Sache finden*); также включены многочисленные пролепсисы (*Das Brot, das..., ein Arzt, der..., ein Kommissar, der...*), которые создают колорит разговорной речи, или отдельные иностранные слова, которые играют важную роль в повседневном мире того времени (*Militär, Kommissar*) и поэтому могут считаться известными.

Для построения стихотворения характерны многочисленные виды параллелизмов.

1) Синтаксические параллелизмы: каждая строфа всегда начинается одинаково (*Einstkam ... daher / Da kam ... einher / Da kam ... einher / Da kam ... einher...*). Также в каждой строфе содержится одинаковая базовая синтаксическая структура (*Die hatte.../ Der sagte.../ Der hatte.../ Der hatte.../ Die sagten.../ Die wollten...*). Это создает интонацию впечатления и запоминаемости, но в то же время усиливает основную мысль стихотворения в последней строфе.

2) Содержательные параллелизмы (*...zerklopfte dem Mann seinen Hinterkopf.../... bis es knallte/ redete mit dem Maschinengewehr...*).

3) Анафорические параллелизмы (*Einst kam ein altes Weib einher.../ Da kam einmal ein Totenarzt einher.../ Da kam einmal ein einziger Mann einher...*) служат выражением усиления, горькой иронии сарказма. Часть этого сарказма можно прочитать в 3-й строфе, в словах того мужчины (*Der sagte, ein Mensch müsse essen können, bitte sehr*). Эта строчка напоминает «Песню единого фронта», написанную в 1934 году. Но нужно учесть, что этот мужчина был единственным, кто оправдал женщину и сказал правду, за которую его потом и убили.

Что касается метафор, то на первый взгляд, кажется, что они отсутствуют в стихотворении, но это не так. Метафорическое использование присутствует при переосмыслении припева Гете [4]: птичек следует интерпретировать здесь как общество, как граждан, которых можно соблазнить, которые всегда молчат и сохраняют спокойствие. Однако название стихотворения уже является метафорой – это литургия смертоносного общественного мнения.

Благодаря параллелизмам создается общая стихотворная метафора. Комиссар (полиция), военный, врач-травматолог (*Der Kommissar (Polizei), Militär, Totenarzt*) представляют государство. В их обликах можно увидеть лик

зла. Зло настолько сильное и могущественное, что люди (*Vöglein*) не могут с ним бороться, но предпринимают некоторые попытки. Например, трое бородатых мужчин (представителей науки), которые подняли голос протеста, но пока только говорят, много мужчин в красном (революционеров), но их расстреляли, убили. Зло возможно до тех пор, пока сохраняется молчание. Так Брехт изобличает мораль античеловечного мира, где каждый сам по себе. И только когда пришел большой красный медведь и съел всех, общество пришло в движение. Припев, рефрен, считается антитезой, он еще больше подчеркивает ужас общества. Все эти стилистические приемы служат выражением лиризма и подчеркивают разрыв между гармонией, царящей в стихотворении Гете, и дисгармонией мира героев Брехта.

Таким образом, идея стихотворения выражается единством метрических средств, средств образности и выразительности: метафор, образных эпитетов, синтаксических, лексических и содержательных параллелизмов, пролепсисов.

Библиографические ссылки

1. Бродский И. А. AltraEgo // Иностранная литература. 1997. № 10. С. 174-180.
2. Brecht, Bertolt: Die Hauspostille. Berlin. 1927.
3. Fomin W. Kulpina L. Sawel'jewa G. Schtscherbina S. Die linguostilistische Textinterpretation des Wortkunstwerkes. Chabarovsk. 1997.
4. Goethes Werkt. Bd. XII. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, herausgegeben von Erich Trunz. 1982.
5. Vorontsova I. N. Brecht als Neuer in der Literatur des XX. Jahrhunderts // Молодой ученый, международный научный журнал. 2018. № 23 (209).

УДК 802.0

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ РАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕРСУАЗИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ТЕКСТЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО БИЗНЕС-ПЛАНА

LANGUAGE MEANS OF IMPLEMENTING RATIONAL PERSUASIVE STRATEGY IN ENGLISH BUSINESS PLAN

М. И. Гринина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва»

Аннотация. В статье представлено описание реализации рациональной персуазивной стратегии в текстах бизнес-документации. На основе анализа аутентичных текстов, включенных в обобщенную модель англоязычного бизнес-плана, выявлены персуазивные тактики и их языковые маркеры. Делается вывод об использовании комплекса языковых средств в рамках одной тактики.

Abstract. This article aims to describe the rational persuasive strategy in English business plan. Based on the analysis of authentic texts of a model English

business plan developed by the author, the persuasive tactics and their language markers are identified. A conclusion is made about the variety of language means used within the framework of one tactic.

Ключевые слова: бизнес-план, рациональная персуазивная стратегия, персуазивная тактика, языковые средства

Keywords: business plan, rational persuasive strategy, persuasive tactic, language means

Успех любого бизнеса детерминруется тремя факторами: пониманием общей ситуации на сегодняшний день; четко поставленными стратегическими целями; гибкостью планирования. Бизнес-планирование включает в себя не только организацию и координацию управления предприятием, но и обеспечение разработки программы действий от начала и до конца. Независимо от реализации коммерческих процессов, управление бизнесом является систематической методологией достижения успехов для любых видов бизнес-процессов, сохраняющей приемлемые уровни риска.

Проанализировав англоязычные бизнес-планы для различных сфер бизнеса, мы пришли к выводу о том, что существует обобщенная структурная модель данного текста. По мнению ученых-экономистов, модель бизнес-плана – это формализованная структура, образ объекта изучения или управления [2]. Наша модель построена таким образом, что в ней отображаются регулярно воспроизводимые типы текстов, формирующие структуру англоязычного бизнес-плана (табл. 1).

Таблица 1. Обобщенная текстовая модель англоязычного бизнес-плана.

Introduction
Resume
Risks
Marketing Plan
Finance Plan
Production Plan
Logistics Plan
Development Plan

В таблице 1 мы можем видеть не только текстотипы, формирующие структуру англоязычного бизнес-плана, но и определенную последовательность их расположения. Текст «Introduction» обычно подразумевает цели, которые преследует тот или иной бизнес-план: привлечение инвесторов, получение государственной поддержки, субсидий или грантов, победа в тендере и т.д. В тексте «Resume» прописана подробная информация о бизнесе. Текст «Risks» представляет реестр рисков с объективной оценкой влияния каждого риска на успех бизнеса. Информация, которая входит в любой из вышеуказанных планов, обязательно содержит статистические данные и сводные анализы.

Для того, чтобы достигнуть поставленной цели автор любого текста

использует те или иные приемы. Привлечение инвесторов и клиентов является главной целью бизнес-плана, а достижение данной цели зависит от степени убежденности потенциальных клиентов, акционеров или инвесторов. В рамках лингвистики текста изучение механизма воздействия напрямую связано с понятием персуазивности, которое В. Е. Чернявская определяет как воздействие автора устного или письменного текста на адресата с целью убеждения и побуждения к определенным действиям [4].

В каждом тексте, вошедшем в нашу модель бизнес-плана, реализуется та или иная персуазивная стратегия. Анализ практического материала позволяет нам выделить три типа персуазивных стратегий в англоязычном бизнес-плане: рациональную, эмоциональную и смешанную (табл. 2).

Таблица 2. Персуазивные стратегии в текстотипах англоязычного бизнес-плана.

Introduction	1	Эмоциональная стратегия
Resume	4	Эмоциональная стратегия
Risks	2	Смешанная стратегия с преобладанием эмоциональной
Marketing Plan	5	Рациональная стратегия
Finance Plan	3	Смешанная стратегия с преобладанием рациональной
Production Plan	3	Рациональная стратегия
Logistics Plan	4	Рациональная стратегия
Development Plan	4	Смешанная стратегия с преобладанием эмоциональной

В таблице 2 представлены результаты анализа текстов, формирующих структуру бизнес-плана, на частотность применения тех или иных персуазивных стратегий (5 – наибольшая концентрация стратегий, 1 – наименьшая), а также указаны преобладающие типы стратегий. Так, рациональная персуазивная стратегия реализуется в маркетинговом, производственном и логистическом планах. В финансовом плане используется смешанная персуазивная стратегия с преобладанием рациональной.

Каждая персуазивная стратегия включает в себя определенный набор тактик, используемых с целью убеждения клиента или инвестора. Рациональная стратегия реализуется посредством нескольких тактик: эксплицирования причинно-следственных связей, приведения статистических данных, ссылки на авторитетные источники и прогнозирования [3].

Маркерами тактики аргументирования или эксплицирования причинно-следственных связей, прежде всего, являются причинно-следственные союзы (for, because, therefore, since, hence, so), а также имена существительные (cause, reason, result, effect, response) и глаголы (lead to, result in, bring about, cause sth.), выражающие данный тип связи. Приведем ряд примеров, иллюстрирующих данное утверждение.

Пример 1. *The biggest shift in the projections is as a result of a lower actual utilization of long-term care beds than what was used for the 2015 projections, and the addition of new long-term care beds in Norman Wells and Behchok [10].* – Самый большой сдвиг в прогнозах произошел **в результате** более низкого фактического использования коек длительного ухода, чем тот, который использовался для прогнозов на 2015 год, а также добавления новых коек длительного ухода в Норман-Уэллс и Бехчок (здесь и далее перевод автора – Грининой М. И.).

Пример 2. *Over the coming months, everyday life will be disrupted in ways that will cause severe financial difficulties for many thousands of businesses, families, and individuals [11].* – В ближайшие месяцы повседневная жизнь будет нарушена таким образом, что **вызовет** серьезные финансовые трудности для многих тысяч предприятий, семей и индивидуумов.

Пример 3. *The financial section of a business plan is always at the end since it summarizes information from all the previous parts of a business project and presents them in monetary terms [13].* – Финансовый раздел бизнес-плана всегда находится в конце, **так как** он обобщает информацию всех предыдущих частей бизнес-проекта и представляет их в денежном виде.

Статистические данные служат маркерами не только тактики эксплицирования причинно-следственных связей, но и прогнозирования. Посредством использования статистики авторы англоязычных бизнес-планов вносят объективность в свои тексты, таким образом получая большее доверие вкладчиков и клиентов. Средством выражения статистики служат абсолютные (натуральные, стоимостные, трудовые и условные единицы измерения) и относительные статистические величины (проценты и коэффициенты). С этой целью в примере 4 используется денежная единица измерения, а в примере 5 – проценты.

Пример 4. *We secured a funding envelope of £391.2m Resource Departmental Expenditure Limit (RDEL) cash and £58.9m Capital Departmental Expenditure Limit (CDEL) from HM Treasury for 2022-23 [6].* – Мы получили пакет финансирования в размере 391,2 млн фунтов лимита расходов департамента ресурсов (RDEL) наличными и лимита капитальных расходов департамента (CDEL) в размере 58,9 млн фунтов от Казначейства Ее Величества на 2022–2023 годы.

Пример 5. *Sales of low value addition boards for decking, cladding, fencing and screening will be increased as a percentage of income portfolio to a standard 70%. This is to ensure sustainable turnover within the business and to ensure that baseline costs are covered. Rather than the current 40%, bespoke furniture design will then be reduced as a percentage of the income portfolio year-on-year to eventually take up only 5% of the business [12].* – Продажи досок с низкой добавленной стоимостью для настила, облицовки, ограждений и экранов будут увеличены в процентах от портфеля доходов до стандартных 70%. Это необходимо для обеспечения устойчивого оборота внутри бизнеса и покрытия базовых затрат. Вместо нынешних 40% дизайн мебели на заказ будет сокращаться в процентах от портфеля доходов из года в год и в конечном итоге

будет занимать только 5% бизнеса.

Также маркером данной тактики могут являться подробные математические расчеты и формулы, которые доказывают тот или иной факт, приведенный в тексте бизнес-плана. В примере 6 представлена формула для определения значения приоритета риска.

Пример 6. *To assess risks applied FMEA method (analysis of failure modes and effects), the most commonly used for identification of component failures, systems, or processes that can lead to non-compliance with their assigned function. In this case, the method used to determine the risk priority value RPN ($RPN = S \cdot O \cdot D$), and for further calculating the total risk for each of the production steps, and identifying the most risky step [5].* – Для оценки рисков применяется метод FMEA (анализ видов и последствий отказов), наиболее часто используемый для выявления отказов компонентов, систем или процессов, которые могут привести к несоответствию возложенной на них функции. В данном случае метод используется для определения значения приоритета риска RPN ($RPN = S \cdot O \cdot D$), а также для дальнейшего расчета суммарного риска по каждому из этапов производства, а также выявления наиболее рискованного шага.

Для усиления собственной позиции авторы бизнес-планов пользуются ссылками на авторитетные источники. Они включают такие языковые маркеры как имена собственные, реализованные в виде заголовков законов и сводов правил, названий организаций и бизнес-предприятий, имен авторитетных личностей, заработавших себе репутацию в области экономики и доверие людей. В примере 7 используется целый ряд названий авторитетных организаций в области водных ресурсов. Пример 8 включает два имени собственных в виде названий бизнес-предприятий, занимающихся производством алкогольной продукции.

Пример 7. *In partnership with Cap-Net, Water Governance and International Water Law Training, enable peer to peer learning [9].* – В партнерстве с *Cap-Net, Управлением водными ресурсами и Центром обучения международному водному праву*, обеспечить взаимное обучение.

Пример 8. *Our partnerships with Vino's Winery and Bob's Brewery enable us to leverage the customer base of those establishments in order to grow ours [8].* – Наше партнерство с *Vino's Winery* и *Bob's Brewery* позволяет нам использовать клиентскую базу этих заведений для развития нашей. Мы выявили следующие языковые маркеры персуазивной тактики прогнозирования. В первую очередь, это вспомогательный глагол «will». Наибольшей степенью убедительности обладает модальный глагол «must» в значении полной уверенности. Также используются такие глаголы как «expect», «assume», «predict» и существительные со схожей семантикой: «future», «prospect».

Пример 9. *The new program will support equity of access to supplementary health benefits, to support improvement of health outcomes among all NWT residents with limited or no access to other health insurance or supplementary benefits [10].* – Новая программа **будет** поддерживать равный доступ к дополнительным медицинским льготам, чтобы способствовать улучшению результатов в

отношении здоровья среди всех жителей северо-западных территорий с ограниченным или отсутствующим доступом к другому медицинскому страхованию или дополнительным льготам.

Пример 10. *The project is expected to be completed in 2024 providing a preview of what electric high-speed rail service will look like in the future* [7]. – **Ожидается**, что проект будет завершен в 2024 году, что позволит увидеть, как будет выглядеть электрическая высокоскоростная железная дорога **в будущем**.

Таким образом, стратегия рациональной аргументации представляет собой последовательность различных намерений, направленных на информирование человека, предоставление ему определенных знаний и в том или ином объеме с целью побудить его к определенным действиям. Проведенный анализ фактического материала позволяет нам говорить о том, что одна и та же тактика, реализующая рациональную персуазивную стратегию, имеет несколько языковых маркеров.

Библиографические ссылки

1. Баранов А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 1990. 48 с.
2. Мустафин Н. Ш., Лагута И. В. Стратегия и модель бизнес-плана. Схема процесса бизнес планирования // Региональное развитие: электронный научно-практический журнал. URL: <https://regrazvitie.ru/strategiya-i-model-biznes-plana-shema-protssessa-biznes-planirovaniya/> (дата обращения: 27.09.2022).
3. Полуйкова С. Ю. Персуазивные стратегии в современном просветительском дискурсе // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. № 4(10). С. 63–67.
4. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2006. 132 с.
5. Business Plan. Financial and Economic Substantiation of Profitability and Expediency of Organizing Activities for the Production of Led Chips in the Republic of Uzbekistan. URL: <https://www.jp-ca.org/data/LEDs%20&%20Compressors.pdf> (дата обращения: 27.09.2022).
6. Business Plan 2022 to 2025. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/hm-land-registry-business-plan-2022-to-2025/business-plan-2022-to-2025> (дата обращения: 26.09.2022).
7. California High-Speed Rail Authority Business Plan 2022. URL: <https://calhsr.com/resources/business-plan/> (дата обращения: 26.09.2022).
8. Donny's Food Truck Business Plan. URL: https://www.smartsheet.com/sites/default/files/2020-09/IC-Basic-Business-Plan-Sample-10920_PDF.pdf (дата обращения: 26.09.2022).
9. Global Water Partnership. Business Plan 2020-2022. URL: <https://www.gwp.org/globalassets/global/about-gwp/strategic-documents/gwp-strategy-2020-2025.pdf> (дата обращения: 08.09.2022).
10. Government of the Northwest Territories 2021-22 Business Plan Annual Update. URL: <https://www.gov.nt.ca/en/newsroom/government-northwest-territories-releases-2021-22-budget> (дата обращения: 10.09.2022).
11. The Financial Conduct Authority. Business Plan 2020-2021. URL: <https://www.fca.org.uk/publications/corporate-documents/our-business-plan-2020-21> (дата обращения: 20.10.2022).
12. The Sustainable Design Company Dunia. Business Plan 2019. URL: https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/duniabusiness_plan2019-20_1.pdf (дата обращения: 22.10.2022).

13. Zavyalova E. Business Plan of a Food Truck in Saint Petersburg. URL: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/128067/Zavyalova_Ekaterina.pdf (дата обращения: 12.09.2022).

УДК 81'22

ВЕСТИМЕНТАРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

VESTIMENTARY COMMUNICATION AS ONE OF THE MEANS OF NON-VERBAL COMMUNICATION

А. П. Китаева
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва»

Аннотация. В данной статье рассматривается коммуникация посредством вестиментарного облика как одного из аспектов невербального общения. В статье раскрываются такие понятия, как невербальное общение и вестиментарная коммуникация. Основное содержание статьи составляет анализ функций вестиментарного облика на основе текстов художественной литературы.

Abstract. The article deals communication through vestimentary image as one of the non-verbal communicative means. The article highlights such concepts as non-verbal communication and vestimentary communication. The main content of the article is a functional analysis of the vestimentary image based on fiction texts.

Ключевые слова: невербальное общение, вестиментарная коммуникация, функция

Keywords: non-verbal communication, vestimentary communication, function

Коммуникация характерна для всех высших живых организмов. Однако только общение между людьми достигает совершенной формы, потому что оно становится осознанным и опосредованным речью. Чтобы понять, что из себя представляет коммуникация, обратимся к работам Е. М. Мартыновой, которая дает следующее определение: «коммуникация – это процесс приема и передачи информации, сочетающий в себе целенаправленный и симптоматичный характер» [5, с. 25]. Тем не менее, прием и передача информации невозможны без использования средств вербального и невербального общения. Вербальное общение предполагает использование речи. Поэтому данный вид коммуникации присущ только человеку. Невербальное общение не предполагает использование звуковой речи, естественного языка в качестве средства общения [1, с. 247].

Существует следующая классификация категорий невербального общения:

1) кинесика: выражения лица, тела и глаз, включая позу, жесты, походку, улыбку и расширение зрачков;

2) паралингвистика: молчание и способ произнесения слов, включая высоту тона, громкость, ударение, тон и скорость, а также вокализации (смех, плач, вздох и пр.);

3) проксемика: использование пространства, включая расстояние при разговоре и территорию;

4) гаптика: использование прикосновений, начиная с нежных и заканчивая жесткими;

5) внешний вид и украшения: физические характеристики – рост, вес и привлекательность, украшения – одежда, духи и татуировки;

6) артефакты и предметы окружающей среды;

7) хронемика: использование времени (ранний приход на свидание или опоздание, ожидание кого-то в течение длительного и короткого периода времени) [5, с. 32].

Мы можем заметить, что в упомянутой выше классификации одежда относится к пятой категории невербального общения. Поскольку понятие «вестиментарный» происходит от латинского слова *vestimentum*, которое означает «одежда, одеяние», следовательно, вестиментарная коммуникация также является одним из аспектов невербального общения [4, с. 123]. Стоит отметить, люди шьют одежду с тех пор, как у них в руках оказались ткань и нитки. Однако костюмы стали не только средством защиты от погодных условий, но также и показателем семейного и материального положения, сословной принадлежности и социального статуса. В мировой литературе представлено немало примеров функционирования одежды в процессе коммуникации. Поэтому в дальнейшем мы будем обращаться к произведениям русских классиков, в которых одежда демонстрирует достаточно много информации о человеке в зависимости от различных жизненных ситуаций.

Если мы обратимся к роману Ивана Сергеевича Тургенева «Отцы и дети», то можно будет проследить разницу между разными слоями российского общества XIX века – дворян и разночинцев. В глазах Николая Петровича Базаров предстает как человек высокого роста в длинном балахоне с кистями. Данное одеяние было характерно для разночинцев – выходцев из непривилегированных сословий [6]. В то же время Павел Петрович в романе описывается как человек среднего роста, одетый в темный английский сюрт, модный низенький галстук и лаковые полусапожки. Первый элемент – это сюрт (от англ. *suit* – костюм). В XIX веке данный наряд являлся одеждой элиты и богачей и представлял из себя мужской костюм в английском стиле. Вторым предметом одежды является галстук, который тоже в свою очередь характеризует героя как представителя аристократического общества. Наконец, Павел Петрович носит лакированные полусапожки, которые делают этот образ более целостным, понятным и завершенным. Таким образом, данный персонаж – человек опрятный, тщательно следящий за своим внешним видом, а также за модой своего времени. Все перечисленные факты присущи типичному представителю русской аристократии XIX века. Разница в социальном положении, а также в характерах двух героев, прослеживается даже через

краткое описание их внешности. Следовательно, одежда и внешний вид в целом предоставляют достаточно много информации о человеке.

Как уже упоминалось ранее, одежда является не только показателем социального статуса в обществе, но также и материального. Обратимся к произведению Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Главный герой романа, Родион Раскольников, был бедным студентом юридического факультета. Хотя он был замечательно хорош собою, с прекрасными темными глазами, ростом выше среднего, тонок и строен, однако отсутствие денег сказалось на внешнем виде, так как у него не было возможности приобрести новую одежду. Даже мать, которая отмечала его внешнюю привлекательность, говорила, что он носит ужасную одежду. Родион был до того худо одет, что иной, даже и привычный человек, посовестился бы днем выходить в таких лохмотьях на улицу. В своем гардеробе у него имелось только одно пальто, которое не подходило ему по размеру: «...снял с себя свое широкое, крепкое, из какой-то толстой бумажной материи летнее пальто (единственное его верхнее платье) ...»; «...так как пальто было очень широкое, настоящий мешок» [5]. Также, Раскольников носил шляпу, выдававшую его жалкое материальное положение. Шляпа эта была высокая, круглая, циммермановская, но вся уже изношенная, совсем рыжая, вся в дырах и пятнах, без полей и самым безобразнейшим углом заломившаяся на сторону. Таким образом, вестиментарный облик отразил скудное финансовое положение героя.

Стоит отметить, что не только отдельный предмет гардероба, но также и материал, из которого изготовлена одежда, мог предоставить информацию о социальном статусе и финансовом положении человека. Вспомним произведение Михаила Юрьевича Лермонтова «Герой нашего времени». В книге отмечается, что Печорин был среднего роста; стройный, тонкий стан его и широкие плечи доказывали крепкое сложение, способное переносить все трудности кочевой жизни и перемены климатов, не побежденное ни развратом столичной жизни, ни бурями душевными; пыльный бархатный сюртучок его, застегнутый только на две нижние пуговицы, позволял разглядеть ослепительно чистое белье, изобличавшее привычки порядочного человека; его запачканные перчатки казались нарочно сшитыми по его маленькой аристократической руке. Мы можем заметить, что главный герой романа носил сюртук – мужскую верхнюю приталенную одежду с полами до колен, с воротником, со сквозной застежкой на пуговицах [2, с. 266]. Однако особое внимание стоит уделить материалу, из которого изготовлен сюртук. Мы видим, что это бархат. Колмакова отмечает, что «с момента своего появления бархат был знаком социального превосходства, знаком преуспевания и богатства», следовательно, собеседнику Печорина становилось понятно, что перед ним богатый представитель аристократии [3, с. 47]. Таким образом, материал, из которого изготовлена одежда, также способен транслировать информацию о социальном статусе и материальном положении человека.

Стоит добавить, что костюм является не только показателем материального положения и социального статуса в обществе, но также и семейного. Даже самая обычная прическа или головной убор способны

транслировать информацию о наличии супруга или супруги. Обратимся к произведению А. К. Толстого «Князь Серебряный», события которого относятся к XVI веку:

... а тут еще день выпал такой светлый, такой солнечный, да еще все эти уборы, что вы на меня надели... скиньте с меня запястья, девушки, скиньте кокошник, заплетите мне косу по-вашему, по-девичьи!

— Что ты, боярыня, грех какой! Заплеть тебе косу по-девичьи! Боже сохрани! Да неравно узнает Дружина Андреич!

— Не узнает, девушки! Я опять *кокошник* надену!

— Нет, боярыня, грешно! Власть твоя, а мы этого на душу не возьмем!

«Неужели, – подумала Елена, – грешно и вспоминать о прошлом!»

— Так и быть, – сказала она, – не сниму кокошник, только подойди сюда, моя Пашенька, я тебе заплету косу, как, бывало, мне заплетали!

Тут только Никита Романович заметил на голове Елены жемчужный *кокошник* и побледнел.

— Она была замужем!

— Елена Дмитриевна, – произнес он решительно, – отвечай мне единым словом: ты замужем? Это не обман? Не шутка? Ты точно замужем?

Дело в том, что в то время определить семейное положение девушки можно было по наличию или отсутствию кокошника – головного убора замужней женщины в центральных и северных районах России в виде высокого щитка разнообразной формы надо лбом [2, с. 134]. Косы же плели себе только свободные девушки. Именно поэтому, увидев Елену в кокошнике, князь Серебряный сразу же узнал о семейном положении своей возлюбленной.

В 1-й половине XIX века о семейном положении девушки можно было узнать через другой головной убор – берет. Обратимся к произведению Александра Сергеевича Пушкина «Евгений Онегин», в котором именно берет стал источником информации о семейном положении Татьяны. В конце романа Онегин, спустя несколько лет странствий, встречает Татьяну на балу в Петербурге. Он был поражен ее преображением: неприметная деревенская барышня превратилась в светскую даму из высшего общества. На голове у Татьяны был малиновый берет:

...Он [Онегин] обращает поминутно

На ту, чей вид напомнил смутно

Ему забытые черты.

«Скажи мне, князь, не знаешь ты,

Кто там в малиновом берете...

Как мы уже упоминали ранее, в XIX веке берет являлся женским головным убором. В моде были яркие насыщенные цвета: алый, малиновый, зеленый. Но при всей популярности береты имели право носить исключительно замужние дамы [7]. Поэтому такая маленькая деталь в виде берета уже предоставила всю информацию о семейном положении героини для Онегина. Таким образом, стиль одежды замужней дамы хоть и незначительно, но отличался от образа незамужней девушки. Однако, как мы уже выяснили, даже неприметные

предметы гардероба или аксессуары могут предоставить информацию о семейном положении их обладателя.

Проанализировав несколько текстов художественной литературы, мы пришли к выводу, что значительную часть информации мы получаем через вестиментарный облик человека. Таким образом, костюм и все составляющие его элементы выполняют множество функций в реальной жизни и различных коммуникативных ситуациях. Помимо изначальной функции одежды – защиты от погодных условий, внешний вид также может транслировать информацию о социальном статусе человека, его материальном и семейном положении.

Библиографические ссылки

1. Даянова Г. И. Основные виды общения // Молодежь и системная модернизация страны: Сборник научных статей 2-й Международной научной Конференции студентов и молодых ученых: в 4-х томах, Курск, 25–26 мая 2017 года. Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2017. С. 245-248.

2. Кирсанова Р. М. Костюм в русской художественной культуре 18 – первой половины 20 вв.: Опыт энциклопедии / Под ред. Т. Г. Морозовой, В. Д. Синюкова. М.: Большая Российская энциклопедия, 1995. С. 383.

3. Колмакова В. В. Семантика одежды в контексте художественного произведения (на примере романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени») // Инновации в образовании. 2008. № 1. С. 42-51.

4. Мартынова Е. М. Значения вестиментарных номинации в художественном дискурсе // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 2(79). С. 123-126.

5. Мартынова Е. М. Невербальный аспект аномальной коммуникации: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Белгород, 2016. 407 с.

6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 15.12.2022).

7. Сквозь время и столицы: увлекательная история берета [Электронный ресурс]. URL: <https://graziomagazine.ru/fashion/skvoz-vremya-i-stolicy-uvlekatelnaya-istoriya-bereta/> (дата обращения: 15.12.2022).

УДК 81'272

ЯЗЫКОВОЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО КАК ИСТОЧНИК ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ (на материале русского и немецкого языков)

LANGUAGE LEGISLATION AS A SOURCE OF INTERTEXTUALITY (on the material of the Russian and German languages)

Е. И. Кожевникова
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению явления интертекстуальности в законодательных текстах России и Германии, регулирующих языковую политику государств. Материалом исследования

являются фрагменты текстов языкового законодательства РФ и ФРГ. Целью исследования является определить, какие основные типы интертекстуальности присутствуют в российских и немецких законодательных текстах. Задачи исследования: кратко осветить теоретические работы, посвященные определению свойства интертекстуальности; выделить фрагменты законодательных текстов РФ и ФРГ в сфере языкового регулирования на федеральном уровне, содержащие интертекстуальность; рассмотреть и выделить основные типы включений законодательных текстов, характерные для России и Германии. В начале статьи приводится обзор научной литературы, посвященной исследованию проблем интертекстуальности. Практическая часть статьи представляет собой анализ фрагментов законодательных текстов, содержащих интертекстуальность. В конце работы приводятся выводы проведенного исследования – предлагается классификация интертекстуальности языкового законодательства по видам: как внутритекстовая ссылка на изложенные выше фрагменты текстов; как ссылка на иной нормативный правовой акт с указанием его точного наименования; как ссылка на иной нормативный правовой акт без указания его конкретного наименования. Проведенное исследование позволяет определить законодательные тексты в сфере языкового регулирования как полноценные источники интертекстуальности, имеющей различные вариации и реализуемой как в российском, так и в немецком языковом законодательстве.

Abstract. The article considers the phenomenon of intertextuality in the legislative texts of Russia and Germany, which regulate the language policy of states. The research material is fragments of language legislative texts of the Russian Federation and the Federal Republic of Germany. The aim of the study is to determine what main types of intertextuality are present in Russian and German legislative texts. Research objectives: to briefly highlight the theoretical work on the definitions of intertextuality; highlight fragments of the legislative texts of the Russian Federation and the Federal Republic of Germany in the field of language regulation at the federal level, containing intertextuality; to consider and highlight the main types of inclusions in legislative texts those are typical for Russia and Germany. At the beginning of the article, a review of the scientific literature devoted to the study of the problems of intertextuality is given. The practical part of the article is an analysis of fragments of legislative texts containing intertextuality. At the end of the article, the conclusions of the study are presented: a classification of the intertextuality of language legislation is proposed (as an intertextual reference to the above fragments of texts; as a reference to another normative legal act with an indication of its exact name; as a reference to another normative legal act without indicating its specific name). The conducted research makes it possible to define legislative texts in the field of language regulation as full-fledged sources of intertextuality, which has different variations and is implemented both in Russian and German language legislations.

Ключевые слова: законодательный текст, языковое законодательство, языковая политика, интертекстуальность

Keywords: legislative text, language legislation, language policy, intertextuality

Регулирование функционирования и взаимодействия языков в обществе, нормирование сфер их употребления являются собой одно из наиболее актуальных направлений социолингвистических исследований. Государство осуществляет подобное нормирование посредством языковой политики, закрепленной в законодательных текстах. Исследованию интертекстуальности в юрислингвистическом контексте посвящено исследование Т. В. Дубровской, которая, исследуя судебный дискурс, выделяет «три основных типа включений законодательных текстов в публичный дискурс судей» [2, с. 173]. В данной работе мы также будем придерживаться этой методологии, выделяя типы интертекстуальности, используемой законодателем при регулировании языковой политики государств.

Материалом нашего исследования являются фрагменты текстов языкового законодательства РФ и ФРГ, в которых присутствует интертекстуальность, а именно ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» [4], Закон об оценке профессиональных квалификаций (*Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz – BQFG*) [11], Патентный закон (*Patentgesetz – PatG*) [10], Закон о ценных бумагах (*Wertpapierprospektgesetz – WpPG*) [9], Судебный кодекс – *GVG*) [8]. Выбор материала исследования обусловлен спецификой языкового законодательства, а именно тем фактом, что законодательство РФ в области языкового регулирования более обширно и систематизировано в отличие от немецкого, в котором отсутствуют специализированные нормативные правовые акты, а употребление языка регламентируется отдельными пунктами во множестве законодательных текстов.

Целью исследования является определить, какие основные типы интертекстуальности присутствуют в российских и немецких законодательных текстах. **Задачи** исследования: кратко осветить теоретические работы, посвященные определению свойства интертекстуальности; выделить фрагменты законодательных текстов РФ и ФРГ в сфере языкового регулирования на федеральном уровне, содержащие интертекстуальность; рассмотреть и выделить основные типы включений законодательных текстов, характерных для России и Германии.

. Теоретические основы изучения интертекстуальности

Категория интертекстуальности была введена в научный оборот французской исследовательницей Юлией Кристевой в 1967 г., (цит. по В.Чернявской [5, с. 178]). Ю. Кристева понимает интертекстуальность как «теорию безграничного текста, интертекстуальность в каждом своем фрагменте» и «выдвигает идею открытого поливалентного текста, существующего в процессе потенциально бесконечной трансформации» (цит. по В. Чернявской [5, с. 181]). Ю. Кристева придерживается широкого понимания текста, предложенного М. М. Бахтиным, который рассматривает «текст как всякий связный знаковый комплекс» и утверждает, что «и искусствоведение (музыковедение, теория и история изобразительных искусств) имеет дело с текстами (произведениями искусства)» [1, с. 473]. М. М.

Бахтин отождествляет отдельный текст со всеми существующими текстами, акцентирует внимание на текстовом единстве: «текст как высказывание, включенное в речевое общение (текстовую цепь) данной сферы. Текст как своеобразная монада, отражающая в себе все тексты (в пределе) данной смысловой сферы [1, с. 475].

А. Линке и М. Нуссбаумер отмечают связь каждого отдельного текста с другими текстами, по отношению к которым он является производителем или производным, и к которому должен вновь обращаться реципиент, если он хочет понять текст, причем реципиент может видеть ссылки, которые необязательно подразумевались автором. Иными словами, интертекстуальность означает, что текст без обращения к другим текстам никогда не может быть воспроизведен и понят (*перевод с немецкого и английского здесь и далее мой – Е. К.*) [15, с. 442]. Стоит отметить, что понимание интертекстуальности у данных ученых также является широким, они соотносят каждый отдельный текст со всем существующим множеством текстов. Аналогичных взглядов на исследование проблемы интертекстуальности придерживались также М. А. К. Хэллидей и Р. Хасан [13, с. 62].

Согласно Большому энциклопедическому словарю языкознания «интертекстуальность – включение одного текста в другой, что может связывать тексты разных эпох, разноречивые и относящиеся к разным жанрам. В каждом тексте возможны наложения других («текст в тексте»), ассоциативные комбинации которых создают дополнительный смысл» [3, с. 508]. Можно заметить, что в данном определении явление интертекстуальности сужается до уровня конкретных текстов, включенных друг в друга.

Аналогичного, более узкого понимания интертекстуальности придерживаются и Р.-А. де Бограндэ и В. Дресслер [6, с. 42]. Н. Ферклоф также сводит интертекстуальность к уровню конкретных взаимосвязанных текстов: «В наиболее общем смысле интертекстуальность – это наличие элементов одного текста внутри другого, т. е. цитат» [11, с. 39]. Таким образом, ученые сужают определение интертекстуальности до включенности элементов в один конкретный текст элементов других определенных текстов.

У. Фикс отмечает возможность понимания интертекстуальности и в широком, и в узком смысле и выделяет три вида интертекстуальных отношений: текст-всё множество текстов (Text-Textwelt-Beziehung), текст-текст (Text-Text-Beziehung) и текст-текстовый образец (Text-Textmuster-Beziehung) [12, с. 449]. Однако исследователь является сторонницей более узкого понятия интертекстуальности: «Интертекстуальность не может быть принята как общее понимание всего текстового пространства – всё в одном тексте и всё состоит во взаимосвязи друг с другом, но именно ссылка на конкретный текст в каждом конкретном случае и открывает сущность и возможности для интертекстуальности в своем содержании» [12, с. 450].

Таким образом, в науке существует две основных точки зрения на явление интертекстуальности, а именно как на *взаимосвязь всех существующих в мире текстов*, и более узкое определение интертекстуальности как *референции каждого отдельного текста с определенным множеством текстов*,

существующих в мире. В своем исследовании мы будем придерживаться последнего, более узкого понимания интертекстуальности в виду специфики исследуемого материала, а именно фрагментов законодательных текстов, при проведении анализа которых широкое понимание интертекстуальности неприменимо.

. Интертекстуальность законодательных текстов

При изучении фрагментов языкового законодательства РФ и ФРГ нами были выделены следующие типы интертекстуальности:

I. Внутритекстовая ссылка на изложенные выше фрагменты текстов.

II. Ссылка на иной нормативный правовой акт с указанием его точного наименования.

III. Ссылка на иной нормативный правовой акт без указания его конкретного наименования.

Рассмотрим каждый из этих типов более подробно.

Внутритекстовая ссылка на изложенные выше фрагменты текстов

Интертекстуальность может реализоваться в рамках одного законодательного текста. Рассмотрим фрагмент ФЗ «О государственном языке РФ»:

(1) В случаях использования в сферах, указанных в части 1 настоящей статьи, наряду с государственным языком Российской Федерации государственного языка республики <...> должны быть идентичными по содержанию и техническому оформлению <...>. (ст. 3 ФЗ «О государственном языке РФ»)

В приведенном примере видим отсылку ко фрагменту этого же нормативного правового акта, изложенному выше. Ссылка актуализируется с помощью обособленного причастного оборота и указания конкретного фрагмента документа (*указанных в **части 1** настоящей статьи*).

В немецких законодательных текстах также используется данный вид интертекстуальности. В частности, в Законе об оценке профессиональных квалификаций приводятся требования к языку предоставления документов:

(2) Die Unterlagen nach Absatz 1 Nummer 2 bis 4 sind der zuständigen Stelle in Form von Kopien vorzulegen oder elektronisch zu übermitteln. Von den Unterlagen nach Absatz 1 Nummer 3 und 4 sind Übersetzungen in deutscher Sprache vorzulegen. Darüber hinaus kann die zuständige Stelle von den Unterlagen nach Absatz 1 Nummer 2 und allen nachgereichten Unterlagen Übersetzungen in deutscher Sprache verlangen. Die Übersetzungen sind von einem öffentlich bestellten oder beeidigten Dolmetscher oder Übersetzer erstellen zu lassen. (Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz – m BQFG) § 5 Vorzulegende Unterlagen).

Документы в соответствии с пунктом 1 под номерами 2-4 представляются в компетентный орган в виде копий или в электронном виде. Должны быть представлены переводы на немецкий язык документов в соответствии с пунктом 1 под номерами 3 и 4. Кроме того, компетентный орган может запросить перевод на немецкий язык документов в соответствии с пунктом 1 № 2 и всех впоследствии представленных

документов. Переводы должны быть выполнены официально назначенным или присяжным переводчиком.

В примере видим отсылку ко фрагменту этого же нормативного правового акта, изложенному выше, которая актуализируется с помощью предлога *nach* и указания конкретного абзаца и его пунктов (*nach Absatz 1 Nummer 2 bis 4; nach*). Стоит отметить, что в указанных пунктах первого абзаца перечислены такие конкретные документы как *ein Identitätsnachweis, im Ausland erworbene*

Ссылка на иной нормативный правовой акт с указанием его точного наименования

Интертекстуальность может выходить за рамки рассматриваемого текста и иметь вид ссылок на иные конкретные законодательные тексты. Например, ФЗ «О государственном языке РФ» содержит ссылку на Конституцию РФ:

(3) В соответствии с Конституцией Российской Федерации государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык. (ст. 1 ФЗ «О государственном языке РФ»).

Во фрагменте видим ссылку с указанием конкретного нормативного правового акта федерального уровня – Конституции РФ. Интертекстуальность реализуется в простом предложении с помощью дополнения *в соответствии с Конституцией Российской Федерации*). Стоит отметить, что интертекстуальность здесь реализуется на уровне законодательных текстов федерального значения.

Для текстов языкового законодательства ФРГ также характерно наличие ссылок на тексты иных нормативных правовых актов федерального уровня:

(4) Die Sprache vor dem Deutschen Patent- und Markenamt und dem Patentgericht ist deutsch, sofern nichts anderes bestimmt ist. Im übrigen finden die Vorschriften des Gerichtsverfassungsgesetzes über die Gerichtssprache Anwendung (§ 126 PatG). Языком Ведомства по патентам и товарным знакам Германии и Патентного суда является немецкий язык, если не указано иное. В иных случаях применяются положения Закона о судебной власти в части языка судопроизводства.

В приведенном примере видим отсылку к конкретному нормативному правовому акту федерального уровня – Закону о судебной власти. Интертекстуальность реализуется в простом предложении с обратным порядком слов с подлежащим в форме подчинительного словосочетания вида *сущ. в им. пад. + сущ. в под. пад. (die Vorschriften des Gerichtsverfassungsgesetzes)*. Предикат в предложении актуализируется переходным невозвратным глаголом *finden* в форме *Präsens Indikativ*. Стоит отметить, что интертекстуальность здесь реализуется на уровне законодательных текстов ФРГ (между собой).

Для нормативных правовых актов ФРГ характерна интертекстуальность в виде ссылок на другой конкретный правовой акт с точным указанием параграфа или пункта законодательного текста международного уровня:

(5) Anerkannte Sprache im Sinne des Artikels 27 der Verordnung (EU) 2017/1129 ist die deutsche Sprache.

Die englische Sprache wird im Falle des Artikels 27 Absatz 1 und 3 der

V
e
r
o

Признанным языком по смыслу статьи 27 Регламента (ЕС) 2017/1129 является немецкий.

Английский является признанным языком в случаях, установленных пунктами 1 и 3 статьи 27 Регламента (ЕС) 2017/1129.

Во фрагменте фигурирует ссылка на положения иного нормативного правового акта – Регламента ЕС о ценных бумагах. Интертекстуальность актуализируются с помощью лексем в дательном падеже *im Sinne / im Falle* и существительных в родительном падеже, указывающих на номер конкретного фрагмента другого законодательного текста (*des Artikels 27 der Verordnung*), а именно Регламента Евросоюза. Таким образом, в немецких законодательных текстах возможны включение текста нормативного правового текста надгосударственного уровня, а интертекстуальность может реализовываться на уровне *законодательный текст ФРГ – законодательный текст международного уровня.*

Ссылка на иной нормативный правовой акт без указания его конкретного наименования

В законодательных текстах возможны ссылки на иные нормативные правовые акты без указания точного наименования последних:

(6) 8) при оформлении документов, удостоверяющих личность гражданина Российской Федерации, за исключением случаев, предусмотренных законодательством Российской Федерации <...> а также других документов, оформление которых в соответствии с законодательством Российской Федерации осуществляется на государственном языке Российской Федерации <...>. (ст. 3 ФЗ «О государственном языке РФ»).

В примере видим категорию *документы, удостоверяющие личность гражданина Российской Федерации*, что являет собой отсылку к Указам Президента и Постановлениям Правительства, которые и определяют перечень обозначенной парадигмы документов. Также во фрагменте присутствует отсылка к собирательной категории *законодательство Российской Федерации*, которая подразумевает законодательство национальных республик РФ, в котором содержатся поправки о возможности составления некоторых документов на государственных языках республик.

В законодательных текстах ФРГ также возможны общие отсылки к иному нормативному правовому акту без указания его детальных данных:

(7) Die Gerichtssprache ist deutsch. Das Recht der Sorben, in den

Язык судопроизводства – немецкий. Право сорбов говорить на сорбском языке в судах в районах проживания сорбского населения гарантируется.

Пример посвящен регламентированию статуса немецкого языка как языка судопроизводства (*die Gerichtssprache*). В примере фигурирует также категория сорбского языка (*sorbisch*) и право сорбского населения использовать этот язык в судах в районах их исконного проживания. Здесь наблюдается прямая отсылка к Закону о правах сорбов в федеральной земле Бранденбург от 7 июля 1994 г.

языка [§ 8, 14]. Таким образом, в немецких законодательных текстах возможны включения текста нормативного правового акта регионального уровня, а интертекстуальность может реализовываться на уровне законодательный текст ФРГ – законодательный текст федеральной земли (без указания конкретных данных).

Анализируя результаты проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В науке существуют два основных определения интертекстуальности: как *взаимосвязи всех существующих в мире текстов*, и как *референции каждого отдельного текста с определенным множеством текстов, существующих в мире*.

2. Интертекстуальность законодательных текстов как РФ, так и ФРГ в области языковой политики можно классифицировать на три вида:

- внутритекстовая ссылка на изложенные выше фрагменты текстов;
- ссылка на иной нормативный правовой акт с указанием его точного наименования;
- ссылка на иной нормативный правовой акт без указания его конкретного наименования.

Проведенное исследование позволяет определить законодательные тексты в сфере языкового регулирования как полноценные источники интертекстуальности, которая имеет различные вариации и реализуется как в российском, так и в немецком языковом законодательстве.

Библиографические ссылки

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. Сост.: Бочаров С. Г., Кожин В. В. М., 1986. 543 с.

2. Дубровская Т. В. Законодательные тексты как источник интертекстуальности в публичных речах судей // Вестник ТГУ. 2009. Выпуск 3 (71). С. 171-178.

Николаева Т. М. Теория текста // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1998. С. 508.

4. Российская Федерация. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» от 01.06.2005 N 53-ФЗ (последняя редакция). URL:

5. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М., 2009. 248 с.

6. Beaugrande R-A. de, Dressler W. Introduction to Text Linguistics. XIV Congress of Linguists. Berlin, 1987. 243 p.

7. Die Bundesrepublik Deutschland. Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz vom 6. Dezember 2011 (BGBl. I S. 2515), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 3. Dezember 2020 (BGBl. I S. 2702) geändert worden ist. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bqfg/BQFG.pdf> (дата обращения: 28.10.2022 г.)

8. Die Bundesrepublik Deutschland. Gerichtsverfassungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. Mai 1975 (BGBl. I S. 1077), das zuletzt durch Artikel 8 des Gesetzes vom 7. Juli 2021 (BGBl. I S. 2363) geändert worden ist. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/gvg/GVG.pdf> (дата обращения: 30.10.2022 г.).

9. Die Bundesrepublik Deutschland. Gesetz über die Erstellung, Billigung und Veröffentlichung des Prospekts, der beim öffentlichen Angebot von Wertpapieren oder bei der Zulassung von Wertpapieren zum Handel an einem organisierten Markt zu veröffentlichen ist

(Wertpapierprospektgesetz - WpPG), das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 9. Juli 2021 (BGBl. I S. 2570) geändert worden ist. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/wppg/WpPG.pdf> (дата обращения: 29.10.2022 г.).

10. Die Bundesrepublik Deutschland. Patentgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 16. Dezember 1980 (BGBl. 1981 I S. 1), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 30. August 2021 (BGBl. I S. 4074) geändert worden ist. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/patg/BJNR201170936.html> (дата обращения: 28.10.2022 г.).

11. Fairclough N. Analysing discourse. Textual analysis for social research. New York: 2004. 270 p.

12. Fix U. Aspekte der Intertextualität // Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband / herausg. von Kl. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. F. Sager. Berlin, New York, 2000. S. 449-457.

13. Halliday M. A. K., Hasan R. Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford, 1989. 126 p.

14. Land Brandenburg. Gesetz über die Ausgestaltung der Rechte der Sorben/Wenden im Land Brandenburg (Sorben/Wenden-Gesetz — SWG) vom 7. Juli 1994, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 15. Oktober 2018. URL: [https://bravors.brandenburg.de/gesetze/swg/2#:~:text=\(2\)%20Das%20sorbische%20\(wendische,ihr en%20Willen%20assimiliert%20zu%20werden](https://bravors.brandenburg.de/gesetze/swg/2#:~:text=(2)%20Das%20sorbische%20(wendische,ihr en%20Willen%20assimiliert%20zu%20werden) (дата обращения 30.10.2022 г.).

15. Linke A., Nussbaumer M. Konzepte des Impliziten: Präsuppositionen und Implikaturen // Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband /

УДК 811.511.131

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОДОВОГО ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ
(на материале современной удмуртской прозы)

STYLISTIC POTENTIAL OF CODE SWITCHING
(based on present-day Udmurt prose)

Н. В. Кондратьева

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

Ж. Шаланки

Университет им. Этвёша Лоранда, г. Будапешт

Аннотация. Данная статья посвящена изучению стилистических возможностей явления кодового переключения на примере творчества удмуртской писательницы Дарали Лели. На основе анализа рассказа «Удмурт декаданс» выделены две группы прагматических функций кодовых переключений в художественном тексте: функция передачи информации и функция воздействия на читателя. Подчеркивается, что в творчестве Дарали Лели использование иноязычных реалий, включение фраз / выражений на русском языке, размышления о судьбе контактирующих языков несут важную смысловую, стилистическую и эмоциональную нагрузку произведения.

Abstract. The article deals with the analysis of code switching based on works by the Udmurt writer Darali Leli. Two groups of pragmatic functions are singled out, following the analysis of the story "Udmurt decadence": the function of transmitting

information and the functions of impacting the reader. It is highlighted that in the works by Darali Leli the use of language realia, incorporation of phrases / expressions in Russian and reflections on the future of the contacting languages have an important stylistic and emotional role in the text.

Ключевые слова: удмуртско-русское двуязычие, кодовое переключение, стилистические приёмы, Дарали Лели, удмуртская литература

Keywords: Udmurt-Russian bilingualism, code switching, stylistic devices, Darali Leli, Udmurt literature

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК № 21-512-23007

Переключение кода или кодовое переключение – это лингвистическое явление, которое, с одной стороны, представляет собой переход говорящего в процессе речевого общения с одного языка на другой в зависимости от условий коммуникации; с другой это взаимодействие структур и структурных элементов двух языков [1, 3]. Его реализация в речи обусловлена целым рядом экстралингвистических, интралингвистических (собственно лингвистических), психофизиологических факторов [5, 6].

Одно из важнейших условий возникновения явления кодового переключения – это наличие длительного би- и полилингвального языкового континуума в окружении языковой личности. Чаще всего вопросы кодового переключения исследуются в отношении устной речи носителей языка, между тем в последние годы указанное явление становится одним из стилистических приемов создания художественного текста. В связи с этим основной целью данной статьи является выявление стилистического потенциала кодовых переключений в условиях художественного билингвизма. Материалом для исследования стал рассказ «Удмурт декаданс» («Удмуртский декаданс») современной удмуртской писательницы Дарали Лели.

Дарали Лели (Петрова Елена Владимировна) (род. 15.08.1987) – удмуртская писательница, журналист, одна из первых удмуртских блогеров, куратор удмуртских проектов в Арт-Резиденции (Молодежный информационно-ресурсный центр г. Ижевска), дизайнер удмуртской моды, сценарист фильмов «Узы-боры» (2011) и «Пузкар» (2013); лауреат Национальной премии им. Эрика Батуева (2012) и международной премии «Древо мира» (2014). Продолжая традиции своей матери (удмуртской поэтессы Татьяны Черновой) и бабушки (детской поэтессы Лидии Черновой), Дарали Лели очень трепетно относится к вопросам сохранения родного языка и культуры. Наиболее ярко это проявляется в ее рассказе «Удмурт декаданс».

Само название произведения – это аллюзия на направление в литературе, творческой мысли рубежа XIX и XX веков, отличающееся эстетизмом, индивидуализмом и имморализмом. Хронотоп произведения удмуртского автора – это рубеж XX–XXI веков. Именно этот период характеризуется активными ассимиляционными процессами в условиях удмуртско-русского двуязычия. Какова судьба удмуртского народа, что ожидает его в будущем –

вопросы, которые становятся лейтмотивом всего произведения. Не случайно завершающие строки рассказа «Удмурт декаданс» являются следующие:

Кин утёз удмуртлыкмес?	Кто сохранит удмуртскую культуру?
Яшин-а?	Яшин?
Чик юнме ужаз Тамара	Напрасно трудилась-старалась Тамара
Тепляшина.	Тепляшина.
Нош шайлы-о	И для чего
Дядюков Иван	Дядюков Иван
Берыкъяз удмурт кылэ роман?	Переводил на удмуртский язык роман?
Тэк чуръяз	Напрасно писал стихи
Йыгын Курбат.	Йыгын Курбат.
Лучше б дал тебе под зад.	Лучше б дал тебе он под зад.
Кин пыжоз удмурт сиён?	Кто будет готовить удмуртские блюда?
Кастрен? НАТО но ООН?	Кастрен? НАТО и ООН?
Нылпиед юэ «Дюрсо»	Твои дети пьют «Дюрсо»
Но малпа: «Плевать на всё...»	И думают: «Плевать на всё...»

[2, с. 107–108]

Анализируя указанный выше рассказ Дарали Лели, можно выделить две группы функций кодовых переключений, представленных в произведении: функция передачи информации и функция воздействия на читателя. Данные группы являются универсальными в условиях художественного билингвизма [4], однако каждый национальный язык отражает свои особенности построения художественного текста.

Функция передачи информации в произведениях Дарали Лели реализуется через репрезентацию названий исторических и / или культурных реалий. В тексте они занимают незначительное место. Их главная задача – создать общий колорит времени или указать на культурные реалии из исторического прошлого, обозначить наиболее распространенные лингвистические реалии современности: *Шуо ук «сливки общества» – вот со понна со сливки өвёл: со – чырс аръян* [2, с. 105]. букв. Говорят же «сливки общества», вот для нее [это общество] абсолютно не является сливками: они [его представители] – кислая простокваша.

Интересно отметить, что в одном и том же контексте Дарали Лели смело использует и оригинальную номинацию культурных реалий, и его кириллическую транскрипцию: *Belle epogue куашкамын уни секыт, ас юбкаосаз канжаськись викториан вакыт яке тып-тып, кӧжсы эжук кадь, крепостной праволэсь пегзем гумыр; эжуштыса капитализмо оре дыртӱсь но зын азбаръёсын революция сярэсь вераськись аръёсын ог ёзо – сӧсырмем «Бэль эпок», чума азын – пир»* [2, с. 105]. ‘Уже канул в лету период *Belle epogue* в эпоху викторианства, когда [девушки] запинаясь о свои юбки; или словно гороховая каша период, освободивший от крепостного права; или ровесник стремящегося к капитализму в заполненных затхлым запахом дворах с речами о революции времени – раненый «Бэль эпок», пир перед чумой’. В данном случае

сохранение оригинального написания позволяет сделать прямую аллюзию на особый период во французской истории, получивший название – Прекрасная пора (эпоха), датируемый 1870–1880 годами и началом Первой мировой войны 1914 года. Данный этап характеризовался экономическим процветанием, технологическими, научными и культурными инновациями.

Вторая группа функций кодовых переключений в художественном тексте связана с прямым воздействием на читателя. В исследуемом рассказе Дарали Лели эта группа кодовых переключений представлена более разнообразно как количественно, так и качественно.

Среди целого ряда стилистических характеристик явления кодового переключения в рассказе «Удмурт декаданс» представлены следующие:

а) кодовое переключение как репрезентация особенностей использования удмуртского языка его современными носителями. В этом контексте важно подчеркнуть, что в художественной литературе практика использования кодового переключения многие годы воспринималась как погрешность, неумение обходиться ресурсами одного языка для выражения мысли. Исследуемое явление как стилистический прием традиционно применялся лишь для создания художественного образа, когда смешение языков в речи персонажа являлось эффективным способом передачи имплицитной информации о происхождении героя, его социальном статусе, эмоциональном состоянии, об особенностях коммуникативной ситуации в целом. Однако в рассказе Дарали Лели речь персонажей, напротив, характеризуется чистотой языка, тогда как размышления автора целенаправленно маркируются кодовыми переключениями: *И ми – навеки шаер лучезарных италмасов* [2, с. 105]. ‘И мы – навеки [остаемся] краем лучезарных италмасов’; *Кулонлэн но чеберез вань, нежно сипыртэ декаданс... Удмуртлы не понять!* [2, с. 105]. ‘Даже у смерти есть своя красота, нежно шепчет декаданс... Но удмурту не понять!’.

б) кодовое переключение как элемент языковой игры, позволяющий акцентировать внимание на абсурдности ситуации: *Огкылын, салонын трос соос, курегурующей* (авторский неологизм от удм. *курег* ‘курица’) *персонажъёс. Удмуртъёс быгато ук витъыны* [2, с. 106]. ‘Словом, в салоне очень много персонажей, которые пытаются что-то создать (букв. снести). Удмурты умеют ждать’. *Сие вымученные* (вместо вымоченные) *в суре кусочки чипея* (2, с. 107). ‘Ест вымоченные в пиве кусочки шуки’.

В ряде случаев языковая игра присутствует на уровне грамматических форм: *Декадансын мед отсутствует элемент морализации* [2, с. 106]. ‘В декадансе пусть отсутствует элемент морализации’; *Вань сычёосыз, кин ялан одйг интыын пуке. Дасо аръёсын. Вань свежойёсызгес* (форма сравнительной степени, используется указательно-выделительный суффикс множественного числа и суффикс сравнительной степени). *Вань почти очаровательнойёсыз* [2, с. 106]. ‘букв. Есть те, которые постоянно сидят на своем месте. Десятками лет. Есть более свежие. Присутствуют почти очаровательные.’

в) кодовое переключение как акцентирование внимания на лексическом богатстве удмуртского языка, что достигается параллельным использованием одного и того же лексического значения на удмуртском и русском языках:

Котькуд кыкетй удмурт ныл – Оленька. Оленька, кудйз кыкетйез, кудйз в очередном пятнадцатом платье а-ля Оленька, проникновенно кит-кит серекъя [2, с. 105]. ‘Каждая вторая удмуртская девушка – Оленька. Оленька, которая вторая, которая в очередном пятнадцатом платье а-ля Оленька, проникновенно и задорно смеется’; *Одно ик луыны кулэ демоническая женщина. Дэймон кышно* [2, с. 106]. ‘Обязательно должна быть демоническая женщина. Страшная женщина’.

г) кодовое переключение как усиление экспрессивности описываемого действия: *Юной Фаина Раневская кадь, уже нахально, но талантливо сязэ в сторону Оленек, но шуэ: «Чеберина» кыл табере – тышкаськон* [2, с. 105]. ‘Словно юная Фаина Раневская, она нахально и талантливо плюет в сторону Оленек и произносит: Слово «Чеберина» в современной трактовке – это уже ругательство’; *Трах!* – *шуккиз история йыразы Нырысетй дунне ожен. Нушы ке – йырйёсы коканы. Насмерть* [2, с. 105]. ‘Трах! – ударила история Первой мировой войной. Если есть колотушка – она нужна для того, чтобы бить по головам. Насмерть’; Тырше безуспешно [2, с. 105]. ‘Старается безуспешно’.

Последнее является наиболее любимым приёмом удмуртской писательницы: *Исьтепанлэсь панк лэсьтыса, дэймон кышно стремительно кошке, не забыв сделать гучык* [2, с. 107]. ‘Сделав из Степана панка, эта страшная женщина стремительно удаляется, предварительно сделав глоток’; *Ныльёс усё в объятия не шутя* [2, с. 107]. ‘Девушки бросаются в объятия не шутя’.

Важно подчеркнуть, что в своем произведении автор не стремится избегать высокой плотности русскоязычных вкраплений. Более того, Дарали Лели сознательно включает в парадигму склонения русского языка удмуртскоязычные лексемы: *Удмуртьёслэн луысал ке асьсэлэн Удмурт империзы, кар лулчеберетсы, фантом йёскалык бомонд (пощёчиной – или элементарным йыжоном под зад! – разнузданно-герберовскому культу отдыха), асьсэлэн историзы (история – туннэ нуналлэн валэктонэз) но черксы, спортсы, сексы но кышномуртлы сйзем йылольёссы (вплоть до нижнего белья от бабушек рукодельниц деревни Уддяди, а не от французских монашек-кармелиток), удмурт бикинзы (бадзым юан: предполагал-а кудйз ке чепецкий женский костюмный комплекс разумный улитань?), удмурт мартинизы, удмурт духизы-уртвузы, удмурт -зы, -сы но котькыче общественно-значимой пысы (кытын котькин «кулэ ке – сурттэ», без исключения на любые институты), соку луысал удмурт декаданс* [2, с. 104]. ‘Если у удмуртов была своя империя, городская культура, фантом национального бомонда ([сформированная] пощёчиной – или элементарным пинком под зад! – разнузданно-герберовскому культу отдыха), своя история (история как объяснение современности) и церковь, спорт, секс, традиции, связанные с культом женщины (вплоть до нижнего белья от бабушек рукодельниц деревни Уддяди, а не от французских монашек-кармелиток), удмуртские бикини (большой вопрос: предполагал ли какой-нибудь чепецкий женский костюмный комплекс разумное нижнее белье), удмурт мартины, удмуртские духи, удмуртские -зы, -сы (букв. лично-притяжательные суффиксы)

и всякие общественно-значимые ж*..ы (которые при необходимости могут выпускать газы без исключения на любые институты), тогда наступил бы удмуртский декаданс.

Приведенные выше примеры позволяют утверждать, что явление кодового переключения в рассказе «Удмурт декаданс» Дарали Лели, позволяет раскрыть главную тему произведения – проблему сохранения родных языков в эпоху глобализации. Автор подчеркивает, что в многонациональной России каждый гражданин, носитель того или иного конкретного языка, живет в тесном контакте с представителями других языков и культур. И наша задача – сохранить это многообразие языков и культур как гарант устойчивого развития государства.

Таким образом, в творчестве Дарали Лели использование явления кодового переключения позволяет выявить дополнительную смысловую нагрузку текста, определить тип его модально-эмоциональных смыслов, а также способствует репрезентации системы ценностей автора.

Библиографические ссылки

1. Багана Ж., Блажевич Ю. С. К вопросу о переключении кодов // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 12 (83). Вып. 6. С. 63–68.
2. Дарали Лели. Удмурт декаданс // Туала удмурт проза: Антология. Ижевск: Удмуртия, 2020. С. 104–108.
3. Жиганова А. В. Функциональная специфика переключения кода на современных дискурсивных практиках: на материале английского и немецкого языков: дис. ... канд. фил. н. Нижний Новгород, 2014. 178 с.
4. Чиршева Г. Н. Кодовые переключения в общении русских студентов // Язык, коммуникация и социальная среда. 2008. № 6. С. 63–79.
5. Lanstyák I. Nyelvtés // Gróf A., Kolláth A., Szoták Sz. (szerk.) A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat 2014 évi lendvai konferenciájának anyaga. Termini Egyesület. Budapest, 2017. Pp. 48–60.
6. Salánki Zs, Kondratieva N. Interferencia és kódváltás a mai Udmurt beszélt nyelvben. A többnyelvűség dinamikája // A többnyelvűség megnyilvánulásai finnugor nyelvű közösségekben. Budapest, 2018. Pp. 165–206.

**ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ МЕТАСТРУКТУР
В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале английского языка)**

**THE PECULIARITIES OF METASTRUCTURE USAGE IN SCIENTIFIC AND
TECHNICAL DISCOURSE (on the material of the English language)**

И. И. Конькова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Данная статья посвящена анализу метаструктур в англоязычном научно-техническом дискурсе, который представлен в работах Т. Эдисона, датируемыми XIX в. Метаструктуры были рассмотрены с точки зрения выполнения ими функций. Выделенные функции, а именно, функция диалогизации, комментирующая функция, функция оценочности, функция текстообразования, функция акцентирования авторства, подтверждение сказанного иллюстрацией, таблицей, графиком, и подчеркивание значимости научной работы, были проанализированы с использованием метода критического дискурса-анализа и исходя из частотности их употребления в рассматриваемом типе дискурса.

Abstract. This article is devoted to the analysis of metastructures in the English scientific and technical discourse, which is represented by the works of T. Edison (XIX century). Metastructures were examined according to their functions performed. The highlighted functions, namely, the dialogization function, the commenting function, the evaluation function, the text formation function, the authorship accentuation function, confirmation of what has been said by an illustration, table, graph, and emphasizing the importance of scientific work, were analyzed using the method of critical discourse analysis and based on the frequency of their use in the studied discursive type.

Ключевые слова: научно-технический дискурс, метаструктура, метадискурсивность, функция

Keywords: scientific and technical discourse, metastructure, metadiscursivity, function

Научно-технический дискурс характеризуется такими признаками как: дискурсивность и метадискурсивность [9]. Термин «мета-» (греч. meta – между, после, через) в лингвистике обозначает текстовые структуры, организующие и структурирующие информацию. Дискурсивность является связующим звеном между процессом создания текста и его интерпретацией читателем. В то время как метадискурсивность представляет собой такое свойство текста, когда при помощи присутствующих в нем определенных элементов (метаструктур) осуществляется соотнесение дискурсивной прагматики с авторским замыслом.

В центре внимания данной статьи находятся метаструктуры англоязычного научно-технического дискурса, исследуемые на материале научных работ Т. А.

Эдисона, датируемых XIX в. Томас Алва Эдисон – американский изобретатель и предприниматель, получивший более 1 тыс. патентов в США и около 3 тыс. в других странах мира, известный как создатель фонографа, одного из первых коммерчески успешных вариантов электрической лампы накаливания и, как исследователь, усовершенствовавший телеграф, телефон и киноаппаратуру и предложивший использовать слово «алло» в начале телефонного разговора. Кроме того, он был удостоен высшей награды США – Золотой медали Конгресса.

Объем анализируемого текстового материала составляет 1500 страниц формата А4, из которых было отобрано 166 метаструктур. Анализ метаструктур проводится с использованием методов сплошной выборки и критического дискурса анализа, а также статистического метода, используемого для подлёта частотности встречаемых функций метаструктур. Под метаструктурами научно-технического дискурса в данном исследовании понимаются вербальные единицы языка, поясняющие основное содержание, направляющие читателя по тексту и упрощающие процесс трактовки организованной письменной речи.

Существует большое число классификаций метаструктур по разным признакам (А. Вежбицка [1], М. В. Всеволодова [2], О. Н. Губарева [3], М. Н. Кожина [4], М. А. Кормилицына [6], Н. В. Лукина [7], Н. П. Перфирьева [8], В. А. Шаймиев [9], З. А. Ярыгина [10]).

Всеволодова М. В. и Кормилицына М. А. выделяют эксплицитные (вербальные) и имплицитные (невербальные) метаязыковые средства. По мнению Ярыгиной З. А., к эксплицитным метаструктурам относятся (на материале учебных текстов):

- лексические (оценочные, образно-метафорические слова, фразеологизированные словосочетания);
- морфологические (модальные, безличные формы глаголов, формы совместного действия, частицы);
- синтаксические (вводные конструкции, особый порядок слов, риторические вопросы, цитирование, оценочно-восклицательные предложения);
- собственно текстовые средства (конструкции со значением прогнозирования, заключения, обобщения информации, вопросно-ответные комплексы) [10].

Губарева предлагает следующую классификацию метатекстовых элементов в зависимости от используемых лексико-грамматических средств:

- 1) средства когезии (грамматические средства);
- 2) лексические средства;
- 3) стилистические средства;
- 4) композиционно-структурные средства;
- 5) графические средства;
- 6) ритмико-образующие средства.

Основная цель использования этих средств – это обращение к читателю и стремление направить его рефлексию над текстом в правильное русло [3].

Существует также классификации метаструктур, исходя из выполняемых ими функций. Так, по мнению Шаймиева, метадискурсивные компоненты – полифункциональны. Автор выделяет следующие типы метаструктур:

- 1) экспонирующие;
- 2) текстообразующие;
- 3) медиативные [9, с. 99].

Все перечисленные выше типы метаструктур, по утверждению Шаймиева, существуют с тесной взаимосвязи друг с другом. Под экспонированием понимается способность метаструктур отражать дискурсивные шаги автора в процессе создания текста. Текстообразование выступает гарантом развертывания текста, обеспечивая его цельность, связанность, последовательность и др. Медиативность метаструктур состоит в том, что метаструктуры создают баланс между намерениями автора и трактовкой читателя.

Вопросы функционирования метаструктур также были подробно рассмотрены Н. В. Лукиной на материале художественного текста. Так, она предложила выделить такие функции метаструктур, как:

- функция толкования;
- функция отстранения от произносимых слов;
- функция оценочности;
- подтверждение или отрицание сказанного введением иллюстрации;
- функция текстообразования;
- функция сокращения подробностей;
- функция привлечения внимания;
- функция диалогизации;
- комментирующая функция [7].

При анализе исследуемого материала в данную классификацию Лукиной были внесены изменения, и функции метаструктур англоязычного научно-технического дискурса нашли отражения в следующих группах:

- функция диалогизации;
- комментирующая функция;
- функция оценочности;
- функция текстообразования;
- функция акцентирования авторства;
- подтверждение сказанного иллюстрацией, таблицей, графиком;
- подчеркивание значимости научной работы.

Перейдем к подробному рассмотрению выделенных функций (рис. 1).

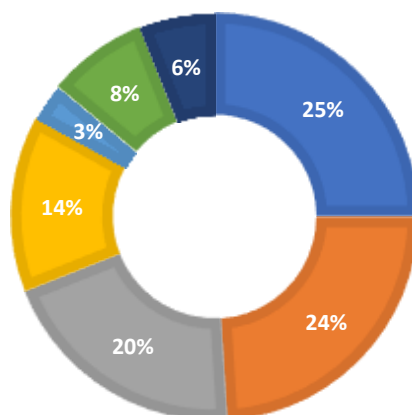
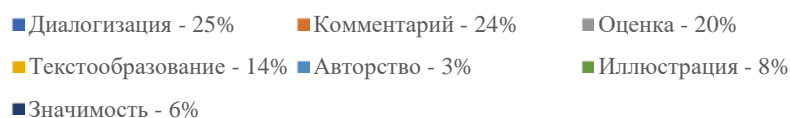


Рисунок 1. Частотность употребления метаструктур по функциональному признаку.

Функция диалогизация – 25%

Данная функция метаструктур заключается в том, что в тексте дискурса с помощью ссылок автор отсылает к научным исследованиям по схожей тематике (примеры 1-2) и напрямую обращается к читателю (пример 1, 3).

(1) *Test Schober paper* [11]. Данная бумага имеет второе название Boston “Schober paper”, в котором топоним Бостон обозначает место покупки указанной бумаги в магазине С. Д. Вэррена 21 января 1873 г. Кроме того, в примере 1 присутствует прямое обращение к читателю, призывающее его протестировать бумагу.

(2) *Mr Stearns was the first to bring about this necessary result ... Mr. Stearns effected it by adding a condenser to the artificial line. This device is also due to Mr. Stearns* [11]. В примере (2) помимо функции диалогизации ярко выражена оценочность. Т. Эдисон отдает особую дань уважения заслугам мистера Стернса в присоединении конденсатора к искусственной линии.

(3) *You know I’m not much as a draughtsman* [11].

Комментирующая функция – 24%

Использование метаструктур в данной функции позволяет автору сообщить читателю дополнительную важную информацию, способствующую правильной трактовке его сочинения.

(4) *I have only shown the generalities for fear of complicating it so you would not understand* [11].

Функция оценочности – 20%

Несмотря на то, что научно-технический дискурс не предполагает эмоциональность, он скорее строг по стилю изложения, метаструктуры в нем передают оценку проведенным ранее исследованиям и этапам текущей научной работы.

(5) *If this is the case it is better to use one high resistance magnet* [11].

(6) *The strangest thing connected with* [11].

(7) *This worked very well the first time for a wonder* [11].

Функция текстообразования – 14%

Данная функция выполняется одной из важнейших функций метаструктур, и благодаря ей обеспечивается четкая структуризация и построение работы в комфортном для восприятия читателя формате.

(8) *It is our aim in the following article* [11].

(9) *For the reasons explained above* [11].

(10) *On page 27 I describe a printing machine* [11].

Функция акцентирования авторства – 3%

Особое внимание в исследуемых научных работах уделяется обозначению автора в тексте. При этом автор указывается не через указания фамилии и имени исследователя в начале текста (пример 11), а путём использования отдельного предложения преимущественно в финале (пример 12).

(11) *Mr. Thomas A. Edison has invented a mode of* [11].

(12) *Parties desiring further information upon the subject may address the inventor, Mr. T. A. Edison* [11].

Подтверждение сказанного иллюстрацией, таблицей, графиком – 8%

Научно-технический дискурс, как правило, сопровождается большим числом схем, графиков и таблиц, за счет чего обеспечивается его наглядность и доступность. Отсылка к подобной графической информации осуществляется благодаря использованию метаструктур.

(13) *I prefer to use the arrangement shown in Figure 8,9* [11].

(14) *The diagram will convey a good idea* [12].

Подчеркивание значимости научной работы – 6%

Изложение результатов проведенного исследования должно сопровождаться акцентом на особом вкладе ученых в уже существующие теории и практические методы, и обеспечиваться использованием таких метаструктур, как:

(15) *We made a great improvement in* [12].

Ранее автор статьи проводил подобный функциональный анализ метаструктур, которые используются как отражение авторитетности автора научно-технической статьи, на материале современного дискурса [5, с. 261]. Тогда было установлено, что метаструктуры используются наиболее часто для подтверждения информации таблицами, иллюстрациями и графиками (51%), что свидетельствует о переоценке значимости иллюстративного материала современными исследователями. На втором месте по частотности употребления стоят метаструктуры в функции диалогизации (33%), что подчёркивает важность опоры на достижения предшественников и обращения особого внимания на авторское право.

Таким образом, в результате анализа метаструктур в англоязычном научно-техническом дискурсе на материале работ Эдисона были сделаны следующие выводы:

1) данный тип дискурса характеризуется метадискурсивностью;

2) метаструктуры в научно-техническом дискурсе выполняют ряд функций, среди которых: функция диалогизации, комментирующая функция, функция оценки, функция текстообразования, функция акцентирования авторства, подтверждение сказанного иллюстрацией, таблицей, графиком и подчеркивание значимости научной работы;

3) как видно из рис. 1, самыми распространенными функциями являются функция диалогизации (25%), что связано с особенностями научно-технического дискурса, требующими соблюдения авторского права и корректной отсылки к работам других исследователей и правильного самоцитирования;

4) вторая по частотности функция метаструктур – комментирующая функция (24%). Благодаря ей обеспечивается верная трактовка читателем авторской задумки;

5) реже всего метаструктуры выполняют функцию подчеркивания собственного авторства (3%), что может быть объяснено тем фактом, что автор научной работы обязательно указывается в работе и дополнительное подчеркивание данного факта не имеет смысла;

6) при соотнесении современного научно-технического дискурса и дискурса XIX в., стоит отметить, что произошла значительная рокировка функций метаструктур. Исходя из частотности их употребления: превалирующая в XIX в. функции диалогизации (25%) была замещена метаструктурами, используемыми для подтверждения сказанного графиком, иллюстрацией и таблицей (51%), в то время как функция диалогизации отошла на второй план, но при этом составила по частоте 33 %, что превышает значение XIX в. Подобное варьирование в соотношении функций метаструктур в современном дискурсе и дискурсе XIX в. связано с акцентом современных авторов на правильном и удобном для читателя способе донесения информации.

Библиографические ссылки

1. Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. 8. Лингвистика текста. С. 402-425.
2. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М.: Изд-во Москов-го ун-та. 2000. 502 с.
3. Губарева О. Н. Сопоставительный анализ способов метадискурсивной организации англоязычных и русскоязычных научно-учебных текстов по экономике: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 24 с.
4. Кожина М. Н. О диалогичности письменной научной речи. Пермь, 1986. 91 с.
5. Конькова И. И. Категория авторитетности в научно-техническом дискурсе (на материале английского языка) // Пандемия-22: преподавание, анализ, дискурс в естественном многообразии иностранных языков. Т. 1: монография. М.: РУСАЙНС, 2022. 372 с.
6. Кормилицына М. А. Метатекстовые средства и узуальные стилистические нормы современных газет // Русский язык сегодня. Проблемы языковой нормы. Вып. 4. М.: Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2006. С. 275-283.
7. Лукина Н. В. Смысловая структура метатекста (на материале творчества Т. Толстой): дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2011. 177 с.

8. Перфирьева Н. П. Метатекст в аспекте текстовых категорий. Изд-во НЕПУ. Новосибирск. 2006. 285 с.
9. Шаймиев В. А. Метадискурсивность научного текста: на материале лингвистических произведений: дис. ... докт. филол. наук. СПб, 1999. 494 с.
10. Ярыгина З. А. Способы и средства репрезентации метаструктуры современного учебного текста // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2014. № 1 (20). С. 26-33.
11. Jekins R. V. The papers of Thomas A. Edison. The making of an inventor. (February 1847 – June 1873). Vol. 1. 708 p.
12. Rosenberg R. A., Israel P. B., Nier K. A., Andrews M. The papers of Thomas A. Edison. From workshop to laboratory. (June 1873 – March 1976). Vol. 2. 842 p.

УДК 81'42

АНАЛИЗ ФУНКЦИЙ ОППОЗИЦИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

ANALYSIS OF THE FUNCTIONS OF OPPOSITIONS IN THE ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE

А. А. Маргарян
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье приводится обзор теоретических положений относительно явления антонимии в языке и политическом дискурсе. Кроме того, проводится анализ функций оппозиций в англоязычном политическом дискурсе. Цель работы заключается в определении функций и роли оппозиций в указанном виде дискурса посредством лингвистического анализа фрагментов публичных выступлений политических деятелей, в которых присутствуют оппозиции. Оппозиции проанализированы и разделены на три группы: системные, системно-речевые, речевые.

Abstract. The article provides an overview of theoretical positions and the analysis of the functions of oppositions in the English political discourse. The aim of the work is to determine the functions and role of oppositions in the discourse by means of linguistic analysis of fragments of politicians' public speeches in which oppositions are present. Oppositions are analyzed and divided into three groups: systemic, conversational-systemic, conversational.

Ключевые слова: функция, оппозиция, антонимия, англоязычный политический дискурс

Keywords: function, opposition, antonymy, English-language political discourse

Данная статья посвящена анализу функций оппозиций в англоязычном политическом дискурсе. Актуальность проблематики состоит, во-первых, в повышенном внимании к риторике деятелей политики, во-вторых, в том, что

функциональный потенциал антонимических оппозиций, намеренно используемых политиками в речи, мало изучен, несмотря на широкий ряд исследований в области политического дискурса.

Теоретическая значимость состоит в раскрытии роли языка в политическом дискурсе и роли оппозиций в риторике политических лидеров, практическая ценность – в использовании результатов в материале курсов лексикологии, грамматики, стилистики английского языка, а также политологии и риторики.

Материалом для исследования послужили тексты публичных выступлений президентов США, а также доклады премьер-министров Великобритании с 2000 г. по 2020 г.

Оппозиция базируется на противопоставлении: такое явление в языкознании носит название «антонимия». Антонимия представляет собой феномен, который имеет большое значение в контексте человеческого существования для разграничения реалий и объектов, а также свойств духовного и материального [7]. Это обуславливается когнитивными процессами и психологическим складом человека. В нашем сознании антонимы тесно связаны: слово «правда» предполагает «ложь», «свет» – «тьму», «начало» – «конец» и т.д.

Н. Б. Боева-Омелечко отмечает, что популярной в языковедческой литературе является определение термина «антонимия» как языковой универсалии, проявляющей один из видов семантических отношений слов, отражающих экстралингвистическую действительность [3, с. 10]. По мнению Ю. О. Новиковой, антонимы как единицы антонимии обозначают экстралингвистические реалии, различные в рамках ценностно-мировоззренческого восприятия носителя языка [6]. Антонимия отражается на уровнях лексики и грамматики.

Лексическая антонимия представляет собой тип семантической связи, которая реализуется, в первую очередь, в парадигмальном плане между единицами лексики с полярными значениями [5, с. 28]. Грамматическая – осуществляется посредством единиц грамматики. Они могут приобретать противоположный смысл посредством сем морфологии и синтаксиса (например, предлоги пространства, времени и др.) [2].

Антонимия постоянно развивается, как и язык в целом, поэтому актуальным остается исследование ее составляющих, среди которых наличествуют оппозиции. В лингвистическом смысле термин «оппозиция» употреблялся в «Курсе общей лингвистики» Ф. де Соссюра [8], в работах Н. С. Трубецкого [9]. В современном толковании термина исследователи учитывают логическую сторону, а именно изучают связи между полярными по смыслу понятиями: положительным и отрицательным.

Антонимия находит свое отражение в политическом дискурсе. Так, указанный феномен становится средством, позволяющим политику сделать речь более выразительной за счет контраста. Текст публичного выступления, в котором содержится определенный набор фактов и информации, изначально пишется для достижения целей политика, а такие яркие языковые средства как,

например, оппозиции привлекают внимание аудитории. В большинстве случаев оппозиции находятся в пределах одного абзаца, однако, отношения антонимии между фрагментами текста не едины, как, например, временные или логические связи, а многогранны, поэтому, преследуя конкретно поставленные цели, оратор сознательно может построить антонимическую структуру [3, с. 122]. Говоря о целях политика, следует подчеркнуть, что у политического лидера главной целью всегда является внушение адресату необходимости каких-либо действий. Значит, использование оппозиций не случайно и подчинено функции и цели манипулирования сознанием слушающего.

Несмотря на отсутствие общепринятой типологии функций антонимов и оппозиций, мы, ссылаясь на мнение известных лингвистов [1], [4], будем рассматривать три функции из множества предложенных, а именно: эмоционально-оценочную, дескриптивную, убеждающую. Обращаем внимание, что последняя из названных, в той или иной степени, будет присутствовать в каждом фрагменте публичного выступления.

В 2010 г. Ю. О. Новиковой была предложена подробная классификация оппозиций с учетом следующих критериев: структурно-семантический, метафизический, результативный. Автор также создает классификацию оппозиций по первому из трех критериев: системные, системно-речевые, речевые [6]. Рассмотрим оппозиции более подробно и определим их функции на собственном материале:

1) системные оппозиции – это закрепленные в словарях пары, так называемые, абсолютные антонимы, не зависящие от контекста. Данные пары относятся к активному словарному запасу:

Пример 1. “*Freedom itself was attacked this morning by a faceless coward. And freedom will be defended. I want to reassure the American people that full – the full resources of the federal government are working to assist local authorities to save lives and to help the victims of these attacks*” (Дж. Буш, 11 сентября 2001 г.). Смысл употребленной оппозиции глаголов «attack» – «defend» заключается в том, что оратор стремится заверить американцев, что они будут защищены.

Пример 2. “*With the threats to our common security becoming more serious, our response cannot be to cooperate with one another less, but to work together more*” (Т. Мэй, 18 января 2017 г.). Премьер-министр обращает внимание аудитории на то, что Великобритания прикладывает все усилия для защиты жителей от террористических угроз. Так, осознавая подобные угрозы, рядовой гражданин обязательно будет требовать от государства защиты, а затем, благодарить руководство страны за принятые решения.

Пример 3. “*I think one of the reasons I’m standing here instead of other people is that, frankly, I talked about we have to have a strong military. We have to have strong law enforcement also. So we do not go abroad in the search of war. We really are searching for peace, but it’s peace through strength*” (Д. Трамп, 16 февраля 2017 г.). Президент пытается убедить аудиторию в добрых и миротворческих мотивах США в налаживании мира и порядка, однако, члены оппозиции «war» – «peace» располагаются на близком расстоянии друг от друга, в соседних

предложениях, что показывает мнение оратора по поводу разрешения ситуации военным способом урегулирования.

2) системно-речевые оппозиции не зафиксированы в словарях и иных источниках, так как могут подвергаться изменениям:

Пример 1. *“Our society can have no tolerance for this continuation of bloodshed, we cannot stand a moment longer for the slaughter of innocent people... All civilized nations must join together to protect human life and the sacred right of our citizens to live in peace”* (Д. Трамп, 23 мая 2017 г.). Президент эмоционально описывает жестокий иранский политический режим, убеждая цивилизованные страны, что именно иранское правительство развязывает войны и способствует разрастанию терроризма в мире. Он также ищет поддержку решений Администрации президента по данному направлению, а именно – военному вмешательству.

Пример 2. *“Yesterday an act of terrorism tried to silence our democracy. It is in these actions – millions of acts of normality – that we find the best response to terrorism”* (Т. Мэй, 23 марта 2017 г.). В примере находим противопоставление явления терроризма и обыденной жизни. Кроме того, употреблен оборот «act of», только в первом случае – в единственном числе с неопределенным артиклем, а во втором – во множественном числе с усилением «millions», таким образом, премьер-министр укрепляет веру населения в светлое будущее, подтверждает, что единичные случаи экстремизма можно победить, и парламент предлагает пути.

Пример 3. *“The citizens of Iran have paid a heavy price for the violence and extremism of their leaders. The Iranian people long to – and they just are longing, to reclaim their country’s proud history, its culture, its civilization, its cooperation with its neighbors”* (Д. Трамп, 13 октября 2017 г.). 45-й президент США своими словами утверждает в сознании граждан единственно верный путь – свержение власти Ирана для стабилизации обстановки на Ближнем Востоке. Он намеренно подчеркивает угнетенное положение населения из-за жестокой политики лидеров Ирана.

3) речевые оппозиции неоднородны по составу, они представляются такими единицами, как например, словосочетания, части предложений, предложения и сверхфразовые единства:

Пример 1. *“America’s commitment to freedom in Iraq is consistent with our ideals, and required by our interests. Iraq will either be a peaceful, democratic country, or it will again be a source of violence, a haven for terror, and a threat to America and to the world. By helping to secure a free Iraq, Americans serving in that country are protecting their fellow citizens”* (Дж. Буш, 13 апреля 2004 г.). Оратор считает, что его политика на ближневосточном направлении поможет Ираку стать процветающей страной. Слушатели должны принять сторону говорящего, потому что в противном случае – порядок и мир там не наступят, а угрозы миру в целом и Америке в частности будут продолжаться.

Пример 2. *“They attack us because of who we are, not because of what we do. But when it comes to the risks of taking military action the risks of inaction are far greater than the risks of what I propose”* (Д. Кэмерон, 3 декабря 2015 г.).

Премьер-министр убеждает начать действовать по определенному плану, так как бездействие и промедление приведут к значительным изменениям в худшую сторону. Лексический повтор слова «risks» обращает внимание аудитории на то, что реальная опасность близко.

Пример 3. *“They don’t build up walls because they hate the people on the outside but because they love the people on the inside”* (Д. Трамп, 8 января 2020 г.). В примере присутствует параллелизм, подобные друг другу части предложения противопоставляются: «they hate the people on the outside» – «they love the people on the inside». Д. Трамп манипулирует слушателями (вероятнее всего, именно политиками), указывая на серьезную необходимость срочного решения вопроса о нелегальной иммиграции.

Политический дискурс нацелен на влияние и убеждение гражданской аудитории, на изменение сознания, на внедрение «чужих» смыслов. Для того чтобы влиять на сознание адресата, политические деятели используют широкий ряд различных языковых средств, одним из которых можно назвать использование и построение оппозиций. Поставленная цель была достигнута: мы рассмотрели функционирование оппозиций в политическом дискурсе и провели анализ фрагментов публичных выступлений политических деятелей, в которых присутствуют оппозиции. Полученные результаты дают возможность для разработки классификации функций оппозиций в политическом дискурсе, для более глубокого изучения риторики политических лидеров.

Библиографические ссылки

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: 2014. 383 с.
2. Боева Н. Б. Грамматическая антонимия в современном английском языке: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2001. 366 с.
3. Боева-Омелечко Н. Б. Лексическая, грамматическая и текстовая антонимия в современном английском и русском языках: Избранные труды. Ростов-на-Дону. 2012. 160 с.
4. Матвеев Б. И. Антонимы и их стилистические функции. Практикум по стилистике. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200103805> (дата обращения 01.12.2022).
5. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке. М.: 1973. 287 с.
6. Новикова Ю. О. Речевая антонимия как отражение обыденной картины мира: на материале американского варианта английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010. 25 с.
7. Пестова М. С. Антонимия как объект теоретического исследования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2014. Т. 11. № 1. С. 18–21.
8. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. М.: 2016. 269 с.
9. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М.: 2012. 335 с.

СТРАТЕГИЯ ЛЖИ В КОНФРОНТАЦИОННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

THE STRATEGY OF LYING IN CONFRONTATIONAL POLITICAL DISCOURSE

О. Г. Минина

ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»

Аннотация. Стратегии манипулятивного воздействия в политическом дискурсе всегда вызывали интерес у социальных психологов. С точки зрения лингвистики этот вопрос не менее интересен и практически не изучен. Особенно актуальным представляется изучение лжи, как наиболее сильной стратегии, обладающей максимальным перлокутивным эффектом в адресате. В данной статье предпринята попытка рассмотреть ложь с точки зрения прагматики и теории речевых актов и выделить ее основные типы. Материалом исследования послужили речи президента США Дж. Байдена за 2022 год. Основным методом, используемым в работе, был метод прагматической интерпретации.

Abstract. Strategies of manipulative influence in political discourse have always aroused interest among social psychologists. From the point of view of linguistics, this question is no less interesting and practically not studied. It is especially relevant to study lies as the most powerful strategy with the maximum perlocutive effect in the addressee. This article attempts to consider lies from the point of view of pragmatics and Speech Acts Theory and to identify its main types. The research material was the speeches of US President Biden delivered in 2022. The main method used in the work was the method of pragmatic interpretation.

Ключевые слова: политический дискурс, информационное манипулирование, ложь, стратегии лжи, прагматика, интерпретация

Keywords: political discourse, information manipulation, lies, strategies of lies, pragmatics, interpretation

Ложь, как известно, является не только распространенным социальным феноменом, но представляет интерес с точки зрения вербальной коммуникации и лингвистики. Она особенно актуальна в контексте политического дискурса, манипулятивного по своей интенции и способам воздействия на адресата. Поэтому изучение речевых стратегий лжи в речах политиков и средствах массовой информации вызывает непреходящий интерес.

Остановимся подробнее на понятии лжи и классификации её типов. Согласно определению толкового словаря С. И. Ожегова, «ложь – это намеренное искажение истины, неправда, обман» [2]. По мнению Ж. Мазип «обман или ложь – это намеренная попытка скрыть или сфабриковать фактическую или эмоциональную информацию вербальными или невербальными средствами, чтобы создать или поддержать в адресате веру, которую сам говорящий считает ложной» [7]. Другие существующие

определения лжи, так или иначе, перекликаются с определениями приведенными выше. «Обман» и «неправда» рассматриваются обычно как синонимы «лжи», хотя некоторые авторы видят различия в данных терминах, приводя свои аргументы [1; 3; 4]. В данном исследовании мы будем рассматривать ложь как искажение а) информации на рациональном уровне б) отношения к чему-либо на эмоциональном уровне; а обман и неправду считать контекстуальными синонимами лжи. В то же время мы будем различать ложь, заблуждение и ошибку, руководствуясь критерием преднамеренности и непреднамеренности. В случае с ложью будут рассматриваться именно случаи *преднамеренного* искажения истины говорящим.

МакКорнак в своей теории информационного манипулирования [8; 9; 10], основанной на принципе кооперации П. Грайса и его нарушении [5], описывает ложь как средство манипуляции информацией. Основные типы лжи, которые он выделяет, и куда можно отнести все другие возможные операции с информацией, следующие:

- манипулирование качеством информации;
- манипулирование количеством информации.

Далее в своей классификации он выделяет такие типы, как: передача двусмысленной информации, сообщение неуместной информации и искажение информации. Однако можно заметить, что последние типы полностью попадают в выделенные выше разряды манипулирования качеством или количеством информации и не могут быть выделены отдельно в рамках одной классификации.

В целом, можно заметить, что в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей [1; 3; 4; 6; 11] проблема классификации типов лжи не нашла своего однозначного и даже относительно приемлемого решения. Классификации носят достаточно хаотичный характер, строятся по разным основаниям и с пересечением классов, поэтому для целей настоящего исследования была предпринята попытка предложить свою классификацию типов лжи. Вслед за МакКорнаком мы допустили выделение двух основных способов построения ложных утверждений: это манипулирование качеством и количеством информации как на рациональном уровне с целью создания желаемого перлокутивного эффекта в адресате, так и на эмоциональном уровне.

Материалом исследования послужили речи президента США Дж. Байдена за 2022 год, где он высказывает свое отношение и официальную позицию США по отношению к операции на Украине и России в целом [12].

Объектом исследования стал собственно его политический дискурс, который можно назвать конфронтационным, то есть нарушающим принцип сотрудничества П. Грайса. Предметом исследования стали стратегии лжи в данном дискурсе.

Методы исследования, использованные в работе: лингвистический и прагматический анализ, анализ по непосредственным составляющим, метод интерпретации, стилистический анализ.

В процессе исследования текстов речей Дж. Байдена были выделены следующие типы ложных высказываний:

- Формальная ложь – информация не соответствует действительности:

Пример 1: The Russian military has begun a brutal assault on the people of Ukraine without provocation, without justification, without necessity / Российские военные начали жестокое нападение на народ Украины - не спровоцированное, без оправдания, без необходимости. Это преднамеренное нападение.

Для того, чтобы раскрыть ложь по формальному показателю – несоответствие высказывания реальному положению вещей необходимо владеть фактами и доказательствами. В данном случае доказательствами ложности высказывания могут служить данные разведки и политическая аналитика накануне специальной военной операции (здесь и далее – «СВО»). Однако ввиду того, что небольшой процент населения в мире следит за политическими событиями, данные факты легко «забыть» или проигнорировать в расчете на невежество слушателей. Иллокутивным актом в данном случае является стремление создать у адресата понимание СВО как неоправданного нападения Россией на украинский народ, а на эмоциональном уровне – гнев и антипатию к России и жалость к народу Украины.

- Ложные предпосылки для выстраивания аргументации:

Пример 2: On Tuesday, in response to Russia's aggressive action, including its troop presence in Belarus and the Black Sea, I've authorized the deployment of ground and air forces already stationed in Europe to NATO's eastern flank Allies: Estonia, Latvia, Lithuania, Poland, and Romania. / Во вторник, в ответ на агрессивные действия России, включая её присутствие в Беларуси и Чёрном море, я санкционировал размещение сухопутных и воздушных сил, уже расположенных в Европе, на восточном фланге союзников НАТО: Эстонии, Латвии, Литвы, Польши и Румынии.

Ложной предпосылкой в данном случае является утверждение об агрессивных действиях России в отношении Беларуси и присутствии в Черном море как иллюстрации агрессии (деепричастный оборот в данном предложении дает основание для соположения этих мыслей, а это неправомерно). Беларусь – союзное государство, и присутствие там Российских вооруженных сил, так же как и сил США в Европе, не нарушает международного законодательства. А часть Черного моря – это прибрежные воды России. Поэтому выстраивать дальнейший аргумент на исходно ложной предпосылке – это как минимум некорректно. Иллокутивным актом в данном случае является стремление сформировать у адресата понимание угрозы странам НАТО и оправдание политики Дж. Байдена в отношении России.

- Путаница в информации:

Пример 3: Our forces are not and will not be engaged in the conflict with Russia in Ukraine. / ...наши силы не участвуют и не будут участвовать в конфликте с Россией на Украине.

And may God protect our troops. / И пусть Бог защитит наши войска

Исходя из последней фразы, войска США все же участвуют в конфликте с Украиной. Такие высказывания, разбросанные по тексту, вероятно, могли бы служить своего рода «шкалой лжи» и настораживать читателя или слушателя. Скорее всего, их противоречие друг другу имеет незапланированный характер.

Однако каждый отдельно имеет интенцию проинформировать о нейтральности США с одной стороны, а с другой создать ощущение благородства и правильности действия войск США в любом случае, как бы не повернулись события. Аудитория принимает сторону войск США, потому что Бог априори защищает праведников.

- Подмена понятий – вместо одного понятия (термина) используется другой с более узким / широким объемом значения, с более положительной / отрицательной коннотацией или имеющий другое значение в принципе:

Пример 4: We saw a flagrant violation of international law in attempting to unilaterally create two new so-called republics on sovereign Ukrainian territory. And at the very moment that the United Nations Security Council was meeting to stand up for Ukraine's sovereignty to stave off invasion, Putin declared his war. / Мы увидели грубое нарушение международного права в попытке в одностороннем порядке создать на суверенной украинской территории две новые так называемые республики. И в тот самый момент, когда Совет Безопасности ООН собрался, чтобы заступиться за суверенитет Украины, чтобы предотвратить вторжение, Путин объявил войну.

ДНР и ЛНР с 2014 не считают себя украинскими территориями, это независимые, самоопределившиеся территории, не признающие авторитет Украины с того момента, как на Украине произошел государственный переворот и данные территории не были признаны. Объявления войны со стороны России Украине не было и нет. Международное право не нарушается в данном случае. Это специальная военная операция, которая имеет совершенно другой статус и социально-политические последствия. Сознательная подмена терминов говорящим преследует цель вызвать совершенно другие ассоциации, отношение и ожидания политических последствий описанных действий. А именно: понимание угрозы третьей мировой войны и оправдание будущих действий администрации США, какими бы они не были.

- Преднамеренное умалчивание важной контекстуальной информации:

Пример 5: Putin is the aggressor. Putin chose this war. And now he and his country will bear the consequences. / Путин является агрессором. Эта война выбор Путина. И теперь он и его страна столкнутся с последствиями.

В данном высказывании умышленно опущена важная информация о последствиях. Имеются в виду дальнейшие санкции, но нет четкого понимания какие именно. Это имплицитный речевой акт угрозы, и этот эффект остается на эмоциональном уровне, как и планировалось.

- Преднамеренное выделение (акцент) на информации:

*Пример 6: I know this is **hard** and that Americans are already **hurting**. I will do everything in my power to limit the **pain** the American people are feeling at the gas pump. This is critical to me. / Я знаю, что всё это тяжело, и что американцы из-за этого уже испытывают страдания. Я сделаю все, что в моих силах, чтобы уменьшить боль, которую американский народ ощущает в связи с энергетическими проблемами. Это критически важно для меня.*

В данном примере смысловым акцентом является сема "боль", которую якобы испытывают американцы. Но на самом деле, пострадавшей стороной

энергетического кризиса в связи с ситуацией на Украине оказалась как раз Европа, а не граждане США. Боль американцев в этой связи надумана и является лишним предлогом для создания необходимых оснований для санкций и собственной агрессивной политики в отношении России. Интенцией говорящего в данном случае является стремление создать у адресата (американцев) чувство страха и жалости к себе, чувство благодарности президенту за то, что он готов защищать их интересы и заведомое принятие и оправдание любых действия с его стороны. Заметим, что теперь «война на Украине» подменена «страданиями американского народа», а действия Дж. Байдена теперь направлены именно на «защиту американцев от страдания».

• Скрытая референция – референт прямо не называется, но легко домысливается:

*Пример 7: But the Ukrainian people have known 30 years of independence, and they have repeatedly shown that they will not tolerate anyone who tries to take their country backwards./ Но украинцы познали 30 лет независимости и неоднократно показывали, что не потерпят **никого**, кто попытается отбросить их страну назад.*

В данном случае референт – это В. В. Путин и Россия, которые скрываются за словом «anyone». Смысл этого приема в том, что, несмотря на очевидность того, кто стоит за этим термином, говорящий имеет возможность сместить акцент с конкретной ситуации на абсолютное и общее правило.

• Смысловые слоты на ожидаемое домысливание:

*Пример 8: He moved more than 175,000 troops, military equipment into positions along the Ukrainian border. He moved blood supplies into position and built a field hospital, **which tells you all you need to know about his intentions all along.** / Он перебросил более 175 тысяч военнослужащих и военную технику на позиции вдоль границы с Украиной. Он доставил запасы крови к этим позициям и построил полевой госпиталь, это объясняет всё, что необходимо знать о его намерениях.*

Описанная ситуация может иметь причиной как нападение, так и самооборону. Дж. Байден во всей своей речи выстраивает интерпретацию событий именно как агрессию, в то время как имела место самооборона. В данном случае, информация ничего не объясняет на самом деле, но слушатель продолжает ее домысливать в заданном ключе по инерции. Иллокутивным актом в данном случае является стремление сформировать у адресата стойкую когнитивную инерцию в восприятии СВО в нужном говорящему ключе.

• Экстраполяция вины на других лиц:

Пример 9: Putin chose this war. And now he and his country will bear the consequences. / Эта война выбор Путина. И теперь он и его страна столкнутся с последствиями.

В данном случае «вина» Путина возлагается на Россию в целом, что, по мнению, говорящего, дает возможность угрожать уже не отдельному лицу, а всему народу и стране. Иллокутивным актом в данном случае является прямая угроза и опосредованное (имплицитное) стремление сформировать у

американцев и западного мира ожидание и оправдание настоящих и будущих санкций.

- Присвоение чужих заслуг:

Пример 10: He rejected every good-faith effort the United States and our Allies and partners made to address our mutual security concerns through dialogue to avoid needless conflict and avert human suffering. / Он отверг все добросовестные усилия Соединенных Штатов, наших союзников и партнёров, предпринятые для решения наших общих проблем безопасности посредством диалога, чтобы избежать ненужных конфликтов и предотвратить человеческие страдания.

Здесь имеет место подмена субъекта предикации: мы помним, что именно Россия и Белоруссия выступали за мирное урегулирование конфликта и переговоры, и не раз была инициатором переговоров по ситуации на Украине. В то время, как США всячески им препятствовала, а Европейские страны предпочитали оставаться в стороне. С течением времени события имеют свойство забываться, что создает основание для манипуляций информацией.

- Нерелевантная поддержка себя апелляцией к авторитетам:

Пример 11: God bless the people of a free and democratic Ukraine. And may God protect our troops. / Благослови, Господь, народ свободной и демократической Украины. И пусть Бог защитит наши войска.

С позиций Христианства Бог не поддерживает насилие и убийства, а Украина проявила себя в конфликте как нацистское государство. Поэтому просить благословение на агрессию здесь не уместно. И о каких «наших» войсках здесь идет речь, если, судя по словам президента, США на территории Украины не воюют? Здесь имеет место путаница в собственных показаниях, что, в очередной раз, указывает на ложь в предыдущих высказываниях.

- «Предсказания» и выстраивание нужных ожиданий:

Пример 12: Putin will be a pariah on the international stage... When the history of this era is written, Putin's choice to make a totally unjustifiable war on Ukraine will have left Russia weaker and the rest of the world stronger./ Путин станет изгоем на международной арене... Когда будет написана история этой эпохи, решение Путина начать совершенно неоправданную войну с Украиной сделает Россию слабее, а остальной мир – сильнее.

Произнесение утверждений относительно еще не свершившихся событий в форме изъявительного наклонения, то есть как predetermined and already known future creates the same perlocutionary effect in the addressee, that is, an ordinary representative, conveying information as fact. А это противоречит истине и будущему, которое далеко не определено.

- Искаженная оценочность:

Пример 13: We saw a staged political theater in Moscow – outlandish and baseless claims that Ukraine was – Ukraine was about to invade and launch a war against Russia, that Ukraine was prepared to use chemical weapons, that Ukraine committed a genocide – without any evidence. / Мы увидели срежиссированный политический театр в Москве – нелепые и безосновательные заявления о том, что Украина вот-вот вторгнется и начнёт войну против России; о том, что

Украина готова применить химическое оружие; о том, что Украина совершила геноцид – и всё это без каких-либо доказательств.

Добавляя значение «якобы», говорящий меняет знак оценки информации в сообщении на прямо противоположный: то, что было правдой, становится ложью и наоборот. Это значение «якобы» создается за счет выбора синонимов, эпитетов и оценочного резюме в конце фразы.

- Героизация:

Пример 14: Liberty, democracy, human dignity — these are the forces far more powerful than fear and oppression. They cannot be extinguished by tyrants like Putin and his armies. They cannot be erased by people – from people's hearts and hopes by any amount of violence and intimidation. They endure. / Свобода, демократия, человеческое достоинство – эти силы гораздо более могущественные, чем страх и угнетение. Их не погасить тиранам вроде Путина с его армиями. Никаким насилием и запугиванием они (эти понятия) не могут быть стёрты людьми – из сердец и надежд людей. Они выдержат.

Героизация – это целенаправленное создание образа героя за счет стилистических приемов: высокопарной лексики, эпитетов и синонимов с положительной коннотацией, синтаксическими конструкциями (инверсией), антитезой. Необходимо отметить, что в основе героизма лежат не слова, а поступки. А прием героизации часто строится как раз на голословных восхвалениях, не имеющих под собой никаких оснований.

- Поэтизация:

Пример 15: And in the contest between democracy and autocracy, between sovereignty and subjugation, make no mistake: Freedom will prevail. / И, не заблуждайтесь: в борьбе между демократией и автократией, между суверенитетом и порабощением - победит свобода.

Поэтизация сходна с героизацией в том, что целенаправленно создается определенный положительный миф. Он основан на когнитивном стереотипе, что может воспеваться только что-то достойное славы. Стилистические приемы используются те же, что и в случае выше.

- Демонизация:

Пример 16: It was always about naked aggression, about Putin's desire for empire by any means necessary – by bullying Russia's neighbors through coercion and corruption, by changing borders by force, and, ultimately, by choosing a war without a cause. Putin's actions betray his sinister vision for the future of our world – one where nations take what they want by force. / Речь всегда шла о неприкрытой агрессии, о стремлении Путина к империи любыми средствами – запугиванием соседей России посредством принуждения и коррупции, силовым изменением границ и, в конечном счете, выбором войны без причины. Действия Путина выдают его злое представление о будущем нашего мира, где страны берут то, что хотят, силой.

Демонизация – это прием, противоположный героизации и предполагающий целенаправленное создание образа злодея за счет стилистических приемов: эпитетов, синонимов с негативной коннотацией и антитезой с уже созданным образом героя. В данном случае он дополняет

прием героизации и часто они используются вместе, чтобы сформировать у слушателя целостную картину мира и расставить все точки над и, давая четкие моральные ориентиры: кто хороший, а кто плохой.

• Гиперболизация:

Пример 17: Within moments – moments, missile strikes began to fall on historic cities across Ukraine. / В считанные мгновения по историческим городам Украины начали наноситься ракетные удары.

Гипербола – это стилистический прием преувеличения. Он используется для того, чтобы сгустить краски, преувеличить, и, соответственно, оказать сильное впечатление на адресата.

• Двойная мораль:

Пример 18: Our forces are not going to Europe to fight in Ukraine but to defend our NATO Allies and reassure those Allies in the east. As I made crystal clear, the United States will defend every inch of NATO territory with the full force of American power. / Наши силы направляются в Европу не для того, чтобы воевать на Украине, а для защиты наших союзников по НАТО и успокоения этих союзников на востоке. Как я совершенно ясно дал понять, Соединенные Штаты будут защищать каждый дюйм территории НАТО со всей мощью американских сил.

Двойная мораль заключается в том, что с позиции говорящего США имеют непреложное право защищать свою безопасность на территориях, находящихся на расстоянии в десятки тысяч километров, и это должно восприниматься как героизм. А Россия не имеет никаких прав защищать территории, находящиеся в непосредственной близости, на которых проживают русские, и с которых ведутся непрекращающиеся обстрелы собственно территории России.

Рассмотренные тактики построения ложных утверждений можно представить в таблице 1.

Таблица 1. Тактики построения ложных утверждений.

<p>Манипулирование качеством информации на рациональном уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Формальная ложь • Подмена понятий • Ложные предпосылки для выстраивания аргументации • Путаница в информации • Предсказания и выстраивание нужных ожиданий • Двойная мораль 	<p>Манипулирование качеством информации на эмоциональном уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подмена понятий • Искаженная оценочность • Героизация • Поэтизация • Демонизация
<p>Манипулирование количеством информации на рациональном уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подмена понятий • Преднамеренное умалчивание 	<p>Манипулирование количеством информации на эмоциональном уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Гиперболизация • Экстраполяция вины на других

<p>важной контекстуальной информации</p> <ul style="list-style-type: none"> • Преднамеренное выделение (акцент) на информации • Смысловые слоты на ожидаемое домысливание • Скрытая референция 	<p>лиц</p> <ul style="list-style-type: none"> • Присваивание чужих заслуг • Нерелевантная поддержка себя апелляцией к авторитетам
---	---

Обратим внимание на то, что ложь строится преимущественно на рациональном уровне, за счет манипуляции фактической информацией, но перлокутивным эффектом ее является создание не только знания, но и отношения. Причем отношение создается не за счет негативно или позитивно окрашенных эпитетов (хотя это тоже не исключается), но и за счет на первый взгляд нейтральных репрезентативов, подающих фактическую информацию. И в зависимости от того, как, в каком объеме и последовательности она подается, создается перлокутивный эффект убеждения адресата на рациональном и эмоциональном уровне.

Хочется также отметить, что весь текст речи строится на оппозиции двух частей. В первой части Дж. Байден за счет рассмотренных тактик формирует образ врага-агрессора и создает аргументационную базу для оправдания своей политики в отношении данного агрессора в виде санкций, угроз и репрессий. Первая часть представлена в основном репрезентативами, «констатирующими» положение вещей, а вторая – комиссивами и декларациями, описывающими меры, которые будут приняты США по отношению к России-агрессору. С точки зрения текста как такового, все выглядит вполне разумно в рамках созданной говорящим причинно-следственной связи. Но с точки зрения достоверности событий, рассмотренные высказывания не соответствуют действительности и носят манипулятивный характер.

Библиографические ссылки

1. Михалёва О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М.: Книжный дом «Либроком». 2009. 256 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/100010> (дата обращения: 04.07.2022).
3. Саттарова Р. В. Political discourse // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 8. URL: <https://human.snauka.ru/2016/08/16047> (дата обращения: 04.07.2022).
4. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2005. 434 с.
5. Grice H. P. Logic and Conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts New York: Academic Press, 1975. Pp. 41-58.
6. Hacker Kenneth L. Political Linguistic Discourse Analysis. The Theory and Practice of Political Communication Research. New York: State University of New York Press, 1996. Pp. 28–55.
7. Masip J., Herrero C. E., Defining deception // [Anales de Psicologia](https://www.researchgate.net/publication/40219917_Defining_deception) 20(1):147-171, June 2004 URL: https://www.researchgate.net/publication/40219917_Defining_deception (дата обращения: 04.07.2022).

8. McCornack S. A. The generation of deceptive messages: Laying the groundwork for a viable theory of interpersonal deception. In J.O. Greene (Ed.) *Message Production: Advances in Communication Theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. Pp. 91-126.
9. McCornack S. A. Incrementality, intentionality, and information manipulation: Moving beyond the truth/lie myth. Presented at the annual meeting of the Association for Psychological Science. Chicago. 2022.
10. McCornack S. A.; Morrison, Kelly; Paik, Jihyun Esther; Wisner, Amy M.; Zhu, Xun. Information Manipulation Theory 2: A Propositional Theory of Deceptive Discourse Production // *Journal of Language and Social Psychology*. September, 2014. No. 33 (4). Pp. 348–377.
11. Stubbs M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell, 1983. 272 p.
12. Remarks by President Biden on Russia’s Unprovoked and Unjustified Attack on Ukraine. *SPEECHES AND REMARKS, FEBRUARY 24, 2022*. URL: <https://newizv.ru/news/politics/25-02-2022/polnaya-rech-baydena-o-voennoy-spetsoperatsii-rossii-na-ukraine> (дата обращения: 04.07.2022).

УДК 81’42 811.111

СПЕЦИФИКА ЭВФЕМИЗМОВ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОСТРАНСТВА

THE SPECIFICS OF EUPHEMISMS IN THE ADVERTISING DISCOURSE OF THE MODERN ENGLISH-SPEAKING SPACE

В. Н. Молодцова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Целью данного исследования является изучение роли эвфемизмов в рекламных текстах современного англоязычного пространства. В тексте статьи автор приводит определение термина «эвфемизм» и обращает внимание на то, что рекламодатели зачастую прибегают к использованию эвфемизмов. Также анализируются различные сферы рекламы и примеры эвфемизмов, которые в них встречаются. Кроме того, в статье демонстрируются различные функции, которые выполняют эвфемизмы в зависимости от сферы рекламы, в которых они встречаются. В заключении автор сообщает о том, какую роль играют эвфемизмы в современном англоязычном дискурсе и отмечает актуальность исследуемой темы.

Abstract. The purpose of this research is to examine the role of euphemisms in advertising texts of the modern English-speaking space. In the text of the article, the author gives a definition of the term “euphemism” and draws attention to the fact that advertisers often use euphemisms. Also, various spheres of advertising and examples of euphemisms that occur in them are analyzed. Moreover, the article demonstrates various functions that euphemisms perform, depending on the sphere of advertising in which they occur. In conclusion, the author reports on the role of euphemisms in modern English-language discourse and notes the relevance of the topic under study.

Ключевые слова: эвфемизм, реклама, англоязычное пространство, генерализация, смягчение

Keywords: euphemism, advertising, English-speaking space, generalization, mitigation

Влияние процесса глобализации на языки крайне велико. В них происходят постоянные преобразования, ведущие к возникновению ранее неизвестных стандартов. Некоторые из этих стандартов прочно закрепляются в языке и становятся его новыми нормами. Одним из таких стандартов является эвфемизация. Обратим внимание на значение термина «эвфемизм». В толковом словаре Д. Н. Ушакова дается следующее определение: «эвфемизм (муж. (от греч. *euphemeo* – говорю вежливо) (линг.)) – слово (или выражение), употребляемое для не прямого, прикрытого обозначения какого-нибудь предмета или явления, называть которое его прямым именем в данной обстановке неудобно, неприлично, не принято (напр. «в интересном положении» вместо «беременна»; «если с больным ничего не случится» вместо «если больной не умрет»)». Так, мы видим, что эвфемизмы используются для преодоления неудобной обстановки во время общения [5].

Рекламодатели зачастую прибегают к использованию эвфемизмов, чтобы сделать акцент на том или ином продукте и вызвать положительные эмоции у потенциальных покупателей. В рекламном дискурсе эвфемизм обладает традиционными характеристиками. Как отмечает Никашина Н. В., «он смягчает, вуалирует неприятные слова и выражения, которые могут причинить дискомфорт собеседнику» [4]. В своем исследовании Алфеева И. О. отмечает, что основными сферами эвфемизации в англоязычном рекламном дискурсе выступают:

- сфера рекламы продукции, связанная с решением проблем, вызванных недостатками внешнего вида;
- сфера рекламы средств по уходу за телом и предметов гигиены;
- сфера рекламы продукции, связанной с негативными явлениями действительности;
- сфера скрытого рекламирования цены и качества продукции [1].

В данной статье мы будем использовать указанную выше классификацию, так как она позволяет подробно описать различные рекламные лозунги и функции, выполняемые эвфемизмами. Рассмотрим особенности эвфемизации в рамках вышеуказанных сфер. Самой известной сферой использования эвфемизмов в англоязычной рекламе является реклама средств, которые помогают решить *проблему внешних недостатков*. Алфеева И. О. отмечает, что эвфемизмы отражают современные взгляды на красоту, особенно женскую, и, рекламодатели часто подвергают эвфемизации области, связанные с недостатками фигуры, подростковыми комплексами, возрастными изменениями, индивидуальными проблемами внешнего вида [1]. Необходимо подчеркнуть, что реклама косметики – это очень специфическая область рекламы, к которой рекламодатели относятся со всей осторожностью. Именно

эта область ассоциируется с неприятными для многих людей ощущениями и переживаниями касательно их внешнего вида.

Рассмотрим примеры использования эвфемизмов в англоязычных рекламных текстах ряда известных производителей косметических и косметологических средств, направленных на решение проблем с кожей лица.

Приведем примеры использования эвфемизмов в рекламе косметических средств от Vichy для описания состояния кожи лица: «You can use our new Probio-BHA Anti-imperfection Serum right on the face... This powerful serums works to reduce the appearance of skin imperfections and accelerate cell surface renewal for healthy looking skin». В данном рекламном слогане нам встречается эвфемизм imperfections – несовершенства. Здесь мы видим манипулятивный эффект за счет генерализации значения. В своей работе Алфеева И. О. упоминает этот способ эвфемизации и отмечает, что он является самым распространенным в рекламном дискурсе. Популярность этого способа эвфемизации объясняется тем, что он позволяет коммуникатору не выдавать за правду явную ложь, а лишь слегка расширить границы самой правды за счет использования гиперонима [1]. Таким образом, мы видим, что в англоязычной рекламе косметических средств может использоваться генерализация с целью не называть вещи своими именами, а немного смягчить их значение. Стоит отметить, что упомянутый выше эвфемизм imperfections, который переводится как «недостатки», является одним из наиболее употребляемых эвфемизмов в рекламе косметических средств.

В дополнение к сказанному, рассмотрим еще несколько примеров использования данного эвфемизма в современной англоязычной рекламе: «Conceals under-eye circles and imperfections» (Avon); Uriage Hyseac 3 Regul Cream SPF30 Color 40ML favors the elimination of imperfections, evens the skin tone and limits the appearance of marks produced by the sun. (Uriage); «Rilastil Acnestil Attiva Anti-imperfections Cream 40ML specific preparation in cream indicated in the treatment of combination, oily and acne-prone skin» (Rilastil); «Martiderm Acniover Anti-Imperfection Serum 30ML balances the skin microbiota and regulates its pH achieving a sebstering effect and a skin free of imperfections» (Martiderm); «A-derma Phys-AC Perfect Anti-imperfection Fluid 40 ML treatment for acne-prone skin that acts on residual marks due to imperfections» [1]. Таким образом мы видим, что в англоязычной рекламе зачастую используется эвфемизм «imperfections», чтобы сделать речь более благозвучной.

Рассмотрим следующий случай употребления эвфемизмов в англоязычной рекламе. Косметический бренд под названием «Unineed» предлагает крем: «Target the signs of fatigue with the potent Prime Renewing Pack by Valmont». Данная реклама обещает с помощью своего продукта, избавиться от следов усталости. «Следы усталости» являются прямым переводом словосочетания «signs of fatigue». Если в рекламе прямым текстом назывались бы такие недостатки как «puffiness», «wrinkles», «circles under the eyes», «age spots» и т.д., то у потребителя могла бы закрепиться неприятная ассоциация с определенным брендом. Именно для того чтобы этого избежать, рекламодатели используют эвфемизмы.

В следующем примере рекламодатели используют выражение *stressed skin*, генерализируя значение словосочетания и подразумевая под ним достаточно широкий спектр проблем с кожей: «The body cream is created for stressed skin.» (Avon). К этой же функции, генерализации значения, можно отнести следующий пример из рекламы средства для умывания от бренда Bio Vegane SkinFood: «...olive oil is the perfect care to calm irritated and sensitive skin». В данном случае словосочетание «irritated and sensitive skin» является синонимичным эвфемизму «stressed skin», также используемого для обозначения различных проблем с кожей лица. Таким образом, использование эвфемизмов «stressed skin» и «irritated and sensitive skin» помогает избежать обозначения плохого состояния кожи лица и генерализирует различные проблемы с кожей.

Далее рассмотрим следующий пример применения эвфемизмов в косметической рекламе: «The Cu-GHK face cream and an eye cream reduced the visible signs of skin aging and caused an increase in skin density and thickness». (Copper Tripeptide). Исходя из данного примера, мы видим, что слово «wrinkles» заменено на «signs of aging». И опять же, подразумевая одно и то же, с помощью эвфемизма можно изменить отношение к определенной проблеме. В некоторых рекламных слоганах можно встретить эвфемизм «breakouts»: «In fact some breakouts aren't even visible yet» (Neutrogena). Здесь можно наблюдать, как термин «acne» заменяется данным эвфемизмом. Однако, проанализировав большое количество англоязычной рекламы косметических средств, был сделан вывод, что существует тенденция избегания эвфемизмов и принятия собственных несовершенств. Так, во многих рекламных слоганах встречаются слова «wrinkles, acne, red spots»: «This essence is designed to fight acne, treat acne scars and prevent blemishes» (FDR FANCL Acne Care Essence). Тем не менее, не стоит умалять того факта, что несмотря на новую тенденцию принятия себя, многие эвфемизмы все еще часто используются в англоязычной рекламе с целью избежать именованья различных проблем, связанных с состоянием кожи лица.

К недостаткам внешнего вида зачастую также относят наличие лишнего веса. На данную тему встречается много споров, возникают социальные движения, например, такие как «body-positivity» и т.д. Соответственно, люди, а особенно девушки, тратят очень много времени и сил на борьбу с лишним весом. Данная тема не стала исключением в сфере рекламы. Действительно, если есть проблема, которую пытаются решить миллионы людей на протяжении веков, то сложно не воспользоваться сложившейся ситуацией и не прорекламировать свой товар. Однако ввиду того, что тема является неприятной и вызывает много триггеров (в психологии так называют стимулы, которые вызывают яркие, чаще негативные эмоции и реакции [3]), рекламодатели прибегают к помощи эвфемизмов. Они делают это, чтобы не звучать резко и оскорбительно, и чтобы у клиентов не создавалась ассоциативная связка «товар-оскорбление».

Многие магазины одежды больших размеров используют эвфемизмы не только в рекламе, но и в названиях своего бренда и товаров. Так, известный

бренд одежды плюс-сайз Torrid сообщает: «We are plus size store that caters to beautiful women sized 10-30». Еще один бренд, Lane Bryant, создал собственный хештег для продвижения линейки одежды больших размеров – «#PlusIsEqual». Использование эвфемизмов в англоязычной рекламе средств или одежды для людей больших размеров является распространенным явлением. Обратим внимание на следующий пример: «Start with a flawless foundation in this high-waist Maidenform firm-control brief with tummy control. The soft, stretch lace fabric in the lace option, plus shaping support, make this panty perfect for wearing under everything» (Maidenform). Так, многие рекламодатели с помощью эвфемизмов избегают темы больших размеров и называют некоторые явления определенными терминами, которые являются более нейтральными и даже могут обладать позитивной коннотацией.

Можно привести еще несколько примеров использования эвфемизмов в англоязычной рекламе, связанной с темой лишнего веса или похудения. Так, многие фитнес-клубы используют в своей рекламе следующие слоганы: «Get in shape and be happy», «Keep your body strong and fit», «Shape your body» и др. Значение «сбросить лишний вес», «похудеть» деликатно передано с помощью выражения «привести себя в форму». Мы можем видеть, что с помощью деликатного выражения «get in shape», авторы рекламы хотели избежать такие словосочетания как: «lose weight» или «grow thin».

Следующая область, которую мы рассмотрим в данной статье, это сфера рекламы *средств по уходу за телом и предметов гигиены*. Зачастую в социуме достаточно нейтральные и абсолютно нормальные с биологической точки зрения явления табуируются и приобретают негативную коннотацию, что приводит к подростковой травле, появлению комплексов и др. С точки зрения общественной жизни слишком активное табуирование обычных биологических явлений может приводить к печальным последствиям. Однако, стоит помнить, что во всех вопросах и спорных моментах главным остается поиск той самой золотой середины и соблюдение границ. Несомненно, особо важно поддерживать гигиену, ухаживать за собой – это, в первую очередь, уважение самого себя и окружающих людей. Именно поэтому, рынок достаточно наполнен средствами по уходу за телом и предметами гигиены. Однако из-за причин, указанных выше, рекламодатели прибегают к помощи эвфемизмов.

Так, рассмотрим рекламу дезодоранта от бренда Nivea: «Body deodorant offers protection against odors, leaving skin fresh and dry». Здесь мы видим, как слово «sweat» в рекламе заменяется более нейтральным словом «odor». Еще один пример можем найти в рекламе различных средств женской гигиены: «Powerful protection from misfortunes. Pocket-sized and designed to fit your lifestyle, Click tampons go from compact to full-sized protection in one easy step» (U by Kotex.). Так, мы видим, что тема естественных выделений человека в большей мере является табуированной, хотя в последнее время встречаются исключения.

Никашина Н. В. отмечает, что тема менструации являлась темой табу во все времена: «В прошлом женщина в данный период своей жизни считалась нечистой, ей не разрешалось входить в храм, также ей приписывали обладание

нечистой силы и старались изолировать от внешнего мира. В наше время в связи с морально-этическими социальными изменениями, отношение к данной теме поменялось, оставив, однако отрицательные чувства и эмоции к данной лексической единице, так как менструальный период часто ассоциируется с болью и чем-то неприятным, что вызывает чувства дискомфорта и брезгливости» [4]. Таким образом рекламодатели заменяют прямое наименование на более нейтральные и общие, такие как «период», «эти дни», чтобы подчеркнуть гендерные особенности женщины. В связи с этим, данные рекламные сообщения не вызывают у женщины чувства вины или стыда, а наоборот она чувствует свою особенность, что исключает появления негативных эмоций, связанных с данным продуктом. В результате рекламодатели прямые названия заменили на более нейтральные либо генерализировали их, например, «period», или «these days». Термин «leakage» заменяют на общий термин «misfortunes», как мы видим, в данном примере. Таким образом, подобные рекламные сообщения позволяют женщинам чувствовать свою гендерную особенность, и это исключает возникновение негативных эмоций. И важно отметить, что согласно слогану рекламы, у женщин, пользующихся данным товаром, не появится чувство вины или стыда.

Можно сказать, что эвфемизмы широко используются в рекламных текстах для товаров, которые напрямую связаны с уходом за внешностью или здоровьем человека. В какой-то степени у потребителя появляется шанс решить определенную проблему физиологического характера посредством приобретения того или иного средства. Другими словами, покупатели начинают верить в возможности этого товара и в его потенциальную помощь. Именно такую цель (манипуляция людьми и желание изменить их отношение к продукции) ставят перед собой рекламодатели, используя в своих лозунгах эвфемизмы.

Следующая область рекламы, которую следует рассмотреть, это реклама таких пагубных *привычек* как: курение, употребление алкоголя и т.д. Вредные привычки порицаются в обществе, поэтому в кино и сериалах добавляются дисклеймеры, например: «Курение и употребление алкоголя вредит вашему здоровью», а в магазинах существует возрастное ограничение на продажу табачной и алкогольной продукции. Однако не все исследователи однозначно считают, что реклама действительно может создавать спрос на товары и менять отношение к тому или иному товару. Так, Лейсс Уильям в своей работе, посвященной англоязычной рекламе и рычагам ее работы пишет: «The persistent criticism that advertising creates a demand for products that otherwise would not exist puts the advertising industry in a peculiar position. Advertisers say there is little evidence to show that advertising has any affect on aggregate sales – that advertising actually does anything to increase the overall level of consumption. Seldom does one find an industry so strenuously arguing the ineffectiveness of its product» [7]. Лейс Уильям считает, что рекламная индустрия постоянно находится под влиянием критики, ее постоянно обвиняют в создании искусственного спроса на ненужные товары. Однако автор подчеркивает, что создатели рекламы подтверждают тот факт, что реклама действительно делает что-то для

увеличения общего уровня потребления. Данное мнение подтверждает американский ученый Нил Борден в его работе «Advertising in Our Economy» (1947): «While advertising may accelerate trends in consumption patterns, it cannot by itself create these patterns» [6]. Джулиана Саймона, который в своем исследовании говорит: «Advertisements for products such as alcohol, soap, and drugs – the products at the heart of the controversy about advertising – do not seem to have much effect on the economy and hence from an economic point of view, it is immaterial whether they are present or absent... All this implies that the economic study of advertising is not deserving of great attention» [8]. Таким образом, можно предположить, что реклама таких товаров, как алкоголь, мыло и наркотики, продуктов, вызывающих противоречивые эмоции о рекламе, не оказывает большого влияния на экономику и покупателей. Однако подобное мнение ученых вызывает интерес к причинам манипуляций в рекламе и способам их реализации в эвфемизмах.

Рассмотрим эвфемизмы, используемые в рекламе алкогольных напитков и табачных изделий в англоязычном пространстве. «Here's a real Man's Ale» – «Это эль настоящего мужчины» (IPA). Здесь мы видим, что с помощью словосочетания «a real Man's Ale» создается положительный образ пивной продукции. В своей работе «Специфика эвфемизмов в англоязычном рекламном дискурсе» Алфеева И. О. приводит еще один пример эвфемизмов: «At Nugget Markets, we offer a huge range of wines, beers, and adult beverages from around the world. (Nugget Markets)» [1]. В данном случае мы видим, что с помощью эвфемистического словосочетания «adult beverages» скрывается понятие «alcohol». Таким образом, рекламодатели воздействуют на своих слушателей, особенно молодого возраста. Им определенным образом внушается, что употребление таких напитков – это привлекательно, потому что в определенной степени характеризует человека как взрослого.

Обратим внимание на другой пример из этой же области рекламы: «Your fortune awaits» (Miller). Здесь рекламодатели используют метафоризацию: эвфемизм fortune заменяет слово inebriation (состояние алкогольного опьянения) и создает положительный образ алкоголя у своих покупателей. Можно встретить и другие примеры метафоризации: «morning-after distress» или «unpleasant after-effects» вместо «withdrawal syndrome». Таким образом, мы видим, что с помощью эвфемизмов рекламисты не только скрывают негативные явления действительности, но и придают им позитивную коннотацию. Подобные манипуляции над потребителем возможны, благодаря сокрытию тревожных фактов в реальности, с целью создания у аудитории приятного образа и впечатления в целом об определенной продукции. Главная цель, которую преследуют рекламодатели – это выгода и желание привлечь как можно большее количество покупателей.

Заключительная сфера рекламы, которую нам следует рассмотреть, это *эвфемизация цены и качества продукции*. В ходе изучения различных работ исследователей на тему англоязычных рекламных текстов и эвфемизмов, которые там используются, можно выявить достаточное количество сглаживающих слов и словосочетаний. В рекламном языке слово «cheap» часто

заменяют на «affordable», «inexpensive» или «low-cost» и другие, тем самым затемняя прямые номинации, создавая смягчающий эффект. Рассмотрим некоторые примеры использования подобного рода эвфемизмов в рекламе.

Одни из таких примеров видим в рекламе «Mani Financial» – «Easy. Affordable. Accessible». В данном случае эвфемизмы «affordable» и «accessible» применяются рекламистами для обозначения доступности товара, не называя при этом стоимость прямо. Часто в англоязычных рекламных заголовках можно встретить словосочетание «without breaking my / your budget»: «It makes my hair soft and healthy without breaking my budget» (Pantene), «How I am losing weight without dieting or breaking my budget» (The coupon project) и т.д. В данных примерах, видим повторяющееся выражение «without breaking my budget», в котором имеется в виду «дешевый», но прямого термина «cheap» в данном случае мы не видим. Таким образом, можно отметить, что рекламисты часто прибегают к эвфемизмам, чтобы создать благоприятный образ у реципиента, заинтересовать его привлекательной ценой и не называть товары дешевыми, чтобы не посчитать реципиента бедным и тем самым не оскорбить его.

Стоит обратить внимание на *эвфемизацию качества товара*. Иногда использовать дорогие материалы не выгодно и круг потенциальных покупателей значительно снижается. В таком случае, производители предпочитают экономить на материалах и использовать искусственную кожу, пластик либо синтетику. Однако, прямо указав эти наименования в составе продукции, производители рискуют потерей клиентов и выручки. Для того чтобы избежать подобных рисков в рекламе также употребляются эвфемистические выражения. Так, в англоязычной рекламе часто встречается словосочетание «faux leather», которое означает синтетический полимер. Этот термин заимствован из французского языка, и звучание этого слова имеет оттенок некой роскоши и качества. Автор статьи «Euphemisms in marketing and advertising», говоря о подобном виде эвфемизации, отмечает, что такой прием подрывает наше восприятие таких понятий как качество и ценность. Фактически покупателя обманывают, потому что винил не имеет никакого отношения к коже и обычно производится в Китае, а не во Франции. [9] Действительно, то, что могло бы восприниматься как дешевый и нежелательный продукт, благодаря эвфемизации напротив убеждает покупателя платить за товары, которые в случае изменений в описании он бы избегал.

Итак, мы проанализировали то, как эвфемизмы используются в англоязычной рекламе. На основе информации, представленной в данной работе, можно сделать вывод, что рекламисты зачастую прибегают к использованию эвфемизмов, чтобы не ассоциировать свой продукт с чем-то неприятным, чтобы скрыть вредность продукта, и чтобы благозвучно обозначить стоимость и состав своего товара.

Библиографические ссылки

1. Алфеева И. О. Специфика эвфемизмов в англоязычном рекламном дискурсе / Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Белгород, 2016. 57 с.
2. Жамалова А. И. Использование эвфемизмов в рекламных текстах (на материале русского и английского языков) // МультиУрок: сайт. 2017. URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/ispol-zovaniie-efvfiemizmov-v-rieklamnykh-tiekstakh.html> (дата обращения: 05.04.2022).
3. Кондратенко Мария. Триггеры: что это и как их используют в психологии и маркетинге. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/615652759a79473fedd23376> (дата обращения: 05.04.2022).
4. Никашина Н. В. Особенности эвфемизации в англоязычном рекламном дискурсе / Н. В. Никашина, В. С. Година // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 810-813.
5. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. I–IV. М., 1935–1940.
6. Borden Neil H. Advertising in our economy. New York: Arno Press, 1978. 624 p.
7. Leiss W. Social communication in advertising: persons, products & images of well-being / W. Leiss, S. Kline, S. Jhally. Toronto; New York: Methuen, 1986. 341 p.
8. Simon Julian. Issues in the Economics of Advertising. Urbana: University of Illinois Press. 1970. 371 p.
9. Word Connection. Euphemisms in marketing and advertising. URL: <https://word-connection.com/euphemisms-in-marketing-and-advertising/#h-euphemisms-in-marketing-and-advertising> (дата обращения: 15.05.2022).

УДК 811.111-26

ГРАФИЧЕСКИЕ РОМАНЫ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ВОЗМОЖНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

GRAPHIC NOVELS: CHALLENGES OF TRANSLATION AND POSSIBILITIES IN ESL-TEACHING

А. А. Родичева

*ФГБОУ ВО «Российский государственный
гидрометеорологический университет»*

Т. А. Зайцева

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

Аннотация. Графический роман (graphic novel) – одна из самых молодых разновидностей комикса. Называя свои произведения «графическим романом», авторы хотят показать, что книги рассчитаны на взрослую аудиторию. Целью данной статьи является анализ графического романа как объекта перевода. Авторы рассматривают графический роман как нестандартный вид комикса, позиционирующий себя как серьезный жанр. В статье анализируются особенности перевода текста графического романа на лексическом,

фонетическом и синтаксическом уровнях. Как подчеркивается в статье, перевод любого текста, в том числе текста графического романа, связан с поиском лексических соответствий, лексико-грамматических трансформаций, структурных преобразований. Грамотный перевод графического романа заключается в сохранении целостности текста. Авторы подчеркивают, что отличием графического романа от других литературных произведений является изобилие непереводаемых элементов, которые создают контекст для истории. В статье описаны сложности, с которыми встречается переводчик в процессе работы над текстом графического романа. Полученные результаты могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку, в частности, для обучения переводу студентов как языковых, так и неязыковых направлений подготовки.

Abstract. A graphic novel is one of the latest varieties of comics, positioning itself as a serious genre. Graphic novels are usually designed for an adult audience. The purpose of this article is to analyze the graphic novel as an object of translation. The authors consider the challenges of the translation of a graphic novel at the lexical, phonetic and syntactic levels. As the authors emphasize, the translation of any text, including the text of a graphic novel, correlates with the choice of lexical correspondences, lexico-grammatical and structural transformations. In the process of translation of a graphic novel, it is important to preserve the integrity of the text. The article shows that the difference between a graphic novel and other literary works is the abundance of untranslatable elements: images or storyboards which create the context for the story. The results obtained can be used in the process of teaching a foreign language, in particular, teaching translation to university students.

Ключевые слова: графический роман, лексические соответствия, лексико-грамматическая трансформация, структурные преобразования, целостность текста

Keywords: graphic novel, lexical correspondences, lexical and grammatical transformation, structural transformations, text integrity

Graphic novel (graphic novel) is one of the youngest varieties of comics. This term usually refers to the works that are not serialized. Often, by calling their works a "graphic novel", the authors want to show that the books are designed for an adult audience. There are many disagreements regarding the term "graphic novel". The problems are related to its status as an adult comic, which in turn generates a lot of additional associations. In order to avoid associations with humorous books or books for children, this genre has been called a graphic novel since 1964. [1]. Thus, a graphic novel is an extremely non-standard type of comic book, positioning itself as a serious genre. However, there is no denying that the genre of the graphic novel is directly related to the concept of a comic book.

Comics in their usual form appeared at the end of the 19th century. 1894 is considered the most important year for the history of comics, as in this year R. F. Outkolt creates a series of comics "Yellow Kid" on the pages of New York newspapers [4]. It was one of the first fully colored comics, with dialogues in speech

bubbles. Comics were becoming more and more popular, and in the 1930s in the USA there was a real boom in comics [4], which later spread all over the world.

From the point of view of comics, the 20th century is divided into four periods: the Golden Age (late 1930s - late 1940s), the Silver Age (1956-1970), the Bronze Age (1970-1986) and the Modern Age (from 1986 to the present). This division mainly applies only to American comics, but since it was in Northern America that they received the greatest development and most often set the tone in the rest of the world.

Many scholars attribute the beginning of the golden age to 1938, to the first appearance of Superman on the pages of Action Comics, whose incredible popularity gave impetus to the creation of other superhero comics. During the Second World War patriotic themes prevailed in comics. After the victory and due to the decline in popularity of the superhero theme, there was a shift towards other genres, such as westerns, science fiction and horrors [3]. The Silver Age was marked by the introduction of the Comic Code Authority in 1954, which existed until the beginning of the XXI century. Its functions included strict regulation of what could be printed and what couldn't. The Bronze Age is characterized by a turn to more serious themes and adult plots, the cartoons became more realistic and, at the same time, more interesting and unusual. One of the turning points of the Bronze Age is considered to be the release of Spider-Man series, where his girlfriend Gwen Stacy died. The modern age of comics is characterized by a complete revision of the standards introduced during the Golden and Silver Ages. Most often its beginning is considered to be 1986, when Frank Miller's dystopia "Batman: The Dark Knight Return" and Alan Moore's "Watchmen" were published. Sometimes the period from 1986 to 2000 is called the Dark Age of Comics because of the gloominess of the plots and artwork. One of the most striking examples is Art Spiegelman's comic "Maus: A Survivor's Tale", which received the Pulitzer Prize in 1992 and is included in the school literature curriculum in some countries. In general, the modern period is the heyday of the graphic novel.

The translation of any text, including the text of a graphic novel, is directly related to the search for lexical correspondences, lexical-grammatical transformations and structural transformations. Just like with any other genre, it is important to preserve the integrity of the text of the graphic novel, as the reader should perceive the text of the graphic novel not in separate blocks but as a whole.

A serious difference between a graphic novel and other literary works is the abundance of elements, which cannot be changed: images, type, storyboards, art style. They create the context for the story that the translator deals with. The graphic novel translator cannot change a cartoon in any way. The translator should find an audio-visual dynamic equivalent of the elements in the native language to convey the mood and the atmosphere. Working on the text of a graphic novel the translator analyzes the material, concentrating on play on words, proper names, author's neologisms, cases of onomatopoeia, interjections and other possible difficulties associated with the combination of image and text. One should be familiar with the "world of comics". It is impossible to start the translation of any book in a series without having an idea about the previous books. Every new issue is filled with all

sorts of allusions and references that affect the plot, but can be easily missed or misinterpreted by the person who has not read previous series. The translation of some lexical unit may not be accepted by the editor, because in previous issues of the graphic novel it was translated differently (even if it was not done successfully).

Besides, it is important to decide to what extent the graphic novel should be adapted to the culture of the target language. This deals not only with terminology, but also with cultural concepts. Susan Bassnett in her work "Translation Studies" cites Hilaire Belloc who laid down six general rules for the translator of prose texts and the same rules can be applied to graphic novels:

(1) The translator should not 'plod on', word by word or sentence by sentence, but should 'always "block out" his work'. By 'block out', Belloc means that the translator should consider the work as an integral unit and translate in sections, asking himself 'before each what the whole sense is he has to render'.

(2) The translator should render idiom by idiom 'and idioms of their nature demand translation into another form from that of the original.

(3) The translator must render 'intention by intention', bearing in mind that 'the intention of a phrase in one language may be less emphatic than the form of the phrase, or it may be more emphatic'.

(4) Belloc warns against *les faux amis*, those words or structures that may appear to correspond in both SL and TL but actually do not, e.g. *demande*—to ask translated wrongly as *to demand*.

(5) The translator is advised to 'transmute boldly' and the essence of translating is 'the resurrection of an alien thing in a native body'.

(6) The translator should never embellish [2].

For a graphic novel translator, it is very important to learn how to "read" the meaning of the cartoons and their connection with the text, because the narrative of a graphic novel is created not only with the help of text, but also with the help of cartoons.

One of the main features of comics and graphic novels that affects translation is the conciseness of the characters' remarks. Direct speech is included into speech bubbles, and as languages have different grammatical structures, the task of a graphic novel translator is to choose the equivalent of the same length and meaning. The main feature and challenge of translation of graphic novels at the phonetic level is the translation of onomatopoeia and interjections. Despite the fact that the translation of interjections and onomatopoeia in graphic novels seems to be quite easy, but in reality, it is time-consuming. For example, Russian, unlike English, has much fewer interjections, especially in written speech, so to refer English onomatopoeia the translator should work hard to find and sometimes even to create equivalents in Russian. The translation of interjections and sounds has long been a part of translation creativity. For instance, the sound of a passing "whoosh" in English novels is translated into Russian as "вжух". The problem of translating interjections and onomatopoeia in graphic novels is really acute, because they do not only create the atmosphere, in graphic novels they are always connected with the plot and have some meaning.

In graphic novels, the problem of translating proper names is a challenge as well. This mainly concerns graphic novels about superheroes, where nicknames are often used. Such nicknames have some meaning, and its meaning is not always explicit: this may be an allusion to some literary work or film, as well as a nickname may be part of the character's characteristics connected with their appearance or traits, or it may even create a comic effect. A name may appear in a graphic novel only once or it may belong to a hero with a long history and it can be found only in the first series. All these factors determine the choice of the method of translation: to transliterate or to transcribe proper names, or to try to come up with an equivalent in the target language. For example, in the comics "Nightwing", the main character Nightwing, has an impersonator who takes the name "Nite-wing", which is quite difficult to translate.

It should be mentioned that rather often the translator faces one more problem: due to the fact that amateur translation (scanlation) introduces variants of proper names earlier, the audience is unwilling to accept the professional variants of their translation.

It is also worth noting that in addition to a variety of names, comics and graphic novels are rich in neologisms. With their help, the author adds brightness and uniqueness to the text, but this creates certain challenges for the translator. The function of neologisms in comics or graphic novels is to replace some words in order to avoid copyright problems. For example, the Windows operating system gets the name Curtains, and Coca-Cola becomes Zesti-Cola.

Thus, the main feature of the translation of graphic novels at the lexical level is the abundance of proper names and neologisms, which are very important in the narrative.

The main purpose of the author of the graphic novel is to convey oral speech, therefore, the graphic novel may resemble oral communication: length of the sentences and their emotional coloring. It is also common to use elliptical sentences. Another feature of the syntactic level is the use of segmented constructions that create the effect of spontaneity.

Differences in word order in English and Russian often require sentence rearrangement. In most cases, the difference between the grammatical structures of the languages is manifested precisely in the construction of the sentence.

Библиографические ссылки

1. Дмитриева Д. Г. Графический роман Алана Мура «V – Значит вендетта» для российского читателя: к вопросу о сложности межкультурного перевода // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. №1. С 305-307.
2. Bassnett S. Translation Studies. Psychology Press. 2002. 176 p.
3. Kovacs G., Marshall C. W. Classics and Comics. Oxford: Oxford University Press. 2010. 288 p.
4. Zanettin F. Comics in Translation Studies. An Overview // Comics in Translation. Manchester: St. Jerome Publishing. 2008. Pp. 1-32.

АНГЛИЙСКАЯ ЭССЕИСТИКА КАК ВИД ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

ENGLISH ESSAY AS A TEXT OF PUBLICISM

В. В. Федоров

*ФГБОУ ВО «Петропавловск-Камчатский филиал
РАНХиГС»*

Аннотация. В работе поднимается вопрос об осмыслении английской эссеистики как части публицистического стиля в её единстве, образуемом текстами схожими по своим языковым функциям и стилеобразующим параметрам, но отличающимися языковыми средствами их оформления. Неоднородный характер эссеистических текстов позволяет разделить их на три уровня, демонстрирующих движение от инварианта стиля, представленного текстами, в которых языковые функции общения и воздействия имеют равное вербальное проявление, к периферийным текстам, характеризующимся минимизацией вербальных проявлений одной из них.

Abstract. The article raises the question of conceptualization of English essayism as a part of publicistic style in its unity formed by the texts similar in language functions and style-forming parameters but different in their verbal content. The heterogeneous nature of essayistic texts allows to divide them into three levels demonstrating the movement from the style invariant, represented by the texts where the communicative and expressive linguistic functions have equal verbal manifestation, to the peripheral texts where the verbal manifestations of one of them is minimized.

Ключевые слова: публицистический стиль, эссеистика, языковая функция, функция общения, функция воздействия, стилеобразующие параметры, инвариант, вариант

Keywords: publicistic style, essayism, language function, communicative function, expressive function, style-forming parameters, invariant, variant

Современная публицистика отличается языковой неоднородностью, которая вызывает трудности при её описании. Они начинаются с определения границ стиля, традиционно ассоциирующегося в сознании большинства людей с языком средств массовой информации. Период с 80-х годов прошлого столетия и до настоящего времени характеризуется ростом научного интереса именно к этой форме публицистического текста. В работах по эссеистике чаще всего рассматриваются особенности эссеистического творчества отдельных авторов [4, с. 12], анализируется специфика жанра эссе [3, с. 8] либо описываются его отдельные признаки [9]. Указанные исследования позволили выявить содержательные и языковые особенности эссеистики, но не выработали унифицирующего представления о них в контексте всего функционального регистра публицистики. Перспективным в этом направлении

представляется выделение публицистического стиля на основе категориальной природы двух противопоставляемых функций языка, позволяющее установить, что в публицистике реализуются функции общения и воздействия при доминирующей роли первой [6, с. 136]. Это положение предоставляет возможность разработки методики унифицирующего описания всего многообразия текстов, относящихся к публицистическому стилю. На первом этапе необходимо установить набор *стилеобразующих параметров – общих содержательных характеристик публицистического стиля, имеющих практическое воплощение на вербальном уровне*, которые позволяют объединить в его рамках разнообразные по своим жанровым и языковым характеристикам тексты. На втором этапе анализируются языковые характеристики исследуемого материала, которые свидетельствуют об актуализации в его содержании установленных языковых функций и стилеобразующих параметров, что позволяет выявить инвариантную основу стиля, переходящую из текста в текст. На третьем этапе выявляются вариативные языковые характеристики, присущие отдельным типам текстов в рамках публицистического стиля, которые свидетельствуют об уровне его языковой вариативности.

Вполне очевидно, что стилеобразующие параметры публицистики могут быть выделены, исходя из актуализации присущих ей языковых функций: общения и воздействия, связанных с созданием информационного поля и его последующей интерпретации. Анализ способов актуализации функции общения позволяет определить в качестве стилеобразующих параметров публицистики *информативность* и *квазиинформативность*, а анализ способов актуализации функции воздействия – *интерсубъективность* и *субъективность*. Под *информативностью* понимается свойство публицистического стиля предоставлять основную информацию при помощи языковых средств, нацеленных на точное воспроизведение фактов, а также на доказательство их истинности. Под *квазиинформативностью* – свойство публицистического стиля предоставлять дополнительную (вспомогательную) информацию, преимущественно связующего или фонового характера. Сказанное позволяет говорить о функциональной антитетичности данных понятий на фоне их неразрывной общности, в связи с чем они объединяются в бинарный стилеобразующий параметр – *информативность /квазиинформативность*.

Аналогичные отношения наблюдаются между двумя другими стилеобразующими параметрами – *интерсубъективностью* и *субъективностью*, которые также рассматриваются как неразрывное бинарное целое *интерсубъективность/субъективность*. Из всех определений, даваемых междисциплинарному понятию *интерсубъективность*, наибольшую актуальность имеет «независимость употребления и понимания языковых выражений от лиц и обстоятельств» [2, с. 117]. Значение термина *интерсубъективный*, «межличностный, общий, общедоступный», традиционно противопоставляется значению термина *субъективный*, «личный, индивидуальный, уникальный» [5, с. 133]. Интерсубъективность является продуктом коллективного сознания, в то время как субъективность –

индивидуального [7, с. 91]. Таким образом, стилеобразующий параметр *интерсубъективности* подразумевает свойство публицистики регулярно воспроизводить однотипные сущности, упрощающие её восприятие, а стилеобразующий параметр *субъективности* связан со свойством публицистики вырабатывать вербальные феномены, отклоняющиеся от традиционных норм оформления материалов подобного рода и способствующие привлечению к ним дополнительного внимания.

Для доказательства высказанных соображений и выявления механизмов практической актуализации выделенных стилеобразующих параметров обратимся к вербальным способам их оформления в эссеистических текстах, которые подразделяются исследователями на три основных вида в соответствии с доминантной духовной формой видения и осмысления жизни автором произведения: нравоописательное (этизм), познавательное (теоретизм) и лирическое (эстетизм) [3, с. 13]. Возьмем в качестве примера фрагменты английских эссеистических произведений, иллюстрирующих указанные виды. В качестве нравоописательного эссе может быть приведено произведение Б. Франклина.

(I) «Savages we call them, because their manners differ from ours, which we think the perfection of civility: they think the same of theirs. Perhaps, if we could examine the manners of different nations with impartiality... we should find no people so rude, as to be without any rules of politeness; nor any so polite, as not to have some remains of rudeness.

The Indian men, when young, are hunters and warriors; when old, counselors; for all their government is by counsel of the sages; there is no force, there are no prisons, no officers to compel obedience, or inflict punishment. Hence, they generally study oratory, the best speaker having the most influence. The Indian women till the ground, dress the food, nurse and bring up the children, and preserve and hand down to posterity the memory of public transactions. These employments of men and women are accounted natural and honorable. Having few artificial wants, they have abundance of leisure for improvement by conversation. Our laborious manner of life, compared with theirs, they esteem slavish and base; and the learning, on which we value ourselves, they regard as frivolous and useless. An instance of this occurred at the Treaty of Lancaster, in Pennsylvania, anno 1744, between the government of Virginia and the Six Nations. After the principal business was settled, the commissioners from Virginia acquainted the Indians by a speech, that there was at Williamsburg a college, with a fund for educating Indian youth; and that, if the Six Nations would send down half a dozen of their young lads to that college, the government would take care that they should be well provided for, and instructed in all the learning of the white people. It is one of the Indian rules of politeness not to answer a public proposition the same day that it is made; they think it would be treating it as a light matter, and that they show it respect by taking time to consider it, as of a matter important. They therefore deferred their answer till the day following; when their speaker began, by expressing their deep sense of the kindness of the Virginia government, in making them all offer; “for we know,” says he, “that you highly esteem the kind of learning taught in those Colleges, and that the

maintenance of our young men, while with you would be very expensive to you. We are convinced, therefore, that you mean to do us good by your proposal; and we thank you heartily. But you, who are wise, must know that different nations have different conceptions of things; and you will therefore not take it amiss, if our ideas of this kind of education happen not to be the same with yours» [11, с. 147].

Примером познавательного эссе может служить «Валден» Г. Д. Торо.

(II). «The mass of men leads lives of quiet desperation. What is called resignation is confirmed desperation. From the desperate city you go into the desperate country, and have to console yourself with the bravery of minks and muskrats. A stereotyped but unconscious despair is concealed even under what are called the games and amusements of mankind. There is no play in them, for this comes after work. But it is a characteristic of wisdom not to do desperate things. When we consider what, to use the words of the catechism, is the chief end of man, and what are the true necessities and means of life, it appears as if men had deliberately chosen the common mode of living because they preferred it to any other. Yet they honestly think there is no choice left. But alert and healthy natures remember that the sun rose clear. It is never too late to give up our prejudices. No way of thinking or doing, however ancient, can be trusted without proof. What everybody echoes or in silence passes by as true today may turn out to be falsehood tomorrow, mere smoke of opinion, which some had trusted for a cloud that would sprinkle fertilizing rain on their fields. What old people say you cannot do you try and find that you can. Old deeds for old people, and new deeds for new. Old people did not know enough once, perchance, to fetch fresh fuel to keep the fire a-going; new people put a little dry wood under a pot, and are whirled round the globe with the speed of birds, in a way to kill old people, as the phrase is. Age is no better, hardly so well, qualified for an instructor as youth, for it has not profited so much as it has lost. One may almost doubt if the wisest man has learned anything of absolute value by living. Practically, the old have no very important advice to give the young, their own experience has been so partial, and their lives have been such miserable failures, for private reasons, as they must believe; and it may be that they have some faith left which belies that experience, and they are only less young than they were. I have lived some thirty years on this planet and I have yet to hear the first syllable of valuable or even earnest advice from my seniors. They have told me nothing, and probably cannot tell me anything, to the purpose. Here is life, an experiment to a great extent untried by me; but it does not avail me that they have tried it. If I have any experience which I think valuable, I am sure to reflect that this my Mentors said nothing about» [11, с. 259].

Лирическое эссе может быть проиллюстрировано зарисовкой Дж. Райта «Майское утро».

(III). «Deep into spring, winter is hanging on. Bitter and skillful in his hopelessness, he stays alive in every shady place, starving along the Mediterranean: angry to see the glittering sea-pale boulder alive with lizards green as Judas leaves. Winter is hanging on. He still believes. He tries to catch a lizard by the shoulder. One olive tree below Grottaglie welcomes the winter into noontime shade, and talks as

softly as Pythagoras. Be still, be patient, I can hear him say, cradling in his arms the wounded head, letting the sunlight touch the savage face» [10, с. 77].

Как можно заметить, во всех трёх отрывках преобладает субъективно-авторское отношение к описываемым фактам действительности. Во-первых, это проявляется в достаточно свободной композиции, подчиняющейся внутреннему ходу мысли автора, а во-вторых, в ничем не ограниченном выборе языковых единиц, оформляющих эту медитацию, что может заставить подумать, что перед нами литературно-художественные произведения. Однако различия в коммуникативных намерениях авторов и стилеобразующих параметрах чётко фиксируют принадлежность анализируемых текстов к публицистическому стилю. Как отмечают исследователи, принципиальное отличие эссеистики от художественной прозы пролегает в области отношения автора к собственным внутренним душевным движениям и заключается в той разнице, которая существует между организацией героя (носителя переживаний автора – в литературе), то есть посредствующего звена между писателем и читателем, и организацией живой личности (самопереживающей – в эссеистике)» [3, с. 10].

Во всех трёх текстах на *лексико-фразеологическом уровне* обнаруживаются типовые для всего публицистического стиля вербальные средства оформления *информативности*. Наиболее заметным из них является широкое использование прецизионной лексики – языковых единиц с фиксированным значением, нацеленных на передачу конкретной информации (имена собственные, сокращения, числительные, даты и пр.): «*Treaty of Lancaster, Pennsylvania, 1744, Virginia, Six Nations, Indian, Mediterranean, Judas, Grottaglie, Mentors»*, etc. [10; 11]. Ещё одним проявлением вербальной актуализации информативности является использование во всех трёх текстах воспроизводимых безобразных номинативных полилексемных комплексов, носящих терминологический характер, типа: «*common mode, absolute value, public transactions, artificial wants, principal business, public proposition»*, etc. [10; 11]. Средства вербального оформления информативности также включают клишированные безобразные глагольные коллокации, обозначающие различные действия, типа: «*to do things, to use words, to give up prejudices, to be falsehood, to have experience, to examine manners, to send to college, to show respect, to stay alive, to compel obedience, to inflict punishment»*, etc. [10; 11].

К вербальным средствам оформления стилеобразующего параметра информативности на *текстовом уровне* относятся ссылки на источники информации «*what old people say»* и цитация как полная «*for we know,» says he, «that you highly esteem the kind of learning taught in those Colleges [...]*», так и фрагментированная: «*When we consider what, to use the words of the catechism, is the chief end of man»* отсылает читателя к полному тексту Катехизиса «*New England Primer»*: «*What is the chief end of man? Man's chief end is to glorify God and enjoy him»* [11, с. 259].

Вербальная актуализация стилеобразующего параметра *квазиинформативности* обнаруживается, главным образом, на *лексическом уровне*. Она осуществляется посредством использования общевокабулярной

лексики, формирующей языковую основу печатной периодики. Очевидно, постоянное чередование языковых единиц, нацеленных на актуализацию информативности и всех прочих встречающихся в ней лексем, нацеленных на актуализацию квазиинформативности, является маркером публицистической речи.

Вербальная актуализация стилеобразующего параметра *интерсубъективности*, в первую очередь, проявляется в наличии на *лексико-фразеологическом уровне* значительного числа *прецедентных феноменов (прецедентных имен и прецедентных высказываний)*, воплощающих языковую категорию *прецедентных единиц* – «образцовых языковых фактов, служащих моделью для воспроизводства сходных фактов и представленных в речи определенными вербальными сигналами, которые актуализируют стандартное или нестандартное (по своей креативности) содержание» [1, с. 152-153]. Так, в анализируемых текстах наличествуют типовые коллокации, передающие экспрессивность, которая формируется посредством привычных для коллективного сознания языковых механизмов интерпретации информации:

- узуально-клишированные оценочные номинации, аксиологическое содержание которых формируется посредством прилагательных и наречий, напрямую выражающих положительную или отрицательную оценку: «*true necessities, important advice, miserable failures, best speaker*», etc. [10; 11];

- узуально-клишированные оценочные номинации, аксиологический потенциал которых формируется путём метафорического переосмысления входящих в них прилагательных и наречий: «*stereotyped despair, light matter, healthy natures, white people*», etc. [10, 11];

- традиционная англо-американская фразеология: «*Old deeds for old people, and new deeds for new*» [11].

На *синтаксическом уровне* важным механизмом, нацеленным на вербализацию *интерсубъективности* наряду с типовым неинвертированным оформлением предложений, является повсеместное усложнение синтаксиса, которое происходит за счёт использования придаточных предложений, конструкций в страдательном залоге, конструкций с неличными формами глагола и приложений.

Важным вербальным средством оформления *субъективности* является использование *прецедентных трансформов* – намеренно изменённых прецедентных имён и прецедентных высказываний, которые обнаруживаются, главным образом, на *лексико-фразеологическом уровне*. В отличие от прецедентных феноменов, использование которых характеризуется определённым автоматизмом, создание прецедентных трансформов требует дополнительных мыслительных и творческих усилий: «*healthy natures remember that the sun rose clear, some had trusted for a cloud that would sprinkle fertilizing rain on their fields, new people put a little dry wood under a pot*», etc. [10; 11].

К иным вербальным средствам выражения субъективности относится использование образных коллокаций, встречающихся в единичных контекстах и обнаруживающих авторское начало. Как правило, это – тропы, основанные на переносном значении входящих в них компонентов, которые не только

обеспечивают выразительность публицистического стиля, но и являются «опознавательными знаками» индивидуального стиля авторов: *«desperate country, mere smoke of opinion, whirled round the globe with the speed of birds, talks as softly as Pythagoras»*, etc. [10; 11].

К основным языковым средствам актуализации субъективности на синтаксическом уровне относятся структуры, соотносящиеся с представлением об экспрессивном (эмоциональном) синтаксисе: построения с однородными членами предложения; предложения, начинающиеся с обстоятельств различного типа; построения с номинативными, эллиптическими и абсолютными конструкциями, не входящими в состав прямой речи; предложения с инверсией, не входящие в состав прямой речи; вопросительные предложения, соотносящиеся с представлением о риторическом вопросе.

Проделанный анализ позволяет утверждать, что корреляция между стилеобразующими параметрами публицистики: информативностью / квазиинформативностью и интесубъективностью / субъективностью носит не линейный, а взаимопроникающий характер, поскольку способы их актуализации накладываются друг на друга. Например, индивидуально-авторские средства вербального оформления субъективности являются, как правило, механизмом оформления информативности, поскольку нацелены на презентацию факта особым, не нейтральным способом. Подобное положение дел демонстрирует сложное устройство публицистического стиля вообще и эссеистики как одного из его разрядов, в частности.

Как видно, от первого к третьему тексту происходит нарастание вербальных средств актуализации языковой функции воздействия при общем снижении вербальных средств актуализации языковой функции общения. Соответственно этому от первого к третьему тексту увеличивается число языковых средств оформления квазиинформативности и субъективности. И, если первый текст по своей композиции и языковому наполнению оказывается близок к научно-философской публицистике, то третий текст похож на беллетристические произведения, поскольку представляет собой развернутую метафору, не имеющую четкой композиции и передающую момент душевного состояния автора, наблюдающего за сменой времен года. Зима здесь ассоциируется с варваром, который из последних сил цепляется за возможность продлить свою жизнь на фоне расцветающей, быстро наступающей весны. Он ещё верит в возможность выжить, задержаться где-нибудь в укромном тенистом уголке, куда его зовёт одно из раскидистых оливковых деревьев, но понимает, что все его старания напрасны и покорно подставляет солнцу свою лохматую голову.

Проанализированный языковой материал свидетельствует о том, что инвариант публицистического текста представляет собой постоянное соотношение рационального и эмоционального. Рациональное начало проявляется в различных языковых характеристиках, так или иначе стандартизирующих его восприятие, делающих его привычным, узнаваемым, легко декодируемым, что напрямую соотносится с проявлениями языковой функции общения. Эмоциональное начало публицистики заключается в

наличии среди языковых единиц, включённых в её состав, образных, стилистически маркированных слов и синтаксических коллокаций, актуализирующих экспрессивное, индивидуально-авторское отношение к описываемым явлениям, напрямую соотносящихся с реализацией языковой функции воздействия.

Эссеистические тексты являются частью системы публицистического стиля, где они сосуществуют с произведениями речи иной направленности и отграничиваются от них не по произвольно выбранным признакам, а на основе последовательного описания стилеобразующих параметров и вербальных средств их оформления. Английскую эссеистику составляют тексты единые с публицистическим стилем по актуализируемым языковым функциям и стилеобразующим параметрам, но отличающиеся по своим языковым характеристикам. В связи с этим они могут быть дифференцированы на тексты трех уровней, которые отражают движение от «ядра» эссеистики. В текстах 1-го уровня языковые функции общения и воздействия имеют равновеликое вербальное проявление. В свою очередь тексты 0-го уровня характеризуются максимальным проявлением вербальных средств оформления языковой функции общения, а тексты 2-го уровня характеризуются максимальным проявлением вербальных средств оформления языковой функции воздействия.

Библиографические ссылки

1. Голубева Н. А. Слово. Текст. Дискурс. Прецедентные единицы // Язык, коммуникация и социальная среда. 2009. № 5. С. 152-168.
2. Грицанов А. А. Новейший философский словарь. Минск, 1999. 229 с.
3. Дмитровский А. Л. Эссе как жанр публицистики: автореф. дис. ... докт. филол. наук. СПб., 2002. 16 с.
4. Дурова О. И. Норвежское эссе 1960-90-х годов. Воронеж, 1996. 157 с.
5. Ивин А. А. Словарь по логике. М.: Владос, 1997. 384 с.
6. Конурбаев М. Э. Теория и практика тембрального анализа текста: дис. ... докт. филол. наук. М., 1999. 513 с.
7. Федоров В. В. Лингвистические и экстралингвистические параметры англоязычной газетно-журнальной публицистики Восточной Азии: дис. ... докт. филол. наук. Н. Нижний Новгород, 2019. 401 с.
8. Эпштейн М. Н. Парадоксы новизны. М: Советский писатель, 1988. 416 с.
9. Adorno Th. Gessamelte Shriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973. 86 p.
10. D'Agata J. The Next American Essay. Saint Paul: Graywolf Press, Minnesota, 2003. 473p.
11. Slater E. Literature and the Language Arts. Saint Paul: EMC / Paradigm Publishing, Minnesota, 1996. 1086 p.
12. Walker H. The English Essay and Essayist. London: Alfa Editions, 1991. 317 p.

**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ОТОБРАЖЕНИЕ КРИЗИСА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ
ГАЗЕТАХ**

**METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CRISIS IN FRENCH-LANGUAGE
NEWSPAPERS**

А. И. Шайкина

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Целью данного исследования является изучение роли метафоры в современном зарубежном экономическом дискурсе. В тексте статьи автор приводит определение термина «метафора», обращая внимание на недостаточность изученности данного стилистического приема во франкоязычных СМИ, что определяет актуальность данной темы. В статье анализируются извлечённые из аутентичных статей французских периодических изданий словоупотребления, в той или иной форме отображающие кризис.

Abstract. The purpose of this research is to study the role of metaphor in the modern foreign economic discourse. In the text of the article, the author gives a definition of the term “metaphor” and draws attention to the insufficiency of research on this stylistic device in the French-speaking media, which determines the relevance of this topic. The article analyzes the word usage extracted from authentic articles of French periodicals, reflecting crisis in different forms.

Ключевые слова: метафора, кризис, экономический кризис, энергетический кризис, Франция, франкоязычная пресса

Keywords: metaphor, economic crisis, energy crisis, France, French-language press

Экономические потрясения, которые время от времени испытывает мировая экономика, закономерно находят свое отражение в естественном языке, что подтверждается их вербальной реализацией в современных публицистических текстах. Во избежание непосредственного использования лексем, способных вызвать негативные ассоциации при их восприятии, авторы статей стараются завуалировать ситуацию и транслировать информацию не прямым текстом. По этой причине современные статьи, посвящённые экономическим проблемам, отличаются от публикаций предшествующей эпохи меньшей декларативностью и характеризуются активным использованием варваризмов, жаргонизмов, неологизмов и других самых разнообразных выразительных средств, в том числе метафорических, что отмечено многими современными исследователями.

Следует отметить, что работы, посвященные самой метафоре многочисленны. Среди них можно обнаружить труды, затрагивающие метафоры в российском экономическом дискурсе (М. Н. Макеева, Н. Ю. Бородулина, А. Ю. Кланцакова, О. П. Матиенко), исследования, посвященные сравнению метафоризации в англоязычных и русскоязычных экономических

текстах (Н.Ю. Бородулина, Е. В. Колотникова, Я. П. Филлипова), и даже работы, базирующиеся на употреблении идиом во французском политическом дискурсе. Данная работа является не первой, которая затрагивает отображение кризиса, но вносит свой вклад в понимание метафоризации при создании образа кризиса, используемой во франкоязычной прессе.

В работе исследуются языковые единицы, извлечённые из аутентичных статей французских периодических изданий, а именно электронных газет «Le Parisien», «Le Monde» и «Le Figaro», опубликованных за период с марта 2019 по ноябрь 2022 года. Предметом анализа выступили метафорические словоупотребления, фигурирующие в текстах французских СМИ в упомянутых электронных изданиях, отображающие в той или иной форме кризис. Интерес современных лингвистов к изучению роли метафоры в зарубежном экономическом дискурсе, а также недостаточное количество исследований, посвящённых метафоре во франкоязычных СМИ, определили актуальность данной темы. В статье был привлечен ранее не изученный пласт лексики и выделены метафоры, касающиеся кризиса.

По определению, взятому из Большой советской энциклопедии, метафорой является «употребление слова в переносном значении или словосочетание, характеризующее данное явление путем перенесения на него признаков, присущих другому явлению» [2]. Особенное значение метафора приобретает в художественной литературе, поскольку она даёт писателю возможность выражения самых различных свойств, признаков, деталей явления, способствуя тем самым созданию уникального художественного образа. Однако данный вид тропа широко используется во многих сферах языка и нашей жизни, не только в литературе, но и в языке СМИ, в повседневной речи, в живописи и кино. Ведь с помощью метафоры, особенно объемной, развернутой, можно быстро и доступно объяснить суть любого понятия, каким бы сложным или абстрактным оно ни было. Метафора как нельзя лучше подходит для выявления новых черт уже известного путем уподобления одного явления другому. К одним из таких явлений относится кризис, который в последнее время является главной темой обсуждения в европейских СМИ.

Рассмотрим, как во французских газетах освещают данную тему с помощью метафор. Для начала следует упомянуть словосочетание «la bulle spéculative», широко употребляемое в экономическом дискурсе. Его можно найти в статье бельгийского учёного, политического и общественного деятеля Эрика Туссена «La crise économique et les banques centrales» (Экономический кризис и центральные банки). Автор в своём труде предсказывает зарождение нового международного финансового кризиса и обосновывает это.

«...la bulle spéculative sur les prix des actifs financiers...» [16]. Экономическим пузырьком называется торговля крупными объёмами товара или чаще ценными бумагами по ценам, существенно отличающимся от справедливой цены [6]. Как правило, ситуация характеризуется ажиотажным спросом на некий товар, в результате чего цена на него значительно вырастает, что, в свою очередь, вызывает дальнейший рост спроса. В конце концов, цены

резко падают. Таким образом, надувающийся пузырь обозначает рост цен, а лопающийся – их обрушение.

Другую, часто используемую метафору, мы наблюдаем в заголовке статьи из «Le Figaro» [11].

«Joe Biden engage **le bras de fer** avec Vladimir Poutine». Выражение «Le bras de fer» переводится дословно как «железная рука», но оно является фразеологизмом, обозначающим «противостояние», проявляющиеся в нежелании стран вести переговоры, которое усугубляет кризисную ситуацию в мире, так как страны не могут найти решение общих проблем [7].

Далее рассмотрим обращение президента Франции Эммануэля Макрона к гражданам Европы в преддверии выборов в Европарламент в марте 2019 года. Идеи «Европейского ренессанса» были опубликованы как эксклюзивный материал несколькими газетами, в том числе «Le Parisien», и в обращении можно заметить сразу несколько метафор.

«**Le Brexit** est le symbole...de la crise de l'Europe, qui n'a pas su répondre aux besoins de protection des peuples face aux grands chocs du monde contemporain. Symbole, aussi, du **piège européen**. Le piège...ce sont le mensonge et l'irresponsabilité qui peuvent la (EU) détruire» [12]. Понятием Brexit называют выход Великобритании из Европейского союза. Сокращение образовано от английских слов Britain («Британия») и exit («выход») [15]. В данном контексте Макрон подразумевает не только прямое значение этого слова, но и опасение, что другие страны могут последовать примеру Соединённого Королевства. «Ложь и безответственность», другими словами «неспособность Союза выполнить свои обязательства перед народом» ставят под угрозу само существование Европейского Союза, что и обозначает выражение «Европейская ловушка».

«Face aux grands chocs du monde, les citoyens nous disent bien souvent: «Où est l'Europe ? Que fait l'Europe ?» Elle est devenue à leurs yeux un **marché sans âme**» [12]. «Столкнувшись с серьезными мировыми кризисами, граждане очень часто нас спрашивают: «Где же Европа? Что делает Европа?» В их глазах она стала **бездушным рынком**». В данном контексте Европу граждане считают «бездушным рынком», подразумевая под этим её приоритет в получении экономической выгоды, не учитывая интересы, ценности и потребности народа.

«Liberté, protection, progrès. Nous devons bâtir sur ces **piliers** une **Renaissance européenne**» – «Свобода, безопасность, прогресс. На этих **столпах** мы должны **возродить Европу** (построить **Европейский ренессанс**)». В этом высказывании президент призывает к воплощению вышеупомянутых принципов, как основ для построения будущей единой и сильной Европы, подразумевая последнее под «Европейским ренессансом».

В следующей статье из «Le Monde» 2021 года под заголовком «Epices, laine, jouets, smartphones... les pénuries sont parties pour durer» обобщают тревожную ситуацию, сложившуюся в крупнейших портах мира из-за ряда трудностей в торговле.

«Plusieurs **grains de sable** ont grippé une chaîne logistique mondiale jusqu'ici bien huilée... Jusqu'à la faire **dérailler**» [5]. Словосочетание «grain de sable»

переводится как «песчинка», но в зависимости от контекста может обозначать мелкую помеху, сильно повлиявшую на дальнейшие события. Это так называемая «песчинка Паскаля», «которая изменила судьбу вселенной, остановив карьеру Кромвеля» [8]. Другое выражение «faire dérailler» означает «пустить под откос, довести до краха», при том, что слово «dérailler» переводится как «сойти с рельс». Можно предположить, что раньше оно употреблялось в основном в отношении поездов, но постепенно приобрело в разговорной речи значение «барахлить, плохо работать, свихнуться, нести околесицу».

«...la moindre éventualité peut semer le chaos, plaçant le monde dans une position **d'orchestre où un musicien est éliminé du rythme**» «... малейшее непредвиденное обстоятельство может посеять хаос, поставив мир в положение **оркестра, где один музыкант выбивается из ритма**». Данная метафора сравнима с предыдущим выражением про «песчинки», где незначительные факторы выводят из строя тщательно спланированную систему.

В статье «Le Monde» под названием «Cela fait vingt ans que le monde souffre de la dérégulation de la force» ливанский ученый и дипломат Гассан Саламе использовал ещё одну довольно распространённую метафору.

«L'Irak est **une boîte de Pandore** qui ne peut pas être ouverte» [4]. Фразеологизм «ящик Пандоры» означает источник неудач, бедствий, несчастий, которые оказались неожиданными [5]. Однако в контексте статьи к нему применимо и значение необдуманного поступка, наносящего вред и себе, и окружающим. Так, Гассан Саламе считает, что конфликт на Украине является результатом разрушения международных норм, начавшегося во время американской интервенции в Ираке в 2003 году. И по мнению эксперта, несмотря на прошедшие 20 лет, мир все еще расплачивается за действия США.

Рассмотрим ещё несколько выражений из статьи той же газеты под заголовком «Les vacances d'été, parenthèse entre le Covid-19 et la crise économique»: «En 2022, les Français **font de la brasse coulee**» [10]. «Brasse coulée» или литой брасс обозначает вид плавания, при котором человек использует импульс, создаваемый руками и ногами, для скольжения, опуская голову под воду [9]. Выражение можно связать с содержанием статьи, которая повествует о том, что, несмотря на возросшие цены, французы полны решимости уехать куда-нибудь отдохнуть. Таким образом, «плавание литым брасом» понимается как желание отвлечься от проблем и погрузиться с головой в отдых. Однако это даётся им нелегко, что мы можем наблюдать в следующем выражении: «La **route** des vacances a rarement été aussi **encombrée et semée d'embûches**» [10]. Из чего можно сделать вывод, что желающих уехать много, но немало и факторов, мешающих это сделать.

Уже в следующей статье «Quelle épargne reste possible en période de crise ?», взятой из «Le Parisien», даются советы о том, как сберечь деньги в условиях дальнейшего повышения цен: «**En prévision d'un coup dur...** l'épargne reste une aspiration des Français» [13]. Под «серьёзным ударом», вероятно, имеют в виду рост цен и следующие за этим серьёзные финансовые трудности, к которым граждане стараются подготовиться.

Наконец, проанализируем несколько выражений статьи из «Le Figaro», где в самой заголовке «La guerre de l'énergie sape l'unité de l'Europe» можем заметить метафору [14]. Глагол «**saper**» имеет общее значение «мотыжить, копать», но в переносном значении употребляется как «подрывать, подкапываться подо что-либо», или «разрушать что-то до самого основания» [1]. Другими словами, в данном контексте мы понимаем, что энергетическая война представляет собой серьезную угрозу существованию Европейского союза.

Рассмотрим следующий пример метафоры: «Les factures se sont **envolées**, l'inflation s'installe à des niveaux très élevés, les taux d'intérêt grimpent...». В данном предложении описывается непростая ситуация энергетического кризиса, с которым европейцы борются в течение нескольких последних месяцев. Счета за электроэнергию и другие услуги в Европе выросли в разы и достигли небывалых значений, поэтому метафора “взлетели” является уместной в данном контексте.

Проанализируем следующий отрывок «Les sanctions de Bruxelles nous **détruisent!**» Данный лозунг отражает отношение жителей Венгрии к сложившейся ситуации: санкции в отношении российского угля и нефти дорого обходятся гражданам и бизнесменам и ударяют, прежде всего, по самой Европе.

«Il y a des risques de **tomber dans la pauvreté**» – «Есть риск **оказаться в нищете**». В данном выражении использован глагол «tomber», означающий «падать». При переводе на русский язык можно использовать данное значение, получив выражение «впасть в нищету». В вышеуказанном высказывании французского руководства наблюдаются опасения того, что многие граждане могут в скором времени оказаться за гранью бедности из-за неспособности оплатить выросшие за последние месяцы счета.

Таким образом, проанализировав франкоязычные статьи, можно сделать вывод о том, что французская пресса располагает богатым материалом, содержащим метафоры. Метафоры играют важную роль в познании явлений и предметов этого мира, помогают иначе взглянуть на них, создают новые образы, которые легко проникают и закрепляются в памяти человека благодаря своей эмоционально-оценочной природе. Поэтому они часто используются при описании экономического и энергетического кризисов. Существуют разные метафоры, с помощью которых можно охарактеризовать кризисную ситуацию и дать читателям представление о ней, были выделены как уже давно известные выражения, так и новые, сформировавшиеся в связи с недавними событиями.

Библиографические ссылки

1. Французско-русский универсальный словарь. URL: <https://translate.academic.ru/saper/fr/ru/> (дата обращения: 12.11.2022).
2. Фриче В. М. Советская энциклопедия, Художественная литература. 1929-1939. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3053/Метафора (дата обращения: 12.11.2022).

3. Хромов В. Ящик Пандоры – что такое, смысл, происхождение, примеры употребления фразеологизма. URL: <https://kipmu.ru/yashhik-pandory/> (дата обращения: 12.11.2022).
4. Bobin F. Cela fait vingt ans que le monde souffre de la dérégulation de la force. URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2022/04/01/ghassan-salame-cela-fait-vingt-ans-que-le-monde-souffre-de-la-deregulation-de-la-force_6120177_3210.html (дата обращения: 12.11.2022).
5. Bouissou J. Epices, laine, jouets, smartphones... les pénuries sont parties pour durer. URL: https://www.lemonde.fr/economie/article/2021/10/06/trafic-maritime-surcharge-dereglement-climatique-flambees-epidemiques-les-penuries-sont-bien-parties-pour-durer_6097332_3234.html (дата обращения: 12.11.2022).
6. Bulle spéculative définition. URL: <https://www.en-bourse.fr/boursopedia/bulle-speculative/> (дата обращения: 12.11.2022).
7. Dictionnaire français-russe des idiomes. 2013. URL: <https://translate.academic.ru/le%20bras%20de%20fer/fr/ru/> (дата обращения: 12.11.2022).
8. Dictionnaire français-russe des idiomes. 2013. URL: <https://translate.academic.ru/le%20grain%20de%20sable/fr/ru/> (дата обращения: 12.11.2022).
9. Encyclopédie Universelle. 2012. URL: https://encyclopedie.universelle.fr-academic.com/80776/Brasse_coulée (дата обращения: 12.11.2022).
10. Guillou C. Les vacances d'été, parenthèse entre le Covid-19 et la crise économique. URL: https://www.lemonde.fr/economie/article/2022/07/02/les-vacances-d-ete-parenthese-entre-le-covid-19-et-la-crise-economique_6133029_3234.html (дата обращения: 12.11.2022).
11. Jaulmes A. Joe Biden engage le bras de fer avec Vladimir Poutine. URL: <https://www.lefigaro.fr/international/joe-biden-engage-le-bras-de-fer-avec-vladimir-poutine-20210318> (дата обращения: 12.11.2022).
12. «Pour une Renaissance européenne» : la lettre d'Emmanuel Macron aux Européens URL: <https://www.leparisien.fr/politique/pour-une-rennaissance-europeenne-la-lettre-d-emmanuel-macron-aux-europeens-04-03-2019-8024766.php> (дата обращения: 12.11.2022).
13. Rinaldi L. Quelle épargne reste possible en période de crise? URL: <https://www.leparisien.fr/economie/epargner-utile/quelle-epargne-reste-possible-en-période-de-crise-15-09-2022-IDCV5QRSTFDE3OJR6JYR2JOMTY.php> (дата обращения: 12.11.2022).
14. Rovan A. La guerre de l'énergie sape l'unité de l'Europe. URL: <https://www.lefigaro.fr/international/les-europeens-se-divisent-sur-les-prix-de-l-energie-20221019> (дата обращения: 12.11.2022).
15. Skyscanner. Как Брексит изменил путешествия по Великобритании и Европе URL: <https://www.skyscanner.ru/news/puteshestviia-i-vizy-posle-brexit> (дата обращения: 12.11.2022).
16. Toussaint E. La crise économique et les banques centrales. URL: <http://www.cadtm.org/La-crise-economique-et-les-banques-centrales> (дата обращения: 12.11.2022).

**ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО
СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА (на материале аналитической статьи)**

**PRAGMALINGUISTIC FEATURES OF FRENCH SPORTS DISCOURSE
(on the basis of analytical article)**

К. В. Шевченко

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. В статье исследуются возможности создания прагмалингвистического эффекта в аналитической статье, посвященной спортивной тематике. Рассматриваются стилистические приемы и лингвистические средства, обладающие прагматическим потенциалом, позволяющим автору аналитической статьи реализовать свое отношение к содержанию сообщения, а также эмоциональное воздействие на адресата. Методами исследования являются: описание, метод наблюдения, метод контекстуального анализа, метод сплошной выборки.

Abstract. The article explores the possibilities of creating pragmalinguistic effect in an analytical article on sports topics. We analyzed different stylistic devices and linguistic means that have the pragmatic potential which allow the author of an analytical article to implement his attitude to the content of the message as well as the emotional impact on the recipient. The research methods are description, observation method, contextual analysis method, continuous sampling method.

Ключевые слова: спортивный дискурс, прагмалингвистический аспект, аналитическая статья, риторический вопрос, метафора, фразеологизм, сравнение

Key words: sports discourse, pragmalinguistic aspect, analytic article, rhetorical question, metaphor, phraseological unit, simile

Понятие дискурса, будучи емким и многогранным, отличается разнообразием его интерпретации. Несмотря на это, мы придерживаемся позиции Н. Д. Арутюновой, которая рассматривает дискурс неразрывно с социокультурными, экстралингвистическими, психологическими и другими факторами и определяет дискурс как «речь, погружённую в жизнь» [2, с. 137]. Данная трактовка предполагает, что дискурс может выражаться как в письменной, так и в устной форме.

Место спортивного дискурса в современном языкознании в настоящее время окончательно не определено, поэтому не существует его точной и единой дефиниции. В теории дискурса принято его разделение на личностно-ориентированный и институциональный [3, с. 6]. Не вызывает сомнения личностно-ориентированный характер спортивного дискурса, ибо он может ассоциироваться с разговорной речью, диалогической или монологической. В то же время спортивный дискурс относится к институциональным, так как он

представляет собой «специализированную клишированную разновидность между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [3, с. 20]. Следовательно, спортивный дискурс трактуется в данной работе как вид дискурса, являющийся одновременно личностно-ориентированным и институциональным, и отражающий либо конкретные спортивные события, проходящие в определённом месте, либо спортивную жизнь определённого социума.

Мы понимаем прагмалингвистический аспект спортивного дискурса, опираясь на дефиницию прагматики Ю. Д. Апресяна. По его мнению, прагматика – это «закреплённое в языковой единице (лексеме, аффиксе, граммеме, синтаксической конструкции) отношение говорящего: 1) к действительности, 2) к содержанию сообщения, 3) к адресату» [1, с. 12].

В отечественном языкознании изучение спортивной аналитической статьи как отдельного жанра спортивного медиа-дискурса достаточно нерепрезентативно, поскольку исследователи чаще всего выделяют лишь спортивный репортаж и спортивный комментарий в качестве жанров спортивного дискурса СМИ. Мы же, вслед за С. В. Шарафутдиновой, определяем аналитическую статью как «отдельный вид спортивного дискурса, наиболее полно обеспечивающий читателя информацией, аналитической оценкой произошедшего или предстоящего спортивного события и оказывающий сильное эмоциональное воздействие на аудиторию» [4]. Исследование в аналитической статье стилистических приемов и языковых средств выражения оценки происходящего, а также эмоционального воздействия на адресата, порождающих прагмалингвистический эффект, обуславливает прямое отношение данной работы не только к лингвистике, но и к стилистике текста.

Аналитическая статья представляет собой более функциональный жанр, чем репортаж. В репортаже, в отличие от аналитической статьи, основной целью является информирование реципиента о том или ином событии, в то время как цель аналитической статьи – это и информирование, и оценка автором спортивного события. Аналитическая статья может повествовать не только о конкретном событии, но и о личностях спорта (например, разбор методов какого-либо тренера или анализ техники того или иного спортсмена). Кроме того, зачастую данный жанр дискурса направлен, скорее, на более подготовленного болельщика, чем обычного зрителя, поскольку авторы часто углубляются в правила, различные техники и тактики, которые могут быть непонятны пассивному болельщику.

Тем не менее именно аналитическая статья представляет для нас особый интерес, так как в силу ее направленности и субъективности в ней используются различные стилистические средства. Одним из самых распространенных стилистических приемов для привлечения внимания читателя является постановка риторического вопроса. Ярким примером риторического вопроса может стать выпуск известного журнала «L'Equipe» от 29.05.2020, где на титульном листе внимание привлекла фраза «Comme des cons?» (Как дураки?) (здесь и далее – перевод наш), которая выражает

одновременно негодование и личную точку зрения журналистов, не согласных с отменой чемпионата Франции по футболу в связи с пандемией коронавируса. Данный прием произвел настолько значительный прагматингвистический эффект, заключающийся в выражении отношения говорящего к содержанию сообщения, что о нем писали не только французские СМИ, но и российские.

Подобную фигуру речи можно наблюдать как на титульных страницах, так и в заголовках статей и в статьях. Например:

«*Houssem Aouar, un départ inévitable ?*» [5] (Уссем Ауар : уход неизбежен?).

«*Standard de Liège: un entraîneur français pour remplacer Michel Prud'homme?*» [6] (Льежский «Стандард»: французский тренер вместо Мишеля Прюдома?).

«*Nos champions étaient-ils en légère méforme?*» [6] (Наши чемпионы (речь идет о паре Пападакис-Сизерон – К.Ш.) были немного не в форме?).

«*En 2022, qui sait ce que seront devenues Evguenia Medvedeva et Alina Zagitova?*» [8] (Кто знает, кем станут Евгения Медведева и Алина Загитова в 2022 году?).

Риторические вопросы в аналитической статье весьма частотны. В проанализированных нами аналитических статьях они встречались в 50% случаев. Такое частое употребление данной фигуры речи можно объяснить тем, что она одновременно выполняет две функции: привлекает внимание читателя и приглашает его к размышлению о том или ином событии. Следует подчеркнуть, что данные вопросы могут выполнять разные функции. В двух первых примерах автор преподносит неподтвержденную, но вполне вероятную информацию, о которой размышляет позже в статье. В двух последних примерах автор выносит оценочное суждение, основанное исключительно на его предположениях, и адресует свой вопрос читателю, при этом ничего не утверждая и не навязывая свою точку зрения, таким образом предоставляя реципиенту самостоятельно сделать выводы.

Ещё одна особенность аналитической статьи – это частотность употребления в них таких стилистических средств, как метафора. Лексические единицы в переносном значении позволяют автору аналитической статьи с опорой на определенный образ экспрессивно передать ее адресату свое отношение к содержанию сообщения и оказывать на него эмоциональное воздействие. Приведем пример:

«*Entre Nathan Chen et Yuzuru Hanyu, duel au soleil (levant)*» [6] (Юдзурю Ханью и Нейтан Чен, дуэль под (восходящим) солнцем).

«*Les rois déçus ne pourront plus penser que personne ne peut prendre leur place sur le trône*» [6] (Свергнутые короли не смогут больше надеяться, что никто не сможет занять их трон).

«*Les petites filles continuent à affluer dans son club pour être la prochaine princesse de la glace, même si leur règne ne dure qu'un hiver*» [6] (Маленькие девочки продолжают приходить в её группу, чтобы стать следующей принцессой льда, даже если их господство длится всего лишь одну зиму).

В целях экспрессивного и точного представления определенных

личностей, связанных со спортом, журналисты зачастую прибегают к употреблению других языковых средств – фразеологизмов, основанных на метафоре. Например:

«*Toute Eteri Tutberidze est ainsi résumée: une main de fer avec gant de velours en option* (досл. «железная рука с бархатными перчатками»)» [6] (Всю Этери Тутберидзе можно характеризовать так : **суровый человек с дружелюбным** видом).

В данном примере автор намекает читателю на жесткие методы Этери Тутберидзе в работе со спортсменами, отождествляя тренера с «железной рукой». Однако журналист тут же добавляет сравнение «бархатные перчатки», чтобы несколько смягчить свое суждение.

Приведем еще пример использования метафорического фразеологизма в аналитической статье:

«*La glace française a fait chou blanc* (досл. «сделать белую капусту») *pour ses troisièmes Jeux consécutifs*» [7] (Французский лед **оказался провальным** в своих третьих подряд Олимпийских Играх).

Здесь метафорический эффект основывается на внешней аналогии фразеологизма с устойчивым выражением «faire un coup blanc», означающим «сделать неудачный выстрел». Семантика фразеологизма «faire chou blanc» позволяет автору статьи выразить свое отношение к содержанию сообщения, а аналогия с фразеологизмом «faire un coup blanc» позволяет реализовать эмоциональное воздействие на адресата.

Отношение автора аналитической статьи к содержанию сообщения реализуется также посредством фразеологизмов в следующих примерах:

«*Vice-champions d'Europe, Gabriella Papadakis et Guillaume Cizeron sont tombés du ciel* (досл. «упали с неба»)» [6] (Вице-чемпионы Европы, Габриэлла Пападакис и Гийом Сизерон **спустились с небес**).

«*Avec Nagelsmann, à chaque match son système, et à chaque situation son plan de jeu. Ceci explique pourquoi ses joueurs gardent la tête froide en toutes circonstances* » [5] (С Нагельсманном к каждому матчу – своя система, к каждой ситуации – свой стиль игры. Это объясняет, почему игроки **сохраняют холодную голову** в любых обстоятельствах).

Еще одним лингвистическим средством, с помощью которого достигается прагмалингвистический эффект в аналитических статьях, является сравнение. Например:

«*Martinez traîne son désarroi comme un boulet depuis qu'il a quitté Porto*» [5] (Мартинез переносит свое смятение, **как носят оковы, с тех пор как он покинул Порто**).

В данном примере автор весьма экспрессивно сравнивает недостаточно хорошую спортивную форму футболиста с оковами, которые сдерживают его и мешают преуспеть. Рассмотрим еще пример:

«*Les dernières notes furent à peine audibles tant la Saitama Super Arena avait pris des airs de Shea Stadium Hanyu, ici, vaut bien quatre Beatles, qu'il réussisse ou non ses quatre quadruples* » [6] (Последние ноты стали едва слышны, настолько Сайтама Супер Арена стала похожа на Шей Стадиум Ханю, таким образом,

стоит всех четырех «битлов» вне зависимости от того, удались ему четыре четверных или нет).

Приведенный пример интересен тем, что он требует знаний в области музыки для полного его понимания. В данном случае журналист сравнивает известного фигуриста Юзуру Ханью с легендарной группой «The Beatles», а шум трибун после его проката – с криками тысяч фанатов ливерпульской четверки на культовом концерте в «Шей Стадиум». Таким образом автор акцентирует влияние спортсмена и наличие у него огромного числа болельщиков и грандиозность происходящего.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод, что в аналитической статье применяются стилистические приемы, такие как: постановка риторических вопросов, лингвистические средства, такие как: метафоры, фразеологизмы, сравнения, с помощью которых автор достигает прагмалингвистического эффекта. Данный эффект заключается в экспрессивном выражении автором своего отношения к содержанию сообщения, что способствует реализации эмоционального воздействия на адресата.

Библиографические ссылки

1. Апресян Ю. Д. Прагматическая информация для толкового словаря // Прагматика и проблемы интенциональности. М., 1988. С. 7-44.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцева. М., 2002. С. 687.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. 385 с.
4. Шарафутдинова С. В. Спортивная аналитическая статья как жанр дискурса СМИ // Вестник ЧелГУ. 2009. №34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sportivnaya-analiticheskaya-statya-kak-zhanr-diskursa-smi> (дата обращения: 07.11.2022).
5. France Football. URL: <https://www.francefootball.fr> (дата обращения 09.11.2022).
6. L'Equipe. URL: <https://www.lequipe.fr> (дата обращения: 08.11.2022).
7. Le Monde. URL: <https://www.lemonde.fr> (дата обращения: 08.11.2022).
8. Le Point. URL: <https://www.lepoint.fr> (дата обращения: 09.11.2022).

УДК 81'342.8/.9: 81'42

ПОНЯТИЯ КОГЕЗИИ И КОГЕРЕНТНОСТИ КАК ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ СВЯЗНОСТИ ДИСКУРСА

CONCEPTS OF COHESION AND COHERENCE AS MAIN CATEGORIES OF DISCOURSE CONNECTIVITY

А. С. Шугаева
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию базовых категорий связности текста – когезия и когерентность. Приводятся различные подходы отечественных и зарубежных лингвистов к рассмотрению данных понятий и их

видов, что позволяет автору отследить процесс изменения взглядов других исследователей на аспекты теории связности в хронологии. Руководствуясь понятиями «локальный» и «глобальный» уровень текста, автор сопоставляет категории когезии и когерентности и определяет характер их соотношения друг с другом. Наконец, в статье затрагивается вопрос эксплицитности / имплицитности категорий связности дискурса.

Abstract. This article is devoted to the study of the basic categories of text cohesion – cohesion and coherence. Various approaches of Russian-speaking and foreign linguists to the consideration of these concepts and their types are considered, which allows the author to track the process of changing the views of other researchers on aspects of the theory of connectivity in the chronological way. Guided by the concepts of «local» and «global» levels of the text, the author collates the categories of cohesion and coherence and determines the nature of their correlation with each other. Finally, the article touches upon the issue of explicitness / implicitness of categories of discourse connectivity.

Ключевые слова: когезия, когерентность, категория связности, локальный уровень, глобальный уровень, эксплицитность, имплицитность

Keywords: cohesion, coherence, category of connectivity, local level, global level, explicitness, implicitness

В рамках системно-структурной парадигмы исследование текста предполагает анализ внутритекстовых связей между элементами языковой системы. В лингвистике возникло целое направление под названием теория связности, которая предполагает описание моделей локальной и глобальной связности текста. Связность является важнейшей текстовой категорией, которая получила широкое освещение в отечественной и зарубежной лингвистике [И. Р. Гальперин, М. Халлидей и Р. Хассан, О. В. Казаченко, М. А. Величко и т.д.]

В отечественной лингвистике фундаментальной с позиции теории текста является монография И. Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования», в которой автор исследует и перечисляет следующие категории текста: информативность, членимость, когезия, континуум, автосемантию отрезков текста, ретроспекцию и проспекцию, модальность, интеграцию и завершенность текста. Особого внимания заслуживает когезия как один из объектов нашего исследования. Лингвист определяет когезию с точки зрения ее текстообразующей роли, подразумевая «особые виды связи, обеспечивающие континуум, т.е. логическую последовательность, (темпоральную и/или пространственную) взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.» [2].

Стоит отметить, что материалами исследования для монографии И. Р. Гальперина послужили преимущественно художественные тексты и тексты публицистического стиля, поэтические произведения на русском и английском языках. На их основе лингвист выделяет следующие виды средств когезии: традиционно-грамматические, логические, ассоциативные, образные, композиционно-структурные, стилистические и ритмико-образующие [2, с. 78]. Рассмотрим каждый из них по-отдельности.

Под традиционно-грамматическими средствами автор подразумевает употребление союзов и «союзных речений», дейктических средств и причастных оборотов. К логическим средствам когезии относятся различные формы перечисления, в том числе графические, темпоральные и пространственные наречия, а также формы передачи причинно-следственных отношений и т.д. [2].

Ассоциативная когезия, по мнению И. Р. Гальперина, зачастую выражается коннотацией слов, ретроспекцией, субъективно-оценочной модальностью, вследствие чего в сознании читателя образуется целый ассоциативный ряд описываемого события, персонажа, явления и т.д. При том, автор отмечает, что порой ассоциативные формы когезии могут носить интертекстуальный характер, «выходить за пределы» текста [2].

В свою очередь образная когезия, характерная больше для поэтических произведений, сводится к употреблению в тексте стилистических средств, связывающим образы предметов и явлений. Примером средства образной когезии, согласно И. Р. Гальперину может послужить развернутая метафора [2].

Под композиционно-структурными средствами когезии подразумеваются отступления, временные и пространственные описания явлений, событий и т.д., «непосредственно не связанных с основной темой (сюжетом) повествования». Это связано с наличием многоплановости повествования, что нередко встречается в художественных текстах [2].

Далее, стилистическая когезия заключается в последовательном повторе стилистических приемов в сверх-фразовых единствах и абзацах. Частными случаями такого явления можно назвать употребление параллелизма и хиазма. Наконец, ритмикообразующая когезия, характерная для поэтического произведения, сводится к употреблению приемов ускорения темпа и сокращения пауз, что делает строки «ближе» друг к другу [2].

Рассмотрев феномен когезии в работе И. Р. Гальперина, мы приходим к выводу, что под когезией автор понимает обширное понятие связности на уровне смысла всего текста, объединяющего локальный и глобальный уровни вместе. Лингвист детально исследовал категорию связности на всех уровнях языка, задействовав и стилевые особенности художественных и публицистических текстов.

Проблематика связности текста обширно освящалась и в зарубежной лингвистике, и основополагающей работой среди иностранных исследователей является теоретический труд М. Халлидея и Р. Хассан «Cohesion in English». Согласно их теории, под когезией следует понимать определенный инструмент, соотносящий смыслы текста и создающий тем самым связный текст [10]. Когезия объединяет в себе лексико-грамматические средства языка, которые связывают элементы текста таким образом, что «интерпретация одних элементов зависит от других и позволяет адресанту реализовать свою коммуникативную цель с наибольшей точностью и ясностью» [3].

М. А. К. Халлидей и Р. Хасан выделяют следующие два класса средств когезии: грамматические и лексические. Лексическая когезия проявляется через такие механизмы, как повторы лексем в тексте («*reiteration*») и употребление

устойчивых сочетаний слов, составляющих единое семантическое целое («*collocations*») [10]. К грамматическим средствам они отнесли референцию, субституцию, эллипсис и конъюнкцию. Согласно их теории, референция – это отсылка читателя к уже сказанному посредством местоимений, наречий, союзов и т.д. Выделяется два типа референции – экзофора и эндофора, то есть отсылка «к внешнему» контексту (ситуации) и «внутренним» элементам соответственно, причем первая не является механизмом когезии [10]. Суть субституции сводится к замене слова, обладающего номинативной нагрузкой, более обобщенным по значению словом. Затем, эллипсис представляет собой намеренное опущение части предложения, которая может быть восстановлена в сознании читателя благодаря погружению в контекст. Далее, конъюнкция выражается в коннекторах – словах, устанавливающих связь между предложениями. Смеем предположить, что речь идет о дискурсивных маркерах, способствующих «маркированию» типа связей между элементами текста, например:

(1) *Whether they are called discourse markers, discourse connectives, discourse operators, or cue phrases..., the expressions under discussion share one common property: they impose a relationship between some aspect of the discourse segment they are a part of... In other words, they function like a two-place relation...* [8];

(2) *I will argue that certain instances of ... do not in fact function as discourse markers. Conversely, the exclusion of all adverbial uses of now and then seems too restrictive, as anaphoric uses of these adverbs do establish coherence links* [11].

Во приведенных выше примерах, дискурсивные маркеры *in other words* и *conversely* продолжают мысль, которая была высказана в предыдущих предложениях. Таким образом, происходит установление когезии в данных участках текста, а конкретно – внутри одного абзаца. Осуществляя когезию, данные единицы дискурса делают переход мысли более стройным и связным, что и требуется в тексте научной направленности.

Рассмотрев выше подходы к пониманию когезии как текстовой категории, мы можем заметить, что они оба сводятся к понятию связности на глобальном уровне, на уровне смысла. Со временем когезию стали рассматривать в несколько ином русле, делая акцент на ее «локальности» и структурности в тексте. Например, О. В. Казаченко понимает под когезией «линейную внутреннюю организацию текста посредством различных средств языка» [3, с. 89]. Похожую формулировку дает М. А. Величко, понимая под когезией «внутреннюю лексико-грамматическую связность текста, т.е. связь его элементов, при которой интерпретация одних элементов зависит от других и позволяет адресанту реализовать свою коммуникативную цель с наибольшей точностью и ясностью» [1, с. 40].

В последние десятилетия в работах исследователей все чаще поднимается вопрос противопоставления понятия когезии (*cohesion*) и понятия когерентности (*coherence*) в рамках теории связности дискурса. Еще в 1978 г. финский профессор английского языка Н. Э. Энkvист отметил, что данные явления не могут быть взаимозаменяемыми. Напротив, в своей работе он отмечал, что текст может обладать внешними когезийными характеристиками,

но при этом все еще быть некогерентным, называя их «*pseudo-coherent*». Возможна и обратная ситуация: текст может считаться когерентным для людей, обладающих «внутренним кодом», находящихся в контексте, однако при этом могут отсутствовать эксплицитные когезийные маркеры. В таком случае, данный текст является «*pragmatically-coherent*» [7, с. 108].

Стоит отметить, что в рамках отечественной лингвистики термин «когерентность» появился относительно недавно. Например, И. Р. Гальперин в своей монографии говорит о термине «интеграция», тесно связывая ее с другой текстовой категорией – завершенность, подразумевая под первой то, что называют в настоящее время когерентностью – «неотъемлемая категория текста, обеспечивающая последовательное осмысление содержательно-фактуальной информации» [2, с. 124]. Так, поднимается вопрос об имплицитном характере интегративности, возникающей на уровне замысла автора и познающейся посредством языка в сознании читателя.

По мнению лингвиста М. И. Степановой, под когерентностью стоит понимать «согласованность и логическую связанность на смысловом уровне [6, с. 233]. Лингвист М. Л. Макаров дает более развернутое, но по своей сути схожее определение когерентности, понимая под ней «дискурсивную категорию, охватывающую формально-грамматические и прагматические аспекты смысловой и деятельностной связности дискурса и соотносящуюся содержательной связностью текста» [5, с. 98].

Так, мы понимаем, что данная категория связности уже характерная для всего текста в целом, большое значение имеют фоновые знания и стилистическое соответствие употребляемых слов. Именно поэтому этот тип связности по-другому можно назвать содержательным. Действительно, когерентность позволяет сделать из набора правильно и грамотно составленных предложений и отдельных абзацев логико-семантическое целое, что в итоге превращается в смысловой текст.

Некоторые исследователи изучали категорию когерентности для выявления и описания ее разновидностей. Так, М. В. Коновалова в своей диссертации исследовала явление глобальной когерентности на базе текстов немецкоязычного юридического дискурса, и определила ее виды: тематическая, иконическая, дефиниционная, верификационная и инференционная. Тематическая когерентность заключается в установлении смысловой связи между «глобальной темой дискурса» и конкретной темой отдельного элемента текста. Данная связь при помощи таких языковых средств, как рекуррентность (эксплицитная и имплицитная), окказиональная синонимия, гиперонимия и употребление однокоренных слов [4, с. 10].

Далее, иконический тип когерентности сводится к уподоблению композиционных структур текстов разных типов и связанных одним смысловым полем (например, текст закона и текст комментария к нему). Эксплицитно это может выражаться через графические и семантические маркеры, которые отмечают границы текста – введение, основную часть и заключение. Заимствование структуры текста одного типа и внедрение ее в процессе создания текста другого типа, по мнению М. В. Коноваловой,

происходит автором сознательно, что приводит к смысловой связи текстов между собой [4, с. 11].

Затем, под дефиниционной когерентностью автор понимает истолкование понятий текста через средства, содержание которых характеризуют прагматику текста в целом. Например, текст, поясняющий или уточняющий правовую норму, будет характеризоваться долженствованием и императивностью. В связи с этим, в данном тексте будет частым употребление конструкций с модальными глаголами, безличных конструкций с глаголами долженствования, пассивного залога и т.д. Согласно М. В. Коноваловой, дефиниционная связь «не выходит за рамки законодательного дискурса», то есть присутствует только в ограниченном круге текстов [4, с. 12].

Верификационная когерентность подразумевает использование языковых средств, подчеркивающих проблематичность некоего интерпретируемого факта, что сопряжено с номинативным стилем изложения, использования сокращений, отглагольных существительных и т.д. [4, с. 13]

Наконец, суть инференционной когерентной связи заключается в том, что в коммуникативной ситуации есть две стороны: одна из сторон стремится выразить свое намерение, в то время как другая сторона стремится «понять (инфериовать) эти намерения» [4, с. 14]. Например, по мнению лингвиста, существует инференционная связь между текстом судебного приговора и текстами сопутствующих документов: экспертиз, заключений, протоколов. Выражается данный тип связи через использование интертекстуальных связей.

Так, мы понимаем, что когерентность может восприниматься как связность текста на глобальном уровне, где акцент ставится на интертекстуальности, на взаимодействии текстов между собой и описании «глобальных» характеристик смыслового содержания. Можно прийти к выводу, что когерентность существует уже на уровне дискурса, а не текста, и нацелена на осуществление успешной коммуникации между участниками дискурса. Когерентность дискурса имеет имплицитный характер, поскольку не выражается конкретным языковым элементом, но прослеживается «между строк», связывая текст на уровне смысла.

Необходимо отметить тот факт, что среди лингвистов нет единогласного мнения о соотношении понятий «когезия» и «когерентность». М. Л. Макаров считает когезию более узким понятием, нежели когеренция (он особо подчеркивает нормативность употребления именно этого термина, имеющего латинское происхождение), т. к. когезия является средством формальной грамматической связи внутри текста, в то время как когеренция выполняет текстообразующую функцию как на локальном, так и на глобальном уровне [5]. Другими словами, когезия позволяет соединить предложения в тексте или высказывания в дискурсе между собой грамматически правильно, однако это не будет гарантировать его смысловую и интерактивную связность.

Иного мнения придерживается М. А. Величко, которая считает когезию шире когерентности, так как она «охватывает как формально-грамматические аспекты связи высказываний, так и семантико-прагматические, функциональные аспекты смысловой и деятельностной связанности дискурса,

обеспечивающие линейность информации» [1, с. 41]. Величко согласна с рядом других исследователей касаясь того, что средства когезии изначально определены когерентностью, поэтому также могут участвовать в текстообразовании.

Мы будем придерживаться позиции тех исследователей, которые считают, что когерентность первичнее когезии, поскольку она охватывает более широкий контекст дискурса, в то время как когезия является «узким» механизмом связности. Однако обращение к лингвистическим понятиям с позиции «шире-уже», по нашему мнению, является не совсем корректным и логичным.

В этой связи, мы убеждены, что когерентность как олицетворение целостности текста первична по отношению к когезии, т.к. когерентность проявляется как свойство мысли, которая затем переносится в дискурс и текст (текст должен соответствовать мысли) и оформляется с помощью когезийных механизмов между его элементами. С одной стороны, можно предположить, что текст может быть не когезийным, поскольку даже неправильно употребленные когезийные средства могут быть исправлены в сознании читающего при взаимодействии с текстом. В таком случае, некогезийный текст – неэффективный текст, поскольку для его верного истолкования требуется больше усилий. С другой стороны, когерентность определяет логическую и прагматическую целостность текста, без которой он существовать не может.

Проанализировав текстовые категории когезии и когерентности, мы можем прийти к выводу, что когерентность является обязательным критерием, по которому текст отличается от «не-текста», и когерентность напрямую зависит от эффективной когезии. *«The principal thesis on which the theory of text-building is founded states the following: a text does not exist without text coherence. <...> ...we can claim that both text cohesion and text coherence deal with interrelated text elements: in a text interpretation of an element is based on its relation to other elements»* [9, с. 195]. Более того, резюмируем, что когезия («внутренняя» связность) является первичной текстовой категорией, превращающей совокупность предложений в связный текст, а когерентность («внешняя» связность) подразумевает наличие логических и семантических связей между фрагментами текста, позволяющих называть его текстом.

Таким образом, мы рассмотрели различные подходы к определению категорий связности – когезии и когерентности, и пришли к выводу, что когезия не тождественна понятию когерентность. Однако так было не всегда, и взгляд на рассмотрение о соотношении и наполнении категорий связности менялся с течением времени, поскольку в рамках современной парадигмы исследования понятие когезии заключается во внутренней организации текста посредством лексико-грамматических механизмов, соединяющих элементы текста. Когерентность в свою очередь представляет собой семантико-тематическую интеграцию элементов текста. Соответственно, мы можем предположить, что когезия всегда выражена языковыми средствами, и она носит эксплицитный характер, тогда как когерентность характеризует более

сложный тип связности текста, присутствующем уже на уровне мысли, что говорит больше о ее имплицитном характере.

Библиографические ссылки

1. Величко М. А. Когезия и когерентность: особенности разграничения и определения понятий // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Филология и искусствоведение. 2016. № 2 (177). С. 39-43.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига. 2006. 144 с.
3. Казаченко О. В. Когерентность и когезия текста // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2009. № 8. Ч. 2. С. 88–90.
4. Коновалова Мария Владимировна. Глобальные категории когерентности и интертекстуальности в юридическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2008. 44 с.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис. 2003. 280 с.
6. Степанова М. И. Когезия и когерентность как основополагающие характеристики публицистического дискурса // Вестник СамГУ. 2009. № 73. С. 230-234.
7. Enkvist N. E. Coherence, Pseudo-Coherence, and Non-Coherence // Cohesion and Semantics. Reports on Text Linguistics. Meddelanden Fran Stiftelsens for Abo Akademi Forskningsinstitut. 1978. No. 41. Pp. 101-130.
8. Fraser B. What are discourse markers? / B. Fraser // Journal of Pragmatics. 1999. N 31. Pp. 931-952.
9. Gafiyatova E. V. Deictic Elements As Means Of Text Cohesion and Coherence In Academic Discourse / Gafiyatova E.V., Korovina I.V., Solnyshkina M.I., Yarmakeev I.E. // Journal Of Social Studies Education Research. 2017. № 8(3). Pp. 190-200.
10. Halliday M. A. K.; Hasan, Ruqayia. Cohesion in English. London: Longman. 1976. 374 p. Pp. 1139-1172.

УДК 81'42:811.111

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЦИНСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ В АСПЕКТЕ ГЕНДЕРНОГО АНАЛИЗА

LEXICO-STYLISTIC PARAMETERS OF PERSISTENCE IN THE ENGLISH MEDICAL MEDIA DISCOURSE IN THE ASPECT OF GENDER ANALYSIS

Ю. Ш. Юсупова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье рассматриваются лексико-стилистические особенности персуазивности англоязычного медицинского медиадискурса с точки зрения их детерминированности гендерным фактором. Исследуемый вопрос представляется актуальным, так как в современном мире в условиях распространения коронавируса отмечается возрастающий интерес к восприятию и оценке информации по поводу вакцинации представителями

разных социо-половых групп. Материалом исследования послужили новостные медиатексты ведущих изданий британской и американской прессы за 2022 год.

Abstract. The article is concerned with lexico-stylistic features of persistence in the English media discourse. Particular emphasis is placed on the gender-specific speech in the field of medical media discourse. The issue under study seems relevant as it has been stated in many sources that in spite of the spread of coronavirus, there is an increasing interest in the perception and evaluation of information about vaccination by representatives of different socio-sexual groups. This study is based on media discourse, news media texts of British and American mainstream press for 2022.

Ключевые слова: медиадискурс, персуазивность, гендер, лексические особенности, стилистические особенности

Keywords: media discourse, persistence, gender, lexical features, stylistic features

Связанное с пандемией COVID-19 обсуждение профилактических мер по предотвращению распространения заболевания ставит мнения и рекомендации медицинских работников, научных экспертов и исследователей в центр публичных дебатов, которые являются источником формирования частных выводов относительно необходимости получения прививки от COVID-19. От того как преподносится информация, освещаются и интерпретируются мнения экспертов, зависит отношение населения к прививочной акции. В связи с этим особую актуальность приобретают анализ и нахождение коммуникативных стратегий для решения проблемы более широкого охвата населения вакцинацией.

Медийное пространство было и остается одним из наиболее распространенных способов узнавать новости и обновления об инфекционных заболеваниях в развивающихся и развитых странах. Во время пандемии COVID-19 социальные сети сыграли жизненно важную роль в распространении достоверных или вводящих в заблуждение заявлений. В период пандемии COVID-19 имели место факты распространения недостоверной информации, что представляет собой серьезную проблему для общественного здравоохранения и приводит к изменению моделей заражения, а также масштабов и глубины пандемии.

В 2021–2022 гг. в виду распространения коронавирусной инфекции в СМИ стал активно обсуждаться вопрос вакцинации, который вызвал множество споров и разногласий. В медийном пространстве, которое является одной из основных сфер оказания персуазивного воздействия на широкие слои населения стали инициироваться обсуждения относительно одобрения и неодобрения обязательной вакцинации.

Персуазивность, основанная на совокупности различных стратегий и тактик, является одним из ключевых средств воздействия на ментальную сферу реципиента. Способы языковой реализации персуазивности интересны с точки зрения теории речевого воздействия, аргументации и концептуальных метафор. Персуазивность выступает базовой категорией, объединяющей различные

коммуникативные сферы на основе универсальных персуазивных стратегий и тактик, изучение которых позволяет рассмотреть особенности и способы речевого воздействия как базовой установки общения вне зависимости от выбранного дискурса.

С точки зрения С. И. Виноградова, «персуазивность – это семантическая категория дискурса, включающая в себя стратегии и тактики, которые реализуются через вербальные средства, намеренного воздействия на ментальную сферу адресата с целью изменения его поведения» [4, с. 281].

Гончарова Е. А. под персуазивностью понимает коммуникативную стратегию, на основе которой происходит текстообразование. Она рассматривается как одна из возможных составляющих коммуникативно-прагматической стратегии текста, план по оптимальному воплощению соответствующего коммуникативного намерения, или «концептуально-тематических установок» адресанта [5].

Голоднов А. В. считает, что персуазивность представляет собой закрепленную в коммуникации форму ментально-речевого взаимодействия, которая строится на базе определенных типов текста и реализует попытку речевого воздействия говорящего на установку реципиента с целью побудить его к самостоятельному принятию решения о необходимости, желательности либо возможности совершения / отказа от совершения определенного посткоммуникативного действия, выгодного говорящему [6, с. 8]. Персуазивным может быть названо любое действие, которое направлено на то, чтобы вызвать какую-либо реакцию адресата.

Смирнова И. В. утверждает, что вышеуказанные интенции реализуются двумя возможностями: интеллектуальной (основанной на рациональных аргументах) и аффективной (с опорой на субъективное) [11, с. 10]. Следовательно, персуазивность предполагает достижение желаемой цели через убеждение с опорой на рациональное обоснование, не исключая, эмоционально оценочные средства воздействия, то есть субъективные факторы [3, с. 31].

Каждый индивид находится под воздействием средств массовой информации, и было замечено, что это по-разному сказывается на восприятии и оценке информации мужчинами и женщинами. Термин «гендер» на сегодняшний день не имеет однозначной, единой, универсальной трактовки, поскольку он находится в поле междисциплинарного научного подхода, в частности: философы, социологи, психологи, лингвисты и представители других наук занимаются изучением характеристик гендеров, что приводит к множественности понятий.

Первоначально, понятие «гендер» рассматривалось исключительно как лексико-грамматическая категория мужского, женского и среднего родов. С развитием гуманитарных наук, понятие приобрело дополнительные характеристики. Предложение разделять «гендер» и «пол» принадлежит американскому психоаналитику Роберту Столлеру. В основе воззрений исследователя лежит убеждение о том, что гендер – это социальный пол человека, то есть его образ, возникающий в процессе социализации.

В работах таких ученых как Л. Ламфере, М. Розальдо, Р. Унгер, А. Рич, Г. Рабин наблюдается общая идея того, что гендер – это «набор соглашений, которыми общество трансформирует биологическую сексуальность в продукт человеческой активности» [7, с. 9].

Историк Джоан Скотт в своих исследованиях отвергает биологические объяснения и рассматривает гендер для назначения социальных и культурных отношений между полами [10]. Нечаевский Д. Л. рассматривает гендер как социокультурный концепт пола, как «совокупность природных соматических, психических и поведенческих признаков, отличающих мужчину от женщины, признанных в конкретном обществе и социально оформленных в данной культуре в виде комплекса типизированных ролей и статусов, присущих только этому биологическому полу» [8, с. 71]. В результате данный термин начал использоваться тогда, когда речь шла о социокультурных и психологических аспектах в сравнении «женского» с «мужским».

Г. Рубин рассматривает систему «пол / гендер» с точки зрения отношений власти и подчинения. Исследователь считает, что несмотря на тот факт, что система утратила многие из своих функций, функция определения пола и гендера по-прежнему реализуется, диктуя механизмы социализации молодого поколения, формулируя суждения о природе людей [9].

Таким образом, систематизировав воззрения исследователей можно сказать, что гендер – многогранное понятие, которое понимается как неотъемлемая часть социальных отношений, состоящая в неразрывной связи с его биологическими функциями, поскольку представляет одну из основ разделения общества по половому признаку. А именно выделение двух уровней: биологического и социального, поскольку мы не можем анализировать только объективные биологические факторы, не принимая во внимания социальные, культурные и психологические факторы. Системные исследования в области гендерной лингвистики позволяют констатировать текстообразующую роль гендерного фактора в самых разных дискурсивных пространствах [1, с. 27]. Медиадискурс не является в этом смысле исключением, поскольку антропоцентричность лежит в основе всех его характеристик.

С целью изучения особенностей высказываний мужчин и женщин относительно обязательного вакцинирования было проведено исследование на базе новостных научных журналов U.S. News & World Report (публикация «accines») [13], британской газеты The Guardian [14], новостного источника Small Health Alliance [16] и научного журнала Nature Medicine [15].

Результаты исследования свидетельствуют о том, что распространение вводящей в заблуждение информации о вакцинации против COVID-19 через медиа-платформы может усилить неуверенность в отношении вакцинации против COVID-19 среди населения. Несмотря на это общие благоприятные профили безопасности и эффективности вакцин, процессы, которые способствовали быстрой разработке, вызвали обеспокоенность общественности с потенциальными неблагоприятными последствиями для признания вакцинации, что привело к нерешительности в отношении вакцин.

В процессе персуазивной коммуникации в медийном дискурсе участвуют различные языковые средства, называемые персуазивными. На лингвистическом уровне персуазивность может выражаться при помощи всех языковых уровней – лексического, стилистического, синтаксического, грамматического. Исследования общественного мнения позволяют обнаружить распространённые в обществе социальные установки, что представляет интерес при прогнозировании поведения. Сейчас, спустя больше года после начала пандемии, интересным является то, как в общественном мнении оцениваются последствия пандемии коронавируса представителями разных социо-половых групп.

Наиболее эффективным методом анализа гендерного аспекта персуазивных характеристик медиатекстов является рассмотрение феномена с позиции мужского и женского вариантов речи. Проанализируем примеры распространённых персуазивных средств и тактик, используемых мужчинами и женщинами для оказания воздействующего эффекта.

Главным критерием оценки речи женщин была эмоциональность и экспрессивность. Это означает, что речь женщин, в частности врачей, стилистически окрашена, они готовы выразить сочувствие к сложившейся ситуации, заботу по отношению к здоровью пациентов и медперсонала, а также детям.

Коннотативная окраска

Было выяснено, что для того, чтобы оказать персуазивное воздействие на реципиентов и убедить их в необходимости обязательной вакцинации, в основном женщины-доктора используют лексемы и словосочетания, которые характеризуются положительным коннотативным значением:

*Covid vaccines **have saved many lives** around the world and **relieved** the pressure on health systems, but Pfizer has faced criticism over its vaccine pricing and its refusal to waive patent protection to enable others to make the jab [14].*

Такие словосочетания и слова, как *have saved many lives* и *relieve* в примере выше, формируют в сознании реципиента положительный образ вакцины как средства, которое способно исправить сложившуюся тяжелую ситуацию. Такой эффект создаётся за счёт слов с положительной коннотативной окраской, так как в словарной статье глагол «save» имеет значения «спасать», «избавлять, освобождать», «защищать, охранять, ограждать»; в свою очередь, глагол *relieve* означает «смягчать, успокаивать или ослаблять, успокаивать или ослаблять (боль)», что оказывает положительное воздействие на реципиента.

Устойчивые словосочетания и фразеологизмы

Следующей тактикой реализации персуазивного эффекта на лексическом уровне является использование устойчивых словосочетаний и фразеологизмов:

*Dr Raine said MHRA scientists had been working around the clock to ensure “**not a minute is wasted**” in the approval process once a vaccine had been found [17].*

Данный пример вновь иллюстрирует то, что речь женщин эмотивна, об этом свидетельствует использование различных лексических средств, таких как фразеологизмы. Фразеологизм *not a minute is wasted* в примере выше создает в

сознании широкой аудитории эффект того, что производители вакцины работают максимально эффективно, что повышает уровень доверия к их продукту.

Использование метафор

Метафорические сравнения между вакцинами и ремнями безопасности использовались для объяснения не только важности несовершенных профилактических мер, но и необходимости соблюдать осторожность, несмотря на эти меры (осторожное вождение с пристегнутыми ремнями безопасности) и даже побочных эффектов вакцины (пристегивание ремней безопасности):

*If you get into a car accident, does **wearing a seatbelt** reduce severity?*

*Yes, if you get in an accident, your **seatbelt** will decrease the chances of severe injury. Similarly, the COVID-19 vaccine protects you from experiencing more severe symptoms of the virus [17].*

Вместе с тем, следует заметить, что использование метафор в прагматических целях свойственно и продуцентам мужского пола, и особенно ярко это проявляется, в частности, в политическом дискурсе [2, с. 53]. Однако статистические показатели проведенного исследования в рамках обозначенного выше практического материала, тем не менее, указывают на большую популярность данного средства среди авторов женского пола.

Использование повторов

Также на синтаксическом уровне отмечается использование женщинами повторов, которые создают персуазивный эффект, направленный на то, чтобы создать у реципиентов образ того, что вакцина проходит многоступенчатый контроль в процессе создания:

*Dr June Raine, chief executive of the Medicines and Healthcare products Regulatory Agency (MHRA), said the experts “**prepare and prepare**” before approving a vaccine [12].*

Данная цитата принадлежит британскому фармакологу, Джун Рэйн, в настоящее время занимающей должность исполнительного директора агентства по регулированию лекарственных средств и медицинских изделий в Соединенном Королевстве. Отмечается, что женщины склонны использовать синтаксические повторы, что в примере выше (*prepare and prepare*) создает в сознании реципиента убедительный образ того, что вакцине можно доверять. Безусловно, эта особенность более очевидна в устных дискурсах. Исследователи отмечают повышенную частоту употребления женщинами повторов наряду с прерыванием предложений.

Тактики персуазивности, совершаемые мужчинами, иные: речь мужчин характеризуется четкостью высказываний и информативностью. Большинство мужчин склонны к анализу, поэтому в своих высказываниях они опираются на числовые данные и статистики.

Прецизионные данные

Например, для того чтобы убедить в целесообразности обязательного вакцинирования, мужчины предоставляют прецизионные данные, выраженные именами собственными и числовыми показателями, например:

The New York-based firm posted total sales of \$25.7bn in the first quarter, up

77% from a year earlier. Of this, \$13.2bn came from the Comirnaty jab it developed with Germany's BioNTech, driven by global uptake including jabs for children over the age of five, and booster doses. Pfizer and BioNTech are also seeking US approval for the vaccine's use in children from six months to four years old [14].

Такие числовые данные, как \$25.7bn и \$13.2bn, создают в сознании реципиента образ того, что, будучи хорошо профинансированной, вакцина является высоко эффективной и безопасной. Помимо этого, автор сообщения подчеркивает на когнитивном уровне высокой спрос на вакцину, что также реализует персуазивный эффект.

Рассмотрим ещё один пример, иллюстрирующий, что числовые данные используемые мужчинами в речи выражают значение того, что производство вакцины – это масштабное мероприятие:

Manufacture of its vaccine involves more than 280 materials from 86 suppliers in 19 countries [14].

Тот факт, что в производстве вакцины задействовано более 280 материалов от 86 поставщиков из 19 стран формирует в сознании реципиента образ того, что продукт, получаемый в итоге, заслуживает одобрения и уважения, поскольку при его создании были задействованы мощнейшие ресурсы.

Since then a study, involving 40,387 vaccinated and 146,194 unvaccinated people aged 60–79, found that Sputnik Light reduced symptomatic infections by 78.6%, hospitalizations by 87.6% and deaths by 84.7% [15].

Данный пример иллюстрирует, что преобладающее большинство населения приняло участие в вакцинации, о чём свидетельствуют высокие числовые показатели. Благодаря успешной вакцинации снизилось количество смертей и случаев обострения хронических заболеваний. Высокий процент статистики оказывает персуазивное воздействие для убеждающего.

Цитаты из авторитетных источников

На синтаксическом уровне для того, чтобы реализовать персуазивную стратегию и убедить широкие слои населения в целесообразности вакцинации, а также в необходимости введения обязательной вакцинации, авторы-мужчины используют цитаты из авторитетных источников:

Despite calls from campaigners to allow countries in the global south to manufacture their own vaccines and treatments, Pfizer continues to put profit over people's health [14].

Фрагмент выше – это цитата Тима Бирли, участника фармацевтической кампании Global Justice Now, который принимает непосредственное участие в разработке вакцины. Ключевая фраза сообщения выше – это *people's health*, которая на эксплицитном уровне выражает значение того, что вакцинация направлена на то, чтобы поддержать здоровье людей, что, безусловно, формирует в сознании реципиентов положительный образ.

The New York-based firm posted total sales of \$25.7bn in the first quarter, up 77% from a year earlier. Of this, \$13.2bn came from the Comirnaty jab it developed with Germany's BioNTech, driven by global uptake including jabs for children over the age of five, and booster doses. Pfizer and BioNTech are also seeking US approval for the vaccine's use in children from six months to four years old [14].

Тот факт, что автор сообщения апеллирует к названиям крупных авторитетных компаний (The New York-based firm; Germany's BioNTech; Comirnaty), убеждает реципиента в том, что препарат был создан специалистами, которые превосходно разбираются в деле, прошел все необходимые клинические испытания и полностью безопасен для потребителя.

Пользуясь методом подсчета, представляется возможным сформировать диаграмму, которая наглядно отразит употребление персуазивных языковых средств, используемых для усиления целесообразности обязательного вакцинирования, в долевом соотношении мужчин и женщин. Всего было проанализировано 50 примеров, в которых были зафиксированы следующие средства (рис. 1):

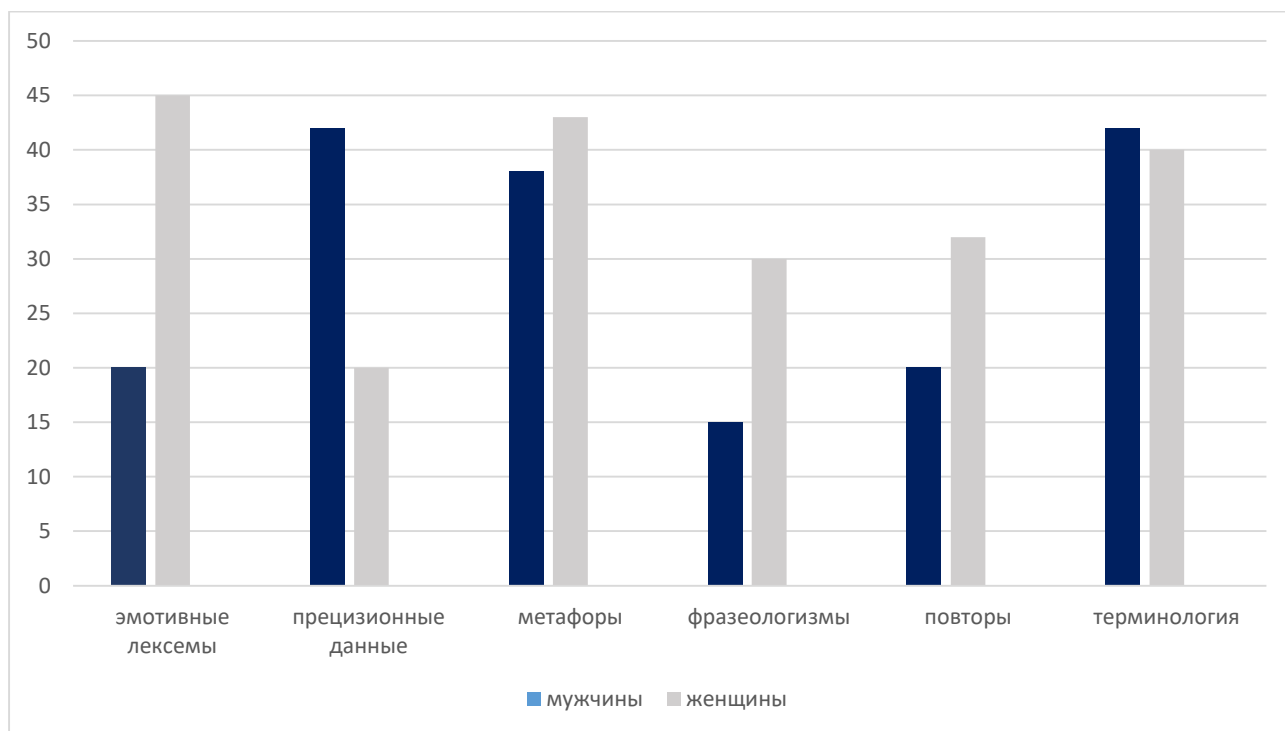


Рисунок 1. Долевое соотношение языковых средств, обеспечивающих реализацию персуазивного эффекта в аспекте гендерного анализа.

По результатам диагностики нами было выявлено, что к коммуникативным средствам женщин при реализации персуазивных стратегий в медицинском медиадискурсе можно отнести: аргументацию и апеллирование к эмоционально-чувственному восприятию реципиента. На лексическом уровне женщины активно используют эмоционально-окрашенные глаголы и глагольные конструкции с семантикой убеждения, которые направлены на то, чтобы на эксплицитном уровне призвать аудиторию к совершению того или иного действия. При этом лексический уровень реализации персуазивного эффекта находится в тесной взаимосвязи с синтаксическим уровнем: расположение глаголов по принципу градации обеспечивает эффект того, что в сознании реципиента формируется образ нарастающей проблемы, которая требует разрешения. Анализ также показал, что к коммуникативным средствам мужчин при реализации персуазивных стратегий в медицинском медиадискурсе

можно отнести: цитаты, исторические факты, числовые данные, что создает эффект того, что их речь кажется убедительной и подкрепленной аргументами.

Таким образом, на языковом уровне отправители сообщения, как мужчины, так и женщины используют лексические, синтаксические и стилистические приемы для того, чтобы оказать на реципиента манипулятивное воздействие. Понимание роли средств массовой информации в распространении вакцины от COVID-19 имеет решающее значение с учетом предстоящей потребности во всемирных программах вакцинации против COVID-19.

Библиографические ссылки

1. Бабенкова Е. А. Текстобразующая роль гендерного фактора в англоязычном поэтическом тексте // Язык, культура, коммуникация: контексты современности. М.: Межрегиональной научной конференции. 2000. С. 27.
2. Бабенкова Е. А. Семантические трансформации в политической коммуникации // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2011. № 13. С. 52-57.
3. Бокмельдер Д. А. Стратегии убеждения в политике: анализ дискурса на материале современного английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2000. 23 с.
4. Виноградов С. И. Язык газеты в аспекте культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. М.: 1996. С. 281-317.
5. Гончарова Е. А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы. // Studia lingüistica №10. СПб: Изд-во РГПУ, 2001. 120 с.
6. Голоднов А. В. Персуазивность как универсальная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе: на материале немецкого языка: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. филол. наук. СПб, 2011. 32 с.
7. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Изд-во институт социологии РАН, 1999. 180с.
8. Нечаевский Д. Л. Маскулинность/фемининность как социокультурная характеристика (гендер как социокультурный феномен) // Гендер: язык, культура, коммуникация. Тезисы первой международной конференции. М., 1999. С. 71-72.
9. Рубин Г. Обмен женщинами [Текст] // Хрестоматия феминистских текстов: переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Издательство «Дмитрий Буланин», 2000. С. 89–139.
10. Скотт Дж. Гендер: полезная категория исторического анализа [Текст] // Гендерные исследования. 2000. № 5.
11. Смирнова И. В. Лингвопрагматическая стратегия персуазивности в текстах программ испанских политических партий: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 25 с.
12. At least 25m people in UK to be offered Covid booster this autumn // The Guardian, 2022. URL: <https://www.theguardian.com/world/2022/may/19/covid-booster-vaccine-people-in-uk-to-be-offered-this-autumn> (дата обращения 28.10.2022).
13. FDA Restricts J&J's COVID-19 Vaccine Due to Blood Clot Risk // US News. URL: <https://www.usnews.com/news/business/articles/2022-05-05/fda-restricts-j-js-covid-19-vaccine-due-to-blood-clot-risk> (дата обращения 05.11.2022).
14. Kollewe J. Pfizer accused of Covid profiteering as first-quarter sales hit \$26bn // The Guardian, 2022. URL: <https://www.theguardian.com/business/2022/may/03/pfizer-covid-sales-pricing-vaccine-paxlovid-pill> (дата обращения 04.11.2022).
15. Nature Medicine 2022 URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-021-01813-2/> (дата обращения 05.11.2022)

16. Small Heath Alliance 2022 URL: <https://www.smallheathalliance.com/> (дата обращения 04.11.2022).
17. Vaccines // US News. URL: <https://www.usnews.com/topics/subjects/vaccines> (дата обращения 31.10.2022).

II. ЛИНГВИСТИКА

(ЯЗЫК И РЕЧЬ)

УДК 81`33

ФЕНОМЕН РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

PHENOMENON OF PERSUASIVE SPEECH IN MODERN ENGLISH

О. Е. Аграшева
ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»

Аннотация. Статья посвящена феномену речевого воздействия и его реализации в современном английском языке. Кроме того, в работе раскрывается сущность понятия «речевое воздействие» и производится его сравнение с понятием «речевая манипуляция». Автор также предлагает собственную трактовку понятия и обозначает основные приёмы его реализации.

Abstract. The article considers the phenomenon of persuasive speech and its realization in modern English. Besides, in the article the sense of the term “persuasive speech” is revealed and it’s compared with the term “speech manipulation”. The author of the article offers their personal understanding of the term in question and represents the main methods of its implementation.

Ключевые слова: речевое воздействие, манипуляция, прагматика, психолингвистика, английский язык

Key words: speech persuasion, manipulation, pragmatics, psycholinguistics, the English language

На протяжении долгого времени под основной функцией речи и коммуникации понималась исключительно передача информации. Однако этот процесс редко бывает в полной мере лишён субъективности. Сознательно или неосознанно при передаче информации людям свойственно исказить сообщение либо в соответствии со своим отношением к содержанию, либо ввиду преследования конкретных целей. Это может выражаться как в лингвистических, так и в экстралингвистических категориях – например, как в подборе слов, в структуре предложений, так и в интонации, мимике, жестах. Наиболее обобщённо подобные искажения можно назвать воздействием.

Для современной науки изучение данного феномена представляется весьма актуальным [5; 6; 7]. Более того, необходимость исследования обозначенной стороны речи подкрепляется текущими социально-политическими условиями, в которых особенности формулирования и передачи информации становятся одним из основных инструментов влияния на умы широких общественных

масс. Мы находим этому лингвистическое подтверждение. Так, словом года по версии редакции словаря Merriam-Webster стало слово «gaslighting» – «the actor (действие или практика грубого введения в заблуждение, особенно ради собственной выгоды)» [7].

Научная новизна данного исследования состоит в том, что оно аккумулирует различные воззрения на феномен речевого воздействия и на основе анализа предлагает альтернативное представление с перечислением наиболее универсальных приёмов его реализации.

Цель исследования – определить сущность феномена речевого воздействия на современном этапе развития английского языка. Достижение данной цели реализуется посредством решения следующих задач:

1. обозначить, что именно включает в себя понятие речевого воздействия;
2. проанализировать, существуют ли варианты его внутренней градации, и если да, то какие именно разновидности можно выделить;
3. вычленив основные приёмы его реализации.

Практическая значимость настоящего исследования выражается в составлении перечня универсальных приёмов речевого воздействия, которые можно использовать в дискурсивных практиках различной тематической направленности.

Для того чтобы верно обозначить сущность феномена речевого воздействия, необходимо для начала определить, что понимается под словом «воздействие», которое в настоящем контексте в английском варианте зачастую обозначается как «persuasion». Словари дают следующие варианты определений:

1. Cambridge dictionary: a form of speech or writing that uses argument or emotion to make the listener or reader believe what the author is saying (форма устной или письменной речи, которая использует доводы или эмоции с целью заставить слушателя / читателя поверить говорящему);
2. Merriam-Webster: an opinion held with complete assurance (мнение, полное уверенности);
3. Longman Exams Dictionary: the act of persuading someone to do something (акт убеждения кого-то что-то сделать).

Даже из такого минимального обзора можно сделать определённые выводы. Во-первых, в то время, как прочие авторитетные словари дают понятию весьма отвлечённые определения, Кембриджский словарь наряду с обобщённым толкованием отдельно выделяет лингвистическое значение речевого воздействия, что свидетельствует о начале «официального» закрепления данного феномена в языковой и культурной действительности. Во-вторых, в англоязычной коммуникации аналогом слова «воздействие» в словосочетании «речевое воздействие» является слово «persuasion», центральным семантическим ядром которого является «убеждение» («persuade» – to make someone decide to do something especially by giving them reasons why they should do it or asking them many times to do it; to make someone believe

something or feel sure about something). Таким образом, в англоязычной коммуникации чётче отображается значение эффективности воздействия и наличие цели субъекта коммуникации, следовательно, вариант бессознательного воздействия субъекта на объект при таком подходе отсутствует или сведён к минимуму.

В связи с этим, возникает закономерный вопрос о том, существуют ли границы между такими, на первый взгляд, синонимичными понятиями, как «воздействие», «влияние», «манипуляция» и т.д. В данном вопросе лингвисты не сформировали единого мнения. Так, П. Б. Паршин ставит понятия: «воздействия», «манипулирования» в языке в один ряд [2]. Стернин И. А. противопоставлял два этих понятия, закладывая в воздействие сознательное начало (субъект воздействует на объект таким образом, чтобы последний самостоятельно согласился с точкой зрения субъекта / занял позицию, необходимую субъекту; в данном смысле понятия воздействия и убеждения близки к полной синонимии), а в манипулирование – бессознательное (субъект воздействует на объект таким образом, чтобы последний согласился с точкой зрения субъекта / занял позицию, необходимую субъекту, неосознанно, не понимая, что на его решение кто-то повлиял; в таком случае возможно даже изменение первоначальных намерений объекта) [3].

Таким образом, можно заметить, что для составления объективного представления о феномене речевого воздействия необходимо понимать, что включает в себя понятие «манипуляция» / «манипулирование» или, в английском варианте – «manipulation»:

dishonestly (контролирование кого-то/чего-то ради собственной выгоды, зачастую нечестно/обманным путём);

purpose (изменение посредством искусных или нечестных средств, которое служит чьим-то интересам);

to (ловкий обман или воздействие, оказываемое на людей, с целью заставить их думать и вести себя так, как Вам нужно).

Из приведённых определений можно сделать вывод, что для «манипуляции» характерно наличие ключевой семемы «обман», следовательно, понятие приобретает отрицательную коннотацию. Подтверждение данному выводу мы находим и в исследованиях, посвящённых проблеме речевых манипуляций. Лингвисты отмечают, что в отличие от воздействия при манипулировании происходит замена убеждения на внушение, что реализуется, как правило, с помощью особого рода подачи информации, и/или создания определённого эмоционального подтекста [1, 4].

Обобщая вышеизложенное, мы предлагаем следующее представление о речевом воздействии:

1. бессознательное воздействие (порождается субъектом произвольно, неосознанно и в своей основе может иметь целый ряд причин: текущий эмоциональный фон, оговорку, низкий уровень грамотности, недостаточное знание языка и т. п. Иными словами, искажение информации, поступающей к реципиенту, происходит непреднамеренно и зависит от внешних, «дополнительных» факторов);

2. сознательное воздействие. Подразделяется на конструктивное (реализуется субъектом посредством убеждения, элемент искажения отсутствует или сводится к минимуму) и деструктивное (реализуется субъектом посредством манипуляции, искажение выступает полноценным, эффективным элементом, который может быть использован наряду с прочим психолингвистическим инструментарием).

Из предложенного понимания сущности речевого воздействия следует, что, во-первых, объективно существующие приёмы его реализации возможно вычленить только в рамках сознательного воздействия. Во-вторых, как конструктивному, так и деструктивному речевому воздействию могут быть свойственны вербальные и невербальные приёмы реализации, независимо от того, имеем мы дело с письменным текстом или с устным. К невербальным компонентам можно отнести: шрифт (размер, цвет, расположение), композиционную организацию текста, голос (интонацию, просодию), мимику, жесты и проч. Среди вербальных различаются компоненты практически всех языковых уровней и аспектов: лексического (подбор слов), грамматического (использование грамматических структур), синтаксического (особенности построения предложений), стилистического (отбор определённых средств выразительности).

Говоря о конкретных примерах приёмов, стоит выделить следующие:

1. определённая логика структурирования текста;
2. в случае устного высказывания – темп речи, высота голосового тона, фразоакцентный рисунок текста;
3. отбор лексики с необходимым коннотативным значением, редактирование выбора с опорой на контекст;
4. использование эмоционально-оценочной лексики, в т.ч. с опорой на ситуативный и социально-жанровый аспект, а также конкретный функциональный стиль высказывания;
5. использование тропов и фигур;
6. использование цитирований, фразеологизмов, крылатых выражений;
7. включение в текст эмфатических конструкций, обезличивания (например, посредством пассива, использования собирательных существительных), инверсии.

Перечисленные приёмы представляют собой универсальный базовый инструментарий, необходимый для осуществления речевого воздействия в любых тематических и ситуативных условиях. Они требуют дальнейшей, более специфической модернизации в зависимости от конкретных целей, дискурсивных и прагматических особенностей коммуникации.

Таким образом, мы выяснили, что феномен речевого воздействия представляет собой сложную структуру и проявляет себя, главным образом, в двух основных аспектах:

1. экстралингвистическом – когнитивном (сознательность и бессознательность; убеждение и манипуляция) и невербальном (мимика, жесты, шрифт и т.п.);

2. лингвистическом – языковые средства реализации на различных языковых уровнях. На лингвистическом уровне можно выделить целый перечень универсальных приёмов воздействия, которые могут быть использованы в вариативных дискурсивных практиках и при различных интенциях говорящего.

Библиографические ссылки

1. Агашева О. Е. Речевые манипуляции в политическом дискурсе США // О
2. Паршин П. Б. Речевое воздействие: основные сферы и разновидности // Семантика и лингвистика. М.: Изд. дом Гребенникова, 2000. С.55-75.
3. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Истоки, 2001. 227 с.
4. Щенникова Н. В., Анипкина Л. Н., Полякова Е. В. Речевое воздействие и речевая манипуляция (по данным ассоциативного эксперимента) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 1. С.76-82.
5. Akopova A. Linguistic manipulation: definition and types // International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education. 2013. Vol. 1. No.2. P.78-82.
6. Gasparyan S., Harutyunyan R. Manipulative speech: a theoretical overview // Armenian Folia Anglistika. 2021. Vol 17, Issue 2 (24). P.11-27.
7. Kamil S. I., Al-Hindawi F. H. The Pragmatics of Manipulation in British and American Political Debates. Hamburg: Anchor Academic Publishing, 2017. 369 p.
8. W

Ø
θ

ɗ

УДК 82:811.111

o

f

№

U

h

Н

У

У

Е

В

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

l

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АКРОНИМОВ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

DIACHRONIC ANALYSIS OF ENGLISH ACRONYMS

И. Г. Арюшкина

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Данная статья освещает основные этапы истории развития акронимии английского языка, начиная с древности и заканчивая современностью. Научная работа имеет своей целью систематизацию имеющихся знаний об истории сокращений. Описываются причины развития сокращений и акронимов, а также особенности их функционирования в диахроническом аспекте.

Abstract. The article is devoted to the diachronic analysis of the acronyms in the English language starting from the earliest historic evidence of acronyms to Modern times. The paper aims at giving a systematic description of the historical evolution of acronyms based on the current theoretical knowledge, and provides the main reasons for the development of acronyms and their functional features.

Ключевые слова: словообразование, акроним, сокращение, сигла

Keywords: word formation, acronym, shortening, sigla

Исследование языка невозможно без изучения исторических этапов его развития, а также народа, который использует этот язык. Являясь отражением общества, язык меняется, развивается, то есть эволюционирует вместе с обществом. Изучение языков в диахроническом аспекте позволяет выявить истоки определенных лингвистических явлений, что, в свою очередь, служит важным подспорьем для изучения языка на современном этапе его развития.

Лингвисты отмечают, что одной из особенностей современных индоевропейских языков является их стремление к экономии языковых средств [1]. Это связано с непрерывным увеличением объёма информации, что характеризует информационное общество. В соответствии с этим, говоря о словообразовательных процессах, которые приобрели большое значение в силу своей продуктивности в современных индоевропейских языках, можно выделить такой способ словообразования как акронимия [2]. Проникновение различных сокращений и акронимов во все сферы человеческой жизни является ответной реакцией языка на растущий объём информации. Использование средств компрессии позволяет сократить время и усилия продуцента на передачу сообщения, а реципиента – на его распознавание.

Говоря об акронимии, необходимо отметить лингвистическую проблему, которая связана с разграничением дефиниций понятий «акронимия» и «сокращение». В лингвистике английского языка акронимией называют такой способ словообразования, при котором новые слова образуются с помощью начальных букв или звуков исходных лексических единиц. Сокращение, в свою очередь, это способ словообразования, при котором новое слово образуется путем уменьшения количества компонентов, входящих в исходное слово или фразу.

Для того чтобы рассмотреть закономерности развития такого словообразовательного процесса как акронимия, необходимо обратить особое внимание на историю зарождения и распространения сокращений, которая насчитывает несколько веков. Утверждается, что сокращения появились с момента возникновения письменности. Наиболее ранние свидетельства использования сокращений учёные находят у древнего народа шумеров, с которым соотносят появление цивилизации и письменности [3]. Помимо этого, сокращения были найдены и в рукописях Древнего Востока.

Точкой отсчета в истории развития процесса сокращения в европейских языках принято считать Древнюю Грецию и Древний Рим, языки которых оказали большое влияние на современные индоевропейские языки. Именно в древнеримском и древнегреческом языках были заложены основы сокращения и акронимии как способов словообразования. Использование сокращений переписчиками было обусловлено необходимостью быстро и понятно вести записи. Кроме этого, дороговизна письменных материалов вынуждала к поиску способов экономии пространства.

Сокращения, которые использовались в древнегреческом, древнеримском, а также древнеанглийском и древнескандинавском языках, называли «сиглами»

(от латинского слова «siglum» (символ, аббревиатура), которое во множественном числе имело форму «sigla»). Подобные символы, сиглы, могли использоваться вместо целого слова или его части.

В Древней Греции и Древнем Риме использовались достаточно похожие способы компрессии. Так, в Древней Греции, к примеру, для сокращения священных имён (Nomina Sacra) применялся метод суспензии, при котором слово сохраняло первые несколько букв, остальные буквы при этом усекались: $\overline{\text{IHXP}} < \text{Ἰησοῦς Χριστός}$. Кроме суспензии в Древней Греции применялся метод контрактуры, заключающийся в использовании начальных букв слова и его окончания, например, $\ThetaΥ < \Thetaεου$. Однако практика сокращения священных имён имела место не столько ради экономии места, сколько для придания религиозной лексике особой таинственности для того, чтобы скрыть её от непосвященных. Помимо религиозной сферы, свидетельства использования сокращений древними греками были обнаружены и в некоторых литературных произведениях, в частности, в поэме Гомера «Илиада».

Сокращения также применялись в официальных документах и юриспруденции. Важным моментом в истории развития сокращения и акронимии в Средние века было создание Тироновых значков, древнейшей из известных систем стенографии, созданной для записи публичных выступлений в I в. до н. э. Марком Туллем Тироном. Известно, что Тироновыми значками пользовались во время заседания Сената. Кроме этого, Тироновы значки оказались удобной формой для записей, которую стали активно использовать переписчики, писатели и монахи. Именно Тироновы значки послужили важным источником для развития последующих латинских сокращений.

Итальянский лингвист Адриано Капелли выделяет следующие типы сокращений, использовавшихся в Древнем Риме, некоторые из которых развились из Тироновых значков:

1. усечение;
2. сокращение;
3. знаки, передающие определенное значение;
4. знаки, используемые в качестве добавочного элемента и не имеющие значения;
5. надстрочные знаки;
6. условные знаки [7].

Процесс усечения состоял в том, что начальная часть сокращаемого слова оставалась неизменной, а конечная часть заменялась условными знаками. Знаки могли заменять какую-либо часть слова, в таком случае за ними стояло определенное обозначение. В другом случае знаки могли не нести за собой значение, а лишь указывать на то, что слово подверглось усечению. Одними из часто используемых знаков являлись точка, запятая, а также двоеточие.

Изучение античных сокращений позволяет выявить определённые закономерности их использования. Так, для обозначения профессий или титулов, как правило, использовались инициальные прописные буквы исходных слов: $J.C. < \text{Juris-consultus}$, $N.E.R. < \text{Notarius Ecclesiae Romanae}$. Множественное число обозначалось удвоением буквы $FF. < \text{Fratres}$, $NN.BB.$

<*Nobilissimi*. Группу из трёх лиц передавали утроением буквы AAA <*Augustitres*. Перевернутые или написанные в другую сторону сиглы могли обозначать титул или женские имена: *℄* <*Caia / Gaia*, *℄SC* <*Contrascriptor*.

При сокращении, в отличие от усечения, сохранялись начальная и конечная часть слова, а середина усекалась. В Древнем Риме данный способ компрессии стал применяться не только для сокращения священных имён, для чего он изначально применялся в Древней Греции. Исследователи, занимавшиеся изучением латинских текстов для выявления структурных типов сокращений, выделяют два типа сокращения: обычное и смешанное. При обычном сокращении сохранялись начальные и конечные буквы исходного слова: *nl* <*nihil*, *tm* <*tantum*, *ds* <*Deus*. При смешанном сокращении могли сохраняться также некоторые буквы из центральной части слова, например, *rlm* <*relativum*, *pria* <*patria*, *mgratum* <*magistratum*. По сравнению с усечениями сокращения были более практичны, поскольку указывали на падеж существительного.

Как можно заметить, А. Капелли выделяет несколько типов знаков, которые употреблялись вместо сокращаемых слов и фраз или в качестве добавочного элемента к сокращаемому слову [7]. Говоря о надстрочных знаках, стоит отметить, что они могли включать как символы, так и буквы. Один из примеров использования надстрочных знаков касается гласных букв, которые подразумевали усеченный -г перед или после соответствующего гласного: *f^otis* <*fortis*, *g^ex* <*grex*. В случае с буквой q после надстрочного знака предполагались усеченные буквосочетания ua, ue, ui, uo: *qⁱeqⁱd* <*quicquid*.

В качестве примера условного знака, передающего определённое значение, можно отметить амперсанд &, представляющий собой лигатуру буквосочетания et и использовавшийся вместо союза «и». В скорописи вместо слова «esse» (быть) стали использовать знак «=», а вместо «est» (есть) – знак «÷». Таким образом, замена знаками пословных записей позволила упростить процесс создания письменных текстов.

Большое влияние латинского языка на многие европейские языки, а также последующее становление латыни в качестве языка науки и медицины объясняет тот факт, что следы сокращений, использовавшихся в Древнем Риме, сохранились в современных языках. В английском языке, к примеру, до сих пор используются латинские сокращения: *a.m.* <*antemeridie*, *p.m.* <*postmeridie*, *etc.* < *et cetera*, *e.g.* < *exempli gratia*, *i.e.* < *id est*, *vs.* < *versus*, *S.O.S.* <*si opus sit*, *A.D.* < *Anno Domini*, *C.V.* < *Curriculum Vitae*, *P.S.* < *Post Scriptum* и другие.

С течением времени практика использования сигл распространилась на многие сферы деятельности. Так, в Средние века сокращения начали активно использоваться в качестве единиц меры и веса. Для упорядочения сокращений создавались специальные своды сигл, одним из которых является свод *Notae communes*, содержащий наиболее часто использовавшиеся сокращения в латинских текстах. Кроме этого, известно о существовании свода сокращений для юридических текстов, *Notae iuris*. Несмотря на существовавшие регламенты использования сигл, чрезмерное применение сокращений и потребность в создании новых привело к тому, что все чаще возникали трудности в

интерпретации текстов в силу того, что одно и то же сокращение могло употребляться для обозначения нескольких слов. Известно о случаях государственного запрета на использование сокращений. В эпоху Средневековья римский сенат, римский император Феодосий II Юстиниан, а также испанский монарх Альфонсо X Кастильский предприняли попытки ввести запрет на злоупотребление сокращениями, что, однако, не привело к существенным результатам.

С введением книгопечатания в XV-XVI веках практика использования сокращений продолжилась. Некоторые из ранее использовавшихся сокращений перестали употребляться, другие были заменены новыми акронимами. Распространение использования сокращений потребовало их систематизации. Для этой цели начали составляться словари сокращений. До наших дней дошёл словарь *Modus Legendi Abbreviatura sin Utroque Jure*, предположительно изданный в Германии в 1483 году. Данный словарь был предназначен для студентов юридических специальностей и помимо сведений о римском и каноническом праве включал сокращения, использовавшиеся в юриспруденции. Большая популярность словаря способствовала его многочисленным переизданиям.

После начала книгопечатания в Англии в 1477 году появилась необходимость в упорядочении языковой нормы и стандартизации английского языка. Многие писатели и критики выступали против засилья английского языка всевозможными сокращёнными лексическими единицами, которые уже успели проникнуть во всех сферы жизни.

Процесс использования сокращений набирает обороты в XIX веке в связи со второй промышленной революцией, которая ознаменовалась достижениями в науке, технике, культуре. Индустриализация, урбанизация, развитие транспорта и связи, распространение прессы, появление политических партий и другие экономические, социальные, политические и культурные явления способствовали появлению новых реалий, которые нуждались в номинации [4]. Многие науки расширили свой понятийный аппарат новыми терминами. При этом, новым явлениям, как правило, давались описательные названия, что связано с трудностью номинации новых явлений. Сокращения, в свою очередь, помогали упростить не совсем удобные и пространные наименования. Многие распространённые сегодня сокращения датируются XIX веком: *cab*<*cabriolet* (1826), *bus*<*omnibus* (1832), *pub*<*publichouse* (1859), *photo*<*photograph* (1860), *bike*<*bicycle* (1882), *phone*<*telephone* (1886), *gym*<*gymnasium* (1897). Важно отметить, что во второй половине XIX века особое значение приобретают именно инициальные сокращения или акронимы, то есть новые лексические единицы, составленные из начальных букв или звуков исходных элементов [5].

Первая Мировая война и последовавший за ней «Новый курс» Франклина Рузвельта, утверждённый в 1933 году, послужил ещё большим стимулом к распространению акронимов. В рамках программы были сформированы многочисленные агентства и подразделения, наименования которых содержали инициальные сокращения: *AAA*<*Agricultural Adjustment Administration*, *CCC*<*Civilian Conservation Corps*, *PWA*<*Public Works Administration*. Данные

агентства вызвали критику из-за распространения бюрократии и были саркастически прозваны «алфавитный суп».

Во время Второй Мировой войны процесс создания акронимов вошёл в новую силу, поскольку акронимы использовались в конспиративных целях, а также для передачи секретных сообщений. В этот период особое распространение получили собственно-акронимы – инициальные сокращения, которые читались как отдельное слово, а не по каждой входящей в их состав букве: *AWOL*<*Absent without Leave*, *KIA*<*Killed in Action*, *MIA*<*Missing in Action*, *DoW*<*Died of Wounds*, *POW*<*Prisoner of Wars*, *SOS*<*Struck off strength*. Собственно-акронимы благодаря своей форме было легче использовать для вышеупомянутых целей, поскольку они требовали меньше усилий для произнесения и распознавания сообщения. Кроме того, в некоторых случаях акронимы преднамеренно создавались как омонимы существующих в английском языке слов, что снижало вероятность расшифровки посылки передаваемого сообщения непосвященными. В период Второй Мировой войны в военно-морском флоте США настолько активно применялись акронимы, что в последующем было издано несколько словарей сокращений: *MASAF*<*Mediterranean Allied Strategic Air Force*, *SecNav*<*Secretary of the Navy*, *CNO*<*Chief of Naval Operations*, *J.g.* <*Junior Grade* [6].

Научно-техническая революция и развитие средств массовой информации закрепили статус акронимии как одного из наиболее продуктивных способов словообразования современного английского языка. Это доказывает непрерывное обновление и составление новых словарей сокращений и акронимов. Так, первое издание словаря *Acronyms, Initialisms and Abbreviations Dictionary*, вышедшего в 1960 году включало 12,000 сокращений, в то время, как издание 1992 года насчитывало 520,000 слов, а 2014 года – 900,000 акронимов [8]. Развитие Интернет-коммуникации во многом способствовало усилению роли сокращений. Это было обусловлено ограниченностью символов при отправке сообщений в социальных сетях. Сегодня акронимы являются незаменимым атрибутом Интернет-коммуникации, упрощая процесс общения.

Подводя итоги вышесказанному, стоит сказать, что теоретические положения акронимии английского языка в диахроническом аспекте позволяют сделать вывод о том, что сокращения возникли с момента появления письменности. Использование средств языковой экономии обусловлено природой естественного языка, стремящегося избавиться от лишнего, но в то же время сохранить смысловой компонент высказывания, необходимый для полноценного понимания содержания сообщения. Основные принципы и словообразовательные модели, по которым происходит образование и функционирование акронимов в английском языке, своим источником имели латинские сокращения или сиглы, многие из которых до сих пор используются в английском и других индоевропейских языках. С XVвека начинается развитие именно английской акронимии, которая с течением времени приобретает все большее значение в качестве способа номинации новых понятий по причине развития и усложнения человеческого общества. Таким образом, средства компрессии возникают не только из-за потребности в экономии письменных

материалов и времени, затраченного на передачу и распознавание сообщения, но и для номинации новых явлений и процессов, происходящих в обществе. Более того, можно сделать вывод о том, что сокращения применялись в целях конспирации секретных военных сообщений, а также для придания религиозным текстам священной недостижимости.

Библиографические ссылки

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 376 с.
2. Бабенкова Е. А., Тетянникова К. В. Продуктивность словообразовательных моделей англоязычных неологизмов периода пандемии COVID-19 // Вестник Марийского государственного университета. 2022. №1 (45). С. 71-77.
3. Барина С. О. История английских сокращений // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-angliyskih-sokrascheniy> (дата обращения: 25.10.2022).
4. Борисов В. В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках, под ред. А. Д. Швейцера. М.: Изд-во Военное издательство Министерства обороны СССР, 1972. 320 с.
5. Algeo John. The Origins and Development of the English Language. Wordsworth Publishing: 6th edition. 2009. 368 pp.
6. Cannon Garland. Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation / Garland Cannon. Duke University Press. American Speech. 1989. Vol. 64, No. 2. 99-127 pp.
7. Capelli Adriano. Dizionario di Abbreviature Latine ed Italiane / Adriano Capelli. Milano: Ulrico Hoepli, 1929. 630 pp.
8. Izura C., Playfoot D. A normative study of acronyms and acronym naming // Behavior Research Methods. 2011. 44(3). 862-889 pp.

**АССИМИЛЯТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО
ФРАНЦУЗСКИХ КАТАЛОГАХ МОДЫ**

**ENGLISH BORROWINGS' ASSIMILATIVE FEATURES (CASE STUDY OF FRENCH
FASHION MAGAZINES)**

А. Ю. Барина, Е. В. Савина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В настоящей статье изучается прагматический аспект английских заимствований в рамках исследования французского каталожного дискурса. Целью статьи является распределение англицизмов, обнаруженных во французских журналах мод в соответствии с классификацией ассимиляции заимствованных лексем в зависимости от фонетического, морфологического и семантического аспектов усвоения заимствований в языке.

Abstract. The article presents the pragmatic approach to the English loan words' study in French. Examples of anglicisms presented in the article are taken from French fashion magazines. The article is aimed to distribute the anglicisms found in French fashion magazines according to the classification of loan words' assimilation degree.

Ключевые слова: лексическая единица, заимствования, англицизм, прагматический аспект, лексико-семантическая группа

Keywords: lexical item, loan words, anglicism, pragmatic approach, lexical-semantic field

В работах лингвистов заимствование часто считают одним из определяющих факторов развития любого языка. С одной стороны, в случае нехватки внешнего влияния на тот или иной язык, он замыкается в своей уникальности и прекращает самостоятельно развиваться. С другой стороны, в основе самой речевой деятельности лежит процесс заимствования [8].

Изучение вопроса заимствований связано с именами таких отечественных ученых, как Н. Н. Дурново (1924), Л. П. Крысин (1965), О. С. Ахманова (1969), Ю. С. Маслов (1987) И. Г. Добродомов (2004), Т. В. Жеребило (2005), и др. Проблема заимствований была затронута и в трудах зарубежных лингвистов, в частности: Ф. де Соссюр (1916), Л. Блумфилд (1968), Ж. Марузо (1951). На современном этапе развития лингвистики проблемой заимствований занимаются: Е. Н. Воронова (2014), Ю. В. Ахметшина (2019), Л. А. Нефедова (2020), Е. С. Рымбаева (2021) и Ч. Талипова (2021) и многие другие.

Согласно определению, составленному советским доктором филологических наук И. Г. Добродомовым для Большой российской энциклопедии, заимствованием можно называть любой элемент чужого языка (слово, оборот, морфема, фонема), который был перенесен в результате языковых контактов из одного языка в другой. Кроме того, исследователь уточняет, что заимствуются, как правило, слова или синтаксические обороты, в

то время как звуки и словообразовательные элементы заимствуются лишь в составе отдельно взятых слов [6].

В словаре лингвистической терминологии советского лингвиста Н. Н. Дурново, основоположника отечественной традиции составления лингвистических энциклопедических словарей, представлено определение, в соответствии с которым заимствования представляют собой «факты, которые были перенесены из одного языка в другой». Ученый не классифицирует заимствования, а лишь подчеркивает, что языком могут заимствоваться только отдельные слова, сочетания слов и формальные части слов (например, основы и аффиксы) [2].

Франкоговорящие лингвисты и филологи были заинтересованы проблемой заимствований уже в конце XIX в., однако одно из первых определений в своем словаре лингвистических терминов дает языковед Ж. Марузо, приверженец «французской школы» классической филологии. Ученый представляет дефиницию, согласно которой заимствование является «актом», вследствие которого слово ассимилируется в другом языке. В то же время заимствованием можно называть и сам заимствованный элемент [4].

Большой процент заимствований во французском языке составляют слова и выражения древнегерманского, древнегалло-романского, арабского, немецкого и нидерландского происхождения [7]. Стоит отметить, что до начала XIX в. лексемы, пришедшие из итальянского и испанского языков, составляли подавляющее число заимствований [1]. Такая тенденция объяснялась постоянными международными контактами между представителями стран.

Во Франции XX век ознаменован широким распространением иностранных заимствований. Это время некоторые лингвисты называют своего рода «неологическим бумом»: благодаря научно-техническому прогрессу и ускорению темпов жизни новые слова стремительно проникают во все сферы жизнедеятельности. Однако большее число заимствований с начала XX в. и до настоящего времени приходят во французский язык из английского [3].

Английские заимствования настолько быстро входили в повседневный обиход, что правительство Французской Республики было вынуждено урегулировать данную проблему. Так, в 1979 г. выходит декрет, где в «Кодексе здравоохранения» и «Кодексе торговли» официально запрещается использование англицизмов; работники обязуются составлять всю документацию на корректном французском языке [9]. Однако, несмотря на попытки государства снизить число ежедневно используемых англицизмов, заимствования из культурно-языкового поля англоговорящих стран является на сегодняшний день одним из главных способов пополнения лексического запаса французского языка.

В статье предпринята попытка раскрыть степень ассимиляции англицизмов во французском каталожном дискурсе. Фактологической базой послужили французские журналы «Elle» (04.06.2021; 28.05.2021; 25.06.2021; 02.07.2021), «L'Officiel Paris» (февраль 2021; июнь 2021), «Vogue Paris» (июнь/июль 2021) и «Madame Figaro» (10.09.2021; 30.04.2021; 02.07.2021).

В ходе нашего исследования мы опираемся на классификацию ассимиляции заимствованных лексем, представленную С. В. Мухиным. Согласно ученому, существуют фонетический, морфологический и семантический аспекты усвоения заимствований в языке [5].

Фонетический аспект

На данном уровне при ассимиляции изменению могут быть подвержены все фонетические единицы заимствования. Во французском языке примером полной фонетической ассимиляции служит возникновение фонемы [ŋ], которая чаще всего наблюдается в окончании английских англицизмов – ing. Так, при исследовании журналов мод мы обнаружили большое количество подобных заимствований: parking (m) – стоянка автомашин, camping (m) – отдых на природе, кемпинг, jogging (m) – бег трусцой, shopping (m) – покупка товаров, brushing (m) – сушка волос с помощью круглой расчески, upcycling (m) – вторичное использование, shooting (m) – киносъёмка, packaging (m) – упаковка.

Одним из примеров частичной фонетической ассимиляции является суффикс –er, который в английском языке указывает на профессию или род деятельности человека, однако при заимствовании подобного англоязычного слова происходит расхождение в фонетической передаче суффикса. Существует два способа передачи суффикса при помощи фонем [œr] и [er]. Примеры из исследованных нами журналов: leader (m) [œr] – лидер, руководитель, глава; blogger, euse (m, f) [œr] – блогер; человек, у которого есть собственный блог; baby-sitter (m) [er] [œr] – няня [10].

Другим примером частичной ассимиляции можно назвать заимствование английских фонем, которые противоречат правилам чтения французского языка. Так, англицизм backstage (m) передается с помощью транскрипции как [bak.stɛdʒ], хотя вместо фонемы [dʒ], согласно правилам французской фонетики, должна быть фонема [ʒ]. Аналогичная ситуация с английским заимствованием beach (m), которое транскрибируется как [bitʃ] вместо [biʃ] [11].

Итак, большинство слов активно входят в словарный состав французского языка, проходя фонетическую ассимиляцию. Однако, не все слова ассимилируются полностью, некоторые из них сохраняют фонемы, не характерные для французского языка или сохраняют несколько вариантов чтения.

Морфологический аспект

Зачастую в процессе ассимиляции англицизмы во французском языке приобретают такие грамматические категории как род или число, причем большинство заимствованных слов чаще всего относятся именно к мужскому роду. Например, come-back (m) – возвращение на сцену, clip (m) – видеоклип, rooftop (m) – крыша, denim (m) – джинсовая ткань, gloss (m) – блеск для губ [11]. Тем не менее, в некоторых случаях существительные могут также относиться к женскому роду. Обычно такую ситуацию можно наблюдать в том случае, если англицизм напоминает уже существующее в языке французское слово женского рода. В пример можно привести следующие заимствования: beach (f) – пляж, plage (f), First Lady (f) – Первая леди, Première dame (f), playlist (f) – плейлист, liste (f) de morceaux de musique [11].

Наиболее продуктивными словообразовательными моделями английского языка признаны суффиксация и словосложение. Подобные модели характерны и для французского языка, поэтому многие заимствованные слова построены согласно данным структурам. Примерами словосложения служат такие англицизмы *copyright* (m) – авторское право, где «*copy*» – копия, «*right*» – право, *week-end* (m), *flash-back* (m), *best-seller* (m), *headband* (m), *showroom* (m). В морфологическом аспекте стоит рассмотреть телескопные слова, например, *électro-gar* (m), где «*électronique*» является французским прилагательным (электронный), а «*gar*» – английским заимствованием.

Модной языковой тенденцией во французском языке является добавление к основе английского слова французского глагольного суффикса *-er*. Например, *garper* – читать реп, где к англицизму *gar* (m) добавляется суффикс *-er*, типичный для французских глаголов первой группы. Другими примерами могут являться такие заимствования как *relooker*, *stopper* [10] [11].

Итак, при исследовании морфологического аспекта мы установили, что самыми распространенными англицизмами во французском языке являются те, которые составлены при помощи суффиксации и словосложения, так как данные словообразовательные модели характерны как для английского, так и для французского языка. Стоит подчеркнуть, что все английские заимствования, прошедшие морфологическую ассимиляцию, приобретают категорию рода и числа.

Семантический аспект

Большинство английских заимствований сохраняет свое значение при переходе во французский язык, например: *marketing* (m) – маркетинг, *killer* (m) – убийца, *smartphone* (m) – смартфон, *gloss* (m) – блеск. Однако существуют и примеры сужения семантики. Так, рассмотрим заимствование *must* (m). В данном случае, исходя из контекста, англицизм означает вещь, которая, по мнению автора статьи, необходима каждому в соответствии с текущими модными тенденциями. Однако, в английском языке слово «*must*» имеет более широкий спектр значений [12]. Другим примером сужения семантического значения является заимствование *clean* (m), которое во французском языке зафиксировано в словарях только для характеристики человека, не употребляющего наркотики.

Таким образом, исходя из приведенных выше примеров, ассимиляция англицизмов во французском языке происходит на всех языковых уровнях: фонетическом, морфологическом и семантическом. Причем усвоение языком нового английского заимствования активнее всего происходит на фонетическом уровне. Стоит также учитывать, что ассимиляция английских заимствований в каталожном дискурсе носит как полный, так и частичный характер.

Библиографические ссылки

1. Балабас Н. Н. Иностранные заимствования в лексике французского языка // Диалог языков, культур и литератур в профессионально ориентированном и филологическом аспектах / Под ред. М.Н. Николаева. М., 2014. С.159-163.

2. Дурново Н. Н. Грамматический словарь: грамматические и лингвистические термины. М.: 2018. 184 с.
3. Мазко Н. В. Заимствования как источник пополнения французского словаря // Вестник Амурского государственного университета. 2008. № 42. С.92-95.
4. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. М.: 2004. 436 с.
5. Мухин С. В. Соотношение понятий ассимиляции и натурализации заимствований // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 532. С.140-148.
6. Кравец С. Л. Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/> (дата обращения: 23.11.2022).
7. Назарова Е. А. Классификация заимствований по происхождению в современном французском языке // Известия Южного федерального университета. 2017. № 4. С.160-165.
8. Шепелева И. М. Заимствования как один из рычагов коммуникации и взаимопроникновения культур. URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/f46/shepeleva.pdf> (дата обращения: 23.11.2022).
9. Décret n 72-19 du 7 janvier 1972 relatif à l'enrichissement de la langue française: Droit français. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr> (дата обращения: 23.11.2022).
10. Larousse, dictionnaire de français. URL: <https://www.larousse.fr/> (дата обращения: 23.11.2022).
11. Le Robert dico en ligne. URL: <https://www.lerobert.com/dictionnaires/francais/> (дата обращения: 23.11.2022).
12. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/must/> (дата обращения: 23.11.2022).

УДК 81'276:004.738.5:811.112.2

ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (на материале немецкого языка)

FEATURES OF YOUTH SLANG IN SOCIAL NETWORKS (based on the material of the German language)

П. М. Белей, Г. И. Денисова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Цель исследования – описать молодежный интернет-сленг, выявить его специфику и лексико-семантические особенности. В статье рассматриваются специфика немецкого молодежного сленга и особенности его использования в социальных сетях. Выявленные лексемы сленга распределяются по лексико-семантическим группам. Предметом исследования являются языковые особенности немецкого молодежного сленга в условиях виртуального общения.

Abstract. The purpose of the research is to describe the youth Internet slang, to identify its specificity and lexical-semantic features. The article considers the specificity of German youth slang and the features of its usage in social networks. The identified slang lexemes are divided into lexical-semantic groups. The subject of

the research is linguistic features of German youth slang in the conditions of virtual communication.

Ключевые слова: молодёжный сленг, социальная сеть, виртуальное общение, интернет-сленг

Keywords: youth slang, social network, virtual communication, Internet slang

Молодежный сленг является одной из самых противоречивых проблем в лингвистике. Изучение молодёжного сленга необходимо для понимания речи молодых людей не только в реальном мире, но и в виртуальном, для овладения важной частью лингвострановедения и умения расшифровать подтекст.

Лингвисты, изучающие данное явление (О. С. Ахманова, Т. А. Соловьева, А. Д. Швейцер и др.), трактуют сленг по-разному. Однако нужно отметить, что сленг – это язык социально или профессионально обособленной группы в противоположность литературному языку; вариант разговорного языка (в том числе экспрессивно окрашенные элементы языка), что не совпадает с нормой литературного языка.

Молодёжный сленг используется молодыми людьми в возрасте от 13 до 30 лет. Основная задача сленга состоит в том, чтобы придать речи эмоционально-экспрессивную окраску. Используя в своей речи сленгизмы, молодёжь также показывает свою остроту ума или принадлежность к той или иной группе. Более того, сленг делает речь простой и лаконичной [2].

Проблемами функционирования молодёжного сленга в интернет пространстве занимались такие исследователи как Т. Ю. Виноградов, И. Р. Гальперин, В. С. Елистратов, А. А. Мурашов, М. Ю. Россихина и др. По мнению данных исследователей, бесспорным является тот факт, что в современных условиях требуются возникновение новых языковых средства коммуникации и трансформация старых. Поэтому так велик интерес к изучению особенностей молодёжного сленга в виртуальном интернет пространстве.

В рамках данной статьи мы рассмотрим основные особенности молодёжного языка в социальных сетях:

Широкое использование нестандартных форм приветствия и прощания из устного общения: *Wasgehtab, jo? na? Ey!, Hi!, Bye!, Moin!, Tschüs!, Hallöchen! Ciao! ,Junge!, Yo!, Ey, Bro!* и др. Данные формы выполняют номинативную функцию и делают речь более эмоциональной и экспрессивной [2].

Стремление к языковой экономии является характерной особенностью молодёжного сленга в виртуальном пространстве. Вместо того чтобы описать свои чувства и эмоции, молодёжь использует готовые смайлики или графически изображает свои чувства, что, конечно, экономит время общающихся: *:-** – поцелуй; *:-P* – дразнение; *:(* – грустный смайлик; *:->* – улыбка; *:-D* – смеющийся смайлик; *%+(* – недоумение; *:-#* – нейтральный смайлик; *(:-)* – улыбающееся лицо; *:-t* – растерянность; *x-)* – насмешка; **_**, *0_0* – удивление; **AA** – испуганное лицо; *>_<* – смущение; *?_?* – непонимающее лицо и др. [1] Реализует функцию экономии и использование глагольных основ: *freu, gähn, heul* и т.д.

Также популярны такие способы передачи эмоций на письме в виртуальном общении как повторение букв: *Ichhaaaaabdichlieb! Soschööön!* Заглавные буквы с многочисленными восклицательными знаками служат для имитации повышения голоса *AAALLES KLAAAR!!!!!!* [3]

Следующей характерной особенностью интернет сленга современной немецкой молодежи являются различные сокращения [2]: *f2f (face to face) – лицом к лицу; D.I.Y. (Do it yourself) – сделай сам; LOL (Laughing out loud) – смеяться во весь голос; CU! (See you!) – Увидимся!; HDG “Habdichgern”, glg “GanzliebeGrüsse”, WWI “Wasweissich”, HASE “HabeSehnsucht” – я гзущу, KV “kannstvergessen” – забудь, akla “allesklar” – понятно.* Молодые люди стремятся сократить использование языковых средств и придумать новые эмоционально выразительные единицы, которые понятны лишь определенной группе лиц. Между тем, исследователями отмечается снижение популярности сокращений, в образовании которых используются цифры. Это еще раз подчеркивает кратковременность многих сленговых новообразований.

Использование энклитических словоформ, то есть конструкций, образующихся в результате примыкания слова или слога к предшествующему слову, образуя единое, также являются типичным для пользователей социальных сетей: *haste (du hast), biste (du bist), willste (du willst), musstu (du musst), isso (das ist so), Lassma (Lass tuns mal)* [2].

Для интернет-сленга типично употребление эллиптических конструкций: *hast Pech gehabt... – тебе не повезло; Lust mit mir ‘ne Rundeeis zu laufen???* – *Не хочешь покататься со мной на коньках???*; *WOW sehr nice der Film... – Ничего себе, очень хороший фильм, auf keinsten (auf keinen Fall) – ни в коем случае* [2].

Следующей характерной особенностью интернет-сленга является пренебрежение правилами пунктуации и орфографии в сети [5]. С одной стороны, точки и запятые используются крайне редко, с другой стороны, мы наблюдаем чрезмерное употребление восклицательных и вопросительных знаков. Также широко используются знаки в социальных медиа как решетка (хештег) и тильда. Иногда это связано с особенностями платформ социальных сетей, например, в Твиттере отсутствует функция редактирования, в результате чего встречаются различные опечатки. Понятно, что иногда правилами пренебрегают с целью экономии места и времени. Во многих случаях ошибки допускаются специально, с целью игры: *omg kühe reden mit mir – о, Боже, со мной говорят коровы; ich will nur wissen was ihr so zu der sache meintoder denkt... – я просто хочу знать, что вы думаете или думали об этом...; meiner meinung nach ist er die sache nicht wert* – *по моему мнению, он того не стоит.* А порой молодые люди часто не обращают внимание на артикли и на написание слов с маленькой или заглавной буквы, так как это не вредит процессу коммуникации.

Таким образом, максимальная языковая экономия характерна для интернет-сленга, что и порождает такие его особенности как чрезмерное использование сокращений и заимствований, нарушение порядка слов, отсутствие пунктуации, замена или пропуск артиклей, использование неверной падежной формы, креативная игра слов, использование невербальных средств общения.

Исследование молодёжного сленга социальных сетей позволяет выделить следующие лексико-семантические группы: «характеристика людей»: *assig, bescheuert, dösigg* – глупый, скучный; *dubido* “*Dubistdoof*” – Идиом!; *derTölpel* неуклюжий человек, клуша, *derMobber* – задирка, *die Tinderebella* – девушка, которая постоянно пользуется сайтами для знакомств; *Looser* – неудачник; *Hottie* – красотка; *der Checker* – тот, кто хорошо понимает и знает что-либо; *der Spacko* – надоедливый, глупый идиом [6].

В интернет-сленге широко представлена лексико-семантическая группа «родственная принадлежность»: *MumieErzeuger, Grufties, Alte, Kalkleisten* – предки; *Daddy* «*Vater*» – отец, *Supporter* “*Eltern*“, *Sis* “*Schwester*” – сестра, *Bro* – брат [4].

К лексико-семантической группе «профессиональная деятельность» можно отнести в качестве примеров такие лексемы как: *der Prof* – профессор, *der Fuzzi* – профессионал, *der Poli* – полицейский [11].

Широко представлена группа «характеристика, оценка чего-л. или кого-л.», в которой преобладают наречия и глаголы: *alles Geile, affengeil, krass, imba, hammer, laser, dufte* «*sehr gut*» – очень хорошо; *total, voll* «*sehr*» – очень; *kacke* «*sehrschlecht*», *imArsch, antigeil, arschwindig, grottenschlecht* – очень плохо; *schwammtastisch* «*fantastisch*» – фантастично; *räudig* «*allesSchlechte*» – все плохо [13]. Многочисленность данной группы объясняется реализацией одной из главных функций сленга – экспрессивности. Она используется, прежде всего, для передачи определенного эмоционального отношения говорящего к какому-либо явлению.

В группу «отношения между людьми» входят лексемы, которые обозначают различные взаимоотношения: *toppen* – быть лучшим; *anmachen* – нравиться; *zungeln* – целоваться, *Aalcatchen- Zungenkuss, kirscheln* – обниматься; *shippen* – встречаться с кем-л., находиться в любовных отношениях с кем-л.; *zoffen* – ругаться; *tusken* – обижать; *gaffen* – вызывающе пялиться на кого-л.; *abzicken* – действовать кому-л. на нервы; *Morik, Lan* – приятель; *ABF* – самая лучшая подруга; *MOF* – человек без друзей [7].

В лексико-семантической группе «деятельность» можно выделить: *abfatzen* – скрыться, исчезнуть; *j-m etwas versauen* – сломать, испортить кому-л. что-л.; *telen* – разговаривать по телефону; *durchsein, bekloppt* – волноваться, паниковать, сходить с ума; *Bockhaben* – иметь желание сделать что-л.; *abzocken* – развести кого-л. на деньги, *schultern* – решить сложную задачу; *stalken* – тщательно следить за кем-л. в соцсетях; *skyeen* – находиться на седьмом небе от счастья, *funzen* – работать [9].

В лексико-семантической группе «психофизическое состояние человека» можно в качестве примеров привести лексемы: *overzoomedsein* – находиться в стрессе из-за постоянного использования приложения для видеоконференции «*ZOOM*»; *overskypedsein* – находиться в стрессе из-за постоянного использования приложения для видеоконференции «*Skype*» [6].

Лексико – семантическая группа «питание» включает в себя в основном названия продуктов: *donern* – есть донер; *dieTasskaff* – чашка кофе; *snacken* –

перекусывать; *Majo* – майонез; *Cheatmeal* – один день в неделю, когда вредную еду можно есть без угрызения совести, читмил [12].

Далее рассмотрим слова, относящиеся к группе «потребление алкоголя, курение, наркотики»: *Komasaufen* – напиваться, *besoffen* – пьяный; *Absacker* – последняя рюмка; *Alk* – алкоголь; *Wudi* – водка; *die Ziggi* – сигареты, *buffen* – курить; *Walddarthecker* – наркоторговец [10].

Нужно отметить, что наиболее распространенной лексико-семантической группой является «компьютер, интернет»: *posten* – делать пост или публикацию в соцсети, *posten*; *chatten* – чатиться; *das Gespame, die Spammerei* – нежелательная информация в сети; *afksein* – быть не в сети; *skypen* – общаться по скайпу; *zocken* – играть в компьютерные игры; *suchten* – играть очень долго в компьютерные игры, зависнуть; *dm* – прямое сообщение, *insta* – Instagram [4].

В этой же группе можно выделить лексемы, характерные только одному сайту: *liken (facebook)*; *twittern (twitter)*; *youtuben (youtube)*; *webexen* – проводить занятия или работать в приложении для видеоконференции «Webex»; *whatsappen* – проводить время в мессенджере «WhatsApp», *googlen* – искать информацию в Гугле, гуглить [3].

К лексико-семантической группе «Учеба» можно отнести: *copyrasten* – списывать; *backen bleiben* – зависать в школе; *die Take-Home-Prüfung/ die Take-Home-Klausur* – экзамен или контрольная работа в онлайн [2].

Также были обнаружены лексемы, связанные с тематикой развлечений: *das Date* – встреча, свидание; *beachen* – лежать на пляже; *chillen* – отдыхать; *lenzen* – бездельничать; *geschillt sein* – быть на «расслабоне»; *Party* – вечеринка, *abhängen* – зависать, тусоваться, *die Zoomparty* – вечеринка, которая проводится онлайн в приложении для видеоконференции «Zoom». [8]

Таким образом, анализ молодежного сленга в немецких социальных сетях показал его характерные особенности: быстрая изменчивость; массовость, то есть одни и те же слова могут употребляться людьми различных возрастов, профессий, групп; заимствование слов из других языков; экспрессивность и эмоциональная окрашенность.

Библиографические ссылки

1. Коренец И. Коммуникативная функция смайлов в современном интернет и SMS-общении // Молодой ученый. 2016. № 28.1 (132.1). С. 18-19. URL: <https://moluch.ru/archive/132/36785/> (дата обращения: 25.11.2022).
2. Курочкина Е. А. Специфика использования немецкого молодежного сленга в электронной коммуникации // Вестник Башкирск. ун-та. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-ispolzovaniya-nemetskogo-molodezhnogo-slenga-v-elektronnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 25.11.2022).
3. Россихина М.Ю., Цыганкова О.С. Специфика употребления немецкого молодежного языка в сети Интернет // Вестник Брян. гос. ун-та. Сер.: История. Литературоведение. Право. Языкознание. 2012. № 2(2). С. 306-310.
4. Bravo. URL: <http://www.bravo.de/> (дата обращения: 25.11.2022).
5. Breuhan A. Facharbeit zum Thema: «Chatsprache». URL: <https://www.andybreuhan.de/files/facharbeit.pdf/> (дата обращения: 25.11.2022).
6. Jugendwort.de. URL: <http://www.jugendwort.de/> (дата обращения: 25.11.2022).

7. Lovetalk.de. URL: <https://www.lovetalk.de/> (дата обращения: 25.11.2022).
8. Siever T. Das Wort in der Netzkommunikation // Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin, 2015. S. 53-74.
9. Sk-gaming.com. URL: www.sk-gaming.com/forums/ (дата обращения: 25.11.2022).
10. Sprachnudel. Wörterbuch der JETZTSprache. URL: <http://www.sprachnudel.de/> (дата обращения: 25.11.2022).
11. Superslang.de. URL: <http://superslang.de/> (дата обращения: 25.11.2022).
12. Unicum.de. URL: <https://www.unicum.de/> (дата обращения: 25.11.2022).
13. Yaez. URL: <http://www.yaez.de/> (дата обращения: 25.11.2022).

УДК 81'373.21

ТОПОНИМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ДЖУЛИАНА БАРНСА «ЧЕРЕЗ ЛА-МАНШ»

TOPONYMS IN "CROSS CHANNEL" BY JULIAN BARNES

Н. В. Буренина, А. В. Золина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Предметом рассмотрения в данной статье являются топонимы в текстах рассказов из сборника Джулиана Барнса «Через Ла-Манш». Особое внимание в исследовании уделяется изучению роли французских топонимов в формировании языковой картины мира.

Abstract. The subject of this article is toponyms in the text of «Cross Channel» by Julian Barnes. Particular attention is paid to the study of the role which French toponyms play in building linguistic picture of the world.

Ключевые слова: французский топоним, текст, Джулиан Барнс, английский язык

Key words: French toponym, text, Julian Barnes, English

Интерес к категории имен собственных не является случайным, так как нас окружает большое число имен собственных в реальном мире, а также в «мире текстов». Климкова Л. А. отмечает, что «на имена собственные (онимы), их отличие от нарицательных (апеллятивов) обратили внимание еще древние. У Гомера выражена эта мысль так: «Нет меж живущих людей, да и не может быть безымянных. В первый же миг при рождении каждый убогий и знатный, имя, как сладостный дар, от родных своих получает». Но свои имена собственные получают не только люди, но и географические объекты, с которыми имел и имеет дело человек» [3, с. 83].

Предметом исследования в данной статье являются топонимы в текстах рассказов из сборника Дж. Барнса «Через Ла-Манш». Целью нашего исследования является изучение роли топонимов в выше обозначенном произведении. Актуальность темы настоящего исследования заключается в том, что анализ топонимики в художественных текстах является одним из способов знакомства с языковой картиной мира и культуры народа.

Безусловно, сфера топонимики современных языков исследована достаточно глубоко. В научной литературе существует несколько определений термина «топоним», и варьируются подходы к классификации топонимики. Тем не менее, большинство определений топонима, сформулированные разными учеными, имеют сходные черты. Обратимся к следующему определению термина «топоним», предложенному Р. Ф. Хисаметдиновой: «Топонимика имеет дело с географическими названиями – словами или краткими словосочетаниями, применяемыми для обозначения отдельных географических объектов – топонимами» [11, с. 4]. По мнению В. В. Молчановского, «топоним является вместилищем знаний о стране, хранителем и трансформатором историко-культурной информации об этносе» [7, с. 19]. Синонимичным данному определению является формулировка В. А. Никонова: «топонимы – неотъемлемая часть фоновых знаний носителей данного языка и культуры: в них, как в зеркале, отражаются история данного народа, история заселения и освоения данной территории. Поэтому именно эта часть лексики издавна привлекает внимание не только филологов, но и историков, этнографов, географов» [9, с. 165]. Как можно заметить, два последних определения основаны на лингвокультурологическом подходе к изучению топонимов.

Перейдем к основным подходам к классификации географических названий. Малая Е. А. отмечает, что «в современном языкознании существует два традиционных подхода к классификации географических названий. Первый из них осуществляется в соответствии с различными языковыми периодами, существовавшими до настоящего состояния языка. Второй подход основывается на характере географического объекта (водные объекты, особенности рельефа, места проживания, места совершения культа, условий, связанных с земледелием, промышленностью и т.п.), что составляет признак, положенный в основу топонимической номинации» [6, с. 66].

По мнению В. Г. Гака, «топонимическая система отражает особенности географического пространства. Его объекты подразделяются на природные (т.е. естественные) и созданные человеком (искусственные), которые формируют образ пространства. Поставить знак равенства между самой действительностью и представлениями о ней у познающего субъекта не всегда представляется возможным. Освоение окружающего мира начинается с названия объектов или с интерпретации (понимания) названия» [2, с. 237]. Как мы видим, данные точки зрения на подходы к классификации топонимов довольно схожи между собой.

В нашем исследовании мы опирались на классификацию, предложенную А. В. Суперанской [10]. В качестве отдельных классов топонимов А. В. Суперанская выделяет ойконимы, гидронимы, оронимы, урбанонимы, годонимы, агронимы, дромонимы и другие. Дадим краткое определение каждому из элементов данной классификации. Так, под ойконимами А. В. Суперанская подразумевает названия населенных мест, от греческого «oikos» – «жилище, обиталище». Гидронимами она считает названия рек, от греческого «hydor» – «вода». В качестве обозначения названия гор она выделяет оронимы,

от греческого «oros» – «гора». Названиями внутригородских объектов по Суперанской являются урбанонимы, от латинского «urbanus» – «городской». Данный класс топонимов имеет несколько подклассов: названия улиц – годонимы, от греческого «hodos» – «путь, дорога, улица, русло»; названия площадей – агоронимы, от греческого «agoga» – «площадь»; названия путей сообщения – дромонимы от греческого «dromos» – «бег, движение, путь» [9].

Следует отметить, что отечественные ученые в своих трудах разрабатывали не только классификации топонимов, но также и различные положения о функционировании топонимов в художественном дискурсе. Ковлакас Е. Ф. считает, что «топонимы, попадая в определенную систему, подвергаются ассимиляции и унифицируются по ряду формальных и семантических параметров, оставаясь при этом явлением лингвокультурным и системным» [4, с. 12]. В своей работе Е. А. Белозёрова выявляет следующее: «Имена действительно существующих людей (антропонимы), мест (топонимы), предметов (товарные знаки) и произведений (библионимы) способны выполнять в произведениях ряд функций, среди которых мы выделяем общие для всех типов имен: пространственно-временную, характеризующую, сравнительную и символическую. При этом характер и количество сообщаемой именем информации зависит одновременно как от типа имени, так и от его функции в художественном тексте и дискурсе» [1, с. 7]. Исходя из выше приведенных определений и положений, мы можем сделать вывод о том, что роль топонимов в художественном произведении многогранна, и анализ их функционирования в тексте должен быть многоаспектным. Одним из направлений исследования топонимов, функционирующих в конкретном тексте, является изучение истории их происхождения.

Итак, обратимся к анализу топонимов, которые встречаются в текстах рассказов в сборнике Джулиана Барнса «Через Ла-Манш».

Так, в рассказе «Brambilla» находим ороним *Pyrénées* [14, с. 161]. Как считают исследователи, название связано с баскским «pyren» – «гора». Однако существует и мифологическая версия происхождения оронима, согласно которой оно восходит к греческой мифологии, а именно к имени героини одного из мифов о Геракле – Пирены.

В названии произведения Джулиана Барнса присутствует гидроним *Channel* [13, с. 1] – пролив Ла-Манш. О данном географическом объекте написаны и научные труды в различных областях знания, и художественные произведения. Такое внимание к водному объекту, на наш взгляд, вполне обосновано, потому что с давних времен этот пролив был «мостом» между Британией и Францией, играл и продолжает играть значимую роль в истории, культуре, экономике двух соседствующих стран.

Также в тексте рассказа «Interference» анализируемого произведения встречается астионим (собственное имя города) *Calais* [14, с. 4]. Существует несколько версий происхождения названия этого города. Некоторые исследователи считают, что данное название произошло от этнонима «калеты» (латин. *Caleti, Caletae*) – кельт, племени, жившего в низовье Сены. По другим версиям, оно от кельтского «cale, cala» – «бухта, гавань» или от

доиндоевропейского «kal» – «утес, скала». В настоящее время Кале – крупнейший по численности населения город департамента Па-де-Кале, порт у пролива Па-де-Кале

Еще один астионим *Paris* [14, с. 45] мы встречаем в рассказе «Experiment». Косых Е. А. и Долгих К.Н. в своей статье обозначают несколько версий появления названия города Париж, одна из которых следующая: «астионим Париж происходит от латинского *Civitas Parisiorum* – «город паризиев». Эта версия непосредственно связана с историей возникновения древнего поселения. В III веке до н. э. кельтское племя паризиев на месте современного острова Сите основало поселение, которое получило название «Лютеция», что в переводе с латинского «lutum» означает «грязь». Как отмечают исследователи, значение слова также связано с кельтским «louk-teih, louk-tier» – «топкие места». Впервые топоним упоминается в сочинении Цезаря «Записки о Галльской войне» (53 год до н. э.). После превращения Галлии в римскую провинцию (16 год до н. э.), Лютеция стала торговым центром, а с III века н. э. его стали называть «Паризии» [5, с. 85].

В рассказе «Junction» мы встречаем комоним *Houlme* [14, с. 26]. Комонимы – это подкласс ойконимов, обозначающих деревню, село, селение. В данном рассказе *Houlme* – это небольшое селение во Франции.

Следует отметить, что в текстах рассказов достаточно широко представлены урбанонимы. Этот класс топонимов включает в себя названия любых внутригородских объектов. Урбанонимы так же, как и многие другие классы топонимов, делятся на подклассы. Например, в тексте рассказа «Melon» фигурирует годоним *Champs-Élysées* [14, с. 79].

Исследователи считают, что название «Елисейские поля» восходит к древнегреческой мифологии. «Элизиум» означает «блаженные холмы». Там души героев достигали бессмертия, находили вечный покой и счастье. Елисейские поля стали своеобразным воплощением рая на земле – прекрасный ландшафт, множество цветов вокруг, необычная архитектура дворцов. Впервые о Елисейских полях в Париже упоминается в XVI веке.

Елисейские поля изначально были только болотистой и необитаемой землей. Мария Медичи решает построить длинную аллею, обсаженную вязами и липами, за дворцом Тюильри, вдоль Сены. Кур-ла-Рейн, вдохновленный флорентийской набережной, открыт в 1615 году.

В тексте рассказа «Junction» встречается следующий подкласс урбанонимов – дромоним *Le Havre Railway* [14, с. 35]. Данная железная дорога расположена в городе Havre. Данный астионим происходит от нарицательного существительного «havre» (франц.) – «порт, гавань», что иллюстрирует его близкое расположение к водному пространству.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что помимо своей утилитарной функции обозначения положения или помощи в ориентации в пространстве, топонимы имеют неоспоримую культурную значимость, данную им условиями, в которых они создавались и продолжают создаваться. Во Франции, как и в большинстве стран, топонимы принадлежат всем слоям истории. Таким образом, они «составляют память о ландшафтах,

экономической и социальной деятельности людей, но прежде всего о языках и культурах, которые сменяли друг друга и часто переплетались сквозь время. Репрезентации пространства и занятость пространства, которые они выражают, отмечены культурами, в которых они расположены, и их эволюцией» [13, с. 5].

Осваивая окружающее пространство, люди дают названия географическим объектам на своем родном языке. В связи с этим, исследование происхождения топонимов дает информацию о том, какие народы проживали и проживают на данной территории. Так, топонимы произведения Дж. Барнса «Через Ла-Манш» проанализированные в данной статье, дают основание предполагать, что на территории современной Франции в различные исторические эпохи проживали различные народы и племена, которые изначально давали названия объектам окружающей действительности. Это могли быть баски в районе Пиренейских гор, кельты в низовьях реки Сены. В эпоху разрастания Римской империи многие географические названия современной Франции имеют латинское происхождение. Бесспорное влияние на топонимику французского языка оказала и греческая мифология.

Подвести итоги выше приведенному анализу можно цитатой Л. А. Мурадовой: «следует подчеркнуть особую роль топонимов в художественном тексте: их выбор нельзя назвать случайным, напротив, он обусловлен замыслом автора, ведь географическое название часто обладает особыми коннотациями, превращаясь в своего рода символ» [8, с. 298] и носителя культуры, и истории той или иной страны.

Библиографические ссылки

1. Белозерова Е. А. Функционирование имен собственных в художественном тексте и дискурсе: на материале современной британской литературы: автореф. дис. ...канд. фил. наук. М., 2008. 19 с.

2. Гак В. Г. К типологии лексических номинаций // Языковая номинация. 4.1. Общие вопросы. М., 1977. С. 230-293.

3. Климова Л. А. Региональная ономастика: Микротопонимия. Арзамас. р-на Горьков. обл. Учеб. пособие к спецкурсу. Горький, 1985. 96 с.

4. Ковлакас Е. Ф. Особенности формирования топонимической картины мира: лексико-прагматический и этнокультурный аспекты: автореф. дис. ... канд. фил. наук. Краснодар, 2009. 51 с.

5. Косых Е. А. Астионимы в русском языке: историко-этимологический аспект // Педагогическое образование на Алтае. 2022. № 1. С. 81-87.

6. Малая Е. А. Лексико-семантические и национально-культурные особенности топонимов Франции. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/38001/1/Malaya_Lesksiko-semanticheskie_19.pdf (дата обращения: 10.11.2022).

7. Молчановский В. В. Лингвострановедческий потенциал топонимической лексики русского языка и его учебно-лексикографическая интерпретация: автореф. дисс. ...канд. педагог. наук. М., 1984. 202 с.

8. Мурадова Л. А. Топонимы в названиях произведений художественной литературы: проблемы перевода (на материале французского и русского языков) // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: Сборник

статей по итогам IV международной конференции, Москва, 13–15 марта 2019 года. Том 4. М., 2019. С. 297-304.

9. Никонов В. А. Введение в топонимику. Изд. 2-е. М., 2011. 184 с.

10. Суперанская А. В. Что такое ТОПОНИМИКА? Из истории географических названий. URL: <https://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=ru&blang=ru&page=Book&id=188762> (дата обращения: 10.11.2022).

11. Хисаметдинова Р. Ф. Топонимы и их дериваты в языковой системе: на материале немецкого и русского языков: автореф. дис.... канд. фил. наук. Уфа, 2000. 18 с.

12. Comité Champs-Élysées Histoire de l'Avenue. URL: <https://www.comite-champs-elysees.com/histoire-de-lavenue/> (дата обращения: 10.11.2022).

13. Jean-Claude Bouvier ; Élisabeth Calvarin ; Pierre Jaillard. Le patrimoine toponymique Les noms de lieu : un patrimoine vivant. URL: <http://cnig.gouv.fr/IMG/pdf/cnt-pci-patrimoine-toponymique1.pdf> (дата обращения: 10.11.2022).

14. Julian Barnes. Cross Channel. London: 2009. 212 p.

УДК 81

АМЕРИКАНИЗАЦИЯ АВСТРАЛИЙСКОГО АНГЛИЙСКОГО

AMERICANISATION OF AUSTRALIAN ENGLISH

О. Д. Власова, Е. Г. Долгова
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Аннотация. Данная научная статья посвящена анализу американизации австралийского варианта английского языка. В работе представлен исторический экскурс в основные этапы взаимодействия между австралийцами и американцами. Помимо этого, был рассмотрен ряд лексических единиц, который был заимствован австралийцами из американского английского на различных этапах. Кроме вышеперечисленного, статья содержит мнение жителей Австралии и лингвистов о нынешнем состоянии австралийского английского, претерпевшего американизацию.

Abstract. This research paper is devoted to the analysis of Americanisation of Australian English. It provides a historical overview of the main stages of interaction between the Australians and the Americans. Besides, a number of lexical units that have been borrowed from American English at different stages is considered. In addition to the above, the article contains the opinions of Australian residents and linguists on the current state of Australian English which has undergone Americanisation.

Ключевые слова: австралийский английский, американизация, американизация австралийского английского, американизм, заимствование

Keywords: Australian English, Americanisation, Americanisation of Australian English, Americanism, borrowing

Глобализация способствовала сближению государств во всех сферах общественной жизни, что позволило человечеству выйти на новый уровень

политического и экономического взаимодействия. Однако, как и любое явление действительности, данный процесс имеет обратную сторону. Сближение стран зачастую приводит к тому, что игнорируется культурно-историческая специфика развития стран, стираются национально-культурные черты народов, экономически более сильные государства навязывают тем, кто слабее, свой образ жизни, несвойственные традиции данного общества и т.д.

На сегодняшний день ведущим мировым языком является английский. Изначально он существовал в пределах Британских островов, однако в процессе колонизации Британской империей количество территорий, на которых стал использоваться английский язык, значительно расширилось. В некоторых государствах английский закрепился в качестве родного языка для населения, в других – в роли официального дополнительного (второго) языка общения. Вследствие этого, сегодня существует множество вариантов английского: британский, американский, канадский, новозеландский, австралийский, индийский, сингапурский, намибийский и др.

Американский английский пользуется наибольшей популярностью среди существующих в настоящее время вариантов английского языка. Соединенные Штаты играют лидирующую роль на мировой арене, оказывая влияние не только на политический и экономический курс многих государств, но и на культурную и, что важнее в рамках данной статьи, языковую сферу. Последние два аспекта напрямую взаимосвязаны, так как именно американская поп-культура, к которой можно отнести: музыку, фильмы и сериалы, способствует проникновению американизмов (особенности, появившиеся в каком-либо языке под влиянием американского варианта английского языка [2]) в другие варианты английского языка. В данном случае австралийский английский не исключение [1].

Стоит отметить, что процесс американизации австралийского английского происходит не только в последние десятилетия – все началось гораздо раньше, с прибытием первых переселенцев на территорию Австралии и формированием исправительной колонии в Новом Южном Уэльсе [5]. Начальный этап взаимодействия между американцами и австралийцами, который можно именовать «ранними контактами», подразумевает под собой торговое мореплавание. Впервые американское судно подошло к берегам Австралии в 1792 г., в последующие годы торговля между двумя сторонами развивалась весьма активно. Однако в 1812 г. ввиду начала англо-американской войны австралийско-американские взаимоотношения стали сходить на нет, и в течение следующих десятилетий прежний темп торговли набран не был [3; 5].

Начало проникновения американской культуры в австралийское общество обычно связывают с прибытием миссионеров на материк в 1820-х гг. Более того, некоторые политические и конституционные идеи, заимствованные у американцев в тот период, стали весьма популярными и рассматривались в качестве модели для Австралии 30-х гг. XIX столетия, когда в колонии стало зарождаться представительное правительство [3; 5, с. 11]. За период «ранних контактов» Соединенные Штаты оказали не только политическое, экономическое и культурное влияние на Австралию, но и воздействовали на

развитие языка в ней. Так, в австралийском английском появились такие слова как *block, township, bush, bushranger, squatter* и др. [3, с. 45].

Следующий этап развития взаимоотношений двух народов проходил более интенсивно и был связан с началом «золотой лихорадки». Первые золотые месторождения в Америке были обнаружены в 1849 г., в Австралии – в 1851 г. [3, с. 39; 5, с. 11]. В целом, 1850-е гг. можно охарактеризовать двусторонней миграцией, которая способствовала развитию как торговли и обмену некоторыми идеями, так и росту напряжения между австралийцами и американцами впоследствии. Здесь стоит заметить, что и на первом этапе их отношение друг к другу было не столь дружественным ввиду расхождения взглядов на политические и экономические ценности [5].

В период «золотой лихорадки» резко возрос поток товаров из Америки, преимущественно включавший в себя различного рода оборудование (лопаты, сельскохозяйственное и горнотранспортное оборудование и т.д.), необходимое, в основном, для добычи золота. Это привело к росту недовольства среди австралийских производителей и страху, что американская продукция заполонит австралийский рынок. На этой почве стала проводиться политика протекционизма, которая к 1890-м гг. уже дала свои плоды: в некоторых частях Австралии была проведена индустриализация [5].

Помимо американских шахтеров и рабочих Австралию посещали и представители развлекательного бизнеса – цирки, менестрель-шоу, живые театры, самостоятельно путешествующие актеры и др. Однако «культурный империализм» Штатов практически сразу столкнулся с сопротивлением как со стороны австралийских культурных деятелей, так и простых жителей. Так, 1850-е гг. ознаменовали зарождение страха американизации в сфере искусства, развлечений и других отраслях, который просуществовал вплоть до 90-х гг. прошлого столетия, а согласно некоторым ученым – существует и сейчас [3; 5, с. 13].

К концу 1850-х гг. активное взаимодействие с Америкой снова сошло на нет; поддерживались коммерческие отношения, но их цели четко не были установлены. Однако миграционные процессы американцев в Австралию, а также австралийцев в Америку и их возвращение на Родину, тесные культурные и экономические контакты в период «золотой лихорадки» не могли не оставить следа в языке. В течение этого времени австралийским английским было заимствовано большое количество лексических единиц из американского английского, причем подавляющая их часть была связана с горнодобывающей промышленностью. Например, *dipper, pan, prospect* и др., однако важно понимать, что не все слова, «завезенные» в Австралию из Соединенных Штатов, можно отнести к американизмам – ряд из них имел британское происхождение. Это такие слова, как *cradle, digger, gold-washer* и др. [3, с. 46].

Следующий этап, ознаменовавший существенный приток американской лексики в австралийский вариант английского языка, начался в XXв. после мировых войн. Первая мировая способствовала укреплению лояльного отношения Австралии к Великобритании, Вторая – и вовсе положила конец исторической зависимости Австралии и способствовала сближению с США.

Таким образом, Вторую мировую войну по праву можно считать переломным моментом в истории Австралии, который характеризуется отдалением от Великобритании и сплочением со Штатами.

Данная тенденция, прежде всего, объясняется тесным военным сотрудничеством с США. По статистике, около миллиона американских военнослужащих были размещены на материке или же посетили его во время Второй мировой; часть из прибывших американцев по окончании войны остались в Австралии. И хотя миграция большинства носила лишь временный характер, социальное и языковое влияние было заметным [3].

Окончание Второй мировой войны не положило конец австрало-американским отношениям – они продолжали развиваться в военной сфере. Торговля между государствами также возросла, как и американские инвестиции. Все перечисленные аспекты, безусловно, повлекли за собой и проникновение американской культуры в австралийскую в области: рекламы, кино, радио, телевидения, спорта и т.д. [3; 5]. Реакция на подобное явление у жителей Австралии была неоднозначной: что-то вызывало восхищение (американское образование, например), что-то, напротив – неодобрение. Однако, в целом, австралийцы были очарованы американским стилем жизни [3].

Как уже отмечалось, в данный период американизмы очень активно стали проникать в речь австралийцев. Заимствования из американского английского можно подразделить на несколько категорий: восклицания (*hi, so long, wow, huh* (в разделительном вопросе); обращения (*chick, guy*); нецензурные слова; продукты питания и блюда (*French fries, candy, cookie*) и некоторые другие [3, с. 46].

Отношения между Австралией и Америкой и сегодня остаются довольно тесными: США являются одним из важнейших торговых партнеров Австралии, а также источником ее иностранных инвестиций; военное сотрудничество между странами тоже имеет место быть. Культурное влияние со стороны Штатов по-прежнему весьма существенно, благодаря популярности американских фильмов, ток-шоу, музыки и т.д.; с распространением Интернета в 1990-х гг. и появлением более свободного доступа к американским СМИ – благодаря компьютерным играм и программам. Вышеупомянутые факторы способствовали заимствованию американизмов как из технической сферы (*schmooze, schlep, dreck, highfive, himbo, wannabe* и др.), так и из более повседневных: например, американские виды спорта, поп-музыка, скейтбординг и т.д. [3, с. 46].

Тенденция все более серьезного воздействия американского английского на австралийский вызывает, по большей части, негативные чувства у самих австралийцев. Брайан Тейлор провел исследование по вопросу того, какое мнение люди выражают о влиянии американского английского. В основном письма, комментарии и статьи, которые он анализировал, содержали в себе недовольство американским культурным влиянием. И благодаря некоторым из них, нам удалось выделить ряд американских лексических единиц и словосочетаний, которые заместили австралийские в течение последних

десятилетий: *yo, dude* (AmE) – *hi, guys* (AusE), *petrol* (AmE) – *gas* (AusE), *cookies* (AmE) – *bickies* (AusE), *diner* (AmE) – *cafe* (AusE) и др.[6, с. 324-325].

Подобные примеры можно найти и в работе Л. Креценбахера. В ней представлены выдержки из активной лингвистической дискуссии, разразившейся на фоне выхода «American sitcom replaces Aussie language». В обсуждении затрагивалась как тема развития языка в целом, так и тема влияния американского английского на австралийский. Говоря о втором аспекте, стоит отметить, что и здесь люди не выражали теплых чувств к американизмам: «it is awful to hear Australian children apeing their American counter parts». На основании процитированных комментариев ряд примеров, начатый в предыдущем абзаце, можно расширить: *I'm done* (AmE) – *I've finished* (AusE), *sidewalk* (AmE) – *footpath* (AusE), *trash* (AmE) – *rubbish* (AusE), *store* (AmE) – *shop* (AusE), *trunk* (AmE) – *boot* (AusE), *flashlight* (AmE) – *torch* (AusE) и др.[4, с.129-130; 8].

По мнению носителей австралийского варианта английского языка, зачастую «старые» слова, на замену которым приходят американизмы, гораздо «более красочные». Например, *guy*, пришедшее на смену *coot* (a stupid person, very bald), *bloke* (a person in authority), *cove* (afellow, achap), воспринимается некоторыми как «искусственная конструкция, созданная для насмешек» [6, с. 325; 7]. Стоит также отметить, что процесс американизации на сегодняшний день во многом связан с, так называемой, политкорректностью. Считается, что такие слова как, например, «blind», «deaf», «dumb» и др. имеют коннотацию «stupid». В связи с этим *blind* замещается *visually impaired / visually challenged*, *short* – *vertically challenged*, *bald* – *hair disadvantaged* и т.д. [6, с. 326].

Однако не все выражают столь сильное беспокойство за состояние австралийского английского сегодня. По словам Сьюзан Батлер, одного из редакторов Macquarie Dictionary, многие лексические единицы, которые были заимствованы из американского английского на ранних этапах, но хорошо ассимилировались, уже вовсе не воспринимаются в качестве американизмов; что же касается заимствований последних лет, то, возможно, им не удастся закрепиться в языке, поэтому со временем они уступят место австралийским словам и словосочетаниям [6].

Рой Экклстон в статье «Hey, you Septic Tanks: Australian English strikes back» пишет: «если вы опасаетесь за будущее австралийского английского в условиях натиска американских фильмов, телевидения и поп-культуры, не допускайте этого». Опираясь на мнение Сьюзан Батлер и Брюса Мора, он приходит к выводу о том, что состояние австралийского английского на сегодняшний день хорошее: если «bonzer и sobber находятся под угрозой, то g'day и fair dink um хорошо укоренились». Он также добавляет, что, заимствуя британский и американский сленг, австралийцы способствуют возрождению своих «излюбленных выражений», которые передают больше эмоций [6, с. 327].

Подводя итоги вышеизложенному материалу, важно еще раз отметить, что американизация австралийского английского – это длительный исторический и лингвистический процесс развития взаимоотношений между австралийцами и

американцами, который можно подразделить на несколько этапов: ранние контакты, золотая лихорадка, период, начиная с мировых войн и до XXI в. и отношения в XXI в. Каждый из этапов характеризуется не только определенным объемом лексических единиц, заимствованных из американского английского, но и экономическим, политическим и культурным воздействием между странами. Сегодня жители Австралии весьма обеспокоены как появлением большого количества американизмов в австралийском английском, так и культурным влиянием со стороны Штатов в целом. Однако современные лингвисты уверяют, что состояние австралийского варианта английского языка стабильно, несмотря на существенное влияние американского английского.

Библиографические ссылки

1. Васильев А. А. Влияние американизмов на современный английский язык // Вестник Московского информационно-технологического университет Московского архитектурно-строительного института. 2018. №1. С. 71-75.
 - а. Демьянков В. З. АМЕРИКАНИЗМЫ // Большая российская энциклопедия. Том 1. М.: 2005. с. 602.
2. Korhonen M. Perspectives on the Americanisation of Australian English: a sociolinguistic study of variation: academic dissertation. Helsinki, 2017. 206 p.
3. Kretzenbacher H. L. The emancipation of Strine: Australian English as an established post-colonial national standard of English // Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages: Getting the Picture. In memory of Michael Clyne / edited by R. Muhr, C. Norrby, H.L. Kretzenbacher, C.A.Negre. Berlin, 2012. С. 129-142.
4. Mosler D., Catley D. America and Americans in Australia. Westport, Connecticut / London: Greenwood Publishing Group, 1998. 204 p.
5. Taylor B. Australian English in interaction with other Englishes // English in Australia / edited by D. Blair, P. Collins. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publish Company, 2001. Pp. 317-340.
6. The Australian Oxford Dictionary Second Edition / edited by B. Moore. New York, Oxford: Oxford University Press, 2004. 1538 p.
7. Oxford Learner's Dictionaries. URL: [Oxford Learner's Dictionaries / Find definitions, translations, and grammar explanations at Oxford Learner's Dictionaries \(oxfordlearnersdictionaries.com\)](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/) (дата обращения: 06.12.2022).

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

SEMANTIC FEATURES OF GAME PHRASEOLOGICAL UNITS

О. А. Герасимова, Г. И. Денисова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Статья посвящена проблеме описания игровых фразеологических единиц в молодежном сленге современного немецкого языка. Рассматриваются особенности молодежного сленга и основные приемы языковой игры, применяемые при создании фразеологических единиц. Анализируемые фразеологические единицы распределяются по лексико-семантическим группам.

Abstract. The article is devoted to the problem of describing game phraseological units in the youth slang of the modern German language. The features of youth slang and the main methods of the language game used in the creation of phraseological units are considered. The analyzed phraseological units are distributed according to lexico-semantic groups.

Ключевые слова: фразеологическая единица, молодежный сленг, лексико-семантическая группа, игровой фразеологизм

Keywords: phraseological unit, youth slang, lexical-semantic group, game phraseological unit

Настоящая статья посвящена проблеме описания игровых фразеологических единиц (далее – ФЕ) в молодежном сленге на примере немецкого языка. Понятие фразеологической единицы мы рассматриваем на примере определения, данного И.И. Чернышевой: «фразеологическая единица, – общее название семантически несвободных сочетаний слов, которые не производятся в речи (как сходные с ними по форме синтаксические структуры – словосочетания и предложения), а воспроизводятся в ней в социально закреплённом за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определённого лексико-грамматического состава. Семантические сдвиги в значениях лексических компонентов, устойчивость и воспроизводимость – взаимосвязанные универсальные и отличительные признаки фразеологизмов» [1].

Фразеологизм служит в языке образным, непрямым значением и создает метафорический код языка, а также является художественно-живописным образом не только внутренней, но и внешней жизни для молодежи и других слоев общества. ФЕ выражены мифологическими, религиозными и этическими идеями разных эпох. Для того, чтобы фразеологизм сформировался, он должен носить характер ассоциативного отождествления определенной ситуации и ее нового обозначения. ФЕ приобретает целостное значение через номинацию и служит результатом лингвокреативной процедуры. Это значение не возникает

при сложении всех лексических компонентов в ФЕ. Это дает основание рассматривать «идиомообразование» как наиболее яркий способ создания языка с точки зрения образов и «полета фантазии». Для современного языка характерно проникновение иноязычных слов во все социальные слои, особенно часто этому подвергается молодежный сленг, так как сленг имеет отличительные черты субкультуры делового общения, в которой создаются новые единицы и использование языка. Лингвистический и культурный феномен в молодежном сленге может характеризоваться специфическим набором лексических и фразеологических факторов, средством которых служит умение носителей использовать самопрезентацию. Главной отличительной чертой функционирования сленга молодежи является открытость сленга к проникновению в другие функциональные подсистемы языка. Не только молодежь использует сленг в своем общении, сленг пользуется спросом у всех возрастных групп, людей разных социальных статусов и профессий в неформальной разговорной речи. Характерными чертами для молодежного языка на лексическом уровне являются: сдвиги или изменения значения (семантическая вариация), расширение значения (семантическое дополнение), сужение значения, изменение значения (семантический парадокс), изменения слов (лексическая мутация), словообразования (неологизмы), упрощения (экономизация), превосходная степень (усиление терминов путем постановки перед ними «супер», «мега», «экстра»), звуковая германизация (фонологическая германизация), вербализация существительных, творческие словесные игры и иноязычные заимствования (интернационализмы)

В этой области можно увидеть стремление молодежи к языковой экономии, спонтанности, творчеству, непосредственности, свободе и неформальности. Имеются грамматические отклонения или исчезновение родительного падежа, упрощение структуры предложения, короткие предложения, полные или частичные разрывы предложений, частичные разрывы предложений.

Изучив молодежный сленг и рассмотрев лексический состав этого понятия, необходимо подчеркнуть, что сленг – это динамическая система, которая находится в постоянном развитии. Тренды молодежи стремительно трансформируются и меняются, в этом и заключается динамика молодежного сленга. Именно благодаря этому свойству, слова в молодежном сленге заменяются на другие через небольшой промежуток времени, по сравнению с другими сленговыми группами. Но в последние годы хорошо забытые слова возвращаются в лексикон молодежи. Лексический состав языка – это строгая система, в которой каждый элемент обладает определенными свойствами и занимает в нем определенное место. Молодежный сленг, как и лексический состав любого другого языка, образует набор лексико-семантических групп, объединяющих общее лексическое значение и значение для определенного тематического аспекта. На основании данных ряда словарей (Ehmann H. Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache и PONS Wörterbuch der Jugendsprache [2; 4]), а также электронных словарей в Интернете, нами были проанализированы игровые ФЕ молодежного немецкого сленга и выделены

следующие их лексико-семантические группы: «физиология», «внешность», «отношения», «характеристика человека», «эмоции и особенности поведения» и «аспект обучения», которые в свою очередь также можно разделить на подгруппы.

Наибольшую популярность имеет лексико-семантическая группа «физиология» по причине того, что тема секса всегда была частотной в речи молодежи. Именно эта тема часто представлена в молодежных фильмах, книгах и Интернете, и благодаря этим источникам, вокабуляр молодых людей заполнен сленгизмами, относящимися к теме секса [2]:

1. Физиология:

horisontaljoggen – заниматься сексом;

grüner Heini – молодой человек без подружки (сексуального опыта);

auf der Geige geigen – совершать половой акт;

wie Tüte mit Ei schmecken – очень вкусно;

stinken ein Waldesel – сильно вонять;

Stirb langsam! – Будь здоров! (когда кто-то чихает);

Auf Rille sein – быть пьяным.

Так на примере последнего в нашей группе, но достаточно популярного у молодежи, фразеологизма можно показать, как изменяется значение фраз в молодежном сленге. Данный фразеологизм обнаруживает обычный механизм идиоматизации значения. В этом фразеологизме описанная ситуация подвергается переосмыслению. Говоря о ФЕ, стоит отметить, что для большинства фразеологизмов молодежного сленга типично иметь усложненную семантику.

Следующая лексико-семантическая группа, выделенная нами, посвящена теме «внешность». Ввиду большого интереса к теме сексуальных отношений, молодежь часто в своей речи обращается к описанию женской груди:

2. Внешность

Hinten Lyzeum, vorne Museum – женщина с красивой фигурой и некрасивым или уже немолодым лицом;

nicht von der Bettkante zu weisen sein – привлекательная сексуальная девушка;

mit Kursen fahren – характеризует обладательницу пышной груди;

gut (voll) eingeschenkter Pullover – девушка с большой грудью;

halbe Bluse – очень молодая девушка с маленькой грудью;

Steiler (geiler) Pfeil – красивая молодая девушка;

Bluse – пышная грудь;

Bachratz – некрасивая девушка;

seine eigenen Füße nicht sehen können – толстый, полный;

in vollem Adamswuchs – голый, обнаженный;

langes Leiden – долговязый, худой человек;

Chill deine Nuggets! – Успокойся!

Разобрав последнюю ФЕ, которая в буквальном смысле переводится как «Успокой свои наггетсы» можно понять, что под наггетсами подразумеваются напряжённые грудные мышцы, и это вариант усложнённого фразеологизма.

Этот переход от исходного образа к его интерпретации требует дополнительных умственных операций: в данном случае нужно учесть, что номинация *Nuggets* – «наггетсы» употреблена метафорически [3].

Следующей лексико-семантической группой является тема «отношения». Учитывая интересы молодежи, самым важным для них является общение друг с другом.

3. Отношения

Den Kanal voll haben – надоесть;

den Otto vorleiern – обманывать;

In Trauer sein – не иметь подруги для близких отношений;

Bambule – драка;

Fass aufmachen – поднять (большой) шум, устроить пирушку.

Поскольку молодежь постоянно взаимодействует друг с другом, можно привести самый яркий пример языковой игры данной лексико-семантической группы во фразе «*Darf ich ihre Flamme küssen?*», данное выражение подразумевает просьбу прикурить сигарету. Игра с ФЕ заключается в том, что данную фразу используют в случае, если собеседник находится в компании девушки. Дело в том, что слово «*Flamme*» в языке немецкой молодёжи имеет значение «подруга, возлюбленная». В данном примере происходит столкновение прямого и переносного значения, что и дает возможность говорящему «поиграть» с этим словом, используя его во фразеологизме.

Двумя немаловажными группами являются «характеристика человека» и «эмоции и особенности поведения», ввиду того что для молодежи свойственно характеризовать людей по каким-либо качествам.

4. Характеристика человека

geistiger Normalverbraucher – человек, не обладающий высокими умственными способностями, „среднего ума“;

Feuriges Lieschen – веселая, легкомысленная девушка;

flotter Keks – разумный;

halbe Portion – низкорослый, физически слабый человек;

halber Hahn – неудачник, т.е. „halber Mann“;

Lulle/Lutscher – скучный человек.

Следующая лексико-семантическая группа направлена на эмоциональный аспект и поведение человека. Для выражения хорошего или плохого настроения молодежь часто используют следующие ФЕ: «*Epileppy aber happy*» или «*Spastisch aber elastisch*».

5. Эмоции и особенности поведения

Tanken – расслабляться;

Ablachen – кататься со смеху;

Muffe – страх;

ein Benehmen haben wie eine offene Hose – вести себя невоспитанно, непристойно;

jemanden nervös machen – нервировать.

Для выражения негативной оценки происходящего молодежь использует словосочетание «*Ende im Gelände*». Эта фразеологическая единица выражает

беспомощность, а также демонстрирует полное непонимание того, о чём идёт речь: *Was soll ich dir sagen – Ende im Gelände!*

Большое количество игровых ФЕ нами были выделены в аспекте обучения. Так как молодежный сленг используют люди в возрасте от 16 до 30 лет и большинство являются обучающимися школы, института или университета, исходя из этого факта мы выделили данную группу, богатую фразеологизмами.

б. Аспект обучения

Ins Märchenbuch kommen – получить отметку о неудовлетворительном поведении в классном журнале;

Kulturaustausch betreiben – списывать у одноклассника;

geistigen Kredit aufnehmen – списывать у одноклассника;

Amtshilfe leisten – подсказывать однокласснику;

Gedankenaustausch treiben – списывать друг у друга;

verhinderter Gammler – женатый студент, т.е. вести разгульный образ жизни ему мешает его статус женатого человека;

faule Sau, armes Schwein – самый слабый ученик в классе;

Kopfrechnen schwach, Religion gut – глупый ученик.

Итак, можно сделать вывод, что молодежь охотно использует фразеологизмы в своей речи, и с каждым годом в сленг приходят достаточное количество игровых ФЕ. Также вышеперечисленные группы, скорее всего, сохранят свою популярность у молодежи еще долгие годы и будут пополняться новыми фразеологизмами.

Библиографические ссылки

1. Чернышева И. И. Фразеология немецкого русского языка. М.: Высшая школа, 1970.
2. Ehmman Hermann: Affengeil, Ein Lexikon der Jugendsprache, Verlag C. H. Beck. München, 1994.
3. Jugendwort.de. URL: <http://www.jugendwort.de/> (дата обращения: 15.11.2022)
4. PONS Wörterbuch der Jugendsprache. 2017. URL: www.pons.de/jugendsprache (дата обращения: 15.11.2022)

УДК 8.81-139

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК АСПЕКТ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

THE STUDY OF THE SPEECH PORTRAIT OF A LANGUAGE PERSONALITY AS AN ASPECT OF LINGUOPERSONOLOGICAL RESEARCH

А. А. Догадина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Данная статья написана в рамках лингвоперсонологии. Автор посвятил работу изучению тезауруса блогера с точки зрения лингвоперсонологии. Материалом исследования являются лексические

единицы 18 статей четырёх блогеров на платформе PJ Media, а также 34 речевых фрагментов, характеризующие их речевые портреты.

Abstract. This paper is written within the framework of linguopersonology. The author dedicates the article to study of bloggers' thesaurus from the point of view of linguopersonology. The research material consists of language units of 18 articles written by four bloggers on the PJ Media platform, as well as 34 speech fragments characterizing their speech portraits.

Ключевые слова: лингвоперсонология, речевой портрет, языковая личность

Kew words: linguopersonology, speech portrait, language personality

В современной лингвистике возрос интерес к человеческому фактору. Современный этап развития науки о языке характеризуется антропоцентрическим подходом. Данный подход, по словам В. А. Масловой, «ставит на первое место человека, а язык считает главной его конституирующей характеристикой, его важнейшей составляющей», что позволяет утверждать: язык влияет на мышление и поведение человека [6]. В рамках анализа языка с данного ракурса происходит становление новой области науки о языке – лингвистической персонологии.

Впервые термин «лингвоперсонология» был предложен Н. С. Трубецким. Лингвист выдвинул идею о создании интегральной науки о личности. Он пишет о том, что «личность неразложима и неповторима, а потому не может быть вполне познана средствами человеческого рассудка» [11]. Однако, тем не менее она может и должна быть предметом научного и философского изучения. При этом изучать можно либо общее существование личности и взаимодействие личности с миром и другими личностями, либо эмпирические формы проявления личности в целом. Изучением всего это занимается ряд наук: социолингвистика, лингвокультурология, этнолингвистика, политическая лингвистика и т.д. Таким образом, современная лингвистика сосредоточила усилия на изучении «языка в человеке и человека в языке», обозначив сферу своих интересов термином «языковая личность».

Существуют несколько подходов к определению языковой личности. Например, Ю. Н. Караулов дает такое определение языковой личности, как «совокупности (и результата реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определенной целевой направленностью» [3]. В понимании В. И. Карасика, языковая личность – это «обобщённый образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, соответствующих поведенческой реакции» [2]. По словам В. Д. Лютиковой, «языковая личность – это совокупность языковых свойств, присущих данному человеку, составляющих его языковую индивидуальность, это мера развития человеком в себе языковых способностей» [5].

Каждая отдельная личность имеет свои особенности, обусловленные жизненным опытом, воспитанием, образованием, коммуникативной

компетенцией. «Языковая личность как объемная модель, определяемая с позиций языкового сознания и речевого поведения, получает свою текстовую репрезентацию в виде речевого портрета. В лингвоперсонологии языковая личность является объектом речевого портретирования, в свою очередь, речевой портрет – один из жанров описания языковой личности» [1].

Изучение речевого портрета личности вызывает интерес у лингвистов. Как правило, лингвисты обращают внимание не только на лингвистические факторы, влияющие на формирование речевого портрета личности, но и на возрастные, психологические особенности. И каждый ученый, который занимался вопросом речевого портрета, вывел для себя конкретное определение, поэтому данное явление получило большое количество дефиниций. В данной работе автор использует несколько трактовок данного явления.

Д. Э. Розенталь дает следующее определение речевому портрету: «это подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений, как средство художественного изображения персонажей. В одних случаях для этой цели используются слова и синтаксические конструкции книжной речи, в других средством речевой характеристики служат просторечная лексика и необработанный синтаксис и т. д., а также излюбленные “словечки” и обороты речи, пристрастие к которым характеризует литературный персонаж с той или иной стороны (общекультурной, социальной, профессиональной и т. п.)» [9].

Основу для изучения речевого портрета заложил М. В. Панов по результатам исследования фонетического портрета ряда политических деятелей, ученых и писателей в 60-х годах прошлого века. Он изучал их произношение и затем давал характеристику литературной нормы в диахроническом аспекте. В своем исследовании он отталкивался от: социального статуса, использования диалектов, возраста и профессии [8]. Речь, по своей сути, была индивидуальной и являлась отражением языковых особенностей человека, но она сочетала в себе как индивидуальные, так и коллективные характеристики, потому что являлась отражением той среды, в которой находился человек.

Г. Г. Матвеева в своей диссертации дает определение термину «речевой портрет» как «перечень речевых предпочтений личности в определённых случаях для выражения определенных намерений и стратегий влияния на аудиторию. Речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность» [7]. Г. Г. Матвеева в ходе собственного исследования пришла к аналогичному выводу. Кроме того, Г. Г. Матвеева акцентирует внимание на том, что речевой портрет определяет речевое поведение, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения» [7]. Речевой портрет – это индивидуальный стиль, в котором отражаются особенности конкретного человека. Индивидуальный речевой портрет помогает сделать вывод о речевых характеристиках определенной социальной группы. Коллективный речевой портрет, в свою очередь, помогает резюмировать языковые явления,

происходящие в определенных социальных группах, объединенных национальными, гендерными, профессиональными характеристиками.

Т. П. Тарасенко определяет речевой портрет как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или конкретного этноса в отдельно взятый период существования» [10]. Автор выделяет определенные особенности личности, которые отражаются в речевом портрете этой личности, к примеру: половые, возрастные, психологические, социальные, лингвистические и этнокультурные.

Многие учёные считают, что необходимо рассматривать только один аспект речи. В работе «Русский речевой портрет» М. В. Китайгородская и Н. Н. Розанова определяют речевой портрет как «функциональную модель речевой личности» и акцентируют внимание на описании речевых особенностей человека» [4]. Данные авторы брали за основу записи на магнитофоне и определяли характерные черты каждой речи как индивидуальный аспект. В работе исследовались фонетические особенности: то, как индивид выбирает определённые произносительные нормы и опускает какой-либо звук, а также лексические особенности: какой лексике индивид отдаёт предпочтение: литературной или сниженной (нелитературной) лексике, сленгизмам.

Исследователи разделили данные особенности в соответствии с критериями, по которым анализируют данную модель:

- вокабуляр человека – показатель владения словарным запасом используемого языка.

- тезаурус – отражение языковую картину мира. Использование каких-то речевых оборотов, конструкций, лексики, всё, что делает индивида личностью.

- «прагматикон» – коммуникативные знания, умения и навыки участников коммуникации, такие как владение речевыми нормами, набор когнитивных концепций и тактик, и умение реализовать их в коммуникации.

Изучение языка в коммуникативно-прагматическом аспекте является актуальным, так как позволяет изучить речь каждого человека в любой сфере. В данной работе рассматривается общественно-политическая блогосфера, то есть блогинг связанный с политическими и общественными новостями. Речь общественно-политических блогеров характеризуется риторическим стилем и языком политики. Они в своих статьях используют разговорную и эмоционально-окрашенную лексику, так как читателям она более понятна, чем сухой политический текст, и блог не выглядит перегруженным. Кроме того, их речь наполнена специальными терминами и профессионализмами.

В данной статье рассматриваются основные черты речевого портрета англоязычных блогеров Стивена Грина (Stephen Green), Кевина Дауни-мл. (Kevin Downey JR) и Мэтта Марголиса (Matt Margolis) на платформе PJ Media. Были изучены 18 статей данных блогеров и проанализированы 34 речевых фрагментов, характеризующие их речевые портреты. Отметим, что описываемый в данном исследовании речевой портрет является фрагментарным, так как в нем не были рассмотрены фонетические особенности речи.

Анализ речевого портрета блогеров Стивена Грина, Кевина Дауни-мл. и Мэтта Марголиса на лексическом уровне проводится на языковых единицах, наиболее часто встречающихся в речи человека. Как известно, чем менее нормативна речь, тем проще она поддается лексическому анализу, поскольку она содержит много выделяющихся слов и выражений, являющиеся «диагностирующими пятнами» в составе речевого портрета. По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы: все три блогера во многих своих работах используют лексические единицы разговорного стиля, создающие доступный для читателя неформальный стиль. Разговорный стиль используется в сфере повседневно-бытового, частного, неофициального общения. Лексика разговорно-обиходного стиля – это слова, характерные для обычной и неофициальной речи. Прежде всего, это лексические единицы, создающие особый «разговорный фон»: слова несложной семантической структуры, стилистически нейтральная общелитературная лексика повседневного употребления, собственно разговорная лексика (коллоквиализмы), сленгизмы, сниженная лексика.

Пример 1. В статье Мэтт Марголиса «Joe Biden Has \$5.2 Million in ‘Unexplained’ Income. I Wonder Where It Came From?» проиллюстрирован ряд примеров сленгизмов [12]. Во фразе «According to financial records, Joe Biden has \$5.2 million in «unexplained income» that (by pure coincidence, of course) was acquired around the same time Hunter Biden was raking in big bucks from foreign business deals and earmarking “10 percent for the Big Guy”» присутствуют сленгизм «bucks» в значении «деньги», «the Big Guy», неформальный комплимент мужскому полу, и «bombshell» в значении «неожиданное и удивительное событие, особенно неприятное» [16]. Роль сленгизмов в данных примерах заключается в том, чтобы привлечь внимание воспринимающего субъекта на отдельные моменты речи.

Пример 2. Блогер Кевин Дауни-мл. в статье «A Week of Clown-Slaps for the Left» в предложении «his highest-paid geezer in the Federal gubment hinted at sending himself to the cornfield this week» использует «geezer» – неформальное обозначение пожилого человека («старикашка») [13]. Автор использовал слово «geezer» с целью высмеять Dr. Fauci, так как его действия похожи, по словам автора, на действия «человека со странностями, чудного старикашки» [16].

Пример 3. В своей статье Мэтт Марголис «LOL: Stacey Abrams Thinks Joe Biden Is Popular» использует жаргонизм, характерный для молодежи, LOL (от англ. laughing out loud), обозначающий что-то смешное, т.е. уже по заголовку мы понимаем, что автор в насмешливой форме будет характеризовать героиню статьи [14].

Пример 4. В статье «'BOGEYMAN TRUMP IS UNDER THE BED!' Democrats' Possible 'Dark' Midterms Strategy» [15] Стивен Грин в предложении «In other words: Everything sucks and voters are correctly pinning the blame on the party in charge» использовал сленгизм: «Everything sucks» в значении «все идет не так» или «отстой» [16]. Через него ярче передается описание ситуации того, как демократы пытаются мотивировать избирателей идти голосовать, т.е. все их попытки ни к чему не привели и все пошло совсем не так, как хотелось.

Пример 5. Автор данной статьи в предложении «There isn't a poll out there that shows Biden is popular, but dangit, he is because Stacey Abrams says so!» использует сниженную (нелитературную) лексику «dangit», означающую «чёрт побери!» [16]. Так автор демонстрирует сильную экспрессию, резкое отрицательное отношение к тому, что говорит Stacey Abrams.

Итак, стилевыми доминантами блога становятся средства экспрессивного синтаксиса и сниженная лексика, призванные продемонстрировать равнодушие блогеров к проблемам, происходящим в мире. Таким образом, как показал анализ языкового материала, речь блогеров является характеризующим началом участников блог-коммуникации, не только автора, но и воспринимающего субъекта, определяет отношение авторов текстов к теме высказывания и событию в целом. Лексические особенности речевого портрета блогеров отражают их приверженность к конкретному социальному слою, что подтверждает теоретическое положение о том, что любой речевой портрет отражает индивидуальную манеру речевого поведения отдельно взятых людей, а также коллективные качества, связанные с социальной средой. Анализ речевой манеры позволяет сделать вывод, что используемые авторами блога языковые и речевые средства призваны поддерживать в глазах читающей аудитории образ прямолинейного и бескомпромиссного человека, который категорично высказывает свою точку зрения.

Библиографические ссылки

1. Асташова О. И. Речевой портрет политика как динамический феномен: автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. И. Асташова; Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2013. 245 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: Монография. Волгоград, 2002. 331 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 245 с.
4. Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. М.: Издательство: Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительный центр РАН «Издательство «Наука», 1995. 128 с.
5. Лютикова В. Д. Языковая личность и идиолект: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2000. 316 с.
6. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
7. Матвеева Г. Г. Основы прагмалингвистики: монография / Г. Г. Матвеева, А. В. Ленец, Е. И. Петрова. М.: Флинта, 2013. 230 с.
8. Панов М. В. История русского литературного произношения XVIII-XX вв. / М. В. Панов; Отв. ред. Д. Н. Шмелев; АН СССР, Ин-т рус. яз. М.: Наука, 1990. 453 с.
9. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/index.htm> (дата обращения: 22.11.2022).
10. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций: на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников. Краснодар. 2007. 25 с.
11. Трубецкой Н. С. История. Культура. Язык. М.: Прогресс, 1995. 799 с.

12. PJ Media. [URL:https://pjmedia.com/news-and-politics/matt-margolis/2022/04/26/joe-biden-has-5-2-million-in-unexplained-income-i-wonder-where-it-came-from-n1593008](https://pjmedia.com/news-and-politics/matt-margolis/2022/04/26/joe-biden-has-5-2-million-in-unexplained-income-i-wonder-where-it-came-from-n1593008) (дата обращения: 22.11.2022).
13. PJ Media. [URL:https://pjmedia.com/newsandpolitics/kevindowneyjr/2022/03/18/a-week-of-clown-slaps-for-the-left-n1567696](https://pjmedia.com/newsandpolitics/kevindowneyjr/2022/03/18/a-week-of-clown-slaps-for-the-left-n1567696) (дата обращения: 22.11.2022).
14. PJ Media. [URL:https://pjmedia.com/news-and-politics/matt-margolis/2022/04/30/lol-stacey-abrams-thinks-joe-biden-is-popular-n1594093](https://pjmedia.com/news-and-politics/matt-margolis/2022/04/30/lol-stacey-abrams-thinks-joe-biden-is-popular-n1594093) (дата обращения: 22.11.2022).
15. PJ Media. [URL:https://pjmedia.com/vodkapundit/2022/04/07/bogeyman-trump-is-under-the-bed-democrats-possible-dark-midterms-strategy-n1587913](https://pjmedia.com/vodkapundit/2022/04/07/bogeyman-trump-is-under-the-bed-democrats-possible-dark-midterms-strategy-n1587913) (дата обращения: 22.11.2022).
16. The Routledge dictionary of modern American slang and unconventional English / ed. by Tom Dalzell. URL: https://books.google.ru/books?id=neVBmSyNRnEC&redir_esc=y (дата обращения: 22.11.2022).

УДК 8.1

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В НОВОЙ КАЛЕДОНИИ

FRENCH LANGUAGE IN NEW CALEDONIA

В. А. Желамская
ФГБОУ ВО «РЭУ имени Г. В. Плеханова»

Аннотация. В настоящей статье описывается положение французского языка в одной из самых удаленных частей франкофонного мира – на архипелаге Новая Каледония. Рассматриваются также фонетические, лексические и синтаксические особенности французского языка в Новой Каледонии.

Abstract. In this article is described the position of the French in one of the most distant part of the French-speaking world – on the archipelago New Caledonia. The phonetic, lexical and syntactical particularities of French in New Caledonia are also considered.

Ключевые слова: Новая Каледония, французский язык, заморская территория, канакские языки, носовая гласная, междометие, франкофония

Keywords: New Caledonia, French language, overseas collectivity, Kanak languages, nasal vowel, interjection, the Francophonie

Архипелаг Новая Каледония в Тихом океане, состоящий из крупного острова Гранд-Тер и группы мелких островов, является особым административно-территориальным образованием Франции (*collectivité sui generis française*). Новая Каледония оказывается самой дальней заморской территорией Франции (*collectivité d’outre-mer*), будучи расположенной всего в 1800 км от Австралии. Удаленность от Франции, близость крупных англоговорящих стран, таких как Новая Зеландия и уже упоминавшаяся нами Австралия, а также множество других социолингвистических факторов, о которых мы скажем далее, повлияли на возникновение в Новой Каледонии особого варианта французского языка, отличного от стандартного варианта французского языка, распространенного в Метрополии. Учитывая, что этот

вариант привлекал и привлекает крайне мало внимания лингвистов во Франции, в России о нем вообще почти ничего неизвестно. Например, В. Т. Клоков в своей монографии «Территориальные варианты французского языка» вообще не касается французского языка в Новой Каледонии [1]. В настоящей статье мы постараемся несколько восполнить этот пробел.

Для начала перечислим основные социолингвистические факторы, повлиявшие на своеобразие французского языка на архипелаге. Автохтонным население Новой Каледонии являются канаки, говорящие на 28 сильно отличающихся друг от друга канакских языках, относящихся к австралонезийской семье языков. Со второй половины XIX века в Новую Каледонию переселились жители из самых разных областей Франции, среди которых было и большое число ссыльных, так как до 1897 года этот остров был местом ссылки. Кроме того, пребывание на острове с 1942 по 1946 американских и союзнических войск из Австралии и Новой Зеландии, оказало глубокое влияние на каледонскую культуру. «Экономический бум» 70-ых годов XX века, связанный с добычей никеля, привел на остров мигрантов не только из Франции, но и из других заморских территорий Франции (Мартиника, Антильские острова, Гвиана, Реюньон), а также Французской Полинезии (Таити, Уоллис и Футуна), которые принесли на архипелаг свои языки. В. Т. Клоков квалифицирует французский язык в подобных ситуациях как «импортированный суперстратный вариант» [1, с. 10].

На данный момент население Новой Каледонии составляет почти 272 тысячи жителей, из них, по данным К. Поло, более 80 % являются франкофонами, что делает этот архипелаг важным центром распространения французского языка [7, с. 214]. Французский язык закреплен в качестве единственного официального языка Новой Каледонии, языка телевидения и радио, языка органов власти и языка образования, несмотря на существование школ, где преподавание ведется на одном из канакских языков. Как отмечает К. Поло, французский язык является родным языком выходцев из Европы (около 34 % населения) и растущего числа членов других лингвистических групп, а также является вторым языком для лиц, родным языком которых является один из канакских языков (около 45 % населения), один из полинезийских языков (таитянский, фиджи и т.д. – около 11,5 % населения), один из азиатских языков (вьетнамский, китайский и т.д.) или индонезийский язык, а также для носителей креольского языка тайо с лексической базой на основе французского и бишлармар (англо-меланезийского пиджина) [6, с. 10]. В любом случае в Новой Каледонии французский язык служит языком – посредником для общения разноязычного населения. Для этого острова характерен билингвизм, мультилингвизм (особенно в смешанных семьях) или монолингвизм при постоянном контакте с другими языками. Отметим также все растущее влияние английского языка, особенно австралийского варианта этого языка. Такая социолингвистическая ситуация не могла не оказать и продолжает оказывать влияние на французский язык, распространенный на архипелаге. В нем можно обнаружить яркие особенности на лексическом, фонетическом и

синтаксическом уровнях по сравнению со стандартным французским языком Франции.

Начнем с фонетических особенностей этого варианта французского языка. Прежде всего, отметим переход носового А [ã] в носовое О [õ] и наоборот. Так, например, слово *ponton* ('понтон, понтонный мост') произносится как [pãtã], а не [põtõ]. На записях мы также можем услышать, как житель Новой Каледонии говорит *En arrivant* ('придя') [õnarivõ], вместо [ãnarivã]. Аналогичным образом местные жители говорят *C'est ben* вместо нормативного *C'est bon* ('Это вкусно'), путая носовые гласные. Францию они называют *Frõnce*, произнося носовое О вместо носового А, так как для местного варианта французского языка характерна легкая назализация даже ротовых гласных.

Также для жителей Новой Каледонии характерно озвончение глухих согласных, особенно согласного [S]. Так, часто употребляемое выражение, передающее согласие, «*C'est ça aussi*» произносится как [Zezaozi], хотя стандартный французский язык требует произнесения во всех трех случаях звука [S]. Существуют и менее заметные фонетические особенности, такие как переход открытого гласного [ɛ] в закрытый гласный [e], широкое распространение гласного [ɑ] заднего ряда вместо стандартного [a] переднего ряда. В целом же жители Новой Каледонии тянут многие гласные, делая их долгими, что придает их речи несколько насмешливый оттенок, по мнению носителей стандартного варианта французского языка.

Интересной просодической чертой описываемого варианта французского языка является ударение на первый слог слова, в отличие от фиксированного ударения на последнем слоге в стандартном французском языке. Эта черта возникла под влиянием канакских языков. Фонетические особенности французского языка в Новой Каледонии требуют проведения дальнейших исследований, особенно в сельской местности, которую местные жители называют *Brousse*, за пределами Нумей, столицы острова и вообще единственного города на архипелаге.

Наиболее яркими и хорошо изученными оказываются лексические особенности во французском языке Новой Каледонии. Исследователь Кристина Поло, которая родом из Нумей, проводит работу по фиксации отличительных лексических единиц, в частности внося их в Панфранкофонную базу лексикографических данных (*Base de Données Lexicographiques Panfrancophone*), куда заносятся лексические особенности, свойственные различным районам огромного франкофонного мира. На данный момент ею введено более 800 лексических единиц.

Во французский язык Новой Каледонии проникло множество заимствований из австралийского варианта английского языка, например *Creek* ('река') вместо французской лексемы *Rivière*. В 1968 году новозеландский ученый Дж. Глазгоу защитил диссертацию, посвященную исследованию словаря животноводства в Новой Каледонии, являющегося важной сферой деятельности для местных жителей [5]. В данной работе было показано обилие животноводческих терминов, заимствованных из австралийского варианта английского языка вместе с системой разведения крупного рогатого скота во

второй половине XIX века. Среди таких заимствований мы можем отметить, например, *Paddock* – ‘загон на лугу’. Даже саму ферму в Новой Каледонии называют на австралийский манер – *Station*. Кроме того, уже упоминавшееся нами слово *Brousse* (f.), то есть пространство, поросшее густым кустарником, стало употребляться для обозначения сельской местности под влиянием австралийского варианта английского языка и соответствует широко распространенному в Австралии понятию «буш». Чтобы понять всю силу влияния английского языка на французский язык в Новой Каледонии, отметим, что английский язык соперничал там с французским почти до конца XIX века, и в XIX веке на острове намного чаще слышалась английская речь, нежели французская [3, с. 95].

В общем плане можно сказать, что новокаледонский вариант французского языка соотносится с вариантом французского языка Франции, как австралийский вариант английского языка соотносится с английским языком Великобритании. В обоих случаях местный вариант языка во многом сформировался под влиянием языка ссыльных, для которых характерно использование разговорных слов и арго. Именно поэтому французский язык в Новой Каледонии богат бранными словами и ругательствами, которые не используются во Франции. Та же обценная лексика, которая знакома французам, в Новой Каледонии часто не звучит столь грубо и непристойно. Ненормативная лексика в Новой Каледонии подробно анализируется в статье Мирей Даро и Кристин Поло [4].

Лексические особенности, свойственные французскому языку в Новой Каледонии, заключаются также в использовании иностранных слов или же в использовании таких французских слов, которые крайне редко употребляются французами или употребляются по-другому. К первому случаю относится, например, слово *Oleti* (‘Спасибо’), заимствованное из канакского языка Дреху, распространенного в основном на острове Лифу, одном из островов архипелага Новая Каледония, или прилагательное *Fiu*, пришедшее из таитянского языка и означающее ‘уставший’, ‘утомленный’. Ко второму случаю относится, например, слово *Cousin*, которое обозначает не только двоюродного брата, а вообще друга, приятеля. Такого значения в стандартном французском языке у этого слова нет. Кроме того, оно может сокращаться до *kouz*: “*Hé, kouz, on bouge?*” – ‘Ну, что, приятель, мы уходим?’. Отметим также широкоупотребимое слово *Vieille* ‘старая’, ‘старуха’, которое в Новой Каледонии используется также в значении ‘подружка’, ‘девушка’: например, “*Je vais au cinéma avec ma vieille*” – ‘Я иду в кино с моей девушкой’. При этом, как отмечают жители Новой Каледонии, сочетание *Mon vieux* – ‘Мой приятель, мой парень’ (досл. ‘мой старик’) употребляется реже.

Стоит учитывать также, что на архипелаг прибыли выходцы из разных регионов Франции, поэтому различные диалекты и языки, распространенные во Франции, тоже оказали влияние на французский язык в Новой Каледонии в основном в виде лексических калек (например, значение ‘показывать’ передается конструкцией *faire montrer*, а не *faire voir* под влиянием пикардийского или использование глагола *rester* в значении ‘жить’ под

влиянием британского, в то время как в стандартном французском языке этот глагол такого значения не имеет, а означает ‘оставаться’).

Приведенные нами примеры показывают гетерогенность используемых лексических ресурсов. Именно с этим, по мнению Дидье Боттино, частично связана оригинальность новокаледонского варианта французского языка [2, с. 51].

На наш взгляд, также показательными с точки зрения лексических особенностей французского языка в Новой Каледонии являются слова и выражения, употребляемые при прощании, ни одно из которых не используется во Франции. Это и *Allez, Bien à tous, Babaille* (от английского *Bye-Bye*), *Tata, Nana*, тоже имеющие английское происхождение, а также *Tal* или *Tal toul*, являющимися сокращениями от французского выражения *À tout à l'heure* ‘До скорого!’. Стандартное же французское прощание *Au revoir* используется только в официальной обстановке.

В Новой Каледонии употребляется также множество междометий и восклицаний неизвестных французам: например, *Ahoua* или *Awa*, выражающее отрицание, удивление или *Tcha*, при помощи которого приказывают замолчать или выражают неодобрение. Дидье Боттино отмечает также огромное количество лексических единиц, которые выражают эмоциональное состояние говорящего, например *Babylone* или *Lôngin*, выражающее и удивление, и испуг, и восхищение [2, с. 60].

Синтаксические особенности, свойственные французскому языку в Новой Каледонии, остаются на данный момент малоизученными. Можно отметить влияние синтаксиса канакских языков в виде калькирования некоторых конструкций. Вопросительные местоимения часто усиливаются относительным местоимением *Que*: “*Où que t’as mis la boîte de crayons de couleurs?*” – ‘Куда ты положил коробку с цветными карандашами?’ или “*Qui qu’a pris mon réveil?*” – ‘Кто взял мой будильник?’. Для выражения необходимости (*Il faut que*) используется несвойственная литературному французскому языку конструкция *C’est bon si...* (досл. ‘Это хорошо, если...’). Заметно также частое использование наречия *Fin* для усиления прилагательного и выражения субъективности, например “*Ce sont les commerçants qui vont être fin contents*” – ‘Торговцы будут сильно довольны’. Отметим частотность конструкций с пропуском частичного артикля и даже предлога: *manger bonbons* вместо *manger des bonbons* – ‘есть конфеты’ или *jouer ballon* вместо *jouer au ballon* – ‘играть в мяч’ и т.п.

Несмотря на то, что на архипелаге вполне распространен и стандартный литературный французский язык, представленный, в частности, на радио *France Inter*, вещание которого ведется с 2000-х гг., жители Новой Каледонии активно используют местный вариант французского языка. Именно его предпочитают местные юмористы, на нем пишутся местные комиксы, в частности очень популярная серия Бернарда Берже “*La brousse en folie*”, которая частично послужила материалом нашего исследования. Знание и употребление местного варианта является важным маркером идентичности, позволяя отличить коренных жителей – *Broussards* ‘Жители сельской

местности', *nousautres* 'Мы, наш круг', как они сами себя называют, от *Zoreilles* или *Zozos*, как они пренебрежительно называют выходцев из континентальной части Франции. Есть довольно много версий появления этого наименования для европейцев. Скорее всего, оно произошло в результате сокращения сочетания *Les Oreilles*, т.е. 'Уши', так как недавно прибывших на архипелаг французов можно легко узнать по характерным солнечным ожогам на ушах.

Особенности местного варианта отражают характер жителей архипелага, их образ жизни, столь непохожий на жизнь во Франции. Они могут быть кратко описаны и строками из популярной местной песни, в которой с гордостью заявляется: "*C'est nous, les broussards, toujours des fêtards*". 'Это мы, жители сельской местности, всегда гуляки (кутилы)'.

Функционирование и своеобразие французского языка на столь отдаленной территории предоставляет широкое поле для дальнейших лингвистических исследований, как типологического, так и социолингвистического характера. Важной задачей является также полноправное включение французского языка в Новой Каледонии в качестве неотъемлемой части франкофонии.

Библиографические ссылки

1. Клоков В. Т. Территориальные варианты французского языка. Конспект лекций. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2003. 106 с.
2. Bottineau D. Les particularités du français calédonien (lexique, morphosyntaxe) et leurs enjeux sémantiques, pragmatiques et cognitifs // *Langages*, Armand Colin, 2016, Le français calédonien (Nouvelle-Calédonie), une 'variété régionale' de français au sein de la francophonie. Confrontation de données calédoniennes, américaines, réunionnaises, mauriciennes, hexagonales, 203 (3). Pp. 49-69.
3. Darot M. Le français calédonien: mine et francophonie // *Linx*. 1995. No 33. Situations du français. Pp. 87-99.
4. Darot M., Pauleau C. Tabou et français calédonien. Un exemple de variation lexicale du français en francophonie // *Langage et société*. 1992. No 62, 1992. Pp. 27-52.
5. Glasgow J. Le Vocabulaire de l'élevage en Nouvelle-Calédonie: étude de français régional. Thèse de doctorat de l'Université d'Auckland. Nouvelle-Zélande, 1968.
6. Pauleau C. Le français calédonien (Nouvelle-Caledonie). Description d'un français régional, confrontations de terrains panfrancophones // *Langages*. Armand Colin. 2016/3. No 203. Pp. 5-20.
7. Pauleau C. Parler le français de Nouvelle-Calédonie, Être calédonien: da la valeur identitaire d'un français regional // *Le Français en Afrique. Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique*. Université de Nice Sophia Antipolis, 1999. Pp. 213-218.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКОЙ И ИТАЛЬЯНСКОЙ
ЯЗЫКОВЫХ НОРМ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

**FORMATION OF MODERN STANDART ENGLISH AND MODERN STANDART
ITALIAN: DIACHRONIC ANALYSIS**

О. А. Кокорева

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение процесса формирования современных языковых норм английского и итальянского языков и их сравнение. Дается определение языковой нормы, анализируются истории развития языковых норм английского и итальянского языков. Также автор рассматривает диалекты на территориях Великобритании и Италии и проводит их сравнение.

Abstract. The purpose of the article is to consider the process of the formation of Modern Standard English and Modern Standard Italian and to compare them. The modern language is defined, the history of the formation of Modern Standard English and Modern Standard Italian is analyzed. Also, the author considers and compares British and Italian dialects.

Ключевые слова: языковая норма, литературная норма, английский язык, итальянский язык, диахрония

Key words: modern language, English language, Italian language, diachrony

Прежде чем начать анализ языковой нормы дадим определение слову норма. По словарю С. И. Ожегова норма – «это узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-н» [5]. Далее перейдем к определению языковой нормы. Согласно Л. П. Крысину, в лингвистике понятие «норма» может быть рассмотрено как в узком, так и в широком смысле. В широком смысле под нормой подразумевают такие средства и способы речи, которые стихийно, спонтанно формировались в течение многих веков и которые обычно отличают одну разновидность языка от других. В узком смысле норма – это результат кодификации языка, целенаправленное упорядочение всего, что касается языка и его применения. Результаты кодифицирующей деятельности отражаются в нормативных словарях и грамматиках. Норма как результат кодификации неразрывно связана с понятием литературного языка, который иначе и называют нормированным, или кодифицированным [3].

Н. Н. Семенюк полагает, что языковая норма есть «совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закреплённых в процессе общественной коммуникации» [6]. Советский и российский лингвист Ю. С. Степанов в работе «Основы языкознания» определяет норму как «объективно существующие в данное время в данном

языковом коллективе значения слов, их фонетическая структура, модели словообразования и словоизменения и их реальное наполнение, модели синтаксических единиц – словосочетаний, предложений – и их реальное наполнение» [8]. Таким образом, можно сделать вывод, что языковая норма – это исторически сложившиеся правила использования речевых средств, это норма всей системы языка, и своего высшего развития она достигает в национальном литературном языке.

Цель данной работы – проанализировать историю развития современных языковых норм английского и итальянского языков. Для достижения цели рассмотрим понятие языковой нормы, проследим формирование современных языковых норм английского и итальянского языков, а также сравним их. Языковая норма складывается из норм всех форм существования языка. Необходимо отметить, что языковая норма является одной из важных частей национальной культуры, и именно поэтому результаты кодификации языка, разработка литературной нормы, а также отражение кодифицирующей деятельности в словарях и грамматиках имеют большое социальное и культурное значение.

Далее рассмотрим периоды развития современных языковых норм английского и итальянского языков. Английский относится к группе западногерманских языков. Учёные условно делят историю английского языка на древнеанглийский период (с середины VII по XI в.), среднеанглийский период (с середины XI по XV в.), ранненовоанглийский период (включающий XVI и XVII вв.) и новоанглийский (с XVIII века и по настоящее время). Рамки периодизации при этом достаточно условны [2].

Принято считать, что история древнеанглийского языка начинается с заселения германскими племенами Британских островов. «Англосаксонская хроника» – самый крупный письменный памятник того времени, дошедший до наших дней. Нужно сказать, что написана эта хроника на Уэссекском диалекте, а связано это по большей части с переводческой деятельностью короля Альфреда Великого, который также лично участвовал в переводах латинских текстов на древнеанглийский язык. Учёные считают, что древнеанглийский язык был исключительно синтетическим с точки зрения своей структуры, однако уже в то время проявлялась тенденция к превращению в язык аналитического строя.

Начало среднеанглийского периода связывают с завоеванием норманнами Британских островов в 1066 году. В этот период некоторые буквы латинского алфавита заменяют древнеанглийские руны, а влияние латинского и французского языков отражается на лексике и фонетике английского языка. После покорения Англии Вильгельмом Завоевателем в стране начинается длительный период двуязычия. Французский язык становится государственным, языком знати, а на английском языке говорят простые люди. А. И. Смирницкий в работе «Лекции по истории языка» пишет, что «английский язык считали деревенским (uplandish) и грубым (rude), без знания французского нельзя было продвинуться в обществе» [7].

В начале XV века королём Генрихом V [4] английский язык был выбран в качестве средства коммуникации в административной сфере и в личной переписке. Это говорило о том, что к тому времени французский язык начал утрачивать популярность среди привилегированных слоёв общества. Орфография среднеанглийского языка характеризовалась значительной неустойчивостью, и лишь к концу среднеанглийского периода (конец XV века), благодаря введению в Англии книгопечатания в 1476 году, устанавливается некий орфографический стандарт. Также это событие способствует началу становления национального английского языка (литературного языка), формирование которого происходило в течение ранненовоанглийского периода. Ранненовоанглийский период начинается с окончанием войны Алой и Белой розы в конце XV века и становлением монархии в Англии. В это время морфологическая система английского языка приобретает структуру, во многом похожую на современную. Происходят изменения в системе имени, глагола, местоимения, складывается фиксированный порядок слов, всё чаще начинает использоваться герундий.

Что касается новоанглийского периода, то главной его особенностью является наличие единого национального (общенародного) языка, который осознаётся как норма и образец всеми представителями английской нации [2]. Стоит отметить, что в древнеанглийском и среднеанглийском языках такого стандарта не было, письменные памятники создавались на диалектах, ни один из которых не являлся общепринятой нормой. Таким образом, если в XIV веке английский язык не был престижным и считался языком простого народа, то на сегодняшний день английским владеет около 47% населения Земли. Благодаря такой популярности английского языка в мире происходит активное распространение языковой нормы английского языка, и английский язык становится всё более востребованным.

Далее перейдём к истории формирования языковой нормы итальянского языка. Итальянский язык относится к итало-романской подгруппе романских языков, он сложился на основе народной латыни. Периодизацию истории развития итальянского языка часто соотносят с основными этапами развития литературы. Первый период длился с X по XIII вв. – от первых памятников до утверждения тосканской литературной традиции. Первым письменным памятником на итальянском языке является «Капуанские тяжбы» (*Placiti cassinesi*), который относится к 60-ым годам X века. Во время второго периода (конец XII в. – начало XIII в.) начинает формироваться художественная литература на местных диалектах, когда наиболее многочисленными являются памятники на тосканском диалекте. Третий период (с конца XIII в. и весь XIV в.) называют «золотым» (*Aureo Trecento*), потому что именно в это время на наречии тосканского диалекта пишут Данте Алигьери, Франческо Петрарка и Джованни Боккаччо.

Литературно обработанный тосканский диалект XIV века можно считать староитальянским. [1]. Данте Алигьери впервые выдвинул идею о создании общего для всей Италии литературного языка. Итальянский XV-XVI вв. называют среднеитальянским. Так как в каждом регионе Италии был свой

диалект и в стране отсутствовал единый политический и культурный центр, в XVI веке появилась потребность создания общенационального нормированного языка. Так возник «Спор о языке» (*Questione della lingua*). Его суть заключается в том, что предлагалось три источника для нормирования: обработанный тосканский диалект XIV века, живой узус Флоренции или Тосканы, а также эклектический язык, созданный на основе речи придворных кругов разных дворов Италии. Впоследствии было принято решение использовать староитальянский язык, то есть язык классиков XIV века (Данте Алигьери, Франческо Петрарка и Джованни Боккаччо) [1].

Период с XVII по XVIII вв. считается переходным этапом к современному итальянскому языку, в это время продолжалась работа по кодификации литературного языка. Наконец, современный этап развития итальянского языка начинается с 70-х годов XIX века, когда итальянский литературный язык получил статус национального государственного языка [11]. Однако он использовался преимущественно в письменной форме и только образованными людьми, а учитывая низкий уровень грамотности населения Италии в то время, абсолютное большинство итальянцев им не владело. В конце XIX – начале XX веков проводилась работа по расширению сферы употребления литературного языка [11]. Во время Первой мировой войны солдаты не могли общаться между собой на диалектах, поэтому использовалась общепринятая норма, что подтолкнуло к её распространению среди населения. Лишь после Второй мировой войны, когда интенсивно начала происходить урбанизация, началось массовое овладение литературным языком. Этому также способствовали получение населением образования и популярность средств массовой информации.

Кратко рассмотрев историю развития языковых норм итальянского и английского языков, можно сделать вывод, что языковая норма английского языка сформировалась намного раньше (в XVIII веке), чем языковая норма итальянского языка (конец XIX века). Также популярность английского языка в мире говорит о том, что языковая норма английского языка является более изученной системой, чем языковая норма итальянского языка.

Далее хотелось бы сравнить количество диалектов на территориях Великобритании и Италии. Хотя диалекты не относятся к языковой норме, они функционируют наряду с ней, и мы считаем необходимым проанализировать их так как современная языковая норма итальянского языка сформировалась на основе тосканского диалекта – одного из диалектов Италии.

Начнём с диалектов на территории Великобритании. На сегодняшний день их насчитывается около шести: шотландский, валлийский, ирландский, эстуарный английский, лондонский кокни и нормативный вариант английского языка – королевский английский. При этом региональные диалекты на территории современной Великобритании пользуются большей популярностью, нежели литературная норма. Более того, в последнее время была замечена тенденция к искажению языковой нормы и переход к эстуарному английскому языку, многие формы произношения и правописания которого применяются в традиционном английском, однако в то же время

проводится работа по сохранению чистоты языка. Нужно сказать, что диалекты Великобритании взаимопонимаемы, а также понимаемы для лиц, владеющих исключительно литературным вариантом английского языка.

Что касается диалектов на территории Италии, то они отличаются бóльшим структурным разнообразием, и они взаимонепонимаемы. Связано это прежде всего с тем, что Италия долгое время была раздроблена на достаточно самостоятельные регионы, и каждый из них развивался самостоятельно, что не могло не сказаться на языке. Каждый диалект на территории Италии – результат самостоятельного развития различных вариантов вульгарной латыни на территории Апеннинского полуострова. На сегодняшний день в Италии диалекты подразделяются на три основные группы: 1) диалекты Северной Италии (галло-итальянские и венецкий); 2) тосканский диалект; 3) южная диалектная группа (диалекты Срединной Италии, собственно южные диалекты, диалекты Крайнего Юга) [10].

С целью расширить сферу использования литературной нормы итальянского языка во второй половине XIX – начале XX века проводилась «борьба с диалектами» [10]. Так, например, во времена правления Б. Муссолини были переименованы географические объекты, властью были предприняты попытки навязать диалектам «комплекс неполноценности», а литературная норма объявлялась преемником «великого прошлого», так как ею пользовались такие великие писатели как Данте Алигьери, Франческо Петрарка и Джованни Боккаччо. Также диалекты были исключены из школьной программы, запрещалось использовать диалекты в литературе, театрах и прессе. Однако после падения фашистского режима диалекты были «реабилитированы» как выражение национальной специфики Италии. Таким образом, можно сделать вывод, что диалекты на территории Италии значительно более разнообразны, чем диалекты на территории Великобритании, что можно объяснить историческими причинами. Тем не менее такое разнообразие диалектов на территории Италии может стать причиной неуспешной коммуникации.

В результате исследования можно сделать вывод, что современная языковая норма английского языка более изучена и популярна в современном мире, чем языковая норма итальянского языка. Причиной этому является то, что языковая норма английского языка сформировалась намного раньше, чем языковая норма итальянского языка. Популярность же английского языка объясняется тем, что в современном мире именно английский язык выполняет главную функцию международного общения. Что касается диалектов, то диалекты на территории Великобритании взаимопонимаемы, не препятствуют успешной коммуникации, в то время как диалекты на территории Италии очень разнообразны, часто невзаимопонимаемы, и несмотря на существование общепитальянского языка, диалекты итальянского языка достаточно жизнеспособны, и весьма популярны среди носителей итальянского языка.

Библиографические ссылки

1. Алисова Т. Б., Чельшева И. И. История итальянского языка. М., 2009.
2. Гаваева Н. Н. Тезисы лекций и материалы по истории английского языка: учеб.-метод. Пособие // Гаваева Н. Н., Чубарова Ю. Е. Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та, 2010.
3. Крысин В. П. Языковая норма и речевая практика // Отечественные записки. М., 2005, № 2
4. Лалетина А. О. Языковая норма в эпоху глобализации // Учёные записки Казанского университета. 2011. Том 153. Кн.6.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М., 1997. 944 с.
6. Семенюк Н. Н. Норма языковая // Большая российская энциклопедия. Том 23. Москва, 2013, С. 326-327.
7. Смирницкий А. И. Лекции по истории английского языка. 3-е изд. М.: Добросвет, КДУ, 2006.
8. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания Изд. 2-е, перераб. М., «Просвещение», 1975.
9. Трофимова Ю. М. Методические указания к семинарским занятиям по истории английского языка. Саранск, 2021.
10. Чельшева Т. Б. Диалекты Италии // Языки мира: романские языки. Под ред. Чельшевой И. И., Нарумова Б. П., Романовой О. И. М.: Academia, 2001.
11. Чельшева Т. Б., Черданцева Т. З. Итальянский язык // Языки мира: романские языки под ред. Чельшевой И. И., Нарумова Б. П., Романовой О. И. М.: Academia, 2001.

УДК 811.581.11

СИСТЕМА ЧАСТЕЙ РЕЧИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ХАРАКТЕРИСТИКА И ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ

THE CHINESE LANGUAGE SYSTEM OF PARTS OF SPEECH: CHARACTERISTICS AND INTERPRETATION APPROACHES

Н. В. Кулемин, С. С. Белокурова
ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина»

Аннотация. Статья посвящена вопросу частей речи в китайском языке. В статье рассматриваются критерии выделения частей речи и подходы к определению принадлежности слова к какой-либо части речи различными лингвистами. Автором были изучены и описаны отечественные и зарубежные исследования по данному вопросу. Данная статья может быть полезна преподавателям китайского языка и лицам, изучающим китайский язык как иностранный.

Abstract. The article is devoted to the question of parts of speech of the Chinese language. The article investigates the criteria of allocation of parts of speech and approaches to determination of belonging of a word to any part of speech by different linguists. The author studied and described domestic and foreign studies on this issue.

This article can be useful for teachers of the Chinese language and people studying Chinese as a foreign language.

Ключевые слова: китайский язык, вопрос частей речи, критерии выделения частей речи, теория полей

Keywords: Chinese language, part of speech issue, criteria of separation of parts of speech, the field theory

Первоначально термин «часть речи» появился в трудах Платона и Аристотеля. На современном этапе это понятие употребляется к «классам слов словаря», т.е. к единицам лексикографического описания [10, с. 114]. Говоря о синологии, следует отметить, что термин «часть речи» впервые появился в 1898 году в работе Ма Цзяньчжуна «*马氏文通*» [mǎ shì wéntōng] «Грамматика письменного языка, (написанная) Ма» [2, с. 89]. Для лучшего понимания состояния грамматики как раздела языкознания, отметим, что слово «грамматика» вовсе отсутствовало в китайском языке того времени, поэтому учёный использовал кальку 葛郎玛 [gélángmǎ] [7, с. 32-33].

В словаре лингвистических терминов российский языковед Т. В. Жеребило утверждает, что «часть речи» – это центральная морфологическая категория, в соответствии с которой все слова распределяются по грамматическим классам. Слова одной части речи обладают одинаковым категориальным значением (предметность, количественность, процессуальность и др.), одинаковым набором морфологических категорий (род, число, падеж и т.п. для существительного). Языковед так же отмечает и то, что слова одной части речи могут выполнять одинаковые синтаксические функции в составе предложения [5, с. 452-453]. Иными словами, под частями речи понимается класс слов языка, который обладает общими синтаксическими, морфологическими и семантическими признаками. [6, с. 114]. Эти три вида признаков и составляют три критерия выделения частей речи в китайском языке, которые будут подробно рассмотрены далее.

Начать следует с морфологического критерия. Принимая в счёт изоляционные характеристики китайского языка, т.е. отсутствие средств маркировки слова как представителя определённой части речи, некоторые учёные утверждают, что в китайском языке отсутствуют части речи как таковые. Данное мнение возникло в XIX веке, когда множественные попытки описать китайский язык понятийным аппаратом индоевропейских языков не привели к должному результату. Однако невозможно поспорить с фактом того, что части речи наличествуют во всех языках. Дело в том, что противопоставление частей речи в китайском языке имеет иной характер [10, с. 115-116]. Соответственно при распределении слов по частям речи к китайскому языку не применим морфологический принцип [3, с. 72].

Для распределения лексических единиц языка лингвисты стали всё чаще обращаться к семантическому критерию. Тем не менее, семантический принцип тоже невозможно считать основным критерием выделения частей речи в связи с обобщенно-категориальным значением лексических единиц языка [8, с. 70]. В

китайском языке в изолированной форме определить часть речи не представляется возможным [6, с. 115]. Для проверки этого утверждения проанализируем следующие предложения:

1) 中国面积**不**太大 [zhōngguó miànjī bù tài dà.] – Площадь Китая не очень большая. В данном примере мы можем наблюдать, как иероглиф 大 [dà] выступает в качестве прилагательного, и переводится на русский язык как «большая».

2) 我**大**他一岁。 [wǒ dà tā yī suì.] – Я старше его на год. В данном примере иероглиф 大 [dà] не имеет перед собой наречия степени (很, 太), является глаголом со значением «быть старше».

Из этих примеров видно, что часть речи, а соответственно и значение слова определяются положением слова относительно других членов предложения. Это может вызывать некоторые трудности для изучающих китайский язык, особенно как второй иностранный, в связи с тенденцией использования опыта изучения первого иностранного языка [12]. Из чего следует вывод, что при распределении слов по частям речи следует отдавать предпочтение синтаксическому принципу [3, с. 74].

В связи с этим, на современном этапе развития китайского языкознания, универсальным критерием для определения части речи слова признаётся только синтаксический, так как семантический и морфологический критерии явно уступают в эффективности применения [8, с. 69-70].

Если же слово обладает каким-либо грамматическим маркером, он выступает дополнительным критерием выявления грамматической природы слова и, таким образом, способствуют установлению его частеречной принадлежности [8, с. 70]. К примеру, слово 爱好 [àihào] может быть существительным со значением «хобби, увлечение» и глаголом с значением «иметь влечение, любить». Как только мы к нему добавляем маркер 者 [zhě], который вводит значение «человек, который...», то мы получаем слово 爱好者 [àihàozhě], которое является существительным со значением «любитель» и не может быть использовано в нехарактерной ему синтаксической позиции.

Тем не менее, синтаксические характеристики слова выступают наиболее эффективным инструментом определения его частеречной принадлежности в китайском языке. Иные критерии могут быть использованы лишь в ограниченном числе случаев в связи с скудной морфологией китайского языка и обобщённом значении слова [8, с. 70].

Это мнение было выдвинуто ещё в 20 веке рядом лингвистов. Например, мнение о том, что большинство китайских слов нельзя описать одной частью речи, было выдвинуто немецким синологом Г. Фон дер Габеленцем. Он пришел к выводу, что от контекста предложения и порядка слов, составляющих его, зависит частеречная принадлежность этих слов [13, с. 328]. Это утверждение подтверждают многие ученые. Российский профессор В. А. Курдюмов пишет, что границы слов китайского языка размыты, а частеречная принадлежность

определяется только на основании контекста [9, с. 10]. Советский филолог-востоковед А. А. Драгунов считает, что для классификации частей речи нужно использовать синтаксический принцип, принимая во внимание роль слова в предложении и его связь с другими элементами предложения [4, с. 11]. Синтаксический принцип выделения частей речи поддерживал также китайский лингвист Ли Цзиньси. В работе «Новая грамматика китайского национального языка» языковед утверждает необходимость опоры на синтаксические признаки в классификации слов. Он утверждает, что классы слов определяются на базе предложения, вне предложения классов нет [14].

Как мы уже говорили, термин «Часть речи» впервые в китайском языке появился в 1898 году в работе Ма Цзяньчжуна «马氏文通» [mǎ shì wéntōng] «Грамматика письменного языка, (написанная) Ма». Она считается первой работой, в которой обстоятельно изучается вопрос частеречной принадлежности слов китайского языка. Учёный делил все слова на два больших функциональных класса: знаменательные слова 实词 [shící] и служебные слова 虚词[xūcí]. Отнесение слова к классу 实词 происходит на основании возможности слова быть самостоятельным членом предложения. Слова класса 虚词 не имеют лексического значения и не могут выступать самостоятельными членами предложения. Знаменательные слова 实字 [shízi] делятся на существительные 名字 [míngzi], местоимения 代字 [dàizi], глаголы 动字 [dòngzi], прилагательные 静字 [jìngzi], наречия 状字 [zhuàngzi]. Служебные слова 虚字 автор разделяет на предлоги 介字 [jièzi], союзы 连字 [liánzi], вспомогательные слова 助字 [zhùzi], междометия 叹字 [tànzi]. Данная классификация, по причине своей универсальности, используется и в современном китайском языкознании, хоть и в дополненном виде [2, с. 89], [7, с. 33].



Рисунок 1. Классификация частей речи Ма Цзяньчжуна.

Языковед Ван Ляои использовал похожий подход. За критерий для частеречной классификации он взял выражаемое значение частей речи. Он поделил лексические единицы китайского языка на две группы: слова знаменательные и слова служебные. Однако, между ними автор выделяет ещё 2 группы: слова полузнаменательные и слова полуслужебные. Значение знаменательных слов конкретно, они обозначают предметы, числа, состояния, действия. К ним учёный относит имя существительное, числительное, прилагательное и глагол. Однако наречия автор относит к полузнаменательным словам, так как, с одной стороны, они не могут обозначать предметы и не могут присоединяться к существительным для выражения понятий, но в то же время, в отличие от служебных слов, всё же могут выражать отрицание, степень интенсивности, время. Служебные слова имеют отвлечённое значение, почти лишены самостоятельного смысла и приобретают грамматическое значение лишь при употреблении в составе предложения. К ним автор относит соединительные слова (к примеру союз 和 [hé]) и модальные частицы (吗 [ma]). К полуслужебным словам лингвист относит слова-заместители (我 [wǒ], 他 [tā], 那 [nà] и другие). Они, как и служебные слова, не обозначают предметов, качеств или действий, с этой точки зрения они являются словами служебными, но их нельзя считать таковыми, т.к. они могут заменять знаменательные части речи [1, с. 44-48].

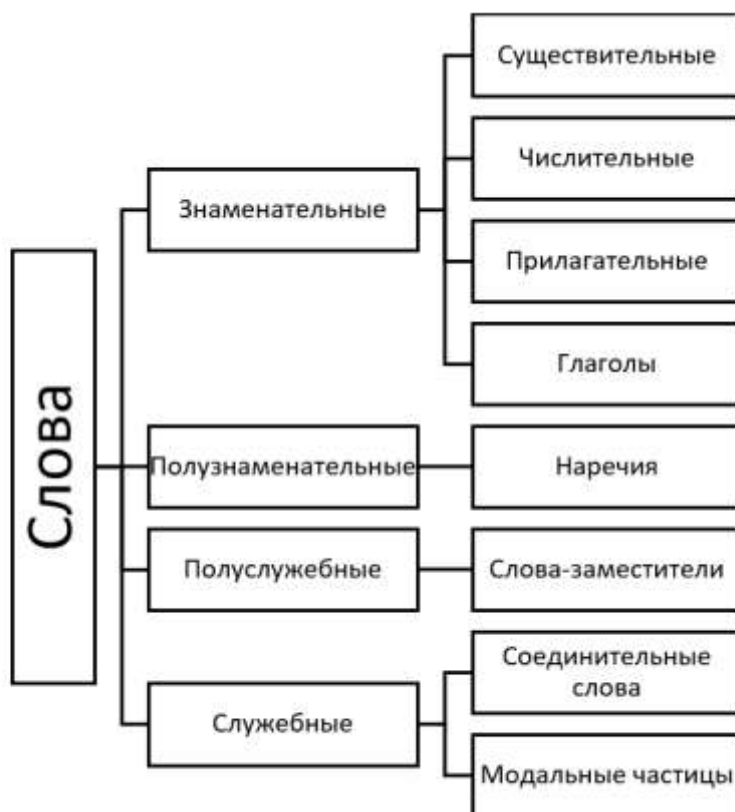


Рисунок 2. Классификация частей речи Ван Ляои.

Невозможность точно определить частеречную принадлежность лексических единиц подтолкнула учёных к идее скалярного подхода к этой проблеме. Этот подход можно проследить в исследованиях известных китайских лингвистов Шэнь Цзясюаня и Юань Юйлиня [15], [16], [17]. Часть речи при этом характеризуется прототипом, или ядром, обладающим набором типичных для неё признаков. Идея такой структуры решает проблемы существования слов, которые занимают промежуточное положение между несколькими классами, т.к. утверждает существование периферийной зоны, в которой набор признаков слова может отличаться от ядра [8, с. 69-70].

Данный подход получил название «теория прототипов». Согласно этой теории, каждая часть речи имеет центр (ядро) и периферию. Каждая часть речи имеет прототипичные элементы с набором характерных для данной категории признаков. Элементы, отдалённые от ядра, в разной степени соответствуют частям речи. Именно так, по мнению Шэнь Цзясюаня и Юань Юйлиня, можно решить вопрос определения частеречной принадлежности слова в китайском языке [11, с. 227].

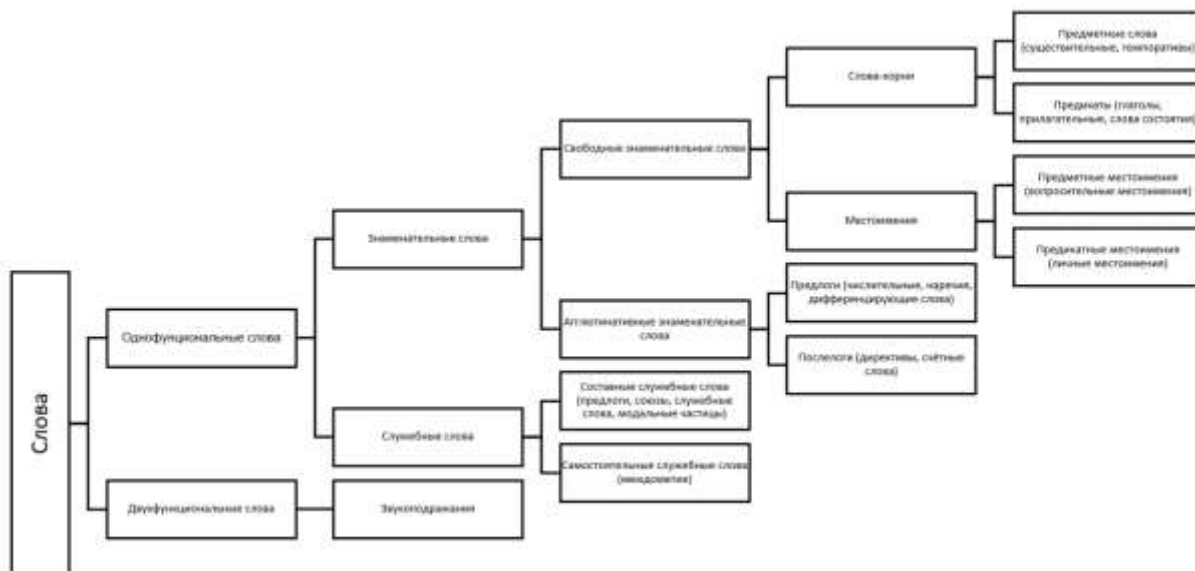


Рисунок 3. Классификация частей речи Юань Юйлиня.

Как мы видим, в классификации Юань Юйлиня названия нижних разрядов в целом совпадают с общепринятыми названиями частей речи. Это значит, что он не отошел далеко от традиционных взглядов, однако новаторство его идеи состоит в скалярном подходе, который позволяет решить ряд спорных моментов [11, с. 228-229].

Как мы можем заметить, дискуссии по вопросу частеречного строя китайского языка ведутся и по сей день. Учёные прошли путь от желания вписать новый язык в привычный грамматический аппарат европейских языков с последующим отрицанием частей речи до скалярного подхода к их выделению. Стоит помнить, что номенклатура частей речи постоянно изменяется и до сих пор не пришла к общепринятому варианту. Исследования, проводимые по данному вопросу, позволяют структурировать имеющуюся

теоретическую информацию для последующего практического применения при обучении китайского языка как иностранного, так как фактор частеречной принадлежности слова в предложении является одной из многочисленных трудностей для изучающих китайский язык.

Библиографические ссылки

1. Ван Л. Основы китайской грамматики. Издательство иностранной литературы. Москва, 1954. 264 с.
2. Ван С. Функциональная классификация частей речи в современном китайском языке // Язык: система и деятельность: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 88-94.
3. Вопросы теории частей речи: на материале языков различных типов / ред. В. М. Жирмунский, О. П. Суник. Л.: Наука, 1968. 343 с.
4. Драгунов А. А. Исследования по грамматике современного китайского языка. Том 1. Части речи. Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1962. 231 с.
5. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
6. Исаев Д. В. Особенности современной интерпретации теории частей речи (на материале английского и китайского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 11-3 (77). С. 114-116.
7. Кирюхина Л. В. Об основных положениях грамматической теории Ма Цзяньчжуна // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. 2019. № 1. С. 32-36.
8. Колпачкова Е. Н. О современных подходах к описанию частей речи в китайском языке // Китайский язык: актуальные вопросы языкознания, переводоведения и лингводидактики: сборник статей научной конференции. 2019. С. 65-75.
9. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М.: ЦИТАДЕЛЬ-ТРЕЙД; ЛАДА, 2005. 576 с.
10. Лукин О. В. Во всех ли языках есть части речи? // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. С. 113-117.
11. Симатова С. А. Новый подход Юань Юйлиня к выделению частей речи в китайском языке и его практическое применение // Вестник ННГУ. 2016. № 4. С. 227-238.
12. Соколова М. Ю. Межъязыковые влияния в изучении третьего языка как иностранного в условиях высшего образования // Вестник Мининского университета. 2019. № 1. С. 6.
13. Gabelentz G. von der. Chinesische Grammatik mit Ausschluss des niederen Stiles und der heutigen Umgangssprache. Leipzig: T. O. Weigel. 1881. 553 p.
14. 黎锦熙. 新著国语文法. 长沙: 湖南教育出版社. 2007. 347 页.
15. 沈家焯. 我看汉语的词类 // 语言科学. 2009. № 1 (38). 页 1-12.
16. 袁毓林. 词类范畴的家族相似性 // 中国社会科学. 1995. № 1. 页 154-170.
17. 袁毓林. 汉语词类划分手册. 北京: 北京语言大学出版社. 2009. 794 页.

**НЕОЛОГИЗМЫ, СВЯЗАННЫЕ С COVID-19, В АНГЛИЙСКОМ И ФИНСКОМ
ЯЗЫКАХ (на материале лексики 2020 года)**

**NEOLOGISMS RELATED TO COVID-19 IN ENGLISH AND FINNISH
(based on the vocabulary of 2020)**

А. В. Кустова, Н. В. Ильина

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются неологизмы, спровоцированные глобальной проблемой – COVID-19, и их образование, которые укоренились в английском и финском языках. Также даны определения лингвистическим терминам.

Abstract. The article examines the neologisms provoked by the global problem – COVID-19, and their formation, which are rooted in English and Finnish. Definitions of linguistic terms are also given.

Ключевые слова: окказионализм, неологизм, слова-слитки, словосложение, словослияние

Keywords: occasionalism, neologism, blending, composition, contamination

Период пандемии коронавируса – непростое время для всего человечества. Оно отразилось на всех сферах жизнедеятельности людей разных национальностей, включая язык. Наиболее ощутимо пандемия оказала влияние на лексический состав языков через появление окказионализмов и неологизмов. В данной статье представлен анализ тенденций, связанных с появлением неологизмов в английском и финском языках, имеющих отношение к COVID-19.

Появление неологизмов – неотъемлемая ступень в развитии лексического строя языка, которая отражает процессы и явления, сопровождающие ход истории. Наиболее часто неологизмы появляются при развитии технологий, изменении общественно-политических настроений, а также знаковых событий, оказавших влияние на большую часть общества. В энциклопедической литературе отмечается, что «неологизмы – слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определённый период в каком-либо языке или использованные один раз («окказиональные» слова) в каком-либо тексте или акте речи» [8]. В статье мы также опираемся на определение неологизма, данное советским лингвистом О. С. Ахмановой, которая трактует понятие «неологизм» как «новое слово или выражение, не получившее прав гражданства в общенародном языке и потому воспринимающееся как принадлежащее к особому, нередко сниженному стилю речи» [1, с. 254].

Пандемия, вызванная коронавирусом, также оставила большой след в английском языке. Большинство слов, появившихся в период пандемии, образованы от слова COVID, CORONA и VACATION. Новые слова, связанные

с коронавирусом, можно условно подразделить на следующие тематические группы:

1. Сочетания слов, описывающие новую реальность, созданную COVID-19, и паузу в человеческой деятельности:

- coronageddon (corona «корона» + armageddon «армагеддон») – почти определенное состояние конца времен, созданное либо фактическим вирусом COVID-19, либо массовым социальным, финансовым и политическим опустошением, вызванным глобальной истерией [5];

- coronapocalypse (corona «корона» + apocalypse «апокалипсис») – термин в шуточной форме, использующийся для экстремальных реакций на вспышку COVID-19 [3];

- coronaverse (corona «корона» + universe «вселенная») – название, данное человеческому обществу в мире после COVID-19 [5];

- anthropause (anthropos «антропос» (греч. человек) + pause «пауза») – (временное) исчезновение людей из естественной среды обитания [7];

- quarantimes (quarantine «карантин» + times «время, час, эпоха, приурочивать») – хэштег или ярлык для преобладающих обстоятельств в условиях изоляции из-за пандемии коронавируса [5].

2. Названия видов времени препровождения людей во время пандемии COVID-19:

- coronacation (corona «корона» + vacation «отпуск») – а) длительное пребывание дома вдали от своего обычного места работы, учебы и т.д. рассматривается как обязательный отпуск, налагаемый строгими ограничениями COVID-19; б) отпуск или отпуск, взятый в период пандемии COVID-19 [3];

- homecation (home «дом» + vacation «отпуск») – отпуск, проведенный полностью дома [5];

- drivecation (drive «катание, езда, прогулка (в экипаже, автомобиле)» + vacation «отпуск») – время, проведенное в своем фургоне или фургоне-кемпере, припаркованном у дома во время изоляции [5];

- safecation (safe «безопасно» + vacation «отпуск») – отдых в месте, которое считается безопасным, в то время как пандемия продолжается в другом месте [5];

- schoolcation (school «школа» + vacation «отпуск») – семейный праздник, во время которого дети получают онлайн-образование [5];

- workation (work «работа» + vacation «отпуск») – отпуск, когда человек останавливается в отеле или другом месте проживания и работает оттуда [9].

3. Лексемы, относящиеся к новому языку, созданному под влиянием COVID-19:

- coronacronym (corona «корона» + acronym «аббревиатура») – аббревиатура, относящаяся к COVID-19 [5];

- coroneologism (corona «корона» + neologism «неологизм») – неологизм, связанный с COVID-19 [5];

- covidictionary (COVID «коронавирус» + dictionary «словарь») – язык COVID-19 [5].

4. Сочетания слов, описывающие технологические достижения, помогающие людям во время карантина и социального дистанцирования:

- coronopticon (corona «корона» + panopticon «паноптикум») – понятие национальной или глобальной системы наблюдения и контроля [5];

- covideo (COVID «коронавирус» + video «видео») (party) – общественное мероприятие, проводимое с использованием видеоконференцсвязи [3];

- homeference (home «дом» + conference «конференция») – онлайн-конференция, например, с помощью масштабирования, проводимая из дома [9];

- phygital (physical «физическое» + digital «цифровой») – концепция сочетания цифрового опыта с физическим опытом [9];

- quarandating (quarantine «карантин» + dating «знакомство, свидание») – поддержание романтических отношений при одновременном признании социального дистанцирования и других рекомендуемых руководящих принципов CDC во время пандемии [5];

- hyflex (hybrid «гибрид» + flexible «гибкий») – способ обучения, при котором уроки проводятся лицом к лицу в классах, а также доступны в интернете [9];

- quarantech (quarantine «карантин» + technology «технология») – приложения и гаджеты, которые помогают во время карантина [5].

Данные лексемы были образованы с помощью словослияния (blending в английской терминологии). Благодаря словослиянию появляются слова-слитки, которые имеют широкое распространение и пользуются популярностью в речи. В связи с этим неологизмы, приведенные в работе, можно разделить на несколько типов:

1. соединение двух усеченных основ с наложением фонем или групп фонем на стыке: quarantine + times = quarantimes; anthropos + pause = anthropause;

2. соединение начального фрагмента одного исходного слова с конечным фрагментом второго без междусловного наложения: corona + panopticon = coronopticon; quarantine + dating = quarandating; home + conference = homeference; corona + neologism = coroneologism; work + vacation = workation; physical + digital = phygital;

3. соединение полной основы одного исходного слова с усеченной основой другого слова с наложением фонем или без него: corona + armageddon = coronageddon; corona + universe = coronaverse; corona + vacation = coronacation; mask + acne = maskne; home + vacation = homecation; drive + vacation = drivecation; safe + vacation = safecation; school + vacation = schoolcation;

4. соединение двух полных основ с междусловным наложением (гаплогогия): corona + apocalypse = coronapocalypse; corona + acronym = coronacronym; COVID + video = covideo; COVID + dictionary = covidictionary;

5. соединение двух (и более) инициальных фрагментов слов: quarantine + technology = quarantech; hybrid + flexible = hyflex.

Новая коронавирусная инфекция также оказала большое влияние на лексику финского языка. В финском словаре Kotimaisten kielten keskus

закреплены неологизмы за 2020 год, большинство из которых образованы через словосложение:

1. Лексика, связанная с веб-приложениями и иными средствами связи:

• etävirvonta (etä «дальний, отдаленный» + virvonta «регенерация, освежение») – удаленная потоковая передача виртуальных или других средств связи на расстоянии, например, с балкона [4];

• jäljityssovellus (jäljitys «трассировка» + sovellus «приложение») – приложение, которое отслеживает контакты и отправляет уведомления о заболевании коронавирусом. Приложение, используемое в Финляндии, называется «Koronavilkku» [4];

• kuunärpäättervehdys (kuunärpää «локоть, локтевой сустав» + tervehdys «приветствие») – приветствие локтем / приветствие на расстоянии так, чтобы локти встречающихся касались друг друга. Салют также использовался перед коронацией для предотвращения распространения лихорадки Эбола, птичьего и свиного гриппа [4];

• tapaamiskontti (tapaamis «встреча» + kontti «контейнер») – контейнер для безопасных встреч в доме престарелых для жильцов и их близких в эпоху коронавируса (разделен на две части оконной перегородкой) [4].

2. Группа слов, называющая организации и их деятельности в период массового заболевания коронавирусом:

• hanhinyrkkki (leik.) "гусиный кулак" (hanhi «гусь» + nyrkki «кулак») – рабочая группа по изучению белошеких гусей, например, по снижению ущерба урожаю. одно из значений кулака - "сила, действие и т.д. Слово "кулак" также фигурировало в связи с кризисом, имея в виду кризисную группу, занимающуюся этим вопросом [4];

• QAnon-liike (QAnon «анонимность» + liike «движение») – движение КАнон или движение теории заговора из Соединенных Штатов. Согласно ему, миром правят злые, тайные властные элиты, и, например, пандемия короны была бы просто прикрытием, придуманным для контроля над общественностью [4].

3. Лексика, связанная с органами власти Финляндии и ее деятельностью:

• elpymispaketti, elvytyspaketti ((elpymis-) «способность восстанавливаться» / elvytys «реанимирование, восстановление» + paketti «пакет, посылка, комплект») – пакет мер по восстановлению, фонд в размере 750 миллиардов евро для поддержки экономики евро, потрясенной пандемией коронавируса [4];

4. Группа слов, называющая профессии, возникшие в период изоляции:

• aulatervehtijä (aula «вестибюль» + tervehtiä «приветствовать») – в вестибюле сотрудник, который принимает клиентов, например, используя стандартные вопросы, оценивает, есть ли у клиента симптомы респираторной инфекции, и направляет его вперед [4];

• jäljittäjä (jäljittäjä «следопыт, охотник» / jäljittää «отслеживание») – человек, отслеживающий и определяющий пути передачи коронавируса, чтобы разорвать цепочки передачи [4];

• valtionepidemiologi (valtion «государственный, национальный, отечественный» + epidemiologi «эпидемиолог») – государственный

эпидемиолог. Когда весной 2020 года распространилась пандемия коронавируса, Швеция внедрила стратегию борьбы с коронавирусом, основанную на коллективном иммунитете, как рекомендовал государственный эпидемиолог Андерс Тегнелл [4].

5. Лексика, связанная с общими определениями:

• hybridistrategia (hybridi «гибрид, помесь» + strategia «стратегия») – стратегия борьбы с коронавирусом, основанная на рекомендациях всемирной организации здравоохранения, с инструкциями по внедрению: «тестировать, отслеживать, изолировать и лечить» [4];

• ilmaantuvuusluku (ilmaantuvuus «заболевание» + luku «цифра, число») – уровень заболеваемости, количество новых случаев за данный период по отношению к численности населения [4];

• joukkoaltistuminen (joukko «множество, войско, группа» + altistuminen «экспозиция, подвергание») – ситуация массового заражения вирусом [4];

• koronavirus (korona «корона, коронный разряд» + virus «вирус») – некоторые вирусы, вызывающие респираторные инфекции. данное слово в 2020 году было использовано специально для обозначения причины COVID-2019 [4];

• laumaimmuneetti, laumasuoja (lauma «стадо, табун, полчище» + immuneetti «иммунитет» / suoja «укрытие, убежище, приют») – защита, достигаемая популяцией или другой популяцией от распространения инфекционного заболевания, когда достаточное количество особей обладает иммунитетом [4];

• ryvästymä (ryväs «гвоздь, кисть, пучок» + tumä «смесь») – скопление случаев заболевания [4];

• tartuttavuusluku (tartuttavuus «достигает пика» + luku «число, цифра, глава») – показатель инфекционности / показатель, показывающий, сколько людей в среднем могут заразиться этой болезнью от одного пострадавшего человека [4];

• turvaväli (turva «безопасность, защита, надежность» + väli «пробел, промежуток, интервал») – безопасное расстояние между людьми [4];

• vanha käsi (vanha «старый, пожилой» + käsi «рука, кисть руки, ладонь») – ситуация, когда докладчика просят выступить на удаленном собрании, нажав на значок в форме руки, и этот значок забывают активировать, даже если вопрос уже обсуждался или больше не актуален [4].

6. Группа слов, называющая средства безопасности и проблемы, возникшие в результате COVID-19:

maskne (< maski «маска» + akne «акне, угреватость») – раздражение кожи, вызванное маской для лица или респиратором. данное слово образовано с помощью словослияния [4]. Неологизм maskne, как и в английском языке был образован путем соединения двух основ: maski + akne.

• kansalaismaski, kansanmaski ((kansalais-) «гражданский» / kansan «государственный, народный» + maski «маска») – общественная маска для лица [4].

7. сочетания слов, описывающие жизнь во время изоляции:

• karanteenitaide (karanteeni «карантин» + taide «искусство, умение») – особое времяпрепровождение в эпоху короны, в котором люди снимают свои собственные версии классики искусства, используя реквизит, найденный дома [4].

8. лексика, называющая приготовленные блюда в период пандемии:

• lohtuleivonta (lohtu «утешение, смягчение, утешительный приз» + leivonta «выпечка, печение») – выпечка, сделанная в период пандемии, поднимающая настроение [4].

Таким образом, пандемия и беспрецедентные профилактические меры, введенные властями, способствовали активному словотворчеству представителей различных слоев общества Великобритании и Финляндии. Многие тематические группы «ковидной» лексики английского и финского языка совпадают, что объясняется глобальностью проблемы и отсутствием национально-специфических мер противодействия ей. Некоторые отличия связаны со спецификой национального менталитета, что позволяет по-разному воспринимать одни и те же события. Так, например, для большинства финнов характерна высокая степень доверия властям, ориентация на справедливость государственной системы, в силу чего в финском языке широко представлена группа слов, связанных с органами власти Финляндии и их деятельностью.

Неологизмы периода ковидной пандемии также отражают общие тенденции словообразования в английском и финском языках на современном этапе. В английском языке одним из продуктивных способов словообразования является словослияние, тогда как в финском языке высокий процент неологизмов, образованных через словосложение.

Библиографические ссылки

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 607 с.
2. Лашкевич О. М. Тенденции словообразования в современном английском языке // Вестник Удмуртского Университета. 2007. №5. С. 46-49.
3. Сайт медиа-платформа о качестве жизни и саморазвитии HiPO. URL: <https://behipo.com/articles/25-novykh-angliiskikh-slov-kotorye-poyavilis-v-rezultate-pandemii> (дата обращения: 01.12.2022).
4. Сайт национального центра иностранных языков. URL: https://www.kotus.fi/sanakirjat/kielitoimiston_sanakirja/uudet_sanat/vuoden_sanapoinnot (дата обращения: 29.11.2022).
5. Самигуллина А. Д. Англоязычные неологизмы в период пандемии коронавируса // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 3. С. 167-171.
6. Электронная индийская ежедневная газета «The Economic Times». URL: <https://economictimes.indiatimes.com/magazines/panache/from-anti-buddies-to-quarantini-11-new-words-that-2020-gave-us/quarantimes/slideshow/79624670.cms> (дата обращения: 03.12.2022).
7. Электронный словарь «Collins». URL: <https://www.collinsdictionary.com/submission/22467/anthropause> (дата обращения: 29.12.2022)
8. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/> (дата обращения: 03.12.2022).
9. «VOCabulary» новые трендовые слова в английском языке / Хабр. URL: <https://habr.com/ru/company/auriga/blog/505426/> (дата обращения: 29.11.2022).

**ПРОЦЕСС ВАКЦИНИРОВАНИЯ ОТ COVID-19 КАК ИСТОЧНИК ИДИОМАТИЗАЦИИ
В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

**THE PROCESS OF COVID-19 VACCINATION AS A SOURCE OF IDIOMATIZATION
IN GERMAN**

Ю. А. Лагажан

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. В статье представлен анализ процедур идиоматизации высказываний и словосочетаний о вакцинации. Материалом исследования явились журнальные статьи о вакцинации в ведущих онлайн-изданиях Германии, Австрии и Швейцарии. Методом сплошной выборки было отобрано более 86 примеров. Метод контекстологического анализа позволил выявить актуальный смысл каждой анализируемой фразеологической единицы в расширенном контексте. Результаты исследования показали, что часть фразеологизмов образовано путем добавления некоторых лексем, при помощи которых происходит возникновение нового смысла, связанного с вакцинацией.

Abstract. The article examines an analysis of procedures for idiomatisation of statements and phrases about vaccination. For the purposes of this study, articles about vaccination in leading online news in Germany, Austria and Switzerland were analyzed. More than 46 examples were selected using the continuous sampling method. In the course of the study, contextual analysis was utilized, allowing determining the actual unit of a language unit in a broad context. The results of the study showed that part of the phraseological units is formed by adding some lexemes, with the help of which a new meaning associated with vaccination occurs.

Ключевые слова: фразеология, фразеологизмы, COVID, вакцинация, немецкий язык, СМИ

Keywords: phraseology, idioms, COVID, vaccination, German, mass media

События, которые потрясли общество в определенный момент, находят отражение в языке по средствам различных языковых явлений. Одним из таких значимых событий является пандемия COVID-19, которая оказала большое влияние на все сферы жизни, в том числе и на язык. Проникновение пандемии в сферы жизни общества убедительно подтверждается активным и широким использованием ковидной лексики в речевом общении и всех общеизвестных дискурсах.

Это объясняет обращение учёных к исследованию различных сторон влияния пандемии на язык. Особый интерес представляет собой медийный дискурс, где уделяется большое внимание воздействию потенциалу ковидной лексики в средствах массовой информации, тактики её использования [5; 7; 8]. Несмотря на пока сравнительно небольшое количество лингвистических исследований, следует заключить о динамично развивающихся областях исследований COVID-лексики в подавляющем

большинстве языков и их прагматическом потенциале в медийном пространстве [1; 3].

В связи с вышеизложенным, **целью** данной статьи является анализ фразеологизмов, используемых авторами статей из ведущих немецкоязычных газет. Обозначенная цель позволяет определить решение следующих задач: 1) установить основные характеристики идиоматических выражений, репрезентирующих вакцинацию в медиа-пространстве; 2) проанализировать использование идиоматических выражений на материале немецкоязычных статей ведущих новостных агрегаторов Германии, Австрии, Швейцарии.

Материал и методы исследования

Материалом исследования являются фразеологизмы, представленные в газетных статьях о вакцине и вакцинации ведущих информационно-аналитических агрегаторов медийного пространства Германии, Австрии и Швейцарии. К таковым мы отнесли газеты, которые обладают большой читательской аудиторией и формируют мнение о вакцине и вакцинации: либеральная еженедельная газета «*Die Zeit*» (*DZ*) [9]; австрийская еженедельная газета «*Wiener Zeitung*» (*WZ*) [13] и «*Kronen Zeitung*» (*KZ*) [10], самая распространённая газета в Австрии, для которой характерны короткие статьи, написанные простым языком (<https://www.krone.at/coronavirus>). Другим информационно-аналитическим агрегатом, где также были обнаружены анализы в ходе анализа, является швейцарская ежедневная газета «*Neue Zürcher Zeitung*» (*NZZ*) [11], которая широко известна на международном уровне и считается одной из ведущих газет немецкоязычного ареала.

Для исследования фразеологических единиц о вакцине и вакцинации применялся ряд лингвистических методов. Методом сплошной выборки было отобрано более 86 идиоматических оборотов, связанных с вакциной и вакцинацией на немецком языке. Метод контекстологического анализа позволяет выявить актуальный смысл каждой анализируемой языковой единицы в расширенном контексте.

Обзор литературы

Лексико-фразеологические или идиоматические единицы находятся в центре внимания лингвистов достаточно долгое время [2; 3]. Согласно лингвистическому словарю В. Н. Ярцевой идиома представляет собой особый тип сочетаний, для которого характерно переосмысление лексико-грамматического состава и обладает номинативной функцией [7]. К идиомам относят различные словосочетания-фразеосхемы, неполные сочетания и близкие речевые штаммы. Идиоматичность представляет собой свойство разноуровневых языковых единиц, из которых невозможно вычленить полное значение из суммы имеющихся элементов языка. Идиоматичность характерна для большого количества языковых единиц, среди которых выделяются лексические идиомы (идиоматические слова и лексико-семантические варианты слов), фразеологические идиомы и идиоматические сочетания слов нефразеологического характера.

Лексические идиомы не могут быть свободными сочетаниями слов. Для них характерна невозможность выведения одного определенного значения из

лексических составляющих. Например, лексическая идиома «*im Akkord sein / werden*» преобразована автором в «*im Akkord impfen*», чтобы указать на быструю необходимость вакцинироваться в кратчайшие сроки: *Wir müssen quasi im Akkord impfen. Es darf keine Anstrengung zu groß sein, um zum frühestmöglichen Zeitpunkt einen Großteil unserer Bevölkerung zu erreichen*» (2021, №21. 827) [10].

Для фразеологических идиом свойственны устойчивые выражения, которые имеют смысл только в неизменном виде. Известное фразеологическое сращение «*im Stich gelassen*» при описании бедственной ситуации, связанной с вакцинацией, замещается неологизмом «*Corona-Impfung im Stich gelassen*»: *Der Balkan fühlt sich in Sachen Corona-Impfung im Stich gelassen*» (2021, №9534) [9].

Устойчивые нефразеологические сочетания отличаются отсутствием цельности номинации и находятся на границе между лексическими сочетаниями слов и семантическими закономерностями сочетаемости слов. Автор статьи использует выражение «*den offenen Impftag*», чтобы описать массовую вакцинацию в один день: «*Hunderte Personen haben am Sonntag den offenen Impftag in der St. Veiter Blumenhalle genutzt und sich gegen das Coronavirus impfen lassen*» (2021, №22.001) [10].

Наблюдения современных лингвистов показывают, что структура, свойства и функционирование идиоматических единиц может меняться в зависимости от влияния определенных явлений на язык. Через устойчивые, разговорные фразы, идиоматические выражения авторы могут формировать различные отношения читателя к происходящим событиям.

Результаты исследования

Отдельным направлением изысканий современных учёных-лингвистов является тема вакцины и вакцинации, а также её освещение в СМИ [6]. Поскольку в современных языках происходит мгновенный отклик на различные события в обществе и мире, в том числе продолжающая на данный момент пандемия COVID-19, язык является одновременно и устойчивым, и, наоборот, постоянно меняющимся.

Различные виды идиом активно используются авторами статей средств массовой информации. При этом, используя идиоматические выражения, авторы преследуют определенные цели донесения информации о вакцинации. Так, например, в статьях используются различные фразеологические идиомы, чтобы указать на предоставление свободного выбора вакцинирования для школьников (*ein Impfangebot machen*) или обозначить единую дату вакцинирования (*einen Impftermin vorschlagen*). Важно отметить, что в данных примерах фразеологизмы образованы путем словосложения, при котором лексема «*Impf-*» была присоединена для конкретизации значения в данных лингвистических ситуациях: «*In Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern sind die Schulen wieder geöffnet, in Hamburg enden die Sommerferien in dieser Woche. Künftig soll zwölf- bis 17-jährigen Kindern und Jugendlichen ein Impfangebot gemacht werden, das haben die Gesundheitsminister der Länder beschlossen*» (2021, № 32) [9].

В ходе исследования были обнаружены также примеры лексических идиом, которые используются авторами для привлечения внимания и

эффективного воздействия на читателя. Так, одним из таких примеров является лексическая идиома «*Die Impflotterie ist vollends vom Tisch*», используемая для оповещения читателя о том, что вакцины достаточно для населения страны: ***Die Impflotterie ist vollends vom Tisch: Nachdem die Regierung die voreilig verkündete Maßnahme bereits abgesagt hatte, wurde im Gesundheitsausschuss am Donnerstag auch keine Alternative dazu präsentiert***» (2022, №22. 212) [10].

Другим примером использования лексической идиомы является сочетание «*Impfziel erreichen*», которое в контексте обозначает достижение определенных целей по вакцинации: *Wenn Bund und Länder ihr gemeinsam erklärtes Impfziel überhaupt erreicht haben, dann nur durch kreativen Umgang mit Zahlen und Daten* (2021, №54) [9]. Автор другой австрийской статьи о вакцинации использует «*Impflücken schließen*», чтобы указать на необходимость полного вакцинирования к определенному времени: «*Parallel zu den Lockerungsschritten mahnt Rendi-Wagner vorbereitende Schritte für den Sommer/ Herbst ein: «Die Impflücken müssen geschlossen werden*» (2022, №22. 212) [10]. Устойчивые нефразеологические сочетания также используются авторами ведущих новостных газет для освещения вопроса вакцинации. Автор статьи использует «*über das Impftema sprechen*» для выражения нежелания говорить о вакцинации: «*Nun ist es zwischen meiner Freundin und ihrem Mann schon so festgefahren, dass er überhaupt nicht mehr über das Impftema sprechen will*» (2021, № 34) [9].

В ходе анализа были также обнаружены нефразеологические идиомы, целостность которых не была нарушена, но за счет добавления неологизмов, связанных с вакцинацией, их смысл был конкретизирован в контексте статьи. Так, автор использует нефразеологическую идиому «*Antrag einbringen*» со значением ходатайствования или внесения предложения. В контексте автор использует данное сочетание для обозначения отказа правительства внести предложения об обязательном вакцинировании: «*Bislang hatte es lediglich eine Orientierungsdebatte ohne konkrete Gesetzesvorschläge gegeben. Die Bundesregierung wird keinen eigenen Antrag zur Corona-Impfpflicht in den Bundestag einbringen*» (2022, № 08) [9].

Для освещения актуальной информации о вакцинации на период пандемии COVID-19 авторы статей различных средств массовой информации используют разнообразные средства языковой выразительности, в том числе идиоматические единицы, с помощью которых они доносят определенную информацию до читателя. Для данного пилотного исследования были отобраны идиоматические единицы разных типов, в том числе лексические, фразеологические идиомы и лексические нефразеологические сочетания.

Таким образом, при использовании контекстологического анализа был определен смысл каждой идиоматической единицы, а также было установлено, что идиомы определенных типов обладают прагматическим потенциалом и с помощью них оказывают воздействие на читателя для достижения целей вакцинации. В результате было определено, что в медиадискурсе Германии, Австрии и Швейцарии тема вакцинации активно обсуждается СМИ и рассмотренные идиоматические единицы используются преимущественно для

обсуждения количества вакцин для населения страны и для определения обязательной или добровольной вакцинации.

Библиографические ссылки

1. Купина Н. А. Пандемия коронавируса: метафорическая диагностика тревожной реальности в текстах СМИ // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26. № 3 (199). С. 5–13.
2. Ленец А. В., Овсиенко Т. В. Фразеологическая репрезентация лингвокультурных констант «маскулинность/ фемининность» (на материале немецкого языка) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. №1(29). С. 62–68.
3. Леонтьева Т. В. Идентичность как организующая идея новой лексики и фразеологии // Научный диалог. 2021. № 12. С. 89–105.
4. Северская О. И. Ковидиоты на карантинных пунктах: коронавирусный словарь как диагностическое поле актуальных дискурсивных практик // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7. № 4. С. 887–906.
5. Серебрякова С. В. Лингвистическое портретирование пандемии COVID-19 в прессе России и Германии // Гуманитарные и юридические исследования. 2020. № 2. С. 202–209.
6. Цонева Л. М. Особенности отображения вакцинации против коронавируса в медийном дискурсе // Политическая лингвистика. 2021. № 6 (90). С. 37–45.
7. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/> (дата обращения: 03.12.2022).
8. Abbas A. H. Politicizing the Pandemic: A Schemata Analysis of COVID-19 News in Two Selected Newspapers // Int J Semiot Law. 2020. 20 p.
9. Die Zeit. URL: <https://www.zeit.de/thema/impfung> (дата обращения: 27.10.2022).
10. Kronen Zeitung. URL: <https://www.krone.at> (дата обращения: 27.10.2022).
11. Neue Zürcher Zeitung. URL: <https://www.nzz.ch/panorama/coronavirus> (дата обращения: 27.10.2022).
12. Ruhrmann G. Die Rolle der Medien in der COVID-19-Pandemie // Infektionen und Gesellschaft, COVID-19, frühere und zukünftige Herausforderungen durch Pandemien. 2021. Pp. 119-134.
13. Wiener Zeitung. URL: <https://www.wienerzeitung.at/themen/sars-cov-2/> (дата обращения: 27.10.2022).

УДК 81'374.73

ЧИСЛЕННЫЙ МЕТОД ОЦЕНКИ ФИЛОСОФСКИХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

NUMERICAL METHOD FOR EVALUATING PHILOSOPHICAL DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE

С. В. Лесников
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»

Abstract. The article deals with the cumulative and integration method of grading Russian dictionaries and the calculation algorithm for the weight of terms and their sources (dictionaries, glossaries and encyclopedias where terms are defined

explicitly, i.e. as the terms of an exact topical area). It is planned to use this algorithm for creating the Dictionary of the Basic Philosophical Terms and Notions of Philosophical and for providing efficient information search in the modern computer lexicographic databases. The Philosophical dictionary (basis, basic, ranged, core, hypertext, digital) is based on the alphabetical and derivation principle and contains basic terms, foreterms, prototerm, industry words, terminoids, terminological elements, terminological idioms, key words and collocations, nomen, nominating collocations, semantic areas and fields, individual lexical meanings and their descriptors, definitions, descriptions, interpretations and notions of linguistics.

Keywords: hysaurus, philosophy, metalanguage, search, dictionary, thesaurus

Prior to performing a formalized (automatic, automated, algebraic, analytical, valency, opportunistic, computational, distributional, engineering, quantitative, cybernetic, cluster, complex (e.g. the VAAL project), computer, content-based, mathematical, machine-based, mechanistic, statistical, numerical, factor, digital, etc.) analysis of lexicographical data one should choose the basic terms and notions: what exactly and by which formulae will be calculated [2; 3; 10; 11]. The general terms of the linguistic statistics as well as the guidance for application of mathematical methods can be found in [1; 2].

The quantitative analysis of lexicographic materials implies the need to calculate a number of quantitative, mathematical, statistical, and numerical properties of a corpus of lexicographic sources. These are as follows:

N = text volume = number of lexical units (LU) in the text. LU = word usage, word form, text form, lexeme.

N_{letter} = number of letters in the text.

$N_{syllable}$ = number of syllables in the text.

N_{clause} = number of sentences in the text.

L = number of unique LUs in the text.

Lf_1 = LU used once in the text.

Lf_k = number of LUs used more than once in the text.

Lr_1 = maximum frequency of LU.

F_i = absolute frequency of LU.

F_i^* = accumulated absolute frequency of LU = total frequency of LU and all previous absolute frequencies of LU.

$f_i = F_i/N$ = relative frequency of LU.

$f_i^* = F_i^*/N$ = accumulated relative frequency of LU.

L_{word} = average length of word in letters (average number of letters per word calculated for each selection).

L_{clause} = average length of sentence in words (average number of words per sentence calculated for each selection); L_{clause}^i = length of sentence i .

$L_{clause\ of\ syllable}$ = average length of sentence in syllables (average number of syllables per sentence).

$L_{syllable}$ = average length of words in syllables (average number of syllables per word calculated for each selection).

$L_{syllable3}$ = average number of long words (more than three syllables).

$L_{syllable3}^i$ = number of long words in sentence i .

L_{empty} = number of function words in a sentence (average number of conjunctions, prepositions and particles per sentence for each selection).

$H_i = -f_i \log f_i$ = specific entropy of LU.

$H_k^* = \sum_{i=1}^k f_i \log_2^{f_i}$ = accumulated text entropy equal to the total H_i .

$I_C = (f_{r1}^2 + L^2)^{1/2}$ = distribution index (the higher is I_C , the richer is the text vocabulary).

I_i = iteration index (repetitions of LU in the closed text): $I_i = N/L$.

I_e = specificity index of the words: $I_e = 20 * Lf_1/N$.

$I_q = Lf_k/N$ = text density index (the richer is the topic, the higher is I_q , the more uniform is the topic, the lower is I_q).

I_P = predictability index (supposedly, the lower is I_P , the more interesting is the text): $I_P = 100 - (Lf_1 * 100)/N$.

n = number of paragraphs in the text.

m = number of paragraphs containing the LU.

$K_i = F_i * m / (N * n)$ = LU importance factor.

I_{ext} = volume of the text vocabulary extensiveness. Proportional to the variability of words and expressions.

I_f = text stereotypicity index. The interval length of the middle section of repeated LU. If the value of I_f is high, the content of the text is more important than its form (for fluent, non-styled reading, free speech). In fiction texts the I_f value is rather low.

FRE = Flesch readability index (complexity of the text).

$FRE_{English} = 206.835 - 1.015 * L_{clause} - 84.6 * L_{clause of syllable}$.

$FRE_{Russian} = 206.835 - 1.3 * L_{clause} - 60.1 * L_{clause of syllable}$.

The FRES (Flesch reading ease scale) index: a) 100 – very easy to read; the average length of sentence is up to 12 words; no words contain more than 2 syllables; the score of 90 to 100 indicates an easy text for younger schoolchildren; b) 65 – simple English; the average length of sentence is from 15 to 20 words; words have 2 syllables in average; the score of 60 to 70 indicates a text suitable for school leavers; c) 30 – quite difficult to read; sentences contain up to 25 words; words are mainly of two syllables; the score of 0 to 30 indicates a text aimed at readers with higher education; d) 0 – very difficult to read; the average length of sentence is 37 words; the words have more than 2 syllables in average [14, c. 221-233; 9, c. 572-581].

$ARI = 4.71 * N_{letter}/N + 0.5 * N/N_{clause} - 21.43$ = automated readability index (ARI) is a means to identify how hard it is for the reader to perceive the text; it is the complexity of the text approximated to the number of the American school grade whose students will understand the text properly.

$ARI/Grade (Age)$: 1 (6–7), 2 (7–8), 3 (8–9), 4 (9–10), 5 (10–11), 6 (11–12), 7 (12–13), 8 (13–14), 9 (14–15), 10 (15–16), 11 (16–17), 12 (17–18). [http://www.checktext.org/].

$CLI = 0.0588 * L - 0.296 * S$ (where L is the average number of letters per 100 LUs, S is the average number of sentences per 100 LUs) = Coleman-Liau index of readability. The text with $CLI = 1$ correlates with the first grade of the American school and should be understood by 6-7-year-old children, whereas the text with $CLI = 12$ should be easily perceived by 17–18 year old teenagers. [www.readable.com, www.editcentral.com, www.checktext.org].

$LIX = N/N_{clause} + C * 100/N$ (where C is the number of words consisting of more than 6 letters) = readability index (Swedish: Läsbarhetsindex): a) less than 30 – very easy texts, children’s literature; b) 30–40 – easy texts, fiction, newspapers; c) 40–50 – texts of medium complexity, journalism; d) 50–60 – complex texts, non-fiction articles, specialist literature, official texts; e) more than 60 – texts of high complexity written in formal language, laws (see: larare.at/organisation/lasbarhetsindex.html).

KV = repeatability criterion for terms in the text (Russian: критерий воспроизводимости), which characterizes the distribution of the term usage total frequency among the selections [5, p. 265-279, c. 269].

$P(k) = \sum_{m>k} p(m)$, where k and m are ranks of vertexes in their distribution across degrees: $p(m)$ is an m -ranked vertex degree (number of collocations including the word form); $P(k)$ is a cumulative degree (for k -ranked word form vertexes or higher); k stands for the cumulative distribution of word form vertexes [4, p. 135-141].

In a text the following values can be calculated: a) number of words, symbols, paragraphs, sentences; b) average number of symbols in a paragraph, words in a sentence, sentences in a paragraph (in letters (symbols), syllables, and words), average frequency of words/symbols repetition; c) percentage of one-syllable and multiple-syllable words, percentage of unrepeated words, percentage of parts of speech.

Apart from the word (term) weight in the text (lexicographic source) the following parameters can be calculated: so called “*water content of the text*” (identified by the number of stop-words, e.g. conjunctions and prepositions having no significant sense, participial constructions, parenthesis, and clichés); “*text saturation*” (correlation of the number of keywords in the text with the total volume of the source; the text saturation is measured in per cent and indicates how often the author uses keywords); and the *keyword density* (% of density = number of keywords / total number of words * 100), which indicates the optimal ratio of the number of keywords and collocations with the total number of words and collocations in the text.

One of the important tasks in the current linguistic research is simulation of the linguistics metalanguage. In order to study and acquire knowledge of the language system and its functioning as well as to develop linguistic competencies one needs a Dictionary of the Basic Terms and Notions of Linguistics [6]. Although there are a large number of term glossaries, the array of basic terms is usually formed by each author (group of co-authors) in an individual way. A computerized methodology of calculating the term weight and grading the sources of the linguistics metalanguage allows to identify the terms with the biggest weight value that can be included into

the Dictionary of the basic linguistics terms. In this way, complementing the lexical entry with the so-called terminological idioms that contain the term being defined, the Philosophical Dictionary index proves to be comprised of over 1,000 terms.

The Philosophical Dictionary of the Basic Terms and Notions of Linguistics has not been accomplished yet; it definitely requires further extension and scientific discussion and approval. The Philosophical Dictionary organized according to the alphabetical and derivation principle contains basic terms, foreterms, prototerm, industry words, terminoids, terminological elements, terminological idioms, key words and collocations, nomen, nominating collocations, semantic areas and fields, individual lexical meanings and their descriptors, definitions, descriptions, interpretations and notions of philosophy.

The wordlist of the Dictionary of the Basic Terms of Linguistics includes the terms with the maximum values of weight obtained by means of the calculation methodology uniquely designed and tested for the basis linguistic terms under support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) grant #11-07-00733 (2011–2013) [7].

In logics, the basis terms are those defining the rest of the terms, whereas they themselves are not explicitly defined and, in fact, are vague notions with ostensive definitions. According to A. Rakitov, terms included in the scientific vocabulary are considered accurate and exact, if: 1) this term can be traced to or formed out of the basis terms; 2) all methods of such tracing and formation are known; 3) all auxiliary terms, i.e. relating to different science vocabularies, which take part in the formation and reduction of the term, are considered accurate and exact as well as having explicit definitions in their specific dictionaries. It is obligatory that all three conditions are met [12, p. 96-101].

In philosophy, the basis (basic) vocabulary is a set of the most frequently used words together with the definitions needed for their active acquisition and communication (including non-mother tongue communication), which are contained in the schoolbooks. A basic word is also a word acting as a source of derivation for another word. In case of direct derivation, the basic word corresponds with the deriving word, and in case of indirect derivation – with the derivative. As far as the substitutive derivation is concerned, both models are used, the basic word and its derivative acting as co-derivatives within the word family.

In computer (engineering) linguistics, the formal model that serves as a reduced description of the natural language and contains its most significant elements and relations is called *the basic machine language*. When this model is used for purposes different from computerized processing of a text corpus (e.g. for optimization of language teaching, etc.), it is called *the basic language* [11, p. 58].

As a rule, the type of the sign reflects the reality: a natural language sign *indicates*, an image *reflects*, a word *describes*, a letter *records*, and a symbol *encrypts*. Each type of sign in the semiotic system corresponds to the *basis sign*: in natural systems it is a material phenomenon, in systems of images it is an image, in languages it is a word, in record systems it is a letter (graphical icon), in formal and coded systems it is a symbol.

In research there are some well-known notions, such as *word weight* (a calculation of the word entries on a page; identification of the distance from the beginning of the text up to the word; whether the word is included in the title, the key word list, and metalinguistic tags; consideration of the word formatting, e.g. size and font; see the word weight in Yandex [<http://www.seomax.ru/dialog2.htm>]), term *weight* (IDF = inverse document frequency, i.e. inversion of frequency of the word in the text: the rarer is the word, the bigger is its weight in the text), and *sign weight* (the predefined position, function and value of a sign relative to other signs. The same digits located in different decades of the positive integers significantly change their weight relative to other digits. Pawns, knights, rooks and other chess pieces have the same original weights, however the implementation of the sign weight depends on the current state of the system, when the main part is played by the function of the sign in the actual situation rather than by its weight). See also *the calculation of term weights* in [13, c. 135-136].

To calculate the word “weight” one should consider the following:

1) Number of entries of the word in the text (words from the bigger texts will get a bigger weight value);

2) FT = frequency of the word in the text. The frequency is normalized by the total of the words in the text. In fact, long documents are underestimated because the average frequency in such texts is lower due to a larger number of unique words (in comparison with the short texts). So, a normalized value is used: $0.5 + 0.5 * (FT/Aft)$, where Aft is the average frequency of the word in the text.

3) Logarithmic frequency of the word in the text. The word weight equals to $1 + \log(FT)$. The normalized word weight in the texts of various volume equals to $(1 + \log(FT))/(1 + \log(MFt))$, where Mft is the maximum word frequency in the text (see at wiki.liveinternet.ru/IR/VesSlova?show_files=1).

A dictionary (lexicographic source) that contains more entries with the requested term is usually considered more relevant. However, there is a serious drawback in such simple way of calculating the term frequency, for all the terms are taken of the same significance, which is definitely wrong, especially as far as function words are concerned. One can use the document frequency, which is the number of sources of the term within the corpus of texts – Fd . For the purpose of grading the sources according to the request the differences between them are identified; when doing so it is preferable to use the statistical factors of the texts themselves (e.g. the number of sources that contain the given term) rather than the statistical factors of the whole corpus of texts. Some terms have too low (even negligible) distinctiveness to identify their relevance to the request. The inverse document frequency of the term is calculated by formula: $Fid = \log(FT/Fd)$. The inverse document frequency value of a rare term is high, whereas the one of a frequent term is low. The selection of a logarithm base is not relevant for the purpose of grading. One can combine the term frequency with the inverse document frequency in order to obtain the weight of each term in each source [8, p. 134-135].

In our case, it is proposed to calculate the term weight on the basis of the original sources that are used to build the Russian academic hypertext information retrieval corpus. These sources are presented mainly by the linguistic dictionaries,

glossaries, encyclopedias and thesauruses that contain clear definitions of the linguistic terms.

Our algorithm for calculating the term weight and the grade of the philosophy metalanguage sources was divided into several steps:

1) Collecting the sources of terms. Here we only mean the sources that contain clear definitions of the terms, e.g. dictionaries, glossaries, encyclopedias, etc. with distinct definitions as well as monographs, study guides and dissertations furnished with subject indexes.

2) Converting the sources of terms into a common format. The original sources come with various types of formatting and encoding, which results in the need to unify and select the single format for all the sources. In our case, before parameterization each source was converted into the *Word* processor format and saved as a text.

3) Parameterization, i.e. tagging the original sources. The minimum tagging was made manually in each source: a # sign was set up in the lead of each dictionary entry, and a = sign after each entry word (vocable); in the end of each entry the reference information was placed.

4) Creating the term source database (TSDB): the TSDB was designed by means of software in an interactive mode.

5) Software-based generation of various wordlists and indexes on the basis of TSDB: when creating the wordlists as well as the alphabetical, frequency and permutation indexes the terms were sorted and duplications were detected both in separate wordlists and in the General TSDB Wordlist, the latter containing all terms and terminological idioms collected from the entirety of the original sources.

6) Calculating the term weight and grading the sources (the formulae and methods are described below).

7) Analyzing the results: this was a special process not only implying a comparison of the numerical data, but also requiring expert evaluation, which could be reached by means of scientific discussion at various forums and conferences using modern telecommunications.

8) Building the basic dictionary of terms of a topical area basing on the obtained values of term weight and grades of the original sources: this procedure is automatically performed in an interactive mode on PC by means of the author's software; however, we suppose that the final revision of the Philosophical Dictionary still lacks illustrations extracted from sources different from ours.

The mathematical model of calculation for terms weight and grading of sources is considered as follows.

Ksource is the number of sources of terms that were loaded into TSDB after parameterization.

For each ***Ksource*** a list of terms is generated. This list only includes the terms and terminological idioms (compound terms consisting of multiple words) that are explicitly or implicitly defined in this source. An explicit form means that there is a traditional dictionary entry with a vocable (head word) on the left and a definition on the right. An implicit form is presented by alphabetical indexes, lists of terms and terminological minimums.

***Ksource* (k), where $k = 1 \dots Ksource$.**

For each source a list of terminological idioms is generated. After that, following the preliminary sorting of wordlists, duplications are removed. Duplications may appear due to the following reasons: 1) a terminological idiom is presented both in the body text of the source and in the glossary, annex, or index; 2) a terminological idiom is a homonym or multiple-meaning word and so can be defined in various entries of the source.

On the basis of individual wordlists of sources, the General TSDB Wordlist is formed, which includes all terms and terminological idioms taken from all sources, having no doublets and arranged in the alphabetical order.

G is the number of terms in the General Wordlist.

The next step is preparing a table with the sources in chronological order (across) and the terms from the General Wordlist (down). In the table cells the values of the General Wordlist term frequency in various sources are placed. The total number of entries of the General Wordlist term in all sources is calculated line by line; the total value of terms occurrence in an individual source is calculated column by column.

Thus, the table lines show the absolute weight of each term relative to the entirety of terms in all sources, and the table columns demonstrate the absolute grade of each source. Further, it only remains to standardize the table and to introduce the adjustment factors (e.g. chronological, systematic, authorial, citatory, etc.).

The term weight is calculated by formula:

$$Wt(g) = \left(\frac{Stg(g)}{Sterm} \right) * G, \text{ where } g = 1 \dots G.$$

$$W_T(g) = (St_T(g) / Sterm) * G, g = 1..G.$$

The grade of source is calculated by formula:

$$Rs(k) = \left(\frac{Sti(k)}{Sterm} \right) * Ksource, \text{ where } k = 1 \dots Ksource.$$

$$R_i(k) = (St_i(k) / Sterm) * K_{ist}, k = 1.. K_{ist}.$$

After that the weight of each term and the ranges of sources should be sorted by means of the software-based method in an interactive mode using the General TSDB Wordlist and individual wordlists of the original sources.

After standardization (made with the help of the upper formulae) the weight of each term and the grades of sources are saved in a convenient table or graphical format, e.g. in *Excel*.

When new original sources are loaded into TSDB the term weights and source grades are calculated again; however, the basic dictionary of terms of a topical area is supposed to remain unchanged, due to the fact that it consists of the most frequent terms taken from the sources with the highest grades.

Parallel to the term weight calculation and grading of sources the permutation, alphabetical and frequency indexes are formed containing links to the original sources.

In order to account for the extralinguistic factors such as: 1) chronology (how long the term has been widely used in the research); 2) the term inclusion into the systematic hysaurus (names of sections, subsections or directions of research in the topical area); 3) trustworthiness of the sources (normativity, standardization,

academism, the works of the best recognized scholars); 4) numbers of copies and reprints of the sources (i.e. availability and popularity of the terminological system as well as the massive involvement of users) – it is viable to introduce the weight factors.

The chronological factors are adjusted in direct ratio to the year when the original source term was first documented. The older is the source, the higher should be the chronological factor.

In fact, being an information-retrieval lexicographic system, the Russian Academic Dictionary Corpus (ADC) provides vast material for various kinds of research both in the Russian studies and relating to other modern languages, which further – based on digital technologies and proper classification and systematization of dictionaries – will help to unify lexicographic materials and easily introduce them into the scientific discourse in order to optimize research in the field of modern lexicography.

In further research we also plan to calculate the vocable weight based on the text structure level, where it is used: in the title; among the key words (e.g. in a magazine article); in the abstract or summary; in the chapter title, in the text itself. A special study should be undertaken relating to bibliographic lists and indexes.

The weights of terms and their sources (dictionaries, glossaries and encyclopedias where the terms are defined as those belonging to an exact topical area) are supposed to be used for the purpose of the efficient information search in the current lexicographic databases.

Библиографические ссылки

1. Бектаев К. Б, Пиотровский Р. Г. Математические методы в языкознании. Ч.1. Теория вероятностей и моделирование нормы языка. Алма-Ата: КазахГУ, ЧимкентПИ, 1973. 282 с.
2. Бектаев К. Б, Пиотровский Р. Г. Математические методы в языкознании. Ч.2. Математическая статистика и моделирование текста. Алма-Ата, 1974. 335 с.
3. Гладкий А. В., Мельчук И. А. Элементы математической лингвистики. М.: Наука, 1969. 192 с.
4. Капустин В. А. Ранговые статистики совместной встречаемости словоформ в большой монотематической коллекции // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика – 2006». СПбГУ, 2006. 435 с.
5. Кобрин Р. Ю., Пекарская Л. А. Лингвостатистический анализ употребления терминов нормативных словарей и ГОСТов в реальных научно-технических текстах // Языковая норма и статистика. М.: Наука, 1977. 302 с.
6. Лесников С. В. Лингвистические основы информатики (теория, алгоритмы и лингвистические программы). Часть 1. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского гос. ун-та, 2009. 292 с.
7. Лесников С. В. Метаязык лингвистики / Под науч. ред. Н. Л. Сухачева. СПб: Нестор-История, 2021. В 2 т.
8. Маннинг К., Рагван П., Шютце Х. Введение в информационный поиск. 2011. 511 с.
9. Мизернов И. Ю., Гращенко Л. А. Анализ методов оценки сложности текста // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. Вып. 18. 2015. С. 572-581.
10. Пальм Р. Математическая лингвистика. Ч. 1 // Тр. вычислительного центра. Вып.12. Тарту: ТартуГУ, 1968. 140 с.
11. Пиотровский Р. Г, Бектаев К. Б, Пиотровская А. А. Математическая лингвистика.

М.: Высш. шк., 1977. 383 с.

12. Ракитов А. И. Курс лекций по логике науки. М.: Высш. шк., 1971. 176с.

13. Шабанов В. И. Модели и методы автоматической классификации текстовых документов. автореф. дисс. ... к.т.н 2003. 227 с.

14. Flesch R. A new readability yardstick, *Journal of Applied Psychology*, 32 (1948). Pp. 221-233.

УДК: 81'1

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОЙ КАТЕГОРИИ ОТРИЦАНИЯ

SEMANTIC VARIATION OF THE CONCEPTUAL NEGATION CATEGORY

Ю. Р. Матвейкина

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. Понятийная категория отрицания – одна из базовых категорий, выражаемых в языке. Как любая другая языковая категория, она вариативна и неоднородна как в семантическом, так и в формальном отношениях. В данной статье основной упор делается на семантический план категории отрицания. Целью настоящей статьи является изучение функционирования категории отрицания в связи с такими языковыми явлениями, как омонимия, антонимия, энантиосемия в современном французском и английском языках, которые сами по себе и воплощают понятие семантической вариативности. Вместе с тем, сам феномен семантической вариативности имеет в основе ряд факторов его возникновения и активного распространения на языковой плоскости. Это и произвольность знака, и подвижность иерархической структуры сем, и самой парадигмы и пр. С понятийной категории отрицания сквозь призму вариативности ее выражения рассматривается и категория альтернативности, которая тесным образом связана с понятиями омонимии, антонимии, энантиосемии.

Abstract. The conceptual category of negation is one of the basic categories, expressed in language. Like any other linguistic category, it is variable and heterogeneous both in semantic and formal terms. In this article, the main emphasis is on the semantic plan. The purpose of this study, therefore, is to study negation through the prism of various phenomena, such as homonymy, antonymy, enantiosemy in modern French and English languages that embody the concept of variability. At the same time, the very phenomenon of semantic variability is based on a number of factors that create the ground for its emergence and active spread on the linguistic plane. This is both the arbitrariness of the sign, and the mobility of the hierarchical structure of semes, as of the paradigm itself and others. On a tangent, considering the conceptual category of negation through the prism of the variability of its expression, the category of alternativeness, which is closely related to the categories of synonymy, antonymy, enantiosemy, is also considered.

Ключевые слова: отрицание, понятийная категория, семантическое варьирование, омонимия, антонимия, энантиосемия, поляризация, альтернативность

Keywords: negation, conceptual category, semantic variation, homonymy, antonymy, enantiosemy, polarization, alternativeness

Известно, что понятийная категория отрицания представляет собой универсальную категорию, т.е. принадлежит к тем категориям, которые присущи человеческому мышлению в целом, а, следовательно, отображены в языке [5]. В силу своей универсальности в таких категориях обнаруживают определенную степень многогранности и разнообразия в плане выражения на языковой плоскости. В этой связи правомерно говорить о семантическом варьировании.

Лексико-семантическое варьирование разными исследователями трактуется по-разному. Б. И. Осипов справедливо, на наш взгляд, усматривает в нем «изменение денотативных сем слова в процессе его речевого употребления при сохранении постоянного состава концептуальных и коннотативных сем» [7]. Вместе с тем, Осипов указывает на часто «неоправданно расширенное понимание лексико-семантического варьирования», когда в него включается «изменение концептуального значения слов, если при этом сохраняется часть общих сем» [10].

Находясь в рамках проблематики семантического варьирования, можно рассматривать проблемы омонимии, антонимии, энантиосемии и пр. Это подтверждает Д. Н. Новиков, говоря, следующее: «многие ученые отмечают, что семантическая структура слова может расширяться в процессе семантической конвергенции, то есть образования одного слова из некогда омонимов» [6].

А. В. Бондарко, обсуждая проблему инвариантности и вариативности, подчеркивает, что «это отношение не может быть сведено к схеме инвариант – языковая система, варианты – система речи», ведь «типичные варианты включаются в систему языка» [1], т.е. «конкретные варианты выявляются в речи, но их типичные разновидности относятся к языковой системе» [1]. В этой связи важно рассмотреть причины возникновения такого явления в языке как семантическое варьирование. Э. В. Кузнецова выдвигает четыре такие причины-фактора. Первый фактор – это так называемая произвольность знака, при которой план содержания и план выражения могут смещаться относительно друг друга. Представитель Пражской лингвистической школы С. О. Карцевский называл такое свойство языкового знака ассиметричным дуализмом. В условиях произвольности знака один план может оставаться неизменным (будь то план выражения, или план содержания), а другой – претерпевать те или иные модификации. На втором факторе, как это формулирует сама Кузнецова, сказывается «комбинаторный характер лексических значений, а также связанная с этим известная неопределенность состава компонентов». Компоненты значения слов не статичны, они подвержены изменениям, а сами значения могут объединяться одно с другим,

что так же влияет на предрасположенность языка к вариативности в семантическом аспекте. Третьим фактором выступает способность сем менять свою расстановку одна относительно другой в их совокупной иерархии. Таким образом, одни семы могут выходить на первый план, затемняя другие, и даже полностью вытеснять первоначальные или основные. И, наконец, четвертый фактор, которым Кузнецова объясняет явление семантического варьирования, – парадигматическая инфлюенция, в ходе которой элементы парадигмы, в которую входит та или иная сема, подвергают ее определенному воздействию, образуя сдвиги в лексическом значении [3].

Итак, вариативность как таковая предоставляет разнообразные пути выражения человеческой мысли, предоставляя множественность выбора и обеспечивая богатство языка, но, в то же время, свидетельствует о паттернах мышления человека, которые напрямую воздействуют на то, что происходит в языке, являющимся, в сущности, зеркалом человеческого сознания и закономерностей, его функционирования.

Рассмотренное с формальной точки зрения, отрицание, может представляться как эксплицитное или как имплицитное. Эксплицитное отрицание реализуется через формальные показатели, с помощью средств, зафиксированных грамматикой того или иного языка, а имплицитное отрицание передается опосредованно, без помощи формальных средств негации, и выводится из семантики слова или целой синтаксической конструкции. С семантической точки зрения различают общее и частичное отрицание. Отрицание является общим, если в предложении сферой действия отрицания является всё предложение, а частным «если какой-то фрагмент смысла не входит в сферу действия отрицания» [8]. При этом отрицание может быть фразовым, т.е. выраженным отрицательным словом в составе сказуемого или отрицательной формой сказуемого, и присловным, т.е. отрицательный компонент использован не при сказуемом.

Как показывает анализ фактического языкового материала, каждый из приведенных выше семантических вариантов отрицания по-разному выражается во французском языке, при этом наблюдается тесное переплетение средств выражения отрицания со смежными с ней лексико-грамматическими категориями омонимии, антонимии и энантиосемии.

Омонимия представляет собой «звуковое совпадение различных языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом» [5], т.е. наблюдается совпадение в плане выражения при расхождении планов содержания. Омонимия – частный случай омофонии и, как отмечал С. О. Карцевский, омонимический ряд всегда остается открытым, поскольку «невозможно предвидеть, куда будет вовлечен данный знак игрой ассоциаций» [4]. При этом следует иметь в виду, что в нашем случае речь идет о грамматической омонимии, т.е. об омофонии слов, относящихся к разным грамматическим классам слов.

В этом плане, грамматическая омонимия ярко проявляется в рамках выражения общего отрицания во французском языке. Так, прототипическим, ядерным средством выражения общего отрицания во французском языке

является двусоставная конструкция «ne...pas». При этом, второй элемент отрицательной конструкции, частица «pas», является грамматическим омонимом существительного «un pas»/«шаг». В литературной речи pas часто заменяется отрицательными частицами point, goutte, которые также являются грамматическими омонимами, соответственно, существительных «точка» и «капля», а также частица «guère», которая тоже употребляется при отрицании и имеет значение «едва ли», «почти не», и которая восходит к франкскому наречию со значением «очень», «много», считающимся на сегодняшний день стертым.

В ядре понятийной категории отрицания английского языка можно выделить лишь отрицательные предлоги. Это «despite» со значением «несмотря на», «невзирая», у которого также имеются значения «злоба», «презрение», «гнев», и «without» с основным значением «без» и архаичным книжным «снаружи», «на улице», «во дворе». В остальных случаях в английском языке об омонимии можно говорить только при разложении единиц, образованных посредством словосложения. Это nobody (no + body, где body имеет основное значение «тело»), которое при раздельном написании будет означать «никакое тело», или nothing (no + thing, где thing означает «вещь»), при разложении означающее «никакая вещь».

В случае антонимии дело обстоит несколько иным образом. Дело в том, что антонимия в отличие от омонимии сводится к равнозначности в понятийных объемах означающего и означаемого: два плана содержания реализуются в двух планах выражения, однако обе пары означающего-означаемого противостоят друг другу, образуя, следовательно, взаимоисключающие отношения.

Ср.: *I should have seen him **enter** or **leave** the compartment.*

*Je l'aurais vu **entrer** ou **sortir** du compartiment. (Я мог видеть, как он **входит** или **выходит** из купе.)*

В данном случае мы наблюдаем лексическую антонимию и видим, что возможна только одна опция, при ее детерминации вторая тут же выпадает, становится невозможной.

Контекстуальными антонимами могут являться даже грамматические варианты из парадигматической системы одной и той же лексемы, как, например, происходит ниже с лексемой être (быть), противопоставляемой формами первого лица ед. ч. настоящего и прошлого длительного временами, т.е. это антонимия на грамматическом уровне:

– «...» *I want you to tell me, M. MacQueen, all that you know about the dead man. You were not related to him?*

– *No. I **am**—**was**—his secretary.*

– «...» *Monsieur MacQueen, je vous prie de me dire tout ce que vous savez sur la victime. Vous lui êtes parent ? (Мсье МакКуин, я вас прошу рассказать мне все, что вы знаете о жертве. Вы приходите к нему родителем?)*

– *Non. Je **suis**...ou plutôt j'**étais**...son secrétaire. (Нет. Я **работаю**... или, точнее, **работал**... на него секретарем.)*

В Лингвистическом энциклопедическом словаре говорится также о том, что «лексические единицы, выражающие антонимию, обнаруживают общий (инвариантный) признак – наличие предельного отрицания в толковании одного из антонимов» [5]. Так в примере ниже мы видим противопоставление истинного и ложного, где ложное как бы представляет собой предельное отрицание истинности:

– *Ah! I am coming to that. As I say, these clues – the watch stopped at a quarter past one, the handkerchief, the pipe-cleaner – they may be **genuine**, or they may be **faked**.*

– *Ah! Nous y voilà! Comme je vous le disais tout à l'heure, l'arrêt de la montre, le mouchoir, le cure-pipe peuvent être des indices **véritables** ou **simulés**. (A! Началось! Как я вам только что и говорил, остановка часов, платок, инструмент для чистки трубки могут служить уликами как **истинными**, так и **подставными**.)*

Как видно из вышеприведенных примеров, категория антонимии пересекается со смежной категорией альтернативности. Как справедливо отмечает Н. Г. Складова, «семантическое варьирование осуществляется путем модификации или нейтрализации ее инвариантного значения дополнительными значениями, которые либо выражаются специализированными союзными средствами, либо актуализируются при взаимодействии союзов широкой альтернативной семантики с определенным контекстуальным окружением» [9]. В представленных выше примерах мы как раз наблюдаем выражение альтернативности посредством союзов.

Рассмотрим корреляцию категории отрицания с понятием энантиосемии. В лингвистике энантиосемия рассматривается как «внутрисловная антонимия, совмещение в семантике слова противоположных значений» [5]. Энантиосемия вытекает из склонности языка к многозначности, полисемичности, которая в случае с энантиосемией поляризуется, доходя до предельных оппозитивных значений. Как уже было отмечено выше, во французском языке она актуализируется в рамках исследуемой понятийной категории отрицания. Так наиболее частотные, ядерные лексемы-маркеры отрицания *rien*, *personne*, *jamais* воплощают в себе полюсные отношения и сводятся в альтернативное, т. н. «или-или». Французская лексическая единица *personne*, восходящая к лат. *persona* означает одновременно «кто-то», «человек, индивид», но в XIII веке получает негативное «никто». Той же энантиосемичностью характеризуется лексема *rien*, восходящая к лат. *res* с аффирмативным значением «вещь», «что-то», которая в XVI веке получает негативное *ничто*, «вследствие его частого употребления с *ne* и *pas*» [13].

Ср.: *Toutefois, il m'est difficile de **rien** affirmer. (Впрочем, мне сложно **что-либо** утверждать.)*

*Non, monsieur. J'avoue n'y **rien** comprendre et je me perds en conjectures. (Нет, мсье. Я признаю, что **ничего** здесь не понимаю и теряюсь в догадках.)*

Jamais заключает в себе противостоящие значения «когда-нибудь» / «никогда». Ср.:

*Avez-vous **jamais** rencontré un membre quelconque de la famille Armstrong?*
(Вы когда-нибудь встречали кого-либо из семьи Армстронг?).

*Elle ne l'avait **jamais** vu auparavant.* (Она **никогда** не видела его прежде.).

Таким образом, здесь мы видим также манифестацию обоих полюсов: в первом случае *jamais* указывает на допустимую, но неопределенную единицу времени, реально имеющую место быть, а во втором выражает категоричное отрицание существования такого допущения. Семы здесь противостоят как выражение возможного и невозможного, имеющего или не имеющего места быть.

В английском языке, в силу отсутствия внутренне антонимичного значения соответствующей единицы, в первом фрагменте была использована другая лексема. См.:

*Did you ever come across **any** members of the Armstrong family?*

Во втором же отрывке, при соотнесенности отрицательного значения, наблюдается использование идентичных единиц:

*She had **never** seen him before.*

А. Н. Яковлюк отмечает, что «лексико-семантическое варьирование предполагает наличие в слове нескольких (минимум двух) отличающихся друг от друга в логико-предметном плане значений, которые, не уничтожая единства слова, являются его отдельными вариантами» [12]. Но в случае с энантиосемией эти значения находятся на разных полюсах, выражаясь через категорию альтернативности.

Таким образом, семантическая вариативность приобретает особое значение для функционирования понятийной категории отрицания, как неотъемлемой категории мышления человека, отражаемой в языке. Она представлена на лексическом, грамматическом, словообразовательном уровнях языковой системы. При этом категория отрицания коррелирует с категориями альтернативности, омонимии, антонимии, энантиосемии как на уровне языка-системы, так и на уровне речи.

Библиографические ссылки

1. Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка / Рос. академия наук. Ин-т лингвистических исследований. М.: 2002. 736 с.

2. Буракова О. М. Синонимия и антонимия при изучении динамики семантического поля (на примере семантического поля «война») // XIV (61) Региональная научно-практическая конференция преподавателей, научных сотрудников, аспирантов университета / Под ред. И. П. Прищепа [и др.]. Витебск, 2009. С. 68-71.

3. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. М., 1989. 215 с.

4. Карцевский С. О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Введение в языковедение: хрестоматия: учебное пособие / сост. А. В. Блинов, И. И. Богатырева, В. П. Мурат, Г. И. Рапова. М., 2001. С. 76-81.

5. Лингвистический энциклопедический словарь // Ин-т языкознания АН СССР / Под ред. Ярцевой В. Н. 2-е изд., доп. М., 1990, 682 с.

6. Новиков Д. Н. О пределах семантического варьирования слова в сборнике // Филологические науки в МГИМО. М., 2005. С. 41-53.
7. Осипов Б. И. Краткий курс русского языка: Учебное пособие по курсу «Современный русский язык» (для студентов факультета иностранных языков). 3-е изд., испр. и доп. Омск, 2003. 374 с.
8. Падучева Е. В. Отрицание // Материалы к корпусной грамматике русского языка. Выпуск II. Синтаксические конструкции и грамматические категории / Под. ред. В. А. Плуноян, Н. М. Стойновой. М., 2017. С. 283-343.
9. Складорова Н. Г. Альтернативность как языковая универсалия: автореф. дис.... докт. филол. наук. Ростов н/Д., 2006. 37 с.
10. Солошенко М. А. Лексико-семантическое варьирование: уровень семантики и уровень концептуальных структур (на материале английского языка) // Казанская наука. 2018. №10. С. 137-142.
11. Шмелев Д. Н. Введение. Способы номинации в современном русском языке. М., 1982. С. 16-17.
12. Яковлюк А. Н. Лексико-семантический вариант как связующее звено между многозначным словом в языке и его реализацией в речи // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 34 (171). С. 156-162.
13. Dictionnaire étimologique et historique du français / Larousse. Edité par Jean Dubois, Henri Mitterand, Albert Dauzat. Paris. 2006. 873 p.

УДК 81'373.49:811.111

ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТАБУИРОВАННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

EUPHEMISMS AS A MEANS OF OVERCOMING TABOO IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

В. Н. Молодцова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва»

Аннотация. В современном мире эвфемизмы играют важную роль в социальной и культурной жизни людей. В данной статье рассматриваются эвфемизмы как средство преодоления табуированности в современном английском языке. В статье приводятся определения термина «эвфемизм», а также описываются тематические сферы их применения в речи. Подробно описаны эвфемизмы, встречающиеся в современном английском языке, и некоторые причины их появления.

Abstract. In today's world, euphemisms play an important role in the social and cultural life of people. This article examines euphemisms as a means of overcoming taboo in modern English. There are definitions of the term «euphemism» provided. Moreover, the author describes the thematic areas of their application in speech. The euphemisms found in modern English and some of the reasons for their appearance are described in detail. The article concludes by describing the importance of euphemisms in speech.

Ключевые слова: эвфемизм, табуированность, нейтральная лексика, тематическая сфера

Key words: euphemism, taboo, neutral vocabulary, thematic sphere

В настоящее время новые стандарты английского языка и речи утверждаются под влиянием процесса глобализации, который в свою очередь характеризуется нескончаемым диалогом культур. Одним из таких стандартов является использование эвфемизмов в разговорном и литературном вариантах английского языка. Дело в том, что в современном английском языке следует быть предельно осторожным с использованием определенной, так называемой, табуированной лексики. Это связано с тем, что зачастую неверно выраженная мысль может стать причиной серьезного конфликта. Именно для того, чтобы преодолеть табуированность и иметь возможность безошибочно передать ту или иную мысль либо информацию, стоит прибегнуть к помощи эвфемизмов.

Для того, чтобы тщательно изучить данную тему, обратимся к значению термина эвфемизм. В словаре Ожегова приводится следующее определение: «Эвфемизм – это слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное, напр. «уснул последним сном» вместо «умер», «неумён» вместо «глуп» [4]. Исходя из данного определения, одной из функций эвфемизмов является преодоление неловкости и неуместности в общении или в передаче определенной информации.

Для отражения роли эвфемизмов в английском языке стоит принять во внимание это понятие именно в контексте данного языка. Рассмотрим одно из определений термина эвфемизм, данное А. А. Аксеновой в ее статье «Эвфемизмы в английском языке: разновидности и особенности»: «Эвфемизмом в английском языке называют нейтральное по смыслу и эмоциональной окраске слово или описательное выражение, к которому обычно прибегают в текстах и публичных высказываниях с целью заменить другие, считающиеся неприемлемыми или неуместными, слова и выражения. Поэтому и происходит «эвфемизм» от греческих слов, которые в целом переводятся как «благозвучие» [1]. Таким образом, чтобы ослабить некую остроту и напряженную атмосферу при обсуждении каких-либо тем, в текстах на английском языке активно внедряются и успешно используются эвфемизмы.

Рассмотрим тематические сферы применения эвфемизмов в современном английском языке. И. Прошкина в своей статье «Эвфемизмы в английском языке», опубликованной на сайте “English Guru”, приводит большое количество примеров использования эвфемизмов. В частности, во избежание резкости в высказываниях, англоговорящие люди стараются не затрагивать тему войны. Если же обсуждение ее неизбежно, то важную роль играют следующие эвфемизмы: само слово “war” (война) принято заменять на “conflict” (конфликт); для слова “death” (смерть) также предусмотрены эвфемизмы, например, “to pass away” (уйти в мир иной); “to fight a long battle with” (вести долгую борьбу с...); “to meet your maker” (встретиться с создателем); “six feet under” (быть в могиле, быть похороненным, дословно шесть футов под землей); “to push up daisies” (отправиться на тот свет); “to be in somebody’s box” (сыграть

в ящик); “snuff it” (идиома, прекратить свое существование), и многие другие. [5] Так, мы видим, что табуированную тему войны и смерти вполне возможно обсудить, используя эвфемизмы.

Обратимся к следующей группе эвфемизмов, которую описывает Прошкина. Так, при обсуждении определенных особенностей человека, не принято говорить о них напрямую, потому как это может кого-то задеть или обидеть. К примеру, слово “blind” (слепой) в современном английском языке предпочтительнее заменить на “unseeing” (невидящий). Говоря о людях с ограниченными возможностями здоровья, не следует писать или произносить слово “invalid” (инвалид), его необходимо заменить эвфемизмами “disabled” или “differently abled” (человек с ограниченными возможностями здоровья, маломобильный). Важно отметить, что, описывая полного человека, следует избегать резких высказываний, таких как “fat” или “abdominous” (толстый, пузатый), и заменить их на нейтральный термин “overweight” (весащий больше нормы). Если речь идет о людях ментально нездоровых, в современном английском языке не используется слово “crazy” (сумасшедший), а заменяется на эвфемизм “mentally sick” (ментально нездоровый) [5]. Из этого следует, что эвфемизмы в современном английском языке играют важную роль для избегания неприятных выражений касательно внешности и особенностей индивидов и, как следствие, конфликтов.

Отдельную группу составляют эвфемизмы, описывающие социальное и финансовое положение людей. В статье «Правильная правда, или еще раз об эвфемизмах» И. Радченко сообщает, что само слово «бедность» как таковое не обладает негативной коннотацией, однако обсуждение данного явления может привести к неудобным и даже конфликтным ситуациям. Именно поэтому в английском языке слово “poor” (бедный) в официальных СМИ часто заменяется на следующие: “the needy” (нуждающиеся), “penniless” (бедствующий), “(socially) deprived” (обездоленные), “low-income family” (семья с низким доходом) и другие [6].

Стоит отметить, что в современном английском языке зачастую подвергаются эвфемизации некоторые названия профессий. Например, «человек (обоих полов) преклонного возраста, работающий контролером на проходной часто именуется «security» (секьюрити). Многие нужные, но не очень популярные, профессии на западе (особенно США) переименовываются, чтобы сделать их звучание более престижным: garbage collector (мусорщик) – sanitation man (engineer) (менеджер по экологической безопасности офиса); undertaker (сотрудник похоронного бюро) – mortician, funeral director; hairdresser (парикмахер) – hairstylist и т.д.» [6]. Таким образом, многие названия профессий заменяются нейтральными синонимами в целях благозвучия.

Особую группу эвфемизмов составляют медицинские термины. И. Радченко отмечает, что за ними (медицинскими терминами) часто скрываются простые понятия с недостаточно позитивным значением. Например, термин “insane asylum” (психиатрическая больница) в современном английском языке заменяется на нейтральные синонимы, такие как “mental home”, “mental hospital”, “mental health clinic” (дом, клиника для ментально

нездоровых) [6]. Таким образом, мы рассмотрели еще одну тематическую сферу использования эвфемизмов в современном английском языке.

Стоит отметить, что одной из важных и актуальных тем, в которых используются эвфемизмы в современном английском языке, является предмет обсуждения расовой и национальной принадлежности. Для рассмотрения этой группы эвфемизмов, обратимся к исследованиям А. С. Луханиной в работе «Феномен политической корректности в англоязычном медиадискурсе». Луханина А. С. описывает различные политкорректные средства выражения этнонимов в современном английском языке. Автор статьи сообщает, что сейчас практически во всех сферах жизни проявляется стремление представить как можно больше культур, конфессий и национальностей, реализуемое принципом «культурного многообразия» (“cultural diversity”). Сообщается, что существует множество способов указать на принадлежность к разным культурным и национальным наследиям, например, употребляя термины “biracial” (двухрасовый), “multiracial” (многорасовый), “multiethnic” (полиэтнический), “person of mixed ancestry” (многонациональный) [2].

Автор также отмечает, что в английском языке эвфемизация встречается при использовании терминов, связанных с описанием афроамериканцев. Изначально выходцы из Африки назывались “negro” (от исп. «черный»). Затем, данное слово стало писаться с большой буквы “Negro”, чего смогли добиться активисты и лидеры движений за гражданские права. В настоящее время данное слово полностью табуировано и в устной и письменной речи практически не используется. Постепенно его видоизменяли, называя “N-word”, “N-bomb” или “black”. Наиболее подходящим эвфемизмом является выражение “African American” (афроамериканец), поскольку оно подчёркивает связь с местом происхождения и обе части графически уравновешены [2].

Следует отметить, что эвфемизмы в сфере этнонимов – это достаточно обширная тема. Так, латиноамериканцев в современном языке нельзя назвать “Hispanics”, данное слово следует заменить на “Latino/Latina” и “Chicano/Chicana” (латиноамериканцы). Для обозначения индейцев сегодня используется эвфемистическое словосочетание “native Americans” (коренные американцы) [3].

Особую роль играют эвфемизмы, связанные с гендерно-маркированной лексикой в современном английском языке. В своей работе «Эвфемизация в рамках концепта «Женщина/Мужчина»», Ю. В. Нарышкина рассматривает термин «женщина» и то, как данный термин подвергся эвфемизации. «Исторически сложилось, что женский пол – слабый, в отличие от мужского. Так, выражение “the weaker half” (слабый пол) было включено Р. Холдером в словарь эвфемизмов (Холдер, 2003). Другой лингвострановедческий словарь предлагает такую эвфемистическую замену, как “gentle sex” (прекрасный пол) (Longman Dictionary of English Language and Culture, 2000). Как мы видим, само понятие «женщина» эвфемизируется, даже несмотря на то, что денотат как таковой не обладает негативной коннотацией» [3]. Так, мы видим, что эвфемизации подвергается даже та лексика, которая не обладает никакими

негативными характеристиками. Это происходит из-за желания говорящих избежать непонимания и конфликтов.

Нарышкина Ю. В. отмечает, что для того, чтобы более образно выразить эмотивно-оценочное отношение социума к системе общепринятых ценностей и политкорректно описать порицаемые обществом явления, связанные с лицами мужского пола, нередко прибегают к использованию эвфемизмов [3]. В работе Ю. В. Нарышкиной говорится, что чтобы описать мужчин, пользующихся популярностью среди женщин, в современном английском языке используются следующие слова и выражения: “ladies’ choice” (дамский угодник); “bachelor of hearts” (ухажер, любовник), “to have a dame complex” (бабник, чрезмерно увлечённый женщинами) (Кудрявцев, 2006), “traveling salesman” (бабник), “man of affairs” (бабник, волокита), “big-dame hunter” (бабник) (Кунин, 2001). А также более нейтральные единицы: “easy-rider”, “winner”, “philander”, “womanizer” (дамский угодник, бабник) [3]. Так, мы видим, что с помощью эвфемизации создаются новые лексические единицы, поддерживающие желаемый и удобный для говорящего образ действительности.

В заключение, стоит отметить, что в данной статье мы рассмотрели основные тематические сферы употребления эвфемизмов в современном английском языке. На основе приведенной информации, можно сделать вывод, что эвфемизмы играют значительную роль для преодоления табуированности. Они встречаются в разнообразных сферах общения: например, при обсуждении войны и смерти, особенностей здоровья людей, социального и финансового положения индивидов, названий профессий, в медицинской терминологии, а также при описании расовой, национальной и гендерной принадлежности людей. Стоит отметить, что эвфемизмы позволяют обсуждать запретные темы, заменяя некорректные слова и выражения нейтральными синонимами. Также, эвфемизмы помогают избегать конфликтных ситуаций и сохранять положительную репутацию и политкорректность определенного человека или издательства.

Библиографические ссылки

1. Аксенова А. А. Эвфемизмы в английском языке: разновидности и особенности // Мир языков: ракурс и перспективы: сборник материалов VIII Междунар. науч.-практ. конференции, Минск, 21 апреля 2017 г.: в 6 ч. Ч. 1 / БГУ, Филологический фак., Каф. английского языкознания; редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2017. С.27-31. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/174364> (дата обращения: 25.11.2022).

2. Луханина А. С. Феномен политической корректности в англоязычном медиадискурсе: вып. квалиф. работа, НИУ «БелГУ». Белгород, 2019. С. 32-39. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/37211/1/Luxanina_Fenomen_19.pdf (дата обращения: 25.11.2022).

3. Нарышкина Ю. В. Эвфемизация в рамках концепта «Женщина/Мужчина»: вып. квалиф. Работа, СПбГУ. Санкт-Петербург, 2017. С. 29-30. URL: <https://nauchkor.ru/uploads/documents/5a6f88327966e12684eea2d3.pdf> (дата обращения: 25.11.2022).

4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 4-е изд., доп. Москва: Азбуковник, 2000. 940 с.

5. Прошкина И. Эвфемизмы в английском языке // English Guru.ru: сайт для изучения английского языка онлайн. 2016. URL: <https://englishgu.ru/evfemizmyi-v-angliyskom-yazyike/> (дата обращения: 25.11.2022).

6. Радченко И. Правильная правда, или еще раз об эвфемизмах. 2008. URL: <http://filolingvia.com/publ/73-1-0-3312> (дата обращения: 25.11.2022).

УДК 811

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ТЕРМИНОВ НЕОЛОГИЗМОВ (на примере медицинской лексики)**

**STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF NEOLOGISM TERMS
(on the basis of medical vocabulary)**

Е. И. Никанорова, Е. М. Миронова
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»

Аннотация. В статье рассматривается проблема структурно-семантических особенностей, которые свойственны английским терминам-неологизмам в медицинской сфере. Автор рассматривает характер семантических преобразований (метафора, метонимия, сужение и расширение значения), а также определяет особенности словообразования (словосложение, аффиксация, аббревиация, телескопия, конверсия и т.д.) неологизмов, относящихся к сфере медицины.

Abstract. The article deals with the problem of structural and semantic features, which characterize neologism terms in the medical sphere of the English language. The author considers the character of semantic transformations (metaphor, metonymy, extension and generalization of the meaning). and defines the word-building (compounding, affixation, abbreviation, telescoping, conversion, etc.) features of medical neologisms.

Ключевые слова: лексикология, неология, неологизм, словообразование, медицина

Keywords: lexicology, neology, neologism, word-building, medicine

В XXI веке наблюдается расширение старых и появление новых областей номинации, что вызвано бурным развитием науки, средств массовой информации. Однако развитие номинативной функции языка отражается не только в расширении и обновлении понятийной сферы отнесённости наименований, но и в изменении способов номинации. В разные эпохи языкового развития и в разных языках преобладают определенные типы создания номинаций, действуют определённые типы активных номинативных процессов.

В настоящий момент английский язык, так же как и многие другие языки, переживает «неологический бум». Огромный приток новых слов и

необходимость их описания обусловили создание особой отрасли лексикологии – неологии – науки о языке, объектом которой является неологизм. *Неологизмы* (от греч. *neos* – «новый» и *logos* – «слово») – буквально «новое слово». Появление нового слова является результатом борьбы двух тенденций – тенденции развития языка и тенденции его сохранения. Это обусловлено тем, что «в языке существует довольно сильная тенденция сохраняться в состоянии коммуникативной пригодности» [2, с. 23].

Человек, создающий новое слово, стремится к индивидуализации и оригинальности. Вследствие этого слово проходит несколько стадий социализации (принятие его в обществе) и лексикализации (закрепление в языковой системе).

В связи с пандемией 2020 года в лексикон людей по всему миру вошло большое количество слов, которых не существовало в нем раньше. Медицинские термины стали использоваться повсеместно, что показало важность знания данной сферы. Кроме того, благодаря пандемии, появилось множество новых слов, что показало, что медицинский лексикон тоже не стоит на месте, постоянно развиваясь и вбирая в себя не только научные термины, но и более просторечные слова и выражения.

Таким образом, образование неологизмов в сфере медицины чрезвычайно актуально в наше время, ведь сейчас необязательно быть медицинским работником, чтобы ввести неологизм, который войдет в словарь с пометкой «мед».

Анализ типологий новой лексики дает возможность сказать, что в настоящее время существует множество способов группирования неологизмов, и что одной из самых популярных является классификация по типу словообразования, которая включает в себя продуктивные (аффиксацию (*affixation*); обратное словообразование (*backformation*); конверсию (*conversion*); словосложение (*compounding*)); и непродуктивные (усечение (*clipping*); аббревиатуры (*abbreviation*); акронимы (*acronyms*); блендинг/телескопные слова (*blending*); удвоение (*reduplication*)) методы [3].

На основе данной классификации была проведена работа по анализу, идентификации и описанию отобранных неологизмов:

а. аффиксация активно используется при создании новых медицинских терминов, однако префиксация встречается чаще, чем суффиксация:

- *nanoparticle* – наночастица;

- *meta-analysis* – мета-анализ. Приставка «meta» имеет значение «за пределами нормальных пределов чего-то». Таким образом, здесь имеется в виду то, что данный вид анализа, выходит за пределы того, что принято называть анализом, т.е. *meta-analysis* шире простого.

- *noninvasive* – атравматичный. Приставка «non» несет в себе смысл «не» («not»).

- *biomarker* – биологические показания, *biosafety* – биологическая безопасность.

б. обратное словообразование и конверсия не являются продуктивными способами образования новых слов в медицинской сфере, так как актов наличия единиц, образованных данными способом, было замечено немного:

- *to social-distance* – социальное дистанцироваться. Данный глагол является результатом обратного словообразования от слова *social distancing* [3].

- *to self-quarantine* – самоизолировать. Слово *self-quarantine* – самоизоляция – является первоначальным, и от него был образован глагол, который называет действие, характеризуемое существительным.

с. словосложение часто можно встретить в медицинской литературе, однако было отмечено, что кроме основных моделей построения новых слов ($N + N = N$; $A + N = A$), могут встречаться и «побочные» или просто менее используемые:

- *polymerase-chain (reaction)* – полимеразная цепная (реакция);

- *evidence-based (medicine)* – медицина, основывающаяся на доказательствах. Данный неологизм невозможно перевести на русский язык односложно, только через причастный оборот, в то время как в английском языке данное слово существует, как единое целое.

- *immunosorbent* – иммуносорбент (вещество с сорбированными на нем антигенами или антителам, используемое для извлечения антител или антигенов из сложных смесей), *immunosuppression* – иммуносупрессия (подавление иммунных реакций, происходящее во время какого-либо заболевания), *immunocompromised* – с ослабленным (сниженным) иммунитетом. Все эти слова образованы при помощи сложения слова *immunity* с другими, более сложными для понимания несведущего человека, словами.

d. аббревиатуры и акронимы нередко встречаются в современных медицинских СМИ, ведь тенденция к упрощению языка требует этого (*ER – emergency room, N.N.U. – National Nurse United, MERS-CoV – Middle East respiratory syndrome-related coronavirus, SARS-CoV-2 – Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus 2*);

e. телескопия часто встречается при образовании медицинских терминов, особенно при создании названий для ново появившихся лекарств (*Covid-19 – coronavirus disease 2019, remdesivir, T-cell*).

Кроме того, был рассмотрен характер семантических преобразований (*метафора, метонимия, сужение и расширение значения*) [1] и на основе анализа словарных единиц сделаны следующие выводы:

а. метафорический перенос превалирует при появлении новых заболеваний и терминов, связанных с ними, когда необходимо дать названия новооткрытым вирусам, заболеваниям и т.п.:

- слово *coronavirus* появилось в языке благодаря внешней схожести ново появившегося вируса и короны. Схожесть заключается в том, что вирус имеет отростки вокруг, что напоминает зубцы, которые есть на коронах. Интересным здесь является то, что в слове *coronavirus* – «corona» является заимствованием из латинского языка, которое в свою очередь имеет значение «crown»;

- *red hypertension* - доброкачественная (артериальная) гипертензия. Данный неологизм появился в связи с тем, что артериальная кровь обладает более ярким красным оттенком, чем венозная, которой свойственен бордовый оттенок.

- *heart failure* – сердечная недостаточность, если брать слова по отдельности, heart – сердце, failure – неудача. В данном случае, слово failure употребляется на основе ассоциативных признаков, ведь недостаточность сердца, в каком-то смысле, неудача.

- *the operating theatre* – операционная. В данном случае слово theatre – театр, использовано на основе того, что с появлением 3-D технологий для проведения операций на мозг, операционная превратится в своего рода театр, где на экране будет транслироваться все, что делает хирург, и на основе его действий наблюдающие смогут учиться и перенимать знания.

b. метонимию нельзя назвать продуктивным способом образования неологизмов в контексте медицинской сферы языка, ведь такой вид переноса редко встречается в материалах медицинских газет и журналов (*growth, mask, masking, Covid*).

c. сужение значения слов встречается в медицинских новообразованиях довольно часто, чего нельзя сказать о расширении значения – единицы, подвергшиеся расширению значения, встречаются в медицинской литературе крайне редко:

- *lockdown* – блокировка. Ранее это слово подразумевало замок, шлюз (lock), который опустился (down). Особенно часто это слово начало употребляться во время пандемии 2020 года, когда почти все население стран было вынуждено сидеть на карантине (in quarantine) или on lockdown.

- *curfew* – сигнал, отбой, комендантский час. Первоначально это слово обозначало сигнал, который призывал к тушению пожара. Теперь это время, после которого нужно вернуться домой и отбывать свой карантин или социально изолироваться.

- *social distancing* – социальное дистанцирование. Если раньше это слово означало нежелание людей общаться с другими людьми, и они по собственной воле дистанцировались от окружающих, то теперь это словосочетание несет в себе подтекст обязательной, вынужденной, меры предосторожности в период пандемии.

- *masking* – процесс ношения маски. До пандемии это слово не особо встречалось в речи людей и в медицинских источниках, т.к. подразумевало ношение любых масок. Сейчас данное слово употребляется часто, и несет в себе подтекст ношения именно медицинской маски, как меры предосторожности.

Следует отметить, что различные способы образования новых слов и семантические преобразования различного характера активно используются в медицинской сфере английского языка для образования неологизмов. Более того, стоит подчеркнуть, что пандемия коронавируса дала отличную «почву» для появления новых слов.

Интересным является то, что общепринятые продуктивные и непродуктивные способы образования неологизмов, оправдывают свое название и в сфере медицины.

Несмотря на то, что теория неологии в английском языке еще не сформировалась как отдельная область лексикологии, это не мешает ученым активно ее изучать, выдвигая собственные теории и классификации.

В данной статье были освещены семантические особенности неологизмов и рассмотрены классификации по способу словообразования, но это не единственные методы группирования и изучения такого лексического явления как неологизмы. Каждое слово уникально и интересно, каждое имеет в себе подтекст, историю возникновения и содержит множество смыслов, которые могут быть непонятны лицам, не являющимся носителями языка. Однако во время пандемии коронавирусной инфекции большинство в лексических инноваций в медицинской сфере стали интернациональными, и, как мы можем заметить, многие из перечисленных слов могут быть понятны и без перевода.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что медицинская лексика довольно интересная сфера для изучения, ведь в современных реалиях невозможно жить, не зная, что происходит вокруг, а вокруг – пандемия коронавируса, которая и показала нам важность знания и осведомленности в сфере медицины, выведя ее на передний план.

Библиографические ссылки

1. Заботкина В. И. Неологизмы в современном английском языке: Учеб. пособие / В. И. Заботкина, Г. М. Степанов. Калининград: КГУ, 1982. 79 с.
2. Серебренников Б. А. О материалистическом подходе к явлениям языка. М.: Наука, 1983. 319 с.
3. Bauer L. English Word-formation. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 328 p.

УДК 811.133.1

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале произведений Анны Гавальда «35 kilos d'espoir», «Je l'aimais» и Марка Леви «Elle et lui», «Où es-tu?»)

FUNCTIONAL ANALYSIS OF PHRASEOLOGY IN A LITERARY TEXT (based on the works of Anna Gavalda "35 kilos d'espoir", "Je l'aimais" and Marc Levy "Elle et lui", "Où es-tu?")

М. С. Попова

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. Цель данной работы заключается в исследовании функциональных особенностей фразеологизмов, употребление которых

обусловлено индивидуально-авторским решением, в произведениях французской художественной литературы. Автор рассматривает микроконтексты с фразеологизмами, функционирующими с изменением традиционного, нормативного компонентного состава, связанным, в частности, с его расширением, заменой компонентов, а также с совмещением обоих способов трансформации плана выражения. Кроме того, в статье выявляются дополнительные семы в значении фразеологизмов, появляющиеся в результате трансформации компонентного состава, а также устанавливается роль дополнительных смыслов не только при точной передаче автором эмоционального состояния, поведения персонажей, но и при создании высокой степени экспрессивности художественного текста.

Abstract. The purpose of the work is to study the functional features of phraseological units in the above-mentioned works of French fiction, due to the author's individual use of these units. The author considers microcontexts with phraseological units functioning with a change in the traditional, normative component composition associated, in particular, with its expansion, replacement of components, as well as with the combination of both methods of transformation of the expression plan. Besides, additional semes in the meaning of phraseological units that appear as a result of the transformation of the component composition are revealed. In addition, role of additional meanings is established not only by accurate conveyance of the emotional state, behavior of characters by author, but also by creating a high degree of expressiveness of the literary text.

Ключевые слова: функциональный анализ, расширение компонентного состава, сокращение компонентного состава, замена компонентов, фразеология, фразеологизм, художественный текст

Keywords: functional analysis, expansion of component composition, reduction of component composition, replacement of components, phraseology, phraseology, literary text

Исследование функционирования языковых единиц, в частности фразеологических (далее – ФЕ), в различных речевых произведениях, в том числе художественных, привлекает особое внимание учёных. Подобный интерес обуславливается рядом причин. Во-первых, в художественном тексте ФЕ могут употребляться как узуально, так и окказионально в зависимости от интенции автора. Во-вторых, в рамках окказионального функционирования фразеологизмов существуют различные способы трансформации их компонентного состава. В-третьих, изменение плана выражения ФЕ зачастую приводит к появлению дополнительных сем в значении фразеологизма, в результате чего модифицируется его план содержания. В-четвёртых, появление дополнительных смыслов в семантике окказионально употребляющейся ФЕ определяется интенцией автора более точно передать поведение, эмоциональное состояние персонажа, его характеристику, что важно для читателя, а также повысить степень экспрессивности текста. Таким образом, исследование функционирования ФЕ в художественном тексте является одной из актуальных проблем как лингвистики, так и стилистики текста.

Исследованию фразеологизмов посвящены работы многих учёных, таких как: А. П. Василенко [1], С. М. Кравцов [2], Н. А. Крюкова [3], Т. Л. Павленко], В. Н. Телия [7] и др. Тем не менее функционирование ФЕ во французском художественном тексте исследовано недостаточно широко, без привлечения в качестве материала многих художественных произведений, к которым относятся указанные произведения Анны Гавальда и Марка Леви, что также свидетельствует об актуальности данной работы.

При существовании различий в трактовке фразеологизма в статье, вслед за С. М. Кравцовым, под фразеологизмом понимается относительно устойчивый, воспроизводимый в речи, раздельнооформленный, содержащий хотя бы один переосмысленный компонент знак языка, обладающий целостным значением. С учётом данной дефиниции в работе анализируются идиомы и фразеологические сочетания, но не рассматриваются пословицы, поговорки и крылатые слова, т.к. в синтаксическом плане они представляют собой законченное предложение (в коммуникативном отношении являющееся, как правило, изречением) и в силу своей структуры не могут быть связаны со словом [2, с. 10]. За пределами нашего внимания остаются также речевые штампы, поскольку штампом может стать любая структурная и содержательно-смысловая единица языка – слово, словосочетание, предложение, высказывание, лозунг и т. п. [4, с. 588].

Наличие переосмысленного компонента в составе фразеологизмов обуславливает эмоционально-оценочную, экспрессивную окраску их семантики, в результате чего они достаточно широко используются в художественных произведениях. Основываясь на представленном подходе к пониманию объёма фразеологического фонда, рассмотрим несколько микроконтекстов из произведений Анны Гавальда «35 kilos d'espoir» («35 кило надежды»), «Je l'aimais» («Я ее любил. Я его любила») и Марка Леви «Elle et lui» («Она и он»), «Où es-tu?» («Где ты?»), содержащих окказионально функционирующие ФЕ. Их индивидуально-авторское употребление объясняется намеренной трансформацией компонентного состава, состоящей в его расширении, а также в замене компонента. Отметим, что ФЕ окказионально используются чаще Анной Гавальда, чем Марком Леви. С целью идентификации случаев окказионального функционирования ФЕ в процессе исследования используется «Новый большой французско-русский фразеологический словарь» под редакцией В. Г. Гака [5].

Сначала рассмотрим микроконтексты, в которых присутствуют фразеологизмы с расширением компонентного состава, сопровождающимся намеренным включением в него автором одного или нескольких компонентов.

Приведём пример: «*Aux urgences, il demanda à voir Lauren sur-le-champ. L'infirmière lui fit remarquer qu'il n'avait pas l'air malade. Paul lui jeta un œil noir, les urgences n'étaient pas toujours d'ordre médical dans la vie. Il lui donnait deux secondes pour la biper avant de provoquer un esclandre. L'infirmière fit un signe à l'agent de sécurité. Le pire fut évité quand, voyant Paul, Lauren vint à sa rencontre*» [10, с. 31] (В отделе срочной помощи он попросил немедленно увидеть Лорен. Медсестра ему дала понять, что он не выглядел больным. Поль бросил на неё недовольный взгляд) (здесь и далее даётся перевод автора статьи).

Автор передаёт такую негативную эмоцию, как недовольство, используя фразеологизм «*jeter un œil*» (досл. «бросить взгляд») с расширением компонентного состава посредством прилагательного «*noir*» (чёрный). Употребление автором дополнительной лексемы-эпитета в составе ФЕ обуславливается его намерением более ярко и экспрессивно передать читателю недовольство персонажа, акцентировав мрачность, «черноту» его взгляда.

Проанализируем микроконтекст из произведения Анны Гавальда «*35 kilos d'espoir*»: «*J'avais un poids énorme sur le cœur qui m'empêchait de pleurer*» [8, с. На сердце у меня была огромная тяжесть, которая мне мешала плакать»). В данном случае Анна Гавальда передаёт угнетённое состояние главного героя посредством ФЕ «*avoir un poids sur le cœur*» (досл. «иметь груз на сердце»), употребляя её с дополнительным компонентом, таким как качественное прилагательное-эпитет «*énorme*» (огромный). Благодаря расширению компонентного состава с помощью данного прилагательного автор в полной мере и очень экспрессивно может донести до читателя большую тяжесть эмоционального состояния персонажа и побудить читателя глубоко ему сопереживать.

Рассмотрим ещё пример: «*J'essayais de prendre un ton badin, mais des bulles de morve sortaient de mon nez, c'était pitoyable. Je riais. Je pleurais. Ce vin ne m'égayait pas du tout*» [11, с. 46]. (Я старалась заговорить шутливым тоном, но из моего носа выходили пузырями сопли, это выглядело жалко. Я смеялась. Я плакала. Это вино меня совсем не веселило.)

Здесь выражение «*prendre un ton*» (досл. «заговорить тоном») расширяется качественным прилагательным «*badin*» (шутливый). Таким образом автор обращает внимание на то, что персонаж, шутя и смеясь, желает скрасить неловкое положение, в котором он оказался.

Приведём ещё пример: «*J'ai eu beaucoup d'ennemis. Je ne m'en vante pas, je ne m'en plains pas non plus, je m'en contrefous. Mais des amis... . Des gens auxquels j'ai eu envie de plaire ? Si peu, si peu... . Toi entre autres. Toi, Chloé, parce que tu es si douée pour la vie. Parce que tu l'empoignes à bout de bras. Tu bouges, tu danses, tu sais faire la pluie et le beau temps dans une maison. Tu as ce don merveilleux de rendre les gens heureux autour de toi. Tu es si à l'aise, si à l'aise sur cette petite*, с. 55] (У меня было много врагов. Я не хвастаюсь и не жалуюсь, мне на это наплевать. Но друзья... . Люди, которым мне хотелось нравиться? Хотя бы малость, хотя бы малость... . В том числе и ты. Ты, Клоэ, потому что ты имеешь такой дар жить. Потому что ты хватаешься за жизнь вытянутой рукой. Ты двигаешься, танцуешь, умеешь быть влиятельной в доме. Ты обладаешь чудесным даром делать людей счастливыми вокруг себя. Ты чувствуешь себя так свободно, так удобно на этой маленькой планете).

В данном микроконтексте узуальная ФЕ «*faire la pluie et le beau temps*» (досл. «делать дождь и хорошую погоду»), имеющая значение «быть могучим, сильным», реализуется с расширением компонентного состава с помощью включения в него обстоятельства места «*dans une maison*» (досл. «в доме»), выраженного сочетанием существительного с предлогом. Благодаря расширению компонентного состава и изменению семантической структуры

окказиональная ФЕ «faire la pluie et le beau temps dans une maison» (досл. «делать дождь и хорошую погоду в доме») позволяет понять читателю, что Клоэ не обладает силой и влиянием за пределами своего дома.

Рассмотрим микроконтекст с окказиональной ФЕ, употребляющейся с заменой компонентов: «*Mais, tu sais, si j'étais si malheureux cette nuit-là, c'était surtout à cause d'elle. Quand je vois ce qu'elle est devenue... . Si convenue... . Et si tu avais vu quel **morceau de fille** c'était quand je l'ai rencontrée... . Je ne suis pas fier*, с. 67] (Но знаешь, если я чувствовал себя несчастным этой ночью, так это в основном из-за неё. Когда я вижу, какой она стала... . Такой неестественной... . Если бы ты видел, какой желанной была эта девушка, когда я её встретил... . Я не горжусь собой, нет, правда, тут нечем особо гордиться. Я подавлял её, сделал её блёклой).

В приведённом примере узуальная ФЕ «morceau de roi» (досл. «королевский кусок») со значением «желанная женщина» функционирует с компонентом «fille» (девушка) вместо «roi» (король). Посредством замены компонента в окказиональном употреблении «morceau de fille» (досл. «девичий кусок») вносится дополнительный смысл в её значение, что позволяет адаптировать фразеологизм к конкретной речевой ситуации, в которой речь идёт не о женщине, а о девушке.

Особый интерес вызывают случаи, когда ФЕ претерпевает одновременно расширение компонентного состава и замену одного из компонентов, являющегося её частью в системе языка. Рассмотрим это на примере следующего микроконтекста: «*J'attends le moment où vous allez **prendre votre air douloureux** pour m'annoncer que je peux compter sur vous. Financièrement, j'entends. Vous êtes un peu dans l'embarras, n'est-ce pas ? Une grande fille comme*, с. 40] (Я жду момента, когда у вас будет печальный вид и когда вы мне объявите, что я смогу на вас рассчитывать. В финансовом плане, я надеюсь. Вы немного смущены, не так ли? Такую взрослую девочку, как я, сложнее содержать, чем свекольное поле).

В данном микроконтексте наблюдается употребление узуальной ФЕ (досл. «принять большие внешние виды»), означающей «принять важный вид», с расширением компонентного состава путем включения притяжательного прилагательного «votre» (ваш). Кроме того, автор заменяет компонент «grands» (большие) компонентом «douloureux» (печальный). С помощью двойной трансформации плана выражения ФЕ автору удаётся не только акцентировать поведение определённого персонажа, но и воздействовать на семантику фразеологизма, в результате чего значения узуальной и окказиональной ФЕ становятся противоположными. Созданный автором эффект фразеологической антонимии позволяет ему весьма экспрессивно донести до читателя реальное эмоциональное состояние героя.

Итак, результаты функционального анализа фразеологии во французском художественном тексте на материале произведений Анны Гавальда и Марка Леви позволяют сделать определенные выводы. Во-первых, окказиональные ФЕ

в них довольно многочисленны. Во-вторых, их намеренное индивидуально-авторское употребление характеризуется трансформацией плана выражения, состоящее в расширении компонентного состава, замене компонентов, а также совмещении обоих способов данной трансформации. В-третьих, изменение автором плана выражения обуславливает появление дополнительных смыслов в семантике окказиональных ФЕ, что приводит к их изменению и отличию от семантики соответствующих узуальных ФЕ. В-четвёртых, дополнительные смыслы индивидуально-авторских ФЕ способствуют более точной и экспрессивной передаче автором читателю эмоционального состояния, поведения персонажа в определённой ситуации, а также его характеристики.

Библиографические ссылки

1. Василенко А. П. Аспекты семантики фразеологизмов (на материале русского и французского языков): автореф. дис. ... докт. филол. наук. Орёл, 2011. 44 с.

2. Кравцов С. М. Картина мира в русской и французской фразеологии (на примере концепта «Поведение человека»). Ростов н/Д, 2008. 312 с.

. Крюкова Н. А. Лексикографическое описание распространения и расширения компонентного состава фразеологизмов // Проблемы истории, филологии, культуры. Иваново, 2011. № 3 (33). С. 299-304.

Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. М., 1990. 685с.

. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / Под ред. В. Г. Гака. М., 2005. 1624 с.

Павленко Т. Л. Анализ фразеологических гнезд как экспрессивного компонента идиостиля М. А. Шолохова // Изучение творчества М. А. Шолохова в высшей и общеобразовательной школе: материалы шолоховских чтений. Ростов н/Д. 2003. С. 186-195.

. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 288 с.

8. Gavalda A. 35 kilos d'espoir. URL: [file:///C:/Users/Home/Downloads/Anna%20Gavalda%20-%2035%20kilos%20d'espoir%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/Anna%20Gavalda%20-%2035%20kilos%20d'espoir%20(1).pdf)

(дата обращения: 11.02.2022).

9

.
(дата обращения: 12.02.2022).

(дата обращения: 27.10.2022).

a

v

a

l

d

a

A

.

J

e

l

,

a

i

m

a

i

СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ

THE SEMANTIC CONTENT OF THE CONCEPT 'LOVE' IN VARIOUS LANGUAGES

А. С. Русяева

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В данной статье рассматривается смысловое содержание концепта «любовь» в различных языках. Приведены словарные определения слова «любовь» в русском, английском и испанском языках, а также рассмотрены пословицы и поговорки, связанные с данным концептом. Сделан вывод о схожести определений данного концепта в толковых словарях анализируемых языков.

Abstract. This article is devoted to the semantic content of the concept of "love" in various languages. Dictionary definitions of the word "love" in Russian, English and Spanish are given, and proverbs and sayings related to this concept are also considered. The conclusion is made about the similarity of definitions of this concept in the explanatory dictionaries of the given languages.

Ключевые слова: концепт «любовь», русский язык, английский язык, испанский язык

Key words: concept 'love', Russian, English, Spanish

Особенности национального мышления обуславливают специфику языка. В связи с этим, лингвистам уже многие годы интересна взаимозависимость языка и культуры, мировоззрения его носителей. Не последняя роль в исследованиях отводится тому, как язык зависит от национального мышления и менталитета, что и привело к актуализации изучения такой ментальной единицы как «концепт».

При помощи термина «концепт» лингвисты пытаются объяснить единицу хранения информации в памяти. Концепт – довольно абстрактное понятие, именно поэтому до сих пор не существует единого определения данного термина. Например, энциклопедический словарь лингвистических терминов определяет «концепт» следующим образом: «многомерная концентрированная, целостная единица мыслительной деятельности человека, отражающая сложившуюся систему человеческой памяти и репрезентируемая лексическими и грамматическими категориями как языка, так и национальной культуры» [6]. Концепт представляет собой ментальное образование и одновременно является системой ценностей, присущей и национальному сознанию и культуре данного этноса [6].

В.И. Карасик, С.Г. Воркачев и др. в своих работах занимаются изучением данной ментальной единицы, пытаясь дать ей как можно более точное определение. В своем исследовании В.И. Карасик определяет концепт следующим образом: концепты – это «ментальные образования, которые

представляют собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта», «квант переживаемого знания» [3]. По мнению С.Г. Воркачева, концепт является «единицей коллективного знания, ... имеющей языковое выражение и отмеченной этнокультурной спецификой» [1].

Можно сделать вывод, что концепт связан с этносом, его культурой, историческим прошлым, а также мировоззрением. Следовательно, концепты – это образы и понятия, которыми представители того или иного народа мыслят и при помощи которых отображают окружающий мир.

Многим известно, что сфера эмоций и чувств является одной из самых обширных в общественном сознании, именно поэтому данная сфера является благоприятной для исследования. Проблема систематизации вербальных средств выражения эмоций и чувств до сих пор не решена современной психологией. Известно, что эмоции делятся на первичные, базисные и вторичные. Как отечественные, так и зарубежные ученые указывают разное количество базовых эмоций. Однако, в основном, они классифицируются следующим образом: страх, радость, печаль, гнев и злость. Нам показалось допустимым определить как базовое чувство, которое рассматривается в данной статье, а именно любовь. Концепт «любовь» является основополагающим во многих культурах, в связи с чем была поставлена цель выяснить, какое смысловое содержание вкладывается в данный концепт в различных языках, а, следовательно, и в различных культурах.

Существует большое количество определений этого слова. Ученые из разных сфер делали попытки как можно точнее определить это слово. Мы считаем, что определение «любви» в философии является наиболее исчерпывающим. Современная философия дает определение такому глубокому чувству, как любовь, в контексте интимной устремленности на другую личность, человеческую общность или идею. Сложность этого явления определяется тем, что в нем пересеклись противоположности биологического и духовного, интимного и общезначимого, личностного и социального [5].

Для того, чтобы рассмотреть данное понятие в контексте языка и культуры, в первую очередь, мы решили обратиться к словарям русского языка, носителями которого мы являемся. Толковый словарь С.И. Ожегова дает следующее определение слову «любовь»:

ЛЮБОВЬ, любви, те. любовью, ж. **1. Глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство.** Чары, ожидание, муки любви. Признание в любви. Объясниться в любви. Брак по любви, без любви. Выйти замуж по любви (за любимого человека). Л. до гроба (вечная). Л. прошла, ушла, угасла. Страдать, сгореть, умирать от любви. Страстная, взаимная, безответная, платоническая, романтическая л. Л. с первого взгляда (возникшая сразу с первой встречи). Склонить к любви. Любовью не шутят(посл.). Л. не картошка (не пустяк, не безделица; прост. шутл.). Дитя любви (о желанном и любимом ребенке). Л. зла (о том, что любимого не выбирают). **2. Чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности.** Л. к родине, к родителям, к детям. Слепая л. (всепрощающая). Л. к ближнему. Относиться к своему делу с любовью (любовно). **3. Постоянная, сильная склонность, увлеченность чем-**

н. Л. к правде, к истине. Л. к балету, к чтению, к театру, спорту. Л. к животным.
4. им. п. Предмет любви (тот или та, кого кто-н. любит, к кому испытывает влечение, расположение). Он (она) - его (ее) первая (или последняя) л. Он ее очередная л. **5. Пристрастие, вкус** 2 к чему-н. Л. к спиртному, к сладкому, к нарядам, к комфорту. 6. **Интимные отношения, интимная связь** (прост.) Заниматься любовью [4].

Далее обратимся к толковым словарям иностранных языков, чтобы сравнить определения слова «любовь» в английском и испанском языках.

Согласно Cambridge Dictionary, слову «love» присваиваются следующие дефиниции:

1. the feeling of liking another adult very much and being romantically and sexually attracted to them, or strong feelings of liking a friend or person in your family (*чувство, когда вам нравится другой человек, к которому вы испытываете романтическое и сексуальное влечение, или сильное чувство симпатии к другу или человеку в вашей семье*);

2. a person that you love and feel attracted to (*человек, которого вы любите, к которому чувствуете привязанность*);

3. to like something very much (*любить что-то очень сильно*) [7].

Обратившись к толковому словарю испанского языка, мы выяснили, что у слова «amor» также существует несколько дефиниций:

1. Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser. (*Сильное чувство человека, который, исходя из своей собственной неадекватности, нуждается и ищет встречи и единения с другим существом.*);

2. Sentimiento de afecto, inclinación y entrega a alguien o algo (*Чувство привязанности, склонности и преданности кому-то или чему-то*);

3. Tendencia a la unión sexual (*Интимная связь*);

4. Persona amada (*Любимый человек*);

5. Objeto de cariño especial para alguien (*Предмет особой привязанности*) [8].

Проанализировав приведенные выше дефиниции понятия «любовь» в трех языках, можно сделать вывод, что определение данного понятия в толковых словарях русского, испанского и английского языков во многом совпадает. Удалось выявить следующие общие компоненты значения: *во-первых*, любовь как чувство глубокой привязанности к другому человеку; *во-вторых*, любовь как взаимное чувство, основанное на половом влечении, *в-третьих*, любовь как расположение или влечение к чему-нибудь, и, *в-четвертых*, любимый человек.

Изучив определения слова «любовь» в толковых словарях анализируемых нами языков, мы решили обратиться также и к народному творчеству, которое представлено в виде различных пословиц и поговорок. Причиной тому стало то, что именно в народном творчестве ярче всего раскрывается национальное сознание и мышление. На основе анализа пословиц и поговорок на русском, английском и испанском языках удалось выяснить следующие общие аспекты:

1) большое внимание уделяется всемогуществу любви:

А. Любовь все побеждает. (рус.)

Б. Love makes the world go round. (англ.) (*Любовь движет миром*)

В. Love will find a way. (англ.) (*Любовь сама проложит себе тропу*)

2) довольно часто встречается концепт «любовь слепа»:

А. Любовь зла — полюбишь и козла. (рус.)

Б. Любовь и малое принимает за великое. (рус.)

В. Love is blind (англ.) (*Любовь слепа*)

Г. Amor no respeta ley, ni obedece a rey (исп.) (*Любовь и закона не знает и королю не подчиняется*)

3) распространена идея «любовь – быстротечна», присущая в большей мере испанскому и английскому языку:

А. Love makes time pass; time makes love pass (рус.) (*Любовь со временем проходит*)

Б. Hot love is soon cold (англ.) (*Горячая любовь быстро остывает*)

В. The love of a woman and a bottle of wine, are sweet for a season but last for a time (англ.) (*Женская любовь и бутылка вина сладки в свое время, но их хватает ненадолго*)

Г. La separación temprana rompe el amor (исп.) (*Ранняя разлука разбивает любовь*)

В ходе исследования мы ознакомились с дефинициями слов «любовь», что помогло сделать выводы касательно смыслового содержания данного концепта в русском, английском и испанском языках. В толковых словарях различных культур дается примерно одинаковое определение слову «любовь». Рассмотрев пословицы и поговорки на всех трех языках, мы выяснили, что в пословицах и поговорках русского, английского и испанского языков присутствуют общие смысловые компоненты: «всемогущество любви», «любовь слепа», «быстротечность любви».

Библиографические ссылки

1. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. М.: Гнозис, 2004. 192 с
2. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Сов. Энциклопедия, 1966. 535 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004. 361 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 25-е изд., испр. и доп. М.: ООО «Издательство Оникс», 2008. 1328 с.
5. Подлесова О. А. Специфика эмоций как вида когнитивных состояний // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2008. С. 139–141.
6. Тихонов А. Н. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т. / А.Н. Тихонов, Р.И. Хашимов, Г.С. Журавлева и др. М., 2008. 840 с.
7. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 28.11.2022 г.).
8. Diccionario de la lengua española (Real Academia Española). URL: <https://dle.rae.es/> (дата обращения: 28.11.2022 г.).

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОЛОГИЗМОВ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**

**FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF NEOLOGISMS
IN RUSSIAN AND FOREIGN LINGUISTICS**

А. Ю. Секаева

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос дифференциации функциональных характеристик неологизмов. Автор рассматривает различные определения понятия «неологизм» и приводит общую классификацию функций неологизмов с точки зрения необходимости их введения. Помимо базовых функций в статье приводятся более широкий спектр функциональных параметров лексических инноваций, предлагаемых отечественными и зарубежными лингвистами.

Abstract. This article raises the issue of differentiating functional features of neologisms. The author considers various definitions of the notion of neologism and classifies lexical innovations in terms of their necessity according to the basic functional typology. Apart from the basic functions the author analyzes a wider spectrum of functional characteristics of neologisms given by domestic and foreign linguists.

Ключевые слова: неологизм, функция, лексическая инновация, номинативная функция, стилистическая функция

Keywords: neologism, function, new word, lexical innovation, nominative function, stylistic function

В связи с глобализацией и высоким уровнем научно-технического прогресса в речи людей неизбежно появляются неологизмы, слова, обозначающие новые объекты действительности. В «Словаре лингвистических терминов» Т. В. Жеребило неологизм определяется как «новое слово или новое значение и форма уже существующего слова» [3]. В данном определении отражается структурный аспект образования неологизмов, раскрывающий понимание неологизма лишь в словообразовательной перспективе. В свою очередь в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» Н. З. Котеловой предлагается определение, конкретизирующее временность функционирования некоторых новых слов: «неологизмы – это слова, значения слов, появившиеся в определенный период в каком-либо языке или окказиональные слова, использованные один раз в каком-либо тексте или акте речи» [6, с. 22]. Таким образом, из определения Н. З. Котеловой можно вывести, что понятие неологизма передает связь причины возникновения новых слов с длительностью функционирования лексических инноваций. Согласно определению советского лингвиста И. В. Арнольд, «неологизмы – это слова, входящие в язык с развитием или изменениями в общественных отношениях, в

быту и условиях жизни людей, которые ощущаются говорящими как новые» [1, с. 323]. Анализируя определение, предложенное И. В. Арнольд, можно прийти к выводу, что лексические новообразования являются новыми лишь до того момента пока не войдут в словарный состав языка, а до тех пор рассматриваются как лексические инновации, возникшие в определенный период в том или ином языковом поле. Рассмотрев вышеперечисленные определения понятия «неологизма», можно сделать вывод, что новые слова, появившись в языковом поле, не всегда входят в лексикон в результате длительного использования. Вероятность полноценного перехода неологизмов в словарный фонд языка чаще всего зависит от выполняемых ими функциональных параметров.

В основе «функций» тех или иных лингвистических феноменов понимают причины их возникновения в языке или, как в случае с неологизмами, причины возникновения новых слов в языковом поле [8]. Известно, что появление слов в словарном составе языка и в языковом поле обусловлено лингвистическими и экстралингвистическими причинами. Базовыми факторами возникновения неологизмов считаются: необходимость номинации новых объектов действительности (номинативная функция) и стремление придать экспрессивности слову (стилистическая функция). Номинативная функция неологизмов, подразумевает, что новое слово появляется в языке, чтобы заполнить лексическую и (или) культурную лауну, и именовать соответствующий феномен. Стилистическая функция в свою очередь предполагает, что неологизм возникает для усиления характеристик предмета или передачи субъективного мнения говорящего.

Испанский лингвист Элизбет Льопарт-Саумель поддерживает теорию о двойственности функций неологизмов, выделяя деноминативную функцию и стилистическую функцию неологизмов. Лингвист также полагает, что деноминативная функция отвечает объективной необходимости, а стилистическая функция передает субъективное мнение автора о чем-либо. Стоит отметить, что среди базовых функций новых слов лингвист выделяет подфункции. К функциональным параметрам деноминативных неологизмов относятся: функция именования объектов действительности, функция уточнения. В свою очередь к стилистическим функциям неологизмов Э. Льопарт-Саумель относит: функцию передачи субъективного мнения автора и функцию привлечения внимания читателя [9].

Рассматривая функциональные параметры новых слов подробнее, можно обнаружить, что функциональный потенциал лексических новообразований не ограничивается двумя ранее рассмотренными функциями. Более того, базовые функции неологизмов подвергаются критике (испанский лингвист, Maria Estornell Pons), т.к. они не полностью отражают все причины возникновения новых слов. Некоторые функции находятся либо в рамках лингвистики, либо являются проявлением внешних событий. Как было упомянуто ранее возникновение лексических инноваций определяется лингвистическими и экстралингвистическими факторами (далее функциями). К лингвистическим функциям французский лингвист Ж. Ф. Саблероль причисляет:

1. Функция экономии языка. Если при именовании новых объектов действительности использовались длинные конструкции, объясняющие понятие, это бы порождало перегруженность речи. В данном случае неологизмы позволяют избегать объяснения понятий, содержащих большое количество слов. Кроме того, данная функция неологизмов может проявляться при конверсии слова, которая, как известно, заключается в переходе слова из одной части речи в другую без морфологических изменений.

2. Функция уточнения. Данная функция является продолжением предыдущей, т.к. ее суть заключается в том, что неологизм может достоверно отражать понятие и не засорять при этом речь избыточными лексическими единицами.

3. Функция престижа. Некоторые неологизмы входят в лексикон носителей язык, потому что их использование характеризуется принадлежностью к определенной сфере деятельности, находящейся среди престижных областей. Кроме того, если новым словом является немотивированное заимствование, то это может свидетельствовать о благосклонном отношении говорящего к языку-донору и культуре страны, в которой говорят на данном языке [9].

Российский лингвист Шамне Н. Л. и английский лингвист Ирина Ретс также поддерживают отнесение ранее рассмотренных функций к лингвистическим функциям неологизмов [10]. И, в свою очередь, дополняют данный список функцией систематизации словарного фонда языка. Согласно данной функции, появление неологизмов позволит привести в соответствие терминологию, используемую в тех или иных отраслях.

Российский лингвист О. С. Рублева выделила собственную функциональную типологию неологизмов, свойственную преимущественно публицистическим текстам. Согласно мнению российского лингвиста функции неологизмов, могут быть представлены следующим образом:

1. Номинативная функция позволяет наделить тот или иной объект действительности названием.

2. Синтаксическая функция достигается путем создания особой организации речи с помощью рифмы в единице текста.

3. Коммуникативная функция выступает в роли фундамента при построении коммуникации. Несмотря на то, что кажется, что новые слова порой не называют ничего нового, привнося лишь небольшие оттенки уже существующим понятиям, их возникновение в некоторых случаях можно мотивировать. Неологизмы в данной функции призваны упростить общение между людьми («trumpу», в стиле Д. Трампа, в значении «эксцентричный»).

4. Стилистическая функция имеет место в художественном и публицистическом стилях. Неологизмы в данной функции призваны передать субъективное мнение автора высказывания. Стилистическая функция в свою очередь подразделяется на оценочную и экспрессивную. Экспрессивная функция направлена на создание выразительного повествования, таким образом выделяя неологизмы на фоне других относительно нейтрально маркированных

лексических единиц. Оценочная функция заключается в передаче положительного или отрицательного отношения к чему-либо.

5. Прагматическая функция больше всего свойственна неологизмам, употребляемым в публицистическом стиле. Неологизмы в данной функции призваны регулировать восприятие и сознание реципиентов информации. В данном случае неологизмы, несущие оценочную коннотацию, будут бессознательно формировать в реципиенте мнение о чем-либо. Например, неологизм «boomer», являющийся сокращением от «babyboomer» (представитель поколения «бейби бума»), чаще всего используется с негативной коннотацией, что может повлиять на восприятие представителей данного поколения в целом.

6. Нормообразующая функция заключается в унификации наиболее употребляемой формы неологизмов в медиа пространстве, даже если неологизм противоречит орфографическим нормам языка. Например, неологизм *totes*, являющийся сокращением от *totally* постепенно входит в норму в медиа поле.

7. Темпоральная функция неологизмов проявляется в том, что новые слова отражают историко-культурные особенности того или иного периода. То, что когда-то было неологизмом либо вошло в постоянный лексикон языка, либо вовсе перестало использоваться. В данный момент глагол «to retweet» является неологизмом, но есть вероятность, что данная лексическая инновация перестанет использоваться и слово станет отражением времени [5, с. 5].

Российский лингвист Л. Т. Касперова, так же, как и О. С. Рублева, направляет фокус исследования функций неологизмов на материале публицистических текстов. Однако Л. Т. Касперова предлагает иные функции лексических инноваций, среди которых лингвист дифференцирует:

1. Креативную функцию. Создание неологизма в публицистическом тексте является проявлением творческой стороны человеческой сущности при реальном недостатке языковых средств выражения. Например, в начале пандемии, у людей произошло эмоциональное потрясение в связи со страхом и постоянной изоляцией, это привело к созданию понятия «коронабесие».

2. Функция продвижения в литературный язык. Данная функция заключается в переходе нового слова из одного стиля в другой. Неологизм «удаленка» изначально принадлежал к неформальному разговорному стилю, а затем вошел в употребление как нейтральная лексическая единица в информационном поле.

3. Функция интеллектуализации общества. Некоторые новые слова проникают в речь (а затем и в язык) чтобы сформировать интеллектуальную личность. Заимствования, в особенности англицизмы, приходят в речь и язык не только чтобы закрыть языковые и культурные лакуны, но для того обучить общество точному употреблению лексики. Раньше в русском языке слово «кофта» являлось универсальным и обозначало любые предметы плечевой одежды с длинным рукавом. Затем появились такие понятия как: кардиган, лонгслив, являющиеся обозначением для конкретных предметов одежды.

4. Воздействующая функция проявляется в распространение новых слов с оценочной коннотацией с целью повлиять на общественное мнение.

Среди слов, выполняющих, данную функцию можно обнаружить неологизмы, связанные с пандемией коронавируса, например, «covidiot» – неологизм, обозначающий человека, который не верит в пандемию. Данная лексическая инновация появилась через средства массовой информации с негативной коннотацией и в определенной степени повлияла на мнение читателей касательно COVID-19.

5. Компенсаторная функция является продолжением креативной функции, однако в ее основе лежит словотворчество как психологическая реакция на стрессовую ситуацию. В данной функции используется лексика, связанная с пандемией 2019 года (maskne, to zoom, quarintini, doomscrolling) [5, с. 2].

Ранее указанные функциональные параметры новых слов в основном базируются на выполняемых функциях неологизмов в речи. Однако представители Пражской лингвистической школы, к которой принадлежат Вилем Матезиус, Р. О. Якобсон, Н. С. Трубецкой полагали, что функциональные особенности неологизмов нужно рассматривать не только с точки зрения их функций в конкретном речевом акте, но с точки зрения выполняемых функциональных параметров неологизмов в языке как системе знаков. Согласно данной теории среди многочисленных лингвистических функций неологизмов можно выделить интерлингвистическую функцию лексических инноваций. Данная функция является отражением влияния языковой системы одного языка на языковую систему другого языка. Например, слово «эмодзи» было заимствовано из японского, однако из-за того, что сочетание дз+и является несвойственным русскому произношению, появился следующий вариант произношения и написания данного слова – эмоджи. В данном случае неологизм эмоджи выполняет интерлингвистическую функцию, т.к. отражает отношения между системами русского и японского языков

Таким образом, мы рассмотрели функции неологизмов, предложенные отечественными и зарубежными лингвистами. Неологизмы представляют собой новые слова, существующие в речи определенный период времени и переходящие в словарный фонд языка лишь, выполняя определенные функции. В данной работе были проанализированы базовые функции неологизмов, а именно номинативная и стилистическая. Кроме того, были рассмотрены подфункции неологизмов внутри ранее указанных базовых функциональных параметров, а именно: подфункция уточнения и номинации в номинативной функции, а подфункция передачи мнения автора и подфункция привлечения внимания к стилистической. Помимо дополнений основного спектр функций была предложены функциональные типологии О. С. Рублевой и Л. Т. Касперовой, в которых базовые функции переплетаются с авторскими функциями, выделенными непосредственно самими лингвистами.

Библиографические ссылки

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1986. 295 с.
2. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 2003. 244 с.
3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов и понятий. URL: <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com> (дата обращения: 18.11.22).
4. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1990. 124 с.
5. Касперова Л. Т. Функции неологизмов в современной медиаречи // Актуальные проблемы стилистики. 2021. № 7. С. 166-170.
6. Котелова Н. З. Неологизмы. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
7. Рублёва О. С., Свинцова А. А., Шкаликов Е. В. Основные параметры типологии неологизмов // Advance science. 2017. № 4. С. 1-6.
8. Baugh Albert C., Cable Th. A History of the English Language. 5th edition. Routledge, 2002. 459 p.
9. Llopart-Saumell E. Los neologismos desde una perspectiva funcional: Correlación entre percepción y datos empíricos. URL: https://www.researchgate.net/publication/331791329_Los_neologismos_desde_una_perspectiva_funcional_Correlacion_entre_percepcion_y_datos_empiricos/citation/download (дата обращения: 18.11.22).
10. Shamne N. L., Rats I. The Problem of Studying Neologisms and their Influence on the Ecology of Language. URL: https://www.researchgate.net/publication/281476409_The_Problem_of_Studying_Neologisms_and_Their_Influence_on_the_Ecology_of_Language/citation/download (дата обращения: 19.11.22).

УДК 811.111

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ПЕСНЯХ ГРУППЫ BEATLES

THE FUNCTIONING OF THE COMMUNICATIVE TYPES OF SENTENCES IN THE BEATLES' SONGS FROM A DIALOGIC PERSPECTIVE

А. А. Семенова
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»

Аннотация. В любом стиле текста диалогичность выделяется лингвистами как обязательный элемент, так как каждый вид речевой деятельности требует как адресанта, так и адресата. Феномен диалогичности наблюдается и в поэтическом тексте, где авторы намеренно вступают с читателями или слушателями в коммуникативный акт с целью получения от них ответной реакции. В данной статье рассматриваются особенности коммуникативных типов предложения и их функционирование в поэтическом тексте на примере

трёх песен известной английской группы The Beatles: «Eleanor Rigby», «Dear Prudence» и «Think for Yourself».

Abstract. Linguists distinguish dialogue as an obligatory element in any text style, since each type of speech activity requires both an addresser and an addressee. The phenomenon of dialogue can also be observed in a poetic text, where the authors deliberately initiate a communicative act with readers or listeners in order to get a response from them. This article deals with the features of communicative types of sentences and their functioning in a poetic text with reference to three songs of the famous English band *The Beatles*: «Eleanor Rigby», «Dear Prudence» and «Think for Yourself».

Ключевые слова: коммуникативные типы предложения, диалогичность, песня, поэтический текст, синтаксис

Keywords: communicative types of sentences, dialogue, song, poetic text, syntax

Феномен массовой популярности известной английской группы The Beatles в 1960-х годах можно объяснить тем, что проблемы, затрагиваемые в текстах песен молодых участников группы, были одновременно актуальны и просты для понимания слушателям по всему миру. Интерес молодежи 1960-х годов к рок-музыке, находившейся в тот период на стадии расцвета, также поспособствовал общественному признанию группы. Диалог между слушателями и исполнителями, который достигается за счёт использования различных типов коммуникативных предложений и их особенностей, представляет особую ценность песен. Именно благодаря диалогичности, с помощью которой авторы произведений передавали свои идеи, появилась возможность вступать в коммуникацию как с современными, так и с будущими слушателями. В настоящее время анализ текстов песен с точки зрения коммуникативного синтаксиса недостаточно часто исследуется авторами научных статей. Данная работа является вкладом в изучение этого вопроса и представляет собой лингвистический анализ песен The Beatles, в рамках которого подробно рассматривается функционирование коммуникативных типов предложения в поэтическом тексте.

Согласно классификации по коммуникативному признаку предложения, выделяется три основных типа: повествовательные, вопросительные и побудительные. Традиционно принято выделять еще один вид предложения с точки зрения коммуникативного признака – восклицательные предложения. Однако, по мнению ряда учёных, восклицательность придает эмоциональную окраску основным трём типам коммуникативных предложений и не может быть выделена отдельным типом.

Кратко охарактеризуем основные коммуникативные типы предложений.

1. Повествовательное предложение служит для выражения некоего предположения. Т. В. Жеребило формулирует следующее определение: «Повествовательное предложение – тип предложения по функции, служащий для передачи одной из основных форм мысли – суждения» [1, с. 265]. Повествовательные предложения бывают утвердительными и отрицательными.

В утвердительных предложениях, как следует из названия, утверждается некий факт, осознается реальная связь между действительностью и описанной ситуацией, т.е. в предложении присутствует предикация. Отрицание является маркированным членом оппозиции «положительность» / «отрицательность»: имеется специальный грамматический показатель отрицательности – частица *not* [2, с. 181]. Отрицание может быть общим и частным. Отрицание является общим, если в предложении отрицается предикация, предложения с частным отрицанием содержатся в любой части речи, кроме сказуемого. В английском языке возможно сочетание общего и частного отрицания в пределах одного предложения.

2. Наиболее важным типом предложение в рамках данной статьи являются вопросительное предложение, так как именно через вопрос авторы литературных текстов подталкивают реципиентов к диалогу. Важнейшими формальными признаками, по-разному комбинирующимися в разных типах вопросительных предложений, являются специфическая вопросительная интонация, инверсивный порядок слов, наличие вопросительных местоимений [2, с. 177].

В английском языке лингвистами принято выделять следующие типы вопросительных предложений: общий вопрос, специальный вопрос, разделительный вопрос, альтернативный вопрос и риторический вопрос.

3. Другим типом предложений, способным вызвать эмоциональную ответную реакцию со стороны адресатов текста служит побудительное предложение. Оно выражает волеизъявление говорящего (приказ, просьбу, предостережение, протест, угрозу, призыв, приглашение к совместному действию и т.д.) [3, с. 188].

А. А. Худяков утверждает, что «первичной коммуникативной функцией побудительного предложения служит поведенческая реакция собеседника, выражающаяся в выполнении и невыполнении им (в случае запрета) какого-либо действия» [4, с. 129]. Наряду с физическим выполнением / невыполнением действия, побудительные предложения подразумевают получения согласия / несогласия от собеседника. Рема побудительного предложения не является информационным ядром пропозиции, она формулирует побуждение. Тема побудительного предложения опускается или принимает форму обращения.

Далее будут рассмотрены особенности коммуникативных типов предложения и их функционирование в тексте на примере трёх песен группы The Beatles: «Eleanor Rigby» (1966), «Dear Prudence» (1968) году и «Think for Yourself» (1965). В качестве примеров намеренно были выбраны песни из разных периодов творчества группы, разных авторов текста (Дж. Леннон, П. Маккартни, Дж. Харрисон), с целью анализа диалогического аспекта функционирования предложений в поэтических текстах разнообразной тематики.

The Beatles – английская рок-группа из Ливерпуля, основанная в 1960 году и существовавшая до 1970 года. В состав группы неизменно входили четыре участника: Джон Леннон, Пол Маккартни, Джордж Харрисон и Ринго Старр. Завоевав большую популярность среди слушателей, The Beatles были признаны

одной из наиболее успешных групп XX века, как в творческом, так и в коммерческом плане. Группа оказала значительное влияние на формирование многих известных исполнителей и на рок-музыку в целом.

Начнем с одного из самых известных произведений группы. «Eleanor Rigby» (1966) – трагическая баллада, написанная Полом Маккартни. Песня, затрагивая тему одиночества и смерти, является одним из произведений периода коренных изменений в творчестве группы, ранее писавшей преимущественно на тему любви [6]. Мрачные чувства и атмосфера человеческого опустошения передается через историю о двух одиноких людях – Элинор Ригби, несчастная женщина, витающая в своих мечтах, и отец Маккензи, пишущий проповеди, которые так никто и не услышит. Судьбы героев пересекаются только в конце песни, когда Элинор умирает.

Во вступлении песни мы можем видеть побудительное восклицательное предложение, повторяющееся дважды:

Ah, look at all the lonely people!

Ah, look at all the lonely people!

В данном высказывании побудительный коммуникативный тип предложения выражен через просьбу или призыв. Номинация предполагаемого исполнителя действия опущена, что делает понятным тот факт, что автор пытается привлечь внимание слушателей к проблеме одиночества. Предложение имеет утвердительную форму и эмоциональную окраску, на письме выраженную с помощью восклицательного знака. Для выполнения эмотивной функции, в начале предложения также присутствует междометие *Ah*.

Обратим внимание на первый куплет:

(1) *Eleanor Rigby picks up the rice in the church where a wedding has been.*

(2) *Lives in a dream.*

(3) *Waits at the window, wearing the face that she keeps in a jar by the door.*

(4) *Who is it for?*

В отрывке представлены четыре предложения, три из которых относятся к повествовательному (утвердительному) коммуникативному типу. Именно с их помощью слушателям описывают главную героиню песни.

В первом предложении мы впервые сталкиваемся с героиней и узнаём, чем она занимается. Пол Маккартни заявлял, что мысль о том, что кто-то собирает рис после чужой свадьбы, кажется ему трогательной, поэтому именно с этой строчки он и начал знакомство слушателей с Элинор. Контраст между чьим-то счастьем и одиночеством, который и представлен в обеих частях предложения, настраивает слушателей на мрачные эмоции. Во втором коротком предложении появляется новый важный факт об Элинор – она любит витать в облаках, отсюда можно сделать вывод, что её реальная жизнь скучна даже ей самой.

Два последних предложения куплета дополняют друг друга в смысловом плане. Элинор сидит у окна, прихорашиваясь, или же надевает какую-то «маску» (имеется в виду – эмоцию). В любом случае непонятно, для кого она это делает, ведь женщина одинока, что подтверждает дальнейший своего рода риторический вопрос – Для кого это всё?

Сравним первый куплет со вторым, схожим по структуре:

(1) *Father McKenzie writing the words of a sermon that no one will hear.*

(2) *No one comes near.*

(3) *Look at him working, darning his socks in the night when there's nobody there.*

(4) *What does he care?*

Как и в первом куплете, здесь представлены три повествовательных и одно вопросительное предложения (третье предложение также содержит императив в первой части). Нам представляют второго главного героя песни – отца Маккензи.

Первое предложение очевидно указывает на одиночество мужчины, показанного через бессмысленность того, чем он занимается. Заключает эту мысль второе предложение, особенность которого заключается в том, что оно отрицательно, частное отрицание представлено в подлежащем – *no one*. Третье предложение выделяется наличием побудительного простого предложения в главной части. Императив в конкретном случае призывает слушателей понять и прочувствовать покинутость отца Маккензи. Четвертое предложение снова содержит частное отрицание, выраженное с помощью вопросительного местоимения *what*, и, как и в конце первого куплета, риторическим вопросом автор делает вывод об одиночестве героя – О чём ему ещё заботиться?

Обратимся к припеву песни:

All the lonely people.

Where do they all come from?

All the lonely people.

Where do they all belong?

В припеве два раза повторяется простое односоставное предложение: *All the lonely people*. В этом назывном предложении без помощи глагола констатируется бытие, существование одиноких людей.

Далее следуют два специальных вопроса с местоимённым вопросительным словом *where*. Эти вопросы автор задаёт и слушателям, и сам себе, его интересует, как люди становятся отчужденными от общества.

В последнем куплете история трагически завершается рядом повествовательных предложений:

(1) *Eleanor Rigby died in the church and was buried along with her name.*

(2) *Nobody came.*

(3) *Father McKenzie wiping the dirt from his hands as he walks from the grave.*

(4) *No one was saved.*

В первых двух высказываниях заканчивается история Элиноор Ригби, которая была одинока при жизни, и даже после смерти. Последние предложения знаменуют несчастный конец для отца Маккензи, который так и останется в одиночестве. Второе и четвертое предложения являются частным отрицанием (*nobody, no one*), во втором применяется пассивный залог.

Можно сделать вывод, что в данной песне использовано множество повествовательных предложений, т.к. слушателям рассказывается целая история. Восклицательные побудительные предложения во вступлении и в завершении произведения требуют заметить существование несчастных

позабитых всеми людей. Вопросительные предложения подталкивают к выявлению морали истории. Также стоит обратить внимание на отрицательные высказывания, служащие воплощением темы одиночества и отчуждённости в данной песне.

Рассмотрим следующую песню позднего периода The Beatles – «Dear Prudence» (1968). Довольно жизнерадостный текст песни написан Джоном Ленноном и посвящён его знакомой по имени Пруденс. Музыкант предполагал, что у девушки может быть депрессия, и таким образом попытался поднять ей настроение [5]. Автор просит Пруденс прогуляться с ним и насладиться солнечным днём.

Первый куплет, который также является и завершающим, четвёртым куплетом песни, содержит пять предложений, одно из которых повторяется в самом начале и конце:

- (1) *Dear Prudence, won't you come out to play?*
- (2) *Dear Prudence, greet the brand new day*
- (3) *The sun is up, the sky is blue.*
- (4) *It's beautiful and so are you.*
- (5) *Dear Prudence, won't you come out to play?*

Первое/пятое предложения представляет собой вопросительно-побудительный коммуникативный подтип предложений. Его целью является выражение вежливости, смягчение требования через использование общего вопроса. Автор желает, чтобы Пруденс вышла прогуляться, но высказывает это в форме просьбы, а не приказа. Вторая строка также начинается с обращения, которая является темой данного утвердительного побудительного предложения. Императив выражает призыв к девушке встретить новый день. Далее следуют два повествовательных предложения. Перечисляется всё, чем хорош этот новый день. В заключительном предложении сопоставляется красота природы (первая основа) и девушки (вторая основа).

В следующем куплете также представлены побудительные и повествовательные предложения:

- (1) *Dear Prudence, open up your eyes.*
- (2) *Dear Prudence, see the sunny skies.*
- (3) *The wind is low, the birds will sing.*
That you are part of everything.
- (4) *Dear Prudence, won't you open up your eyes?*

Во втором куплете автор слегка меняет структуру. Первые два предложения – утвердительные, побудительные. Продолжается призыв отвлечься от своих забот, распахнуть глаза и взглянуть на небеса. Тема побудительных предложений в обоих случаях принимает форму обращения – *Dear Prudence*.

Аналогично третьему и четвёртому предложениям первого куплета, здесь перечисляются преимущества настоящего дня, и утверждается, что девушка является его неотъемлемой частью. Заключительная строка повторяет призыв распахнуть глаза из первого предложения, но менее требовательного характера,

представляя собой вопросительно-побудительное предложение в форме общего вопроса.

Бридж между куплетами, служащий для отвлечения слушателя от основной темы песни, представляет собой повтор утвердительно побудительного высказывания:

Look around round.

Look around round round.

Look around.

В предложениях автор вновь взывает Пруденс взглянуть на то, как прекрасен день. Тема в предложениях опущена.

Рассмотрим третий куплет:

(1) *Dear Prudence, let me see you smile.*

(2) *Dear Prudence, like a little child.*

(3) *The clouds will be a daisy chain.*

So let me see you smile again.

(4) *Dear Prudence, won't you let me see you smile?*

Первое предложение – утвердительно побудительное, однако, в отличие от предыдущих куплетов, здесь выражена вежливая просьба, а не призыв. Второе предложение по своему коммуникативному признаку является повествовательным, из контекста понятно, что автор просит Пруденс улыбнуться и получить удовольствие от жизни, словно героиня – маленький ребёнок. Третьим в куплете выступает сложноподчинённое предложение. Главная часть предложения повествовательная, придаточная часть повторяет императив из первого побудительного предложения. Во второй раз автор просит Пруденс улыбнуться и приводит причину, по которой она должна это сделать – облака предстанут россыпью цветов. Заключается куплет вопросительно-побудительным предложением. В третий раз звучит просьба улыбнуться, в этот раз она смягчена вопросительной формой.

В отличие от предыдущей песни, в этом произведении слушателям не повествуется история. Мы наблюдаем за тем, как автор пытается убедить Пруденс отвлечься от своих забот и просто насладиться хорошим солнечным днём, что обосновывает многократные повторяющиеся предложения в начале строк и частое использование побудительных предложений. Каждое последнее предложение, обобщая информацию своего куплета, предстаёт в вопросительно-побудительной форме. В немногочисленных повествовательных высказываниях описывается природа: облака, небо, солнце и т.д. С этой же целью описания природы используются сложные предложения, все предложения, где присутствует обращение к девушке – простые.

Ещё один поэтический текст, к которому мы обратимся – песня «Think for Yourself» (1965), написанная Джорджем Харрисоном. Данное произведение наполнено философским смыслом, но в отличие от других, более поздних работ автора, не обладает мудростью индуизма (который принял Харрисон). Песня отличается земной горечью и является неким предупреждением-призывом не слушать ложь. Доподлинно неизвестно, что послужило вдохновением для

песни, сам автор утверждал, что вероятно, такой резкий негативный настрой был вызван недовольством правительством [7].

Песня начинается с куплета, где в четырёх строках нам представлены два утвердительно повествовательных предложения:

(1) *I've got a word or two.*

To say about the things that you do.

(2) *You're telling all those lies.*

About the good things that we can have.

If we close our eyes.

Используя данные предложения, автор начинает свою песню-предостережение в повествовательной форме, в них он сразу обозначает проблему – неназванный человек лжёт герою о том, что жизнь будет прекрасной, выдвигая при этом условие (*if*) – стоит лишь на всё закрыть глаза.

Интерес представляет припев, который в данной песне служит источником морали:

(1) *Do what you want to do.*

(2) *And go where you're going to.*

(3) *Think for yourself.*

Cos I won't be there with you.

Припев состоит из двух утвердительных побудительных предложений. Третье предложение – заглавная мысль всей песни, является сложноподчинённым, однако, в соответствии с коммуникативными характеристиками, главная часть относится к побудительному типу, а придаточное-обстоятельство – к отрицательному повествовательному (общее отрицание). Через ряд побудительных предложений автор призывает слушателя продолжать идти по своему пути и думать своей головой, ведь никто не будет нам подсказывать, что делать.

Второй куплет продолжает историю автора в череде повествовательных предложений:

(1) *I left you far behind.*

The ruins of the life that you have in mind.

(2) *And though you still can't see.*

I know your mind's made up.

(3) *You're gonna cause more misery.*

Слушатели получают новую информацию через сложноподчинённые предложения, где, как можно заметить, поочерёдно противопоставляются *I* и *you*. Здесь речь идет о том, что автор пытался помочь, неизвестному, о котором ведётся повествование, но бросил все попытки, ведь этот человек склонен к саморазрушению и способен причинить вред рассказчику. Эту мысль завершает и подтверждает последняя фраза.

Перейдём к третьему, завершающему куплету, после которого следует припев и концовка, предложения которых уже были проанализированы ранее:

(1) *Although your mind's opaque.*

Try thinking more if just for your own sake.

(2) *The future still looks good.*

*And you've got time to rectify.
All the things that you should.*

В приведенном тексте грамматические основы объединены союзом *although/though*, первая часть высказывания – повествовательный тип по коммуникативному признаку, здесь просто происходит констатация факта – твой разум непроницаем. Вторая часть – утвердительное побудительное предложение, в ней автор призывает/даёт совет – думать побольше. Тема опущена, из контекста очевидно, что этот призыв направлен одновременно на человека, о котором рассказывалось ранее, и на слушателей. Заключающее предложение – осложнённое, состоит сразу из трёх грамматических основ. Первые две части равноправны и объединены соединительной связью с использованием союза *and*. Здесь подчеркивается, что будущее всё может быть светлым, и у человека всё ещё есть время исправить свои ошибки. На этом завершается история, автор вновь просит слушателей думать самостоятельно, в первую очередь, для своего же собственного блага, это может изменить наше будущее в лучшую сторону.

Данная композиция в основном состоит из сложных повествовательных предложений. Благодаря развёрнутости каждого высказывания в первых двух куплетах происходит сопоставление автора с тем, к кому он обращается. В последнем куплете негативные действия неназванного человека/слушателя песни контрастируют с положительными последствиями, в случае если мы прислушаемся к автору, он говорит «твой ум затуманен, но для своего же блага подумай; есть ошибки, которые тебе стоило бы исправить, но после этого тебя ждёт светлое будущее». Побудительные предложения в припеве и единичное использование императива, который звучит мягче в последнем куплете песни, в целом представляют собой предостережение-мораль для слушателя.

На основе проведённого анализа можно сделать вывод, что в песнях группы The Beatles функционируют три коммуникативных типа предложения. По цели высказывания самым распространённым типом предложения в песнях группы является повествовательное, т.к. большинство песен повествуют слушателям целые истории. Вторым по распространённости служит побудительный тип предложения, с их помощью авторы песен создают некий диалог между собой и слушателем. Таким образом авторы как бы отождествляют себя с героями песен. Вопросительными предложениями авторы текстов песен подталкивают своих слушателей к выявлению морали из услышанной истории. Зачастую для этой цели вопросы приобретают риторический характер. Простые предложения часто используются вместе с побудительным коммуникативным типом для выражения ёмкого и эмоционального призыва к действию.

Библиографические ссылки

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань, 2010. 486 с.
2. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1981. 285 с.

3. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 3-е, испр. и доп. М., 1985. 399 с.
4. Худяков А. А. Теоретическая грамматика английского языка: учебное пособие. М., 2005. 256 с.
5. Doyle J. Dear Prudence, 1967-1968. URL: <https://pophistorydig.com/topics/dear-prudence-1967-1968> (дата обращения: 27.11.2022).
6. Rybaczewski D. Eleanor Rigby History. URL: <http://www.beatlesebooks.com/eleanor-rigby> (дата обращения: 27.11.2022).
7. Turner S. The Beatles: Stories Behind the Songs. London, 2011. 384 p.
8. AZLyrics. URL: <https://www.azlyrics.com> (дата обращения: 27.11.2022).

УДК 81'42:811.1

СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

REPLENISHING METHODS OF THE MODERN ENGLISH VOCABULARY

В. В. Серкина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В данной статье рассматривается ряд общих методов расширения лексики английского языка: образование новых слов, заимствования и семантические изменения. Материалом исследования послужили английские новообразования, отобранные методом сплошной выборки из СМИ за 2020-2021 гг. В работе используются следующие методы исследования: метод сплошной выборки и словообразовательный анализ. Автором рассмотрена терминология, связанная с появлением новых слов в языке, а также установлены закономерности словообразования.

Abstract. This article considers a number of general methods of expanding the vocabulary of the English language: the formation of new words, borrowings and semantic changes. The research material consisted of English new words selected by a continuous sampling method from the mass media for 2020-2021. The following research methods are used in the work: the method of continuous sampling and word-formation analysis. The author considers the terminology associated with new words in the language and also establishes the patterns of word formation.

Ключевые слова: слово, язык, заимствование, словообразование, лексика, семантическое изменение

Keywords: word, language, borrowing, word formation, vocabulary, semantic change

Словарный состав языка наиболее чувствителен к жизни народа – носителя и творца языка. Он изменяется практически непрерывно, поскольку непосредственно связан с разнообразной деятельностью человека. Определяющим процессом в развитии языка выступает постоянное пополнение

и обогащение его лексического состава за счет новых имен, полученных в процессе не только заимствования, но и словообразования. Деривация, т.е. образование новых слов на основе и с использованием того лексического материала, который уже в языке существует, на современном этапе развития языка – основной путь обогащения лексики. Без словообразования язык не мог бы иметь словарного состава, соответствующего современному развитию общества. Именно этим определяется огромное значение словообразования в общей системе языка.

В системе языка словообразовательные процессы тесно связаны как с лексикой, для пополнения которой они служат, так и с грамматикой, в соответствии с которой в языке оформляется новое слово. Связь словообразования с лексикой проявляется в том, что в нем находят прямое отражение постоянные изменения, которые происходят в лексике в связи с изменениями в общественной жизни. Связь словообразования с грамматикой проявляется в том, что все вновь возникающие слова оформляются в языке определенным образом в соответствии с уже существующими лексико-грамматическими разрядами слов (существительное, глагол, наречие и т.д.).

Сложная и многообразная связь словообразования с лексикой с одной стороны и с грамматикой с другой, тесное и глубокое взаимодействие лексических и грамматических категорий объясняют то многообразие способов словообразования, которое характеризует язык на всем протяжении его развития. Новые слова или, как их принято называть, неологизмы, возникают в языке с помощью самых различных способов словообразования.

Термин «неологизм» обычно применяют к новым словам или словообразованиям, которые могут давать новые слова. Данное утверждение может показаться простым, но оно поднимает несколько важных вопросов. Что значит для слова или словообразования быть новым? Как мы можем проверить новизну этого слова? Является ли новизна абсолютным понятием, т.е. можем ли мы классифицировать все слова как новые или не новые? Именно эти вопросы и будут обсуждены в данной статье.

По мнению U. Helfrich существует, по крайней мере, четыре типа неологизмов:

- morphological neologisms;
- semantic neologisms;
- loan neologisms;
- coinage neologisms [3].

Morphological neologisms (морфологические неологизмы) – это новые слова, основанные на существующих словах и словообразовательных моделях, образованные путем объединения, сокращения или изменения функции. Их новизна напрямую зависит от новой комбинации элементов, до сих пор не связанных друг с другом. Таким образом, мы можем иметь дело с хорошо известными моделями, которые используются в новой комбинации. Например, слово *jaguarness* – новое слово, образованное по образцу именных производных с помощью суффикса *-ness*, прибавленному к существительному *Jaguar* (марка автомобиля).

Существующие широко известные старые слова, которые развивают новые значения или оттенки значения, называются *semantic neologisms* (семантические неологизмы). Здесь новизна не в форме, а в значении, как например, в контексте вычислительной техники слову *mouse* было присвоено новое значение.

Loan neologisms (заимствованные неологизмы) – это слова или формы, заимствованные из других языков, обычно с их оригинальным написанием и значением. Хотя заимствованные неологизмы институционализированы в языке доноре, они являются новыми для другого языка.

Coinage neologisms (неологизмы) – это слова, которые являются новыми как по форме, так и по значению. Это наименее распространенный способ создания новых слов. Как правило, такие слова изначально появляются как имена собственные, которым впоследствии присваиваются другие функции. Примером может служить слово *Google*.

Изменения в лексике обычно охватывают изменения в значении и в лексическом инвентаре. Принимая во внимание взаимосвязь между словом и его источником, мы можем выделить следующие факторы, проясняющие его происхождение: основано ли слово на уже ранее существовавших словах или существующих шаблонах, является ли источник английским или другим языком и подвергается ли оно каким-либо морфосинтаксическим изменениям. Как следствие, процессы, связанные с пополнением лексики, могут быть отнесены к одной из следующих категорий:

- создание новых слов (*word coining*) – создание слов, не основанных на других словах или моделях;

- заимствование (*borrowing*) – слова, основанные на других существующих словах, отличных от английского;

- семантическое изменение (*semantic change*) – слова, основанные на существующих словах, которые не претерпевают никаких морфосинтаксических изменений;

- словообразование (*word-building*) – охватывает как структурные, так и функциональные модификации, т.е. образование новых слов с использованием моделей, доступных в языке.

Когда слова создаются *ex nihilo*, т.е. без морфологической мотивации, исследователи называют этот процесс *coinage*, *root* или *creation deliberate invention* [1, с. 239]. Данный способ также может охватывать случаи частично мотивированных слов, как в случае звукоподражательных образований, таких как «шипение», «хлопанье» или «глотание». Так, например, Джордж Истман изобрел термин «Кодак» для целей товарного знака. Однако данный термин использовался для обозначения камер любой марки.

Создание новых слов – редкий процесс. Как правило, данный способ используется в коммерческих целях для обозначения торговых марок. По утверждению R. Stockwell и D. Minkova, «in the world of marketing, such creations generally are not result of massive commercial research efforts to find a combination of sounds that have a pleasant ring to them and are easy to pronounce» [7, с. 5]. Эти торговые марки могут со временем стать более общими

терминами, как, например, это произошло с *Kleenex*, используемым сейчас для любых очищающих салфеток.

Новые лексические единицы могут быть созданы путем заимствования либо из других языков, либо в их лексической форме в виде иностранных слов, которые называются *loan words*, либо в виде перевода, но не самой словоформы. Их часто называют *calques* (калька) или *loan translation* (заимствованными переводами) [4, с. 137]. Заимствование может также принимать форму структурного заимствования, когда заимствуются, например, деривационные и флективные аффиксы.

Заимствование, безусловно, является самым быстрым способом увеличения словарного запаса языка. Наиболее распространенной мотивацией для лексического заимствования является потребность в именовании. Носители языка заимствуют слова для обозначения понятий или объектов, которые не имеют названий в их родном языке. Это подтверждает D. Crystal, который утверждает, что большинство заимствованных слов языка ничего не заменяют, скорее, они мягко прокладывают себе путь, отодвигая в сторону уже существующие слова и добавляя дополнительный смысл или нюанс к тому, что было раньше [2, с. 62]. Так, например, слово *sputnik* было заимствовано в английский язык из русского языка в октябре 1957 года, когда в СССР был запущен первый в мире искусственный спутник земли. Это слово восполнило лексический пробел и в то время успешно конкурировало с местными, более описательными терминами *man-made earth satellite*, *artificial moon*, *artificial earth satellite* [6].

Когда новый объект заимствуется вместе с новым лексическим термином, процесс заимствования усиливается «культурным заимствованием». Это часто относится к лексике, обозначающей фауну, флору, культуру и технологии. Важно подчеркнуть, что мощной мотивацией заимствований является социально воспринимаемый престиж.

Лексическое заимствование может принять форму «усыновления» (*adoption*) или «адаптации» (*adaptation*). В первом случае заимствование сохраняет свою первоначальную форму. Второй случай относится к различным степеням нативизации (*nativisation*) заимствования, таким как фонологические и морфологические модификации. Одним из примеров адаптации является калька, при которой новое значение выражается посредством перевода на родной язык.

Заимствования, как правило, основаны на языковом контакте. Лексические заимствования, однако, не обязательно требуют, чтобы исходный и целевой языки были открыты друг другу в течение длительного времени, т.е. их контакт не обязательно должен быть интенсивным. С другой стороны, структурные заимствования могут появляться только в ситуациях интенсивного языкового контакта. На развитие языка активно влияют многоязычные общества, в которых как носители, так и не носители английского языка используют его в качестве общения.

Семантическое изменение (*semantic change*), также называемое семантическим сдвигом (*semantic shift*) – это развитие смысла слова без

изменения его формы. Слова со временем совершенно естественно меняют свое значение, развивая новые смыслы. Обычно можно проследить развитие сдвига в значении, однако, как правильно заметили R. Stockwell и D. Minkova «it is unlikely that scholars will ever be able to predict the directions in which particular words will change their meanings» [7, с. 149], поскольку новые значения будут отражать до сих пор непредвиденные обстоятельства.

Хотя семантическое развитие в значительной степени непредсказуемо, некоторые механизмы изменений, то есть силы, которые могут привести к семантическим изменениям были выявлены и исследованы. Так, А. McMahon, например, приводит четыре причины семантических изменений: лингвистические, исторические, социальные и психологические [5, с. 179]. Лингвистические причины являются примерами внутренних факторов языка, таких как грамматикализация. Кроме того, семантическое изменение мотивируется общими аспектами языка, такими как многозначный характер слов, прерывистая передача и произвольность лингвистического знака. Другими словами, исторические причины являются отражением изменений в культуре и технологиях, социальные причины – это изменения, вызванные употреблением определенной социальной группой, и наконец, психологические причины отражают переосмысления, табу и эвфемизмы.

Слова также могут быть созданы с использованием исключительно морфологических механизмов, которые учитывают все процессы, включающие структурные изменения, конкатенативные и неконкатенативные, в уже существующей форме/формах либо путем расширения, сокращения, либо внутренних изменений. Эти процессы иногда также называют «словообразованием» или «деривацией в целом, но поскольку термин «словообразование» неоднозначен, то в нашей статье мы будем использовать его как более нейтральный термин. Словообразование для наших целей является общей концепцией, которая охватывает все процессы, которые обычно подпадают под узкое понимание словообразования, т.е. морфологические, продуктивные, управляемые правилами процессы и неморфологические категории, такие как деривация (derivation), соединение (compounding), смешение (blending), отсечение (clipping), обратные образования (back-formations), сокращения (abbreviation), конверсия (conversion), а также эпонимия (eponymy) и топонимия (toponymy).

Итак, подводя итоги, следует сказать, что мы рассмотрели ряд общих методов расширения лексики английского языка: образование новых слов, заимствования и семантические изменения. Мы ввели установленные закономерности словообразования, рассмотрели терминологию, определения, а также различные типы мотивации. Дискуссия основывалась как на теоретических, так и эмпирических исследованиях, представленных в публикациях по морфологии, семантике, лексикологии и лексикографии, как современных, так и исторических.

Библиографические ссылки

1. Bauer L. English Word-Formation. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
2. Crystal D. Words, Words, Words. Oxford: Oxford University Press, 2006.
3. Helfrich U. Neologismen auf dem Prüfstand. Ein Modell zur Ermittlung der Akzeptanz französischer Neologismen. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert, 1993.
4. Katamba F. English Words. Structure, history, usage (2nd ed.). London: Routledge, 2005.
5. McMahon A. Understanding Language Change. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
6. Metcalf A. Predicting New Words: The Secrets of Their Success. New York: Houghton Mifflin, 2002.
7. Stockwell R. and Minkova D. English Words: History and Structure. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

УДК 81'373:811.111

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ НЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

LEXICAL FIELDS OF NEOLOGISMS IN CONTEMPORARY ENGLISH

В. Д. Усик

ФГБОУ ВО «МГУ им Н. П. Огарёва»

Аннотация. Процесс появления новых слов, отражающих все сферы жизнедеятельности в конкретный период, носит перманентный характер. Соответственно, и сама структура лексики английского языка подвержена постоянным изменениям. Для осуществления поставленной цели методом сплошной выборки из аутентичных онлайн-словарей периода 2021-2022 года были выбраны 85 единиц неологической лексики. В ходе исследования использовались данные лексикографических источников. Появление проанализированных нами неологизмов является следствием определенных событий и явлений, происходящих в мире, а также проблем, с которыми столкнулось современное общество в данный период времени.

Absract. The process of the emergence of new words reflecting all spheres of life in a particular period is of a permanent character. Accordingly, the very structure of the vocabulary of the English language will undergo changes. To achieve this purpose, 85 units of neological vocabulary were selected using a continuous sampling method from authentic online dictionaries of 2021-2022 period. In the course of the study, the data from lexicographic sources were used. The appearance of the neologisms analyzed is a consequence of certain events and phenomena occurring in the world, as well as the problems that modern society has faced in this period of time.

Ключевые слова: неологизм, семантическая группа, понятийно-тематическая группа, экстралингвистический фактор

Key words: neologism, semantic group, lexical field, extra linguistic field

Данная статья посвящена анализу номинативных процессов и семантических характеристик, происходящих на современном этапе развития английского языка. Современный английский язык подвержен большому количеству изменений. В первую очередь, появляются нововведения в лексическом составе языка, что является отражением динамичных процессов возникновения новых реалий в социуме. По словам И. Рец, неологизмы являются продуктом деятельности человека и его взаимодействия с окружающим миром [11]. Каждое новое изобретение в отрасли науки и техники, актуальные понятия в Интернет-пространстве и средствах массовой информации, возникшие вследствие мировой глобализации, требуют номинации. Новые лексические единицы, а также процессы словообразования всегда находились в фокусе внимания лингвистов.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения неологической лексики как средства отражения многих процессов и явлений, происходящих в обществе. При современном состоянии развития практической лексикографии не составляет труда отслеживать появление новых слов буквально в режиме реального времени [4]. Изучив неологические единицы, выбранные методом семантической выборки из аутентичных онлайн-словарей, были выделены несколько семантических групп по тематическим направлениям. Рассмотренный материал содержит достаточное количество новых лексических единиц, что позволяет считать эти семантические группы цельнооформленными.

Словарный состав английского языка способен увеличиваться на тысячи, а иногда даже десятки тысяч слов в год [8]. Большое количество новых лексических единиц появилось в связи с распространением глобальной эпидемии коронавирусной инфекции. Быстрое изменение привычного уклада жизни оказало влияние на окружающую действительность и все области человеческой жизни. С самого первого дня пандемии можно было отметить, как новые слова все прочнее входили в обиход и встречались повсеместно: от социальных сетей до основных средств массовой информации [1]. Целый ряд неологизмов посвящен социальному дистанцированию и потрясениям, вызванным новой болезнью (вследствие которой общение стало возможным только посредством сети Интернет), а также последствиям, с которыми столкнулись люди, перенесшие данное заболевание. Помимо отдельных терминов, которые возникли в период пандемии, мы можем выделить концепции, которые отражают современные веяния [2]. В частности, были выделены следующие неологизмы тематического поля COVID-19: *quaranteam, lockstalgia, panpanic, flurona, pingdemic, coronasomnia, scariant, mascne, long-hauler, FONO, HOGO, supercold, antimasker, coronallennial, quaranteen, boffice*.

Компьютерная терминология является относительно новым лексическим пластом [9]. В последнее время огромное влияние на окружающую нас действительность оказывает бурное развитие информационных технологий. Создание новых компьютерных программ и приложений является неотъемлемой частью процесса компьютеризации в современном мире. Следующей семантической группой являются неологизмы, связанные с IT-

технологиями и криптовалютой, появление которой было обусловлено созданием виртуальных денег. К данным неологизмам относятся следующие лексические единицы: *flipping, killware, screenome, DAO, rollable, decomponentise, tattletware, soonicorn, sleepsticker, NFT, splinternet*.

Новые лексические единицы английского языка, появление которых было обусловлено экологическими процессами, происходящими в современном мире, можно отнести к отдельной семантической группе. В лингвистике такое положение дел отразилось в создании направления, именуемого экологической лингвистикой, исследующей выражение природоохранной тематики в языке [7]. Эти неологизмы служат номинацией новых природных явлений, проблем с экологией и путей их решения. Примерами данных неологизмов являются следующие слова: *wishcycling, foodprint, carnisploer, seaganism, invasiorism, biofacturing, regenuary, wildbelt*.

В связи с развитием информационных технологий и эпидемии коронавируса стало возрастать количество людей, зарабатывающих на своей деятельности в Интернете. Онлайн-профессии стали набирать популярность сравнительно недавно, но уже возник большой кластер данного типа слов, который можно выделить в отдельную семантическую группу. Например, *medfluencer, hortpreneur*.

Большой семантической группой являются неологизмы тематической направленности, связанной с отдыхом, различными видами отпусков и каникул. Лингвисты отмечают, что «такие неологизмы часто становятся популярными с помощью средств массовой информации или Интернета – особенно среди молодежи» [10]. К ним относятся такие лексические единицы, как: *workation, homecation, schoolcation, volunteercation, flexcation*. Неизменно претерпевающей многочисленным изменениям является также сфера туризма. Все больше набирают популярность необычные виды отдыха, вследствие чего появляются новые лексические единицы: *philantourism, astrotourist*.

За последнее десятилетие было разработано много различных дизайнерских проектов. Современный дизайн интерьера часто бывает смешением стилей, при этом одно направление может доминировать, а остальные будут его дополнять. Вместе с этими идеями появились и новые названия, которые точно отражают выбранный стиль. К лексическим единицам, связанным с дизайном интерьера, относятся *japandi* и *grandmillenial*.

Важным аспектом жизни общества является сфера образования. В данной сфере происходят постоянные нововведения, вследствие чего возникает большое количество новых лексических единиц. В данной семантической группе можно отметить следующие неологизмы: *STEAM, hyflex, nanolearning*.

В связи с попытками человека освоить космическое пространство и найти новые планеты, которые похожи на Землю и характеризуются наличием химических элементов в атмосфере, удаленностью от Солнца, распространением природных ресурсов и насыщенностью водными запасами, ученые сделали несколько открытий, которые потребовали номинации. Так были введены новые лексические единицы: *SuperEarth, Hucean*.

Следующей семантической группой являются неологизмы, связанные с предметами гардероба: *sadwear, comfury, tourdrobe*.

В сфере работы, организации и места рабочего времени также произошли изменения, и вслед за ними возникло большое количество неологизмов: например, *overemployment, returnment, resimercial, polywork, shecession, chronoleadership, WFC, jobfishing, cardening, cloffice*.

Область спорта переживает бурный процесс нововведений, создаются его новые виды, расширяется круг активных видов деятельности среди людей, которые пытаются поддерживать здоровый образ жизни и работать над улучшением физических данных. Спорт все больше и больше расширяет границы своего воздействия, перерастая из специально ограниченной сферы в общекультурную, и в настоящее время занимает одно из ведущих мест среди многообразия человеческих индустрий развлечения [5]. Примерами данной тематической группы являются несколько неологизмов: *HILIT, everesting*

Большой интерес к здоровому питанию, стремление многих людей сделать своё питание более сбалансированным и правильным вызвали к жизни большое количество неологизмов. Особое отношение к качественным, часто дорогим продуктам, к диетам, отрицательное восприятие жирной пищи и фаст-фуда, борьба с лишним весом представляют собой очевидные тренды [6]. К таким лексическим единицам относятся следующие слова: *proffee, swicy, bluefood, holistorexia, tea-bomb, dunchfast, tornomlette, microdelivery*.

Также относительно недавно стали набирать популярность термины, связанные с устранением возрастной дискриминации. *queenager, silvfluencer, inflammageing*.

Лексические единицы, связанные с музыкой, книгами, изобразительным искусством, телевидением можно выделить в отдельную семантическую группу неологизмов, в связи с постоянными нововведениями в данных областях. Примерами таких неологизмов являются слова: *glitch, docuality, hyperpop, sleepcast, booktokker, rosewave*.

Небольшой семантической группой являются слова, связанные со свадьбой. Например, *minimony u microwedding*.

Все отобранные неологизмы были проанализированы на предмет их тематической направленности с целью выделения наиболее популярных лексико-семантических групп.

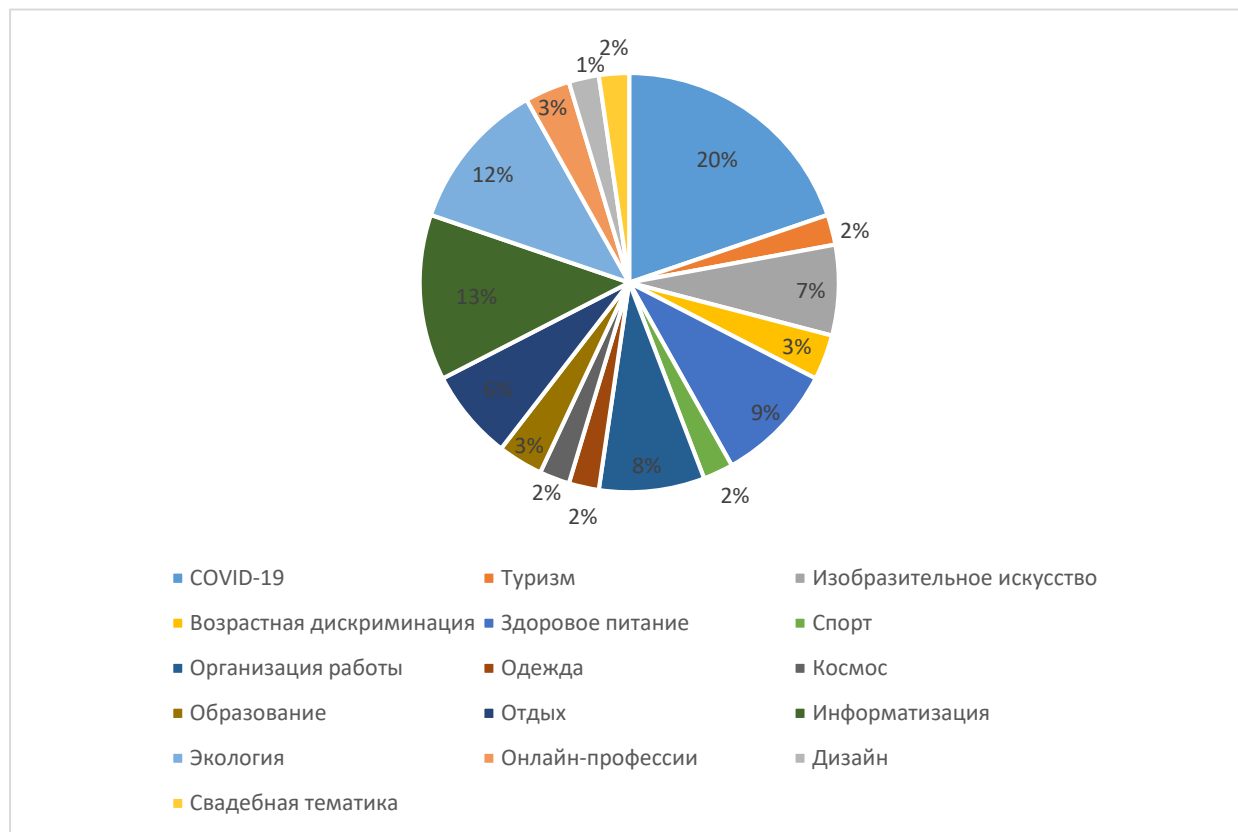


Рисунок 1. Деление неологизмов на семантические группы.

По результатам исследования был сделан вывод, что лексика понятийно-тематической области COVID-19 является наиболее частотной и многочисленной в процессе образования неологизмов. Данный вывод подтверждается возникновением огромного количества новых лексических единиц во время пандемии COVID-19. Появление новых реалий потребовало создания большого количества неологической лексики для их номинации. Также, одной из наиболее многочисленных семантических групп являются неологизмы, связанные с экологией и ее охраной, что находит свое отражение в современной тенденции охраны окружающей среды среди населения и продвижений программ поддержки сохранения экологии. Не менее популярной сферой является область информационных технологий. Методом семантической выборки было отобрано большое количество лексических единиц, связанных с компьютеризацией и информатизацией. Менее частотными оказались следующие семантические группы: одежда, искусство, музыка, космос, образование, спорт, организация рабочего времени и туризм.

Данные выводы подтверждаются не только внутриязыковыми, но и экстралингвистическими факторами, влияющими на создание неологизмов. Нельзя не согласиться с тем, что большинство номинативных стимулов поставляют такие области как социальная, культурная и научно-техническая [9]. Процесс глобализации, активно внедряющий методы регулирования

экологических процессов в мире, развитие компьютерных технологий, а также основная проблема, с которой столкнулось человечество – период пандемии коронавирусной инфекции, способствовали созданию большого количества новых понятий, требующих номинации.

Библиографические ссылки

1. Бабенкова Е. А., Тетянникова К. В. Продуктивность словообразовательных моделей англоязычных неологизмов периода пандемии Covid-19 // Вестник Марийского государственного университета. 2022. №1 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/produktivnost-slovoobrazovatelnyh-modeley-angloyazychnyh-neologizmov-perioda-pandemii-covid-19> (дата обращения: 29.11.2022).
2. Бондаренко М. В. Метонимический перенос как способ образования семантических неологизмов в лексико-семантической парадигме английского языка // Вестник Самарского государственного университета. 2010. №. 77. С. 154-158.
3. Будникова А. С., Иванова Е. В. Неологизмы в английском языке, появившееся во время пандемии ковид-19 // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmy-v-angliyskom-yazyke-poyavivshiesya-vo-vremya-pandemii-kovid-19> (дата обращения: 29.11.2022).
4. Иванова Н. К. Рожденные в 2014-2015 гг.: новые английские слова (на основе данных ресурса dictionaryblog. cambridge. org) // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2015. Т. 6. №. 4. С. 319-323.
5. Казакова Д. А. Неологизмы в спортивном дискурсе (на материале английского и китайского языков) : дис. Сибирский федеральный университет, 2019.
6. Карелина Н. А., Хайрова С. Р. Гастрономические неологизмы в английском языке // Традиционная культура в современном мире. История еды и традиции питания народов мира. 2017. С. 104-113.
7. Кюрегина А. В. Неологизмы английского языка, связанные с развитием экологической и биоэтической культурой социума // Глобальный научный потенциал. 2020. №. 6. С. 129.
8. Чигина Н. В., Десятова Д. В. Неологизмы в английском языке // Символ науки. 2016. №. 10-3. С. 90-92.
9. Шкрадюк Е. В. Семантический анализ английских неологизмов компьютерной терминосистемы // Электронный сборник трудов молодых специалистов Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Образование. Педагогика. 2022. Т. 113. №. 43. С. 200-202.
10. Behera B., Mishra P. The burgeoning usage of neologisms in contemporary English // Journal of Humanities and Social Sciencer, Gaziabade. 2013. Т. 18. №. 3. Pp. 25-37.
11. Rets I. Teaching Neologisms in English as a Foreign Language Classroom – Текст: непосредственный // International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language. Antalya, Turkey: GlobELT, 2016. P.p 813-820.

**ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ:
РУССКОЯЗЫЧНАЯ И АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ**

**THE FEATURES OF THE RESEARCH OF CORPORATE COMMUNICATION
TERMINOLOGY IN RUSSIAN AND ENGLISH**

Т. А. Фоминова

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье обосновывается проблема избыточной терминологии при исследовании языка и коммуникации отечественных и зарубежных корпораций. Дается определение рассматриваемых лингвистических терминов, приводятся результаты количественного и семасиологического анализа научной терминологии на материалах русскоязычных и англоязычных исследований. Выявляются наиболее полнозначные и используемые термины. На основании этого формулируется вывод об обоснованности использования отдельных терминов и дается рекомендация воздержаться от использования полных синонимов и плеоназмов.

Abstract. The article establishes the problem of excessive terminology in the study of the language and communication of local and international corporations. The author defines the basic linguistic concepts of the article and provides the results of a quantitative and semasiological analysis of terminology based on the research materials in Russian and English. It identifies the most meaningful and popular terms. The author makes a conclusion about the validity of a certain terminological diversity, at the same time formulates recommendation to abstain from using absolute synonyms and pleonasm.

Ключевые слова: корпоративная коммуникация, дискурс, терминология, корпоративный дискурс, бизнес-дискурс, организационный дискурс

Keywords: corporate communication, discourse, terminology, corporate discourse, business discourse, organizational discourse

Как отмечают исследователи, корпорации как порождают дискурс, так и являются его продуктом, то есть определяют свое существование через дискурс, который порождают [26, 17]. Коммуникативные ситуации, в которых при этом оказываются корпорации, включают в себя как общение внутри корпорации, так общение корпорации с внешним миром. При этом используется не только национальный язык, но и английский как язык международного общения, например такими крупными игроками рынка как Nokia, Samsung и Microsoft [28]. Таким образом, корпорации проявляют себя как одни из «доминирующих социальных институтов нашего времени» и «все больше включаются в общественные процессы» [15, с. 25]. Закономерно, что внимание лингвистов привлекает данная развивающаяся область многофункциональной коммуникации.

Однако зачастую в работах, посвященных корпоративной коммуникации как на русском, так и на английском языке, возникает разнообразие синонимичных терминов для обозначения объекта исследования – дискурса корпораций [6, 30]. Так, редактор сборника 2009 года, посвященного бизнес-дискурсу, Ф. Барджела-Кьяппини (*F. Bargiela-Chiappini*) отмечает, что каждый из авторов предлагает свое толкование объекта исследования, и вместе с тем сама употребляет наравне термины «бизнес-дискурс» (*business discourse*) и «организационный дискурс» (*organisational discourse*) [19, с. 1-15]. Кандидат филологических наук И. Н. Ромашова обращает внимание на отсутствие единого подхода при выделении объекта в исследованиях корпоративной коммуникации, и определяет более семи терминов, употребляющихся в русскоязычных исследованиях как синонимы термину «корпоративный дискурс» [11]. Исследовательница отмечает, что последствием синонимии терминов может стать отсутствие общей преемственности при отборе материала исследования, белые пятна в эмпирической базе исследований, и как следствие, неоднозначные выводы.

Устранение синонимии терминов является одной из важнейших проблем семасиологического терминоведения. Доктор филологических наук, профессор С. В. Гринев-Гриневиц отмечает, что «наличие нескольких синонимичных терминов вызывает у пользующихся ими специалистов стремление <...> находить между ними разницу (часто несущественную), что приводит к искажению их содержания» [5, с. 102-103]. Таким образом, синонимия терминов в исследованиях корпоративной коммуникации чревата не только потерей качества исследования, но и терминологическими спорами, смещающими фокус внимания исследователей.

Целью данной статьи становится ответ на вопрос, является ли введение исследователями все новых терминов оправданным, или же существуют синонимы и плеоназмы, от использования которых стоит воздержаться. Задачами исследования при этом становятся:

1) теоретическое рассмотрение предпосылок проблемы терминологической синонимии, обзор экономической терминологии, как возможного источника синонимии. Рассмотрение предпосылок заявленной проблемы позволяет нам установить контекст существующей терминологической синонимии, а также обозначить вектор потенциальных дальнейших терминоведческих исследований;

2) количественный анализ используемых в русскоязычных и англоязычных исследованиях терминов. Опираясь на опыт дескриптивной лингвистики, для которой важно учитывать существующие контексты употребления языковых единиц [1], мы не можем игнорировать уже вошедшие в употребление термины. Результатом анализа становятся данные об общем количестве статей, в которых встречаются термины, позволяющие увидеть наиболее употребляемые из них;

3) семасиологическое выявление сходства и различия терминов русскоязычных и англоязычных лингвистических исследований. Сравнение

значений терминов позволяет принять в расчет не только популярность, но и полноту значения терминов.

Для достижения заявленной цели мы используем комбинацию теоретических научных методов. Метод количественного анализа и сравнения был использован в количественной части исследования: глобальном поиске по ключевым словам (терминам «корпоративный дискурс» (*corporate discourse*), «бизнес(-)дискурс» (*business discourse*), «организационный дискурс» (*organizational/organizational discourse*), «деловой дискурс» (*official discourse*), «экономический дискурс» (*economic discourse*), «профессиональный дискурс» (*professional discourse*), «управленческий дискурс» (*management discourse*) в базе данных научных публикаций *Google Scholars*. В качестве количественного показателя частоты употребления термина было взято общее количество статей, в тексте которых встречаются ключевые слова, за исключением текста цитат. Для семасиологической части исследования мы прибегаем к методам дискурсивного анализа и сравнения терминов.

Материалом исследования послужили научные работы отечественных и зарубежных лингвистов на русском и английском языках. При отборе материалов мы пользовались методом квотной выборки при заданных параметрах: наличие ключевых слов и публикация исследования позднее 1999 года. Отбор по году публикации мы обосновываем переходом к рыночной экономике в России на рубеже XX-XXI веков [9, с. 4]. Проводить сравнение зарубежного и отечественного дискурса корпораций XX века, когда экономическая модель территории современной России (плановая), не совпадала с западной экономической моделью (рыночная), кажется нам некорректным. В общей сложности нами было рассмотрено более 60 научных публикаций.

Обзор исследований по теме корпоративной коммуникации позволил нам сформулировать предположение о предпосылках терминологической синонимии. Сложности в обозначении базовой категории исследования в работах, посвященных коммуникации корпораций, могут быть вызваны неопределенностью в русскоязычной экономической терминологии, а также расхождением русскоязычной и англоязычной терминологии.

Исследователь Н. В. Гвозданная отмечает, что понятийное значения термина «корпорация», в зависимости от сферы, «отличается в экономике, истории, обществознании, сфере финансов, бизнесе, политологии и социальной психологии» [4]. Часто исследователи ставят знак равенства между «компанией» и «корпорацией» [15]. Тем не менее, существует расхождение в значениях, обнаруживаемое при сравнении данных русскоязычных и англоязычных терминов.

В русскоязычной терминологии понятие корпорации является общим по отношению к другим, сходным понятиям. Большой экономический словарь А. Б. Борисова в определении как «компаний», так и «корпораций» приводит такие черты как 1) объединение лиц, 2) совместная деятельность для достижения общих целей, 3) статус юридического лица [3]. При этом Современный экономический словарь отмечает, что термин «компания»

синонимичен «предприятию» [10]. Однако, «компанию» («предприятие»), согласно определению, отличает от «корпорации» необходимость ведения экономической, хозяйственной деятельности. Таким образом, из трех терминов – «компания», «предприятие» и «корпорация» – определение корпорации является самым общим, и все компании и предприятия по определению являются корпорациями.

В то же время, англоязычное толкование термина «корпорация», согласно *Oxford Dictionary of Economics*, включает в себя обязательную экономическую деятельность («*a collective body carrying out economic activities*»). При этом, формально, не всякая компания является корпорацией («*corporation <...> used as a synonym for a company, but formally not all companies are corporations*») [22]. Таким образом, в англоязычной терминологии ситуация обратна русскоязычной: «компания» является общим термином, а «корпорация» – частным.

Среди терминов, определяющих коммуникацию корпораций, мы выделяем «корпоративный дискурс» (*corporate discourse*), «бизнес(-)дискурс» (*business discourse*), «организационный дискурс» (*organizational/organizational discourse*), «деловой дискурс» (*official discourse*), «экономический дискурс» (*economic discourse*), «профессиональный дискурс» (*professional discourse*), «управленческий дискурс» (*management discourse*). Результаты количественного анализа представлены на рисунках 1 и 2.

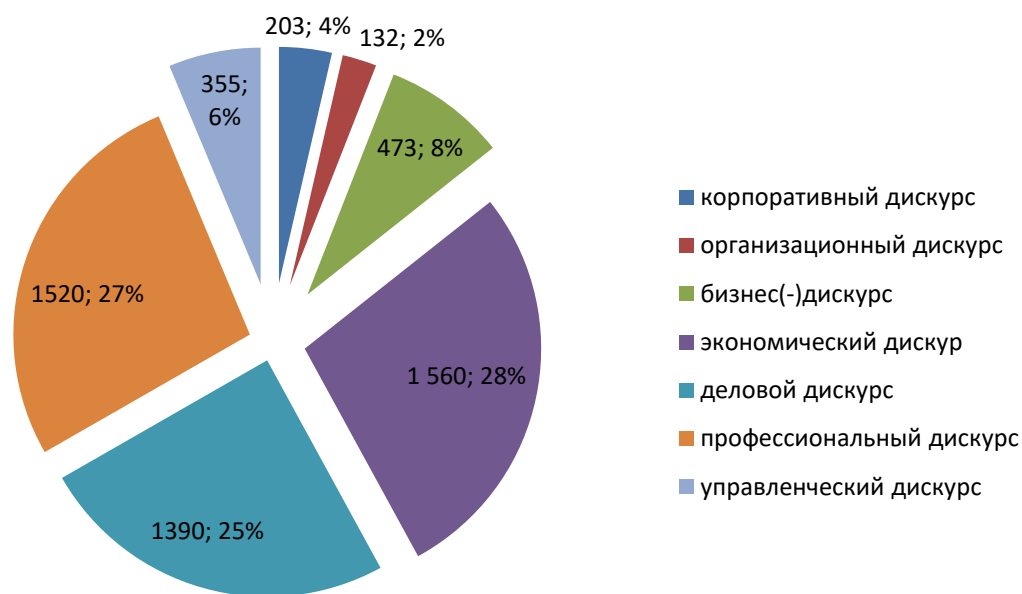


Рисунок 1. Русскоязычные термины, используемые в исследованиях коммуникации корпораций (кол-во статей)

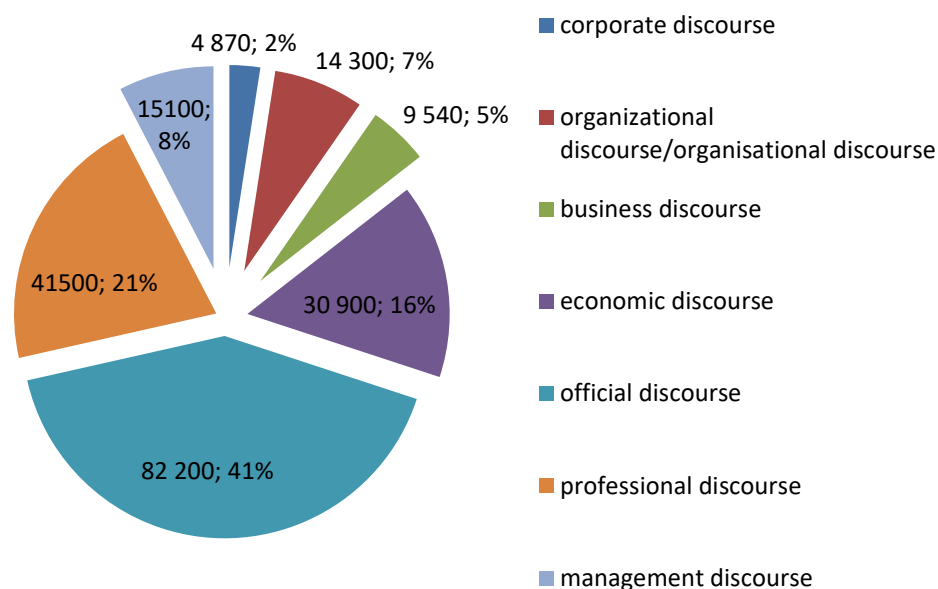


Рисунок 2. Англоязычные термины, использующиеся в исследованиях коммуникации корпораций (кол-во статей)

Как видно из результатов количественного анализа, наиболее употребляемыми как в русскоязычных, так и в англоязычных исследованиях становятся термины «деловой дискурс» (*official discourse*), «экономический дискурс» (*economic discourse*), «профессиональный дискурс» (*professional discourse*), «управленческий дискурс» (*management discourse*). Однако, как покажет дальнейший анализ значений терминов, они являются самыми широкими, и могут использоваться в исследованиях, посвященных не только коммуникации корпораций (компаний).

Некоторые исследователи (Н. Наумова, Е. Петушинская, Н. Щекина, Р. Пилипенко) употребляют термин «экономический дискурс» как синоним «деловому дискурсу». Однако, как замечает лингвист С. Бовэнь, термин «деловой» используется, «скорее, для разграничения официально-делового стиля речи от разговорного и включает в себя ряд профессиональных дискурсов (политический, экономический, административный и проч.)» [13]. Исходя из этого, синонимичным «деловому дискурсу» скорее является термин «профессиональный дискурс» в широком смысле, т. е. не дискурс определенной профессии, а профессиональных отношений в целом. Среди основных черт обоих понятий выделяют официально-деловой стиль речи [12, 13], а также профессиональные отношения, как сферу порождения данного дискурса. Таким образом, термин «экономический дискурс» мы считаем лишь частично совпадающим по значению с «деловым/профессиональным дискурсом», так как не каждая профессия связана с экономической деятельностью. При этом для исследования коммуникации корпораций термин «экономический дискурс» является слишком общим, поскольку, как уже было замечено ранее, в русскоязычной экономике корпорация не обязательно является субъектом экономических отношений.

Среди оставшихся терминов, к которым относятся «корпоративный дискурс» (*corporate discourse*), «бизнес(-)дискурс» (*business discourse*), «организационный дискурс» (*organizational/organizational discourse*), также видно расхождение в частоте употребления в русском и английском языках. Если в русском языке, исходя из традиции употребления, стоило бы выбрать наиболее распространенный термин «бизнес-дискурс», его английский аналог *business discourse* не так популярен. Кроме того, русскоязычный термин «бизнес-дискурс», как будет видно в дальнейшем, не полностью совпадает по значению с терминами «корпоративный дискурс» (*corporate discourse*) и «организационный дискурс» (*organizational/organizational discourse*).

Несмотря на распространенность (6% от общего числа статей по ключевым статьям, см. рис. 1) термина «управленческий дискурс» в русскоязычных исследованиях, он довольно редко описывает коммуникацию корпораций. Так доктор социологических наук С. А. Шилина понимает под ним «технологии коммуникации в системе отношений государства и общества» [16]. Нам удалось найти лишь некоторые исследования (Н. В. Даржаева, О. Л. Юдина), в которых понятие «управленческий дискурс» включает в себя коммуникацию внутри корпораций и организаций («целенаправленн[ая] статусно-ролев[ая]речев[ая] деятельность людей, общей характерной чертой которых являются деловые отношения <...>, охватывающие не только организации внутри, но и связи между организациями, а также коммуникацию между организациями и отдельными индивидами, базирующуюся на нормах и правилах общения, принятых в деловом сообществе» [18]). Тем не менее, даже в такой трактовке, кажется, что фокус понятия «управленческого дискурса» смещен на официально-деловую сферу отношений, часто иерархическую, например, коммуникацию между начальником и подчиненным [7]. Мы находим, что устоявшаяся трактовка «управленческого дискурса» зачастую используется в политических исследованиях, а немногочисленные использования в экономических исследованиях фокусируют внимание на лишь деловой стороне коммуникации, поэтому использование термина «управленческий дискурс» применительно к коммуникации корпораций нецелесообразно.

Стоит отметить, что англоязычное понятие *management discourse* не совпадает с русскоязычным понятием управленческого дискурса. Исследователи (Rhodes, Bruce, Greckhamer, Cilesiz, Yeung) отмечают, что *management discourse* является широким понятием, описывающим коммуникацию управления деятельностью во многих сферах, не ограничиваясь деловым или экономическим общением. Например, существуют суб-дискурсы управления культурным разнообразием (*diversity management discourse*) [21], финансового управления (*financial management discourse*) [29], экологического менеджмента (*environmental management discourse*) [24]. Таким образом, термин *management discourse* можно считать самым общим из всех рассматриваемых в данной статье и не совпадающим по понятию со своим русскоязычным аналогом «управленческий дискурс». Мы рассматриваем данный факт как дополнительный аргумент, против использования термина «управленческий

дискурс» в русскоязычных исследованиях коммуникаций корпораций во избежание путаницы между русскоязычным и англоязычным термином.

Термины «корпоративный дискурс» и «организационный дискурс» можно считать в русском языке синонимичными поскольку, как отмечается многими исследователями (И. П. Ромашова, А. А. Колобова, В. А. Митягина, С. С. Мартьянова, Т. М. Чернышева), они выполняют такие функции как:

- коммуникативное обеспечение деятельности на достижение общих целей как внутри группы, так и группы с внешним миром;
- закрепление группы в социальных и дискурсивных системах;
- групповое позиционирование, создание образа, репрезентация.

На синонимичность терминов «корпоративный дискурс» и «организационный дискурс» также указывает то, что определение «корпоративный» в русскоязычном пространстве не всегда предполагает связь с экономической деятельностью, направленную на получение прибыли [11]. Отличие «корпоративного дискурса» от «организационного дискурса» может быть существенно лишь при изучении организаций, не являющихся юридическими лицами. Таким образом, мы считаем термины «корпоративный дискурс» и «организационный дискурс» почти полными синонимами.

Существует, однако, часть корпоративного/организационного дискурса, которую мы не можем считать частью понятий «экономического/профессионального дискурса», и «бизнес(-)дискурса», и она включает в себя неформальное общение происходящее в рамках внешней или внутренней коммуникации корпораций. Например, неформальное общение работников корпорации не всегда происходит в официально-деловом стиле, что делало бы его частью экономического/профессионального дискурса. Кроме того, тексты корпораций, адресованные потенциальным покупателям, могут быть похожи на тексты лично-ориентированного дискурса, например, реклама корпорации (компании) медийными личностями в соцсетях [14]. Также, в русскоязычном понимании коммуникация корпораций, не занимающихся экономической деятельностью, выходит за рамки понятий «экономический дискурс» и «бизнес-дискурс». Таким образом, можно заключить, что «корпоративный/организационный дискурс» не является полным синонимом терминов «экономический дискурс» и «бизнес-дискурс».

В англоязычных исследованиях существует отличие между понятиями *organizational/organizational discourse* и *corporate discourse* по признаку ведения бизнеса: для корпорации (*corporation*), в отличие от организации, которая может быть некоммерческой, важно заниматься экономической деятельностью, направленной на получение прибыли. В этом смысле *corporate discourse* («*the overall communicative activity of a company on a variety of levels*» [23]) становится почти полным синонимом термину *business discourse* («*how people communicate using talk or writing in commercial organizations in order to get their work done*» [20]) [27, 25]. В то же время *organizational/organizational discourse* будет являться более общим понятием («*not restricted to businesses but applies equally to organizations in the public and nonprofit sectors*» [30]). Несмотря на очередное расхождение в русскоязычной и англоязычной терминологии, мы не считаем

необходимым избавляться от синонимии терминов «корпоративный дискурс», «бизнес(-)дискурс» и «организационный дискурс», т. к. существуют различия в понимании корпорации в русском и английском языках. Общее соотношение понятий различных дискурсов, изучаемых в связи с коммуникацией корпораций, можно увидеть на рисунке 3.

В ходе исследования помимо рассмотренных синонимичных терминов был обнаружен плеоназм (оборот, смысловые элементы которого дублируют друг друга) «организационно-корпоративный дискурс» [2, 8]. Сосуществование в лексическом значении слова элементов «организационный» и «корпоративный» кажется избыточным, поскольку корпорация сама по себе уже является организацией. В дополнение к этому, из диаграммы на рисунке 3 следует, что для описания понятия можно выбрать лишь один из терминов «организационный дискурс» или «корпоративный дискурс», поскольку они рассматриваются нами как синонимичные.



Рисунок 3. Соотношение понятий различных дискурсов, изучаемых в связи с коммуникацией корпораций на русском языке

Итак, проведенное исследование показывает, что наиболее исчерпывающими терминами, как в русском, так и в английском языке являются термины «бизнес(-)дискурс» (*business discourse*), «корпоративный дискурс» (*corporate discourse*) и «организационный дискурс» (*organizational/organizational discourse*), несмотря на их относительно нечастое употребление. Данные термины чаще всего включают в себя семантику своих полных англоязычных аналогов, а различия русскоязычных и англоязычных терминов не столь значительны, что упрощает ведение исследований в международном многоязычном пространстве. Использование иных или введение новых терминов для описания внутренней или внешней коммуникации корпораций, кажется нецелесообразным. Употребление терминов «деловой дискурс» и «экономический дискурс» так же возможно, но из-за широты понятий, исследователям рекомендуется очерчивать область исследования внутри данных дискурсов, например, описательно.

Отмеченная нами ранее синонимия русскоязычной экономической терминологии терминов «компания» и «предприятие», а также расхождение понятий «компания» и «корпорация» в английской и русской экономической терминологии стало для нас неожиданным открытием в ходе проведения данного исследования. Логичным продолжением нашего исследования могло бы стать более обширное семасиологическое исследование экономических терминов. В перспективе прикладного терминоведения дальнейшие исследования этой проблемы могли бы помочь избежать неточностей при переизданиях экономических словарей и привести русскоязычную терминологию в соответствие с международной.

Библиографические ссылки

1. Алпатов В. М. Дескриптивная лингвистика // Большая российская энциклопедия. Т. 8. М., 2007. С. 575.
2. Ахнина К. В. Организационно-корпоративный сетевой медицинский дискурс // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016. №3. С. 74-78.
3. Борисов А. Б. Большой экономический словарь. М.: Книжный мир, 2003. 895 с.
4. Гвозданная Н. В. Корпоративный дискурс: направления анализа // Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти С.Г. Стерлигова, Нижний Новгород, 12-13 мая 2021 года. / Н. Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2021. С. 48-50.
5. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008. 302 с.
6. Данюшина Ю. В. Бизнес-дискурс: термин, типология, анализ // Известия ВГПУ. 2010. №2. С. 48-52.
7. Дрыгина Ю. А. Место управленческого дискурса в классификации типов дискурса и дискурсивных жанров // Фундаментальные исследования. 2013. № 10. С. 2810-2813.
8. Желамская А. А. Лингвистическая структура деловой документации на материале французского и итальянского языков // Институт языкознания РАН. М., 2017. С. 101-116.
9. Мау В. А. Двадцать лет рыночных реформ и новая модель экономического роста: докл. к XIII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 3—5 апр. 2012 г. / В. А. Мау, Е. Г. Ясин. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 34 с.
10. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. 6-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2008. 512 с.
11. Ромашова И. П. К определению термина «корпоративный дискурс» в современной лингвистике // Омский научный вестник. 2015. №. 3 (139). С. 42-45.
12. Стодолинская Ю. В. Бизнес дискурс как самостоятельный тип дискурса // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2013. №9. С. 82-86.
13. Сунь Б. К вопросу об определении, жанровом разнообразии и трансформации категории «бизнес-дискурс» // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей XL Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 декабря 2020 года. Пенза: «Наука и Просвещение», 2020. С. 169-172.
14. Фоминова Т. А. Лингвопрагматические особенности веб-сайта // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты. 2021. С. 30-34.

15. Шилина М. Г. Корпоративные интернет-ресурсы в системе общественных связей: структура, содержание, особенности: дис. ... канд. филолог. наук. Владивосток, 2007. 277 с.
16. Шилина С. А. Управленческий дискурс как технология коммуникативного взаимодействия государства и общества // Вестник ПАГС. 2011. №4. С. 4-10.
17. Щетинина Н. А. Институциональные характеристики профессионального дискурса сферы туризма // Содержание профессиональной языковой подготовки в туристском вузе: Монография / Под научной редакцией Т. Н. Ефремцевой. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Литературное агентство «Университетская книга», 2017. С. 59-69.
18. Юдина О. Л. Управленческий дискурс как особый вид институционального дискурса (лингвистический аспект) // Вопросы управления. 2013. № 3(24). С. 69-74.
19. Bargiela-Chiappini F. Introduction: Business Discourse. // The Handbook of Business Discourse / edited by F. Bargiela-Chiappini. Edinburgh University Press, 2009. Pp. 1-16.
20. Bargiela-Chiappini F. What is Business Discourse?. In: Business Discourse. Research and Practice in Applied Linguistics / F. Bargiela-Chiappini, C. Nickerson, B. Planken. London: Palgrave Macmillan, 2007.
21. Bendl R. Diversity management discourse meets queer theory / R. Bendl, A. Fleischmann, C. Walenta // Gender in Management: an international journal. 2008. Vol. 23. No. 6. Pp. 382-394.
22. Black J. A dictionary of economics / J. Black, N. Hashimzade, G. Myles // Oxford university press, 2012.
23. Breeze R. Corporate discourse. A&C Black, 2013. Vol. 1.
24. Bruce B. C. The discourse of management and the management of discourse / [B. C. Bruce, J. M. Connell, C. Higgins et al.] // International Journal of Strategic Change Management. 2011. Vol. 3. No. 1-2. P. 141-154.
25. de Bakker F. G. A. Tracing the evolution of corporate discourse on corporate social responsibility: A longitudinal, lexicological study // Managing corporate social responsibility in action: talking, doing and measuring. Farnham: Ashgate. 2007. P. 53-73.
26. McLaren P. G. Appropriation, Manipulation, and Silence: A Critical Hermeneutic Analysis of the Management Textbook as a Tool of the Corporate Discourse. / P. G. McLaren, J. H. Mills // Management & Organizational History. 2010. P. 408-427.
27. Nambiar P. Meaning Making by Managers: Corporate Discourse on Environment and Sustainability in India. / P. Nambiar, N. Chitty // Journal of Business Ethics, 2004. 123(3).
28. Neeley T. Global Business Speaks English. URL: <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english> (дата обращения: 05.12.2022)
29. Parker L. D. From privatised to hybrid corporatised higher education: A global financial management discourse // Financial Accountability & Management. 2012. Vol. 28. No. 3. P. 247-268.
30. Tracy K. Corporate Discourse. / K. Tracy, T. Sandel, C. Ilie // The International Encyclopedia of Language and Social Interaction. John Wiley & Sons, 2015. Vol. 3.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ

RETHINKING PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ONOMASTIC COMPONENTS IN MODERN DISCOURSE

О. А. Хлебенцева

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. В статье уделяется внимание фразеологическим единицам с компонентом-именем собственным в английском языке. Имена собственные, как и фразеологизмы, обладают яркой национально-культурной семантикой, так как их значение возникает из истории и культуры народа. Работа посвящена семантическому анализу отдельных английских фразеологических единиц с компонентом-именем собственным и их переосмыслению в современном дискурсе.

Abstract. The article discusses phraseological units with onomastic components in the English language. Proper names, as well as phraseological units, have a vivid national and cultural semantics, since their meaning originates from the history and culture of the people. The work is devoted to the semantic analysis of individual English phraseological units with onomastic components and their rethinking in modern discourse.

Ключевые слова: переосмысление фразеологической единицы, компонент-имя собственное, английский язык, современный дискурс

Keywords: idiom, idiomaticity, phraseological unit, onomastic component, English, modern discourse

За всю свою историю существования английский язык накопил большое количество устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение. Без понимания идиоматичности изучаемого языка невозможно его успешное усвоение. Фразеология имеет прямое отношение к культурно-историческому наследию народа, отражая его наиболее значимые этапы как источники фразеологических единиц. Самые крупные источники включают заимствования из Библии, английских литературных произведений, заимствования из других языков и английских реалий. А фразеологизмы с компонентом-именем собственным вызывают наибольший интерес в плане выявления национально-культурной специфики, так как именно они отражают традиции, культуру и менталитет народа. Знание фразеологии способствует глубокому пониманию публицистической и художественной литературы. Осознанное употребление фразеологизмов в речи делает её более выразительной.

Фразеология тесно связана с культурно-историческим наследием, традициями, литературой народа, говорящего на данном языке. В настоящее время ярко выражена тенденция к изменению лексико-семантической базы английского языка за счет частого употребления интернациональных слов,

употребляемых иностранными гражданами на территории Соединенного Королевства [6, с. 24-26].

Объектом и ключевым понятием фразеологии является понятие фразеологизма, или фразеологической единицы. «Фразеологизм – фразеологическая единица (ФЕ), идиома, устойчивое сочетание слов, которое характеризуется постоянным лексическим составом, грамматическим строением и известным носителям данного языка значением (в большинстве случаев – переносно-образным), не выводимым из значения составляющих фразеологизм компонентов» [4].

Обратимся к истории имени собственного, а потом дадим определение этому понятию. Английский логик XIX века Джон Стюарт Милль утверждал, что имена собственные не обладают значением, а являют собой своеобразные ярлыки, помогающие узнавать предметы и отличать их друг от друга. Необходимо подчеркнуть, что имена собственные выступают в качестве специфических культурно-исторических и языковых маркеров, репрезентирующих наиболее значимые на данный момент понятия, тем самым создавая благоприятные условия для системного изучения культуры, языка и сознания. При этом для них характерно отсутствие значения и коннотации: «Proper names are not connotative: they denote the individuals who are called by them; but they do not indicate or imply any attributes as belonging to those individuals. Proper names are attached to the objects themselves, and are not dependent on the continuance of any attribute of the object» [7, с. 36]. Под коннотацией Дж. С. Милль понимал содержание информации, наличие или подразумевание атрибута, предцирование, то есть трактовал коннотацию как значение.

А. В. Суперанская определяет собственное имя (от греч. *ονομα* – имя, название), как «слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект» [5]. Данное толкование даёт представление об онимах как языковых единицах, имеющих идентифицирующую функцию. Помимо этого, они обладают коннотативным компонентом значения – фоновой информацией культурного и исторического характера, а также экспрессивностью, отражающей субъективное отношение автора текста или говорящего к содержанию или ситуации речи.

Существуют разные классификации состава имён собственных. Могут включать имена людей и животных, географические и астрономические названия, описание исторических событий, книг, учреждений, и др. В ономастике имена собственные подразделяются на следующие группы: антропонимы, теонимы, топонимы, астронимы, космонимы, зоонимы, фитонимы, хрононимы и т.д.

Роль имен собственных как источников социокультурной информации можно проследить, когда они открывают доступ к текстам, известным практически каждому носителю той или иной культуры, или прецедентным текстам [1], и называются соответственно прецедентными именами.

Фразеологизмы обычно содержат имена собственные, которые знакомы всей языковой группе, но они могут быть непонятны людям других культур. Понимание прецедентного текста происходит само собой, что объясняется узнаванием культурного кода, который мы понимаем как явление, соотносящееся с древнейшими архетипическими представлениями человека. Базовыми кодами культуры принято считать соматический, пространственный, временной, предметный, биоморфный, духовный [2].

На основании изложенного можно выделить группы имён собственных, отраженных в английских фразеологизмах и провести семантический анализ отдельных фразеологических единиц, приводя примеры английских фразеологических единиц с компонентом-именем собственным из современного дискурса.

ФЕ с ономастическим компонентом, особенно аллюзивные, отсылают читателя к прецедентному тексту или ситуации, аккумулируя большим количеством информации. Кроме того, библейские имена заключают в себе еще и культурно-историческую информацию, обозначая объекты особой важности в истории христианского мира. Основной функцией библейских фразеологизмов выступает аллюзивная, которая выражается в актуализации и переносе свойств и характеристик носителя этого имени. Стоит учитывать, что библейские имена и названия являются символами: царь Соломон воплощает справедливость и мудрость, Иуда – предательство и т. д. В связи с этим, библеизмам также свойственны сравнительно-уподобительная и экспрессивная функции. Например, библейский фразеологизм «Adam and Eve» выступает в современном дискурсе как собирательный образ представителей мужского и женского пола. Стилистическая функция имени собственного отображается в сатирической или иронической, а также в метафорической функции. Это приводит к их частому использованию в художественном и массмедийном дискурсах как выразительных средств:

«You should be able to say in one-two sentences why the process described in the walkthrough is better than what people had before or why it enables something. Intro: do not start with Adam and Eve, do not start with how people solved your task using paper and a paper clip if there is a cool iPhone app out that does everything much better Device: before the walkthrough, briefly explain your UI hardware» («Вы должны уметь объяснить в двух словах, почему процесс, описанный в пошаговом руководстве, лучше того, что был у людей раньше, или какие возможности он даёт. Вступление: не начинайте с самого элементарного, то есть с того, как люди решали всё с помощью бумаги и скрепки, если есть отличное приложение для iPhone, которое делает все намного лучше других устройств: перед пошаговым руководством кратко объясните аппаратное обеспечение пользовательского интерфейса») (LEEDS).

«Adam and Eve» фигурирует в контексте выше не только в метафорической функции, но и в экспрессивной. Фраза с библеизмом «do not start with Adam and Eve» позволяет определить переносное значение фразеологизма, т.е. «начинать с самого начала, с азов». Помимо этого, согласно экспрессивной функции,

данное использование библейского фразеологизма отражает субъективное отношение автора текста или говорящего к содержанию или ситуации речи.

Помимо реально существовавших лиц, можно встретить выдуманные имена собственные, которые входят в состав фразеологических единиц. Подобные названия отражают культуру и обычаи народа. Например, «Aunt Sally» так и переводится, как «Тётушка Салли», передающее значение «мишень для нападков, предмет насмешек». Выражение возникло от народной английской игры, которая была популярна до середины XX века в Великобритании. Деревянную голову, так называемой, «тёти Салли» устанавливали на столб с глиняной трубкой во рту. Суть игры в том, что необходимо выбить эту трубку с определенного расстояния.

Фразеологизм «Aunt Sally» можно встретить в художественной литературе XX века:

«We stood there side by side, watching the body swing, as though we were on a jaunt to Bodmin fair, and the corpse was old Sally to be hit for coconuts» (Daphne Du Maurier, «My Cousin Rachel», p. 2). («Мы стояли рядом и смотрели на раскачивающийся труп, словно пришли развлечься на бодминскую ярмарку и перед нами висел не покойник, а старая Салли и меткий стрелок получал в награду кокосовый орех»).

Структурно-семантическая модификация фразеологизма «Aunt Sally» в «old Sally» усиливает экспрессивность высказывания, добавляя демонстративный компонент при сравнении покойника и народной английской игры для забавы.

В современном дискурсе часто можно встретить «Aunt Sally» при описании внешности, схожей с той самой игрушкой на ярмарке. «Тётушку Салли» видят с яркими красными щеками, большими глазами и длинными ресницами:

«Perhaps it was the liberal flourish of Rose Twinkle on my cheeks, but I felt less like a woman with a grown-up job and more like the unconvincing transvestite in the TV comedy Little Britain, who coats himself in Aunt Sally blusher and prances about in a frilly blouse...» («Скорее всего, на щеках был естественный румянец из палетки Rose Twinkle, но я чувствовала себя не столько взрослой женщиной, сколько неубедительным трансвеститом из телевизионной комедии "Маленькая Британия", который румянится словно тетя Салли и разгуливает в блузке с оборками...») (The Independent on Sunday).

Чтобы яснее представить этот образ можно провести аналогию с нашей Марфушей из советского фильма «Морозко». Подобное употребление встречается в статьях на бьюти-тематику:

«I DON'T WANT TO LOOK LIKE AUNT SALLY! I used to hear this all the time "don't make me look like aunt Sally!"... I think out of many makeup products, blusher is one that tends to worry most people. What sort of colour? Where to put it? What if I already have high colour in my cheeks?» («Я НЕ ХОЧУ ВЫГЛЯДЕТЬ КАК ТЕТЯ САЛЛИ! Раньше я постоянно слышала: «не делай из меня тетюшку Салли!»... Я думаю, что из всех косметических средств румяна – это то, что

особенно беспокоит многих. Какого оттенка? Куда и как наносить? Что, если у меня уже достаточно румян на щеках?» (LEEDS).

Многие фразеологические единицы английского языка – это исконные английские фразы, связанные с историческими фактами, а также с верованиями, обычаями и традициями английского народа. Дикие животные менее представлены во фразеологизмах, чем домашние. Тем не менее, образы животных сформировались под влиянием различных верований, которые можно проиллюстрировать следующим фразеологизмом:

«To fight like Kilkenny cats» означает участвовать во взаимоуничтожительной вражде, сражаться почти до смерти. Кошки Килкенни – это две кошки, которые, согласно ирландской басне, сражались до тех пор, пока от них не остались одни хвосты. Это свидетельствует о том, что большинство фразеологических единиц выражают дух и самобытность нации. Следовательно, соперники сражаются до тех пор, пока не уничтожат друг друга. В девятнадцатом веке кошки Килкенни были обычным сравнением для любого конфликта, который мог погубить две воюющие стороны. Джон Сэмюэл Пуге мультипликатор, который употребил данный фразеологизм в изменённом виде в названии одной из своих иллюстраций для журнала Puck:

«*The Eastern Kilkennies – may the knot hold*» (Puck, John S., 1904).

Карикатура двадцатого века несёт в себе саркастический характер, так как ярко высмеивает сложившуюся политическую ситуацию между двумя империями. На иллюстрации изображены две кошки, одна с надписью «Япония» нападает на другую с надписью «Россия», и их хвосты привязаны к веревке «Маньчжурия» лентой «Нейтралитет». Структурно модифицированный фразеологизм, к которому добавлено определение «восточные». Фраза во второй части названия показывает надежду автора на то, что русско-японская война в Маньчжурии ослабит как Японию, так и Россию.

Наиболее ценным источником фразеологических единиц являются литературные произведения, непосредственно отражающие тот или иной период истории языка. Хорошо известно, что английская литература и устное народное творчество привнесли в английский язык множество выразительных и запоминающихся образов, которые вошли в повседневную речь. Писатели каждой эпохи создавали необычных персонажей, придав им определенные отличительные черты, которые привели к развитию идиом, обозначающим те или иные черты характера или поведения человека. Например:

«Rip van Winkle» определяет человека, потерявшего чувство действительности, или человека, который безразличен к любым изменениям в мире. Рип Ван Винкль – это герой одноименного рассказа фантастического содержания, автором которого является Вашингтон Ирвинг. Данный персонаж, имея сердитую и вечно недовольную жену, часто покидал дом. Одним днём он помог старику, который угостил его напитком из кубка забвения. Таким образом, Рип ван Винкль, проспавший 20 лет, вернулся в родную деревню, когда все его знакомые умерли. Ему пришлось доказывать, что именно он тот самый Рип ван Винкль, который пропал двадцать лет назад.

Приведём пример использования данного фразеологизма в историческом дискурсе, а именно в виде современного подкаста, в котором обсуждаются исторические события, поставленные на сцене театра:

«Various examples of history on stage are discussed, ranging from the siege of Gibraltar to Rip van Winkle's American adventures, and from the conquest of Peru to the Napoleonic wars» (BNC). («На сцене обсуждаются различные исторические события, начиная от Большой осады Гибралтара и заканчивая американскими приключениями Рипа ван Винкля, а также от завоевания Перу до Наполеоновских войн»).

При помощи фразеологизма «Rip van Winkle» описывается период американской литературы в целом. Написанный в 1819 году фантастический рассказ имел такой ошеломляющий успех, что после этого Вашингтона Ирвинга признали отцом короткого американского рассказа. В вышеприведённом высказывании можно отметить семантическую модификацию рассматриваемого фразеологизма. На современном этапе понятный всем образ не только персонажа, но и его создателя может содержать в себе характеристику целого периода литературы и, следовательно, истории. Использование данного фразеологизма, описывающего приключения персонажа, в рамках подкаста с примерами исторических событий придаёт речи непринуждённую обстановку, что характерно для разговорного стиля.

Развитие фразеологии находится в непосредственной связи с развитием языка. Выдающиеся личности и персонажи из произведений художественной литературы вызывают определённые ассоциации, согласно их отличительной особенности или поведению. Всё это способствует появлению фразеологизмов с компонентом-именем собственным. Поэтому можно утверждать, что «в диахронном плане все фразеологические единицы с именем собственным этимологически мотивированы, так как в момент их возникновения носители языка ясно осознавали связь между именем собственным и значением фразеологической единицы. А в синхронном плане большинство из них утратило свою этимологическую мотивацию» [3].

Стоит отметить, что характер имени собственного определяется такими факторами как: географическая среда, культура народа и религия, история, социальная среда и её изменения. Самые крупные источники включают заимствования из Библии, английских литературных произведений, заимствования из других языков и английских реалий.

В заключение, правильная интерпретация фразеологических единиц необходима для понимания культурной, исторической, социальной и лингвистической специфики иностранного языка. Можно подтвердить, что изучение фразеологических единиц способствует повышению уровня межкультурной осведомленности, так как без них невозможно эффективное общение между людьми разных сообществ и культур.

Библиографические ссылки

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.

2. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
3. Лиховидова Т. В. Фразеологические единицы с именем собственным в современном английском языке // ИЯШ. № 6. 1971. С. 40-41.
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. Рус. яз. М.: Полиграфресурсы, 1999.
5. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 365 с.
6. Фоменко Л. Н. Влияние классических языков на современный английский // Вестник ИМСИТ. 2019. № 2 (78). С. 24-26.
7. Mill, J. S. A system of logic, ratiocinative and inductive, being a connected view of the principles of evidence, and the methods of scientific investigation / J. S. Mill. New York: Harper & Brothers, Publishers, Franklin Square, 1882. 150 p.

УДК 81'1:796.078

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ СПОРТИВНЫХ СОБЫТИЙ И ДЕЙСТВИЙ (ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ)

LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING EMOTIONAL EVALUATION OF SPORTS EVENTS AND ACTIONS (GENDER DIMENSION)

В. Д. Шихова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В данной статье предпринята попытка проанализировать лингвистические средства выражения эмоциональной оценки, представленные в текстах средств массовой информации спортивной тематики. Определены и охарактеризованы лексические и грамматические средства, используемые авторами-мужчинами и авторами-женщинами, с помощью метода сплошной выборки.

Abstract. In this article, an attempt to analyze the linguistic means of expressing emotional evaluation presented in the texts of sports-related mass media is made. The lexical and grammatical means used by male and female authors are defined and characterized using the continuous sampling method.

Ключевые слова: гендерный аспект, эмоциональная оценка, медиатекст, лексический уровень, грамматический уровень, стилистический прием

Keywords: gender dimension, emotional evaluation, media text, lexical level, grammatical level, stylistic technique

При описании событий спортивной тематики автор статьи использует эмоциональную оценку с целью передачи личного отношения к происходящему. Оценка – это универсальный инструмент, который в языке выражается с помощью лингвистических средств и выполняет функцию воздействия и передачи уровня значимости предмета для определенного человека с точки зрения психических процессов. Более того, эмоционально-

экспрессивную окрашенность текста, например, эмоционально-возвышенную, нейтральную или эмоционально-сниженную, формирует оценка.

Понятие эмоциональной оценки не имеет общепринятого определения, так как это обширный термин и рассматривается он с различных точек зрения по-разному. М. С. Каган писал, что «в основании оценки всегда лежит и понимание значения данного явления, и эмоциональная реакция человека на это явление» [1]. Эмоциональная оценка характеризуется субъективностью и антропоцентризмом, что позволяет выстроить образ личности автора с помощью лингвистических средств. В сфере коммуникации лингвистика рассматривает средства массовой информации как объекты, способные передавать материал с помощью телевидения, радио, газет, рекламы, статей, интернета и осуществлять передачу основных сведений и данных через эмоциональные восприятия автора.

Текст СМИ ориентирован на аудиторию, поэтому характеризуется выразительностью и эмоциональностью для привлечения внимания читателей к теме статьи. Г. Я. Солганик определяет медиатекст следующим образом: «разновидность текста, принадлежащая массовой информации, характеризующаяся особым типом автора (принципиальное совпадение производителя речи и ее субъекта), специфической текстовой модальностью (открытая речь, многообразное проявление авторского Я), рассчитанная на массовую аудиторию» [5]. Автор и реципиент медиатекста находятся в процессе обмена информацией и эмоциями, поэтому восприятие автором событий и степень экспрессивности его отклика на них формируют продукт потребления читателем. Медиатекст обладает чертами научного, художественного и официально-делового текстов и использует характерные для них лингвистические средства и приемы, что позволяет повысить эмоциональный уровень текста. Следовательно, мы можем сказать, что описываемый тип текста обладает достаточным количеством языков единиц лексического, выполняющих функцию передачи эмоционально-оценочных смыслов.

В данном исследовании важным аспектом анализа текстов средств массовой информации является гендер. Гендер определяется как «социальный пол» [4], поэтому влияют на определение маскулинных и феминных языковых черт культурные и социальные факторы, а не биологические различия, что и является предметом интереса лингвистических исследований. А. В. Кирилина утверждает, что «гендерный фактор, учитывающий природный пол человека и его социальные «последствия», является одной из существенных характеристик личности и на протяжении всей жизни определенным образом влияет на ее осознание своей идентичности, а также на идентификацию говорящего субъекта другими членами социума» [2].

Согласно исследованиям в области гендерной лингвистики, существует тенденция наделять предметы и понятия гендерными особенностями, которые формируют такое явление как гендерный стереотип. Под гендерными стереотипами принято понимать сформировавшиеся в культуре обобщенные

представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины [3].

Существует общепринятый стереотип о том, что ограниченная эмоциональная экспрессия является маскулинной чертой. Также важно отметить существование стереотипа о том, что мужчины передают эмоции завуалированно, например, с помощью различных лингвистических средств, например, сравнений. Однако эмоциональность, окрашенная негативными агрессией и негодованием, считается традиционно мужской привилегией в проявлении. В то же время женщинам приписывают использование эмоционально-возвышенных лингвистических средств и высокой степенью образности, подчеркивая тем самым их экспрессивность в оценке и описании событий. Таким образом, определить гендерные стереотипы на уровне текста мы можем с помощью анализа языковых средств.

Лингвистические средства, используемые авторами статей для передачи эмоций, можно разделить на два уровня: лексический и грамматический. К лексическому уровню мы относим слова-эмоции (*love, hate, enjoy*), коннотативное значение лексической единицы, а также фразеологические единицы. Грамматический уровень, в свою очередь, формируют восклицательные, вопросительные, побудительные предложения, вопросно-ответная форма изложения, инверсия, риторический вопрос, сравнения, метафоры, частицы, междометия и вводные слова.

При анализе материала ставилась задача определения лингвистических средств эмоциональной окраски текстов, авторами которых выступили женщины и мужчины, и выявления ключевых характерных для определенной гендерной группы авторов языковых средств. Стоит отметить, что ранее мы разделили лингвистические средства на два уровня: грамматический и лексический.

В статьях, где авторами выступили женщины, на лексическом уровне мы можем выделить следующие примеры использования слов, обозначающих эмоции: «*we are obsessing over a play*», «*It is good to be the NFL*», «*We just like yelling about the NFL. Or cheering the NFL. Or debating whether we're happy with or mad at the NFL*», «*Good, bad or indifferent, the NFL is not only our national pastime*», «*that's bringing big smiles to their faces*», «*Players still marvel at Ko, who at 25 is enjoying a magnificent career*», «*she's only received support and love from her teammates*», «*To make matters worse*». Женщины используют слова-эмоции в прямом значении для передачи общего настроения в мире спорта по определенной узкой тематике. Мы можем сделать вывод, что женщины больше склонны акцентировать внимание на положительных эмоциях, чем негативных. Женщинам-авторам удастся передать не только свою эмоциональную оценку, но и выстроить проекцию эмоций публики на описываемое событие.

В статьях авторства мужчин также присутствует лексика, которая называет эмоции. Например, авторы-мужчины чаще женщин используют превосходную степень прилагательных, что подчеркивает их самоуверенность: «*the best pure boxers on the planet*», «*He's the best among those three*». Примеры «*Knockouts are always fun to watch but I'd rather see a competitive fight*», «*That interesting*

matchup of sublime young technicians would be a genuine test of Edwards' ability», «If you enjoy these exhibitions enough to fork over the pay-per-view fee, God bless you», «It's always painful to write this» указывают на то, что мужчины-авторы выражают свои эмоции относительно спортивных событий открыто и понятно. Также стоит отметить, что слово *good* в контексте мужских статей передает значение *качественный, профессиональный, интересный для просмотра*: *«the Hurricanes are playing good hockey», «The Hurricanes have had a good time lately», «It was good fun»*. Таким образом, мы можем сделать вывод, что лексический уровень лингвистических средств выражения эмоций у авторов-мужчин и авторов-женщин используется в равной степени искренности и частотности употребления.

Наиболее часто в медиатекстах спортивной тематики встречаются лингвистические средства грамматического уровня. Для медиатекстов характерно употребление риторических вопросов и вопросно-ответную форму изложения. Использование вопросительных языковых средств передает эмоции замешательства, удивления, заинтригованности в случае выбора риторического вопроса, а в ситуации использования вопросно-ответной формы подчеркивается уверенность и ироничность как у авторов женщин, так и у мужчин: *«Did we add that he served as the night's host as well?», «What did we do to deserve this?», «Can Stephen Curry's year get any better? It just did Wednesday», «Why? Because it means we're talking about the NFL. Still. Constantly», «Does one matter more than the other? », «Why? Because Morrell is a bigger threat to Benavidez than Plant is», «What's next? He wants to face another hot fighter», «My opinion? Err on the side of caution»*.

Следующее лингвистическое средство, которое используется авторами статей спортивного медиадискурса, – это парцелляция. Парцелляция выделяет детали из общей картины и усиливает эффект длительности действия. Был найден один пример данного языкового средства в статьях авторов-женщин *«because it means we're talking about the NFL. Still. Constantly»*. В статьях авторов-мужчин парцелляция чаще применяется для выражения эмоций: *«If that doesn't happen – and it probably won't because of a prior commitment – he'd happily settle for a rematch with Alvarez», «He needs to remember that. And so does Alvarez», «Bivol will probably fight Beterbiev at some point. The question is when»*. Представленные примеры выражают спокойствие и уверенность в собственных словах.

Среди средств, обладающих высокой эмоциональной окраской, следует выделить эпитет, который по результатам анализа стал наиболее широко представленной группой лингвистических средств у авторов мужчин и женщин. Женщины используют эпитеты для усиления как негативных эмоций: *«a full-blown Olympic scandal», «flying effortlessly from high bar», «Despite losing the coveted best athlete honor»*; так и позитивных эмоций: *«wrote in an emotional post», «the end of her elite career», «dominant win», «It's just not as good as Benavidez-Morrell»*. При использовании эпитетов мужчинами-авторами эмоции направлены на описание самих спортивных событий и действий: *«In an unprecedented move», «her body of work is far more impressive», «outclassing a*

good, previously unbeaten opponent», «he outclassed a good, rugged opponent», «brutally knocked him out», «create a significant advantage», «Edwards boxed brilliantly», «an unfortunate fate», «Gauff was absolutely satisfied with her year».

Стоит отметить, что в ходе анализа побудительные предложения были выявлены только в спортивных статьях авторства мужчин: *«Let's hope he doesn't do it», «Don't expect a lot of offense from the Buds».* Цель использования побудительных предложений – предостережение или требование, что подтверждают указанные примеры. Более того, инверсия также была использована мужчинами для усиления негативной эмоции: *«Not only did she start with the right foot under a new promotion, but she snapped a two-fight losing skid».*

Такая языковая единица как междометие выражает исключительно эмоциональное состояние автора, в зависимости от речевой ситуации. Междометия не являются распространенным лингвистическим средством в письменном медиатексте. Однако в статьях женского авторства встречаются следующие выражения *«Or...not», «Oh, the NFL is already somberly expressing its concern».* В обоих примерах междометие используется для выражения ироничного настроения автора и придает тексту юмористическую окраску, поэтому мы можем говорить о том, что междометия помогают выразить эмоции.

Определенные гендерные черты при выражении эмоций позволяют нам сделать вывод о том, что авторы-мужчины и авторы-женщины в статьях спортивного медиадискурса используют схожие лингвистические средства. Однако в женских текстах встречаются междометия, что говорит о высокой степени эмоциональной окраски статей и специфических способах их выражения. В мужских текстах преобладают средства грамматического уровня, в особенности различные по эмоциональной окраске виды предложений. Таким образом, мы приходим к выводу, что различия между средствами выражения эмоций в спортивном медиадискурсе стремятся к минимизации.

Библиографические ссылки

1. Каган М. С. Проблема ценности в философии. М., 1974. 84 с.
2. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999. 155 с.
3. Кирилина А. В. Гендерные исследования в зарубежной и российской лингвистике (философский и методологический аспект) // *Общественные науки и современность.* №4. 2001. С. 138-143.
4. Коноплева Н. А. Словарь гендерных терминов. М., 2002. 256 с.
5. Солганик Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» // *Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика.* №2. 2005. С. 15.
6. Adam Woodard. Ahead of USMNT showdown, Gareth Bale and his Wales teammates find way around team's golf ban at 2022 World Cup in Qatar. URL: <https://golfweek.usatoday.com/2022/11/21/usmnt-world-cup-2022-gareth-bale-wales-golf-ban-qatar/> (дата обращения: 22.11.2022).
7. Alicia DelGallo. Odell Beckham Jr. inactive for Browns, Chiefs NFL season opener. URL: <https://www.usatoday.com/story/nfl/2021/09/12/odell-beckham-jr-not-play-cleveland-browns-kansas-city-chiefs-2021-nfl-season-opener/8310378002/> (дата обращения: 22.11.2022).

8. Analis Bailey. Tom Brady felt 'embarrassment and shame' on Buccaneers' failed trick play against Seahawks. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/nfl/buccaneers/2022/11/15/tom-brady-embarrassed-buccaneers-failed-trick-play-vs-seahawks/10703083002/> (дата обращения: 21.11.2022).

9. Beth Ann Nichols. Carefree Lydia Ko in command by five at season-ending CME Group Tour Championship, where the winner earns \$2 million. URL: <https://golfweek.usatoday.com/2022/11/18/lpga-news-cme-group-tour-championship-leaderboard-lydia-ko/> (дата обращения: 21.11.2022).

10. Beth Ann Nichols. LPGA player Caroline Masson and Jason McDede, who caddies for Nelly Korda, announce they're expecting first child this spring. URL: <https://golfweek.usatoday.com/2022/11/22/lpga-caroline-masson-jason-mcdeed-first-child-nelly-korda/> (дата обращения: 21.11.2022).

11. Christine Brennan. World Anti-Doping Agency seeks four-year ban for Russian Olympic skater Kamila Valieva. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/olympics/2022/11/14/kamila-valieva-wada-russian-olympic-skater-ban-doping/10697762002/> (дата обращения: 22.11.2022).

12. Cydney Henderson. High school senior Bella Rasmussen becomes first girl to score two touchdowns in one game. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/highschool/2022/10/20/high-school-football-player-first-girl-two-touchdowns-game/10554186002/> (дата обращения: 23.11.2022).

13. Cydney Henderson. Stephen Curry, Shohei Ohtani score big at 2022 ESPY Awards: Here's all the winners. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/2022/07/20/2022-espy-awards-winners/10112820002/> (дата обращения: 23.11.2022).

14. Dan Wolken. Serena Williams defeats Danka Kovinic in opening round of 2022 US Open. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/tennis/2022/08/29/serena-williams-wins-2022-us-open-match-danka-kovinic/7936172001/> (дата обращения: 22.11.2022).

15. Danny Segura. Aspen Ladd: Resumes of Larissa Pacheco, Kayla Harrison are 'absolutely nothing compared' to mine. URL: <https://mmajunkie.usatoday.com/2022/11/2022-pfl-championships-aspen-ladd-says-kayla-harrison-larissa-pacheco-resumes-can-not-compare> (дата обращения: 23.11.2022).

16. Darren Cooper. New Jersey high school football coach suspended after appeal hearing over recruiting. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/highschool/2022/10/19/paramus-catholic-nj-football-njsiaa-upholds-punishments-recruiting/10543865002/> (дата обращения: 21.11.2022).

17. Kevin Erickson. Toronto Maple Leafs at Carolina Hurricanes odds, picks and predictions. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/sports-betting/2022/11/06/toronto-maple-leafs-at-carolina-hurricanes-odds-picks-and-predictions/50906777/> (дата обращения: 23.11.2022).

18. Marc Berman. Coco Gauff, US tennis team ready for Billie Jean Cup Finals in Scotland. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/tennis/2022/11/08/coco-gauff-us-tennis-team-ready-billie-jean-cup-finals-glasgow/8307432001/> (дата обращения: 21.11.2022).

19. Michael Rosenthal. Good, bad, worse: Dmitry Bivol, David Morrell give virtuoso performances. URL: <https://boxingjunkie.usatoday.com/2022/11/good-bad-worse-dmitry-bivol-david-morrell-give-virtuoso-performances> (дата обращения: 22.11.2022).

20. Michael Rosenthal. Good, bad, worse: Sunny Edwards impresses again, Floyd Mayweather entertains. URL: <https://boxingjunkie.usatoday.com/2022/11/good-bad-worse-sunny-edwards-impresses-again-floyd-mayweather-entertains> (дата обращения: 23.11.2022).

21. Nancy Armour. After year of loss, gymnast Shilese Jones wins silver at world championships | Opinion. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/columnist/nancy-armour/2022/11/03/gymnast-shilese-jones-wins-silver-world-championships/8261657001/> (дата обращения: 23.11.2022).

22. Nancy Armour. Bad as roughing the passer calls were, volume of complaints show NFL's power | Opinion. URL: <https://www.usatoday.com/story/sports/columnist/nancy->

armour/2022/10/11/nfl-roughing-passer-dominate-conversation/10468748002/ (дата обращения: 21.11.2022).

23. Simon Samano. Larissa Pacheco declares 'this is my time' heading into Kayla Harrison trilogy at 2022 PFL Championships. URL: <https://mmajunkie.usatoday.com/2022/11/2022-pfl-championships-larissa-pacheco-my-time-kayla-harrison> (дата обращения: 22.11.2022).

УДК 81-22

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБМАНА И ТАКТИКИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ МОДАЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ

THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF DECEPTION AND COMMUNICATIVE TACTICS OF ITS REALIZATION IN ENGLISH BY MEANS OF MODAL LEXEMES

И. А. Щербакова

Елабужский институт КФУ

Аннотация. В статье рассматривается коммуникативная стратегия обмана и тактики ее реализации в английском языке. В качестве языковых средств реализации коммуникативных тактик в стратегии обмана были выделены модальные слова и модальные глаголы с эпистемической семантикой. Результаты исследования позволяют прийти к выводу о том, что, предоставляя недостоверные сведения, в большинстве коммуникативных ситуаций собеседники руководствуются личными мотивами.

Abstract. The article discusses the communicative strategy of deception and communicative tactics of its realization in the English language. Modal words and modal verbs with epistemic semantics were identified as linguistic means of realization of communicative tactics in the communicative strategy of deception. The results of the study allow one to come to the conclusion that providing unreliable information the interlocutors are guided by personal motives in most communicative situations.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, коммуникативная ситуация, модальный глагол, модальное слово

Keywords: communicative strategy, communicative tactics, communicative situation, modal verb, modal word

Вопросы коммуникативной лингвистики вызывают неугасающий интерес как отечественных, так и зарубежных исследователей. Одними из ключевых понятий коммуникативной лингвистики являются понятия коммуникативной стратегии и коммуникативной тактики. Рассмотрению данных понятий посвящены труды О. С. Иссерс, В. С. Кашкина, Б. В. Клюева, М. Л. Макарова, В. С. Третьяковой, Н. И. Формановской и многих других. О. С. Иссерс определяет коммуникативную стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели», спланированных с

учетом условий, при которых будет происходить коммуникативное взаимодействие, личности собеседника(-ов) [1, с. 54]. В настоящей работе обсуждается стратегия экспликации обмана, которая вводится при помощи модальных лексем с эпистемической семантикой.

Коммуникативная стратегия реализуется при помощи одной или нескольких коммуникативных тактик, иными словами, последовательности речевых действий [1, с. 110]. Согласно О. А. Михайловой, коммуникативную стратегию можно определить как план коммуникативного поведения, в рамках которого последовательно актуализируются речевые действия, которые заранее продумываются говорящим и направлены на достижение поставленной коммуникативной цели, в то время как коммуникативная тактика способствует реализации коммуникативной стратегии и может быть охарактеризована как конкретный речевой ход, «направленный на решение частной коммуникативной задачи» [2, с. 75]. Коммуникативная стратегия определяется как представление собеседников о средствах достижения своего коммуникативного намерения, которые приводит к определенной организации их речевого поведения в общении друг с другом. Тактики, будучи практическими ходами речевого воздействия на коммуниканта, служат для реализации стратегий [3, с. 143].

Коммуникативная стратегия представляется как тип коммуникативного поведения одного из партнеров в рамках актуализации диалога, направленного на реализацию определенной коммуникативной цели. Коммуникативная тактика является практической реализацией коммуникативной стратегии в виде совокупности способов ее осуществления.

В рамках настоящего исследования будут рассмотрены основные тактики реализации стратегии обмана, характеризующейся предоставлением недостоверных сведений.

1) тактика использования псевдо-аргументов находит реализацию в коммуникативных ситуациях, в которых говорящий использует необоснованные, научно недоказанные факты, собственные домыслы, чтобы переубедить собеседника. Проиллюстрируем примером с модальным словом эпистемической возможности *likely*:

«You cannot give these tribal people money, Mary Joline. <...> They're likely to go to the local voodoo tent and get a satanic tattoo with our money» [4].

2) тактика искажения достоверности информации:

– преувеличение или гиперболизацию можно проиллюстрировать следующим примером, в котором говорящий намеренно усиливает пропозицию высказывания модальным глаголом эпистемической необходимости *must* несмотря на то, что не верит в достоверность подобной мысли, для того чтобы собеседник расслабился и почувствовал себя увереннее:

«Maybe we could just start at the beginning». «Must be something you know. What your mama teach you growing up?» [4].

– преуменьшение используется в ситуациях, в которых предоставление недостоверных сведений должно осуществляться с долей осторожности:

«Say maybe she getting mal-nutritious». «Well. Maybe Miss Walter didn't tell her them lies Miss Hilly started. You never know» [4].

3) тактика эффектных рассуждений / тактика «пускания пыли в глаза» используется для того, чтобы произвести на собеседника впечатление, создать в его сознании удобный для себя образ. В приведенном ниже примере слушающий хочет создать у собеседника ложное впечатление о себе, как о дочери, для которой благополучие матери важнее всего, несмотря на тот факт, что она поместила ее в дом престарелых:

«She get settled in the home alright?» «I guess. <...> Of course she doesn't appreciate a thing I do. I had to fire that maid for her, caught her trying to steal <...> right under my nose» [4].

4) тактика использования пустых обещаний применяется в ситуациях, в которых говорящий осознает, что выполнить обещание не сможет, тем не менее дает его из-за тех или иных личных причин. В следующем примере такой причиной является необходимость получения помощи от собеседника, которую говорящий вероятно бы не получил, если бы предоставил достоверные сведения:

«So maybe I could read you some of the letters and you could ... help me with the answers. After a while, maybe I'll catch on and ...» I stop [4].

5) тактика отвлечения может быть раскрыта в следующем примере, в котором героиня нуждается в помощи, но не хочет получать ее от собеседницы, к которой испытывает сильную неприязнь, поэтому все ее высказывание носит недостоверный характер. Героиня намеренно вводит в пропозицию высказывания модальное слово эпистемической возможности *really* с последующим отвлечением внимания собеседницы от нежелательной помощи приглашением прийти на мероприятие:

«We really don't need any more help, but we'd be delighted if you and Johnny would attend the Benefit, Celia» [4].

6) тактика уклонения от ответа (смена темы) в стратегии обмана может применяться в ситуациях, в которых коммуниканта уличили во лжи, и в своем стремлении защититься он пытается перевести разговор на другую тему, зачастую высказывая при этом недостоверные домыслы:

«<...> did you fire Constantine?» «Did I ... what? <...> Eugenia, I told you, her sister was sick so she went up to Chicago to live with her people <...>. Why? Who told you different? <...> Who would talk about such a thing? <...> It must've been one of the other Nigras» [4].

В приведенном ниже примере можно увидеть другую ситуацию: собеседник понимает, что сказал много лишнего, и нежелание говорить правду приводит к уклонению от ответа, аргументированного тем, что героиня, должно быть, плохо помнит события, о которых ее спрашивают, хотя в действительности это не так:

«You really think Constantine was fired?» <...> «I must be misremembering,» she says <...> [4].

7) тактика недосказанности (умолчания) характеризуется преимущественным использованием модальных маркеров эпистемической

возможности. В следующем примере говорящий не верит в достоверность собственного высказывания, так как происходящие события демонстрируют, что исход, которого он опасается, может произойти с большой вероятностью, но не желает, чтобы собеседник начал паниковать, поэтому модальное слово эпистемической возможности *maybe* является частью высказывания, которое так и остается недосказанным:

«They'd beat us. They'd come out here with baseball bats. Maybe they won't kill us but ...» [4].

8) суть тактики манипулирования ожиданиями и надеждами собеседника заключается в том, что коммуникант намеренно предоставляет сведения, которые хочет услышать его собеседник, для извлечения собственной выгоды. Например, в следующем примере модальное слово эпистемической необходимости *of course* используется потому, что слушающий хочет произвести правильное впечатление на работодателя и получить работу в той сфере, о которой не имеет представления:

«You do know who Miss Myrna is, don't you?» «Of course. We ... girls read her all the time <...>» [4].

9) тактика использования сарказма чаще встречается в разговоре людей, не находящихся в дружеских отношениях, и применяется с целью задеть, оскорбить собеседника, однако в зависимости от личностных качеств слушающего, он может не распознать сарказма говорящего и принять все за достоверные сведения. В следующем примере модальный глагол эпистемической необходимости *must* используется героиней для насмешки над умозаключением говорящего, а не в качестве похвалы его умственных способностей:

«Sounds like a ploy to me, to find a husband. Becoming an expert on keeping house.» «Well, you must be a genius. You've figured out my whole scheme» [4].

10) тактика самообмана отличается тем, что один из участников коммуникации не предоставляет недостоверные сведения, так как сам верит в то, что говорит, в той или иной степени. Данное положение можно проиллюстрировать следующим примером с использованием модальных слов эпистемической возможности *maybe* и эпистемической необходимости *really*:

«<...> this is solid proof she's up to something.» «<...> «But maybe it really was a mistake, the newsletter. Maybe she →» [4].

11) тактика обращения к собственному авторитету используется в тех случаях, когда говорящий стремится убедить слушающего в достоверности собственных суждений, которые таковыми не являются, пользуясь своим вышестоящим положением. Это может быть как более высокое положение в социуме, так и разница в возрасте или иерархия семейных отношений. В следующем примере мать пытается убедить дочь в том, что ее точка зрения является неверной, используя модальное слово эпистемической необходимости *really*, так как не совпадает с устоявшейся идеей расовой сегрегации темнокожего населения США:

«It's time you learned, Eugenia, how things really are. You idolize Constantine too much. You always have. <...> They are not like regular people» [4].

Таким образом, коммуникативная стратегия обмана, представляющая собой намеренное или ненамеренное предоставление недостоверных сведений, реализуется при помощи различных коммуникативных тактик. Говорящий может убеждать собеседника в достоверности недостоверной пропозиции, либо используя аргументы и факты, которые не имеют обоснования в объективной реальности, либо отвлекая внимание собеседника несущественными деталями. Особый интерес представляет тактика самообмана, единственная из выделенных в данном исследовании тактик, в ходе реализации которой говорящий сам верит в то, что предоставляет достоверные сведения.

Библиографические ссылки

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
2. Михайлова О. А. Лингвокультурологические аспекты толерантности: учеб.-метод. пособие; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
3. Шакирова Р. Д. Тактика экспликации уверенности посредством модальных слов в стратегии убеждения / Р. Д. Шакирова, И. А. Щербакова, Г. А. Садриева // Современные исследования социальных проблем. Научно-Инновационный Центр. Красноярск. № 1-2, 2022. С. 141-147.
4. Stockett K. The Help. USA: Penguin Books, 2009. URL: https://royallib.com/read/Stockett_Kathryn/The_Help.html#0 (дата обращения: 05.12.2022).

III. ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 81`25

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА В АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

THE USE OF THE LINGUO-CULTURAL FACTOR IN ADAPTATION OF A LITERARY TEXT

Д. О. Андреева
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В данной статье рассматривается применение лингвокультурного фактора в адаптации художественного текста. Целью данной статьи является рассмотрение влияния национальной принадлежности автора на создаваемый им текст, а также выявление роли и способов выражения лингвокультурного фактора при осуществлении адаптационного перевода в рамках художественного текста. Для достижения поставленных целей был проведен комплексный анализ теоретического материала по теме исследования. В ходе исследования автор статьи осуществил анализ степени влияния и способов выражения национальной личности автора, а также её связи с художественным текстом. Был изучен вопрос роли лингвокультурной адаптации и её влияния на художественный текст перевода. Весь исследованный материал был синтезирован и структурирован в данной статье. В результате проведенного исследования были выявлены роль и способы выражения лингвокультурного фактора в адаптации художественного текста.

Abstract. This article discusses the use of the linguo-cultural factor in the adaptation of a literary text. The purpose of this article is to consider the influence of the author's nationality on the text they create, as well as to identify the role and ways of expressing the linguo-cultural factor in the implementation of adaptation translation within a literary text. To achieve the goals set, a comprehensive analysis of the theoretical material on the topic of the study was carried out. In the course of the study, the author of the article carried out an analysis of the degree of influence and ways of expressing the author's nationality, as well as its connection with the literary text. The question of the role of linguo-cultural adaptation and its influence on the literary text of the translation was studied. All the studied material was synthesized and structured in this article. As a result of the study, the role and ways of expressing the linguo-cultural factor in the adaptation of a literary text were revealed.

Ключевые слова: лингвокультурный фактор, адаптация, художественный текст, личность автора, национальная принадлежность автора, перевод

Keywords: linguo-cultural factor, adaptation, literary text, author's personality, author's nationality, translation

Наряду с прагматическим и стилевым факторами адаптации художественного текста, лингвокультурный фактор находит наибольшую степень выражение в данном типе текстов. Согласно Л. А. Новикову, вполне естественно, что каждое художественное произведение несет в себе след определенной культуры и определённого мировоззрения [4], так как сам текст данного жанра выступает в роли фрагмента художественной языковой картины мира. Следовательно, из этого утверждения выходит подтверждение гипотезы о том, что художественный текст соединяет в себе как элементы языковой картины мира, которая, по мнению С. Б. Аюповой, представляет собой «художественный образ мира, выраженный в языковой форме» [2], так и национальной личности автора. Художественный текст отличается высоким национальным разнообразием, которое обусловлено тем, что сам автор текста оригинала является представителем определенной культурной общности.

Подобное единение национальной личности и национальной принадлежности автора находит выражение в особенностях языковой формы художественного текста. Более того, данные особенности в наибольшей степени проявляются в тексте перевода. Так, например, переводчик сталкивается с просторечными выражениями, грубой или диалектной лексикой, которые вызывают затруднения при передаче коннотативного значения с тем же эмотивным эффектом. В связи с этим, стоит заметить, что фоновая коннотативная семантика оригинала и перевода зачастую может не совпадать.

Переводчику предстоит пройти через сложный процесс выявления национально-культурных особенностей для осуществления грамотного перевода художественного текста для последующей его адаптации. Сложность поиска заключается в том, что переводчику необходимо уметь применять комплексные подходы, а также методы, которые свойственны таким наукам как литературоведение, стилистика и лингвокультурология. Более того, в данном типе текста особую роль играют экстралингвистические факторы, а их передача требует от переводчика дополнительных фоновых знаний. Можно согласиться с мнением М. В. Рябовой, которая утверждает, что любой текст, несущий в себе иноязычную культуру, требует от переводчика знания его культурологического плана [6], так как фоновые знания способствуют адекватной передаче текста оригинала на языке перевода.

Так, переводчик может выразить или отразить языковую картину мира отдельной языковой общности, менталитет, ценностно-смысловые особенности носителя языка и самого автора текста при помощи определенных выразительных особенностей или ряда маркеров, которые будут заключать в себе как внешнее отражение отдельной культуры, так и внутреннее его выражение. Главными национально-культурными признаками будут выступать авторские отобранные языковые единицы, а также их непосредственная организация в тексте. Так, например, языковой материал может отличаться особой ритмикой или звучанием, обладать смысловыми или стилистическими

особенностями, а индивидуально-национальный стиль автора художественного текста особенно часто отражается посредством узких культурно-смысловых значений, которые закладываются в языковые единицы, и, следовательно, они становятся носителями культурных смыслов.

Можно утверждать, что обычный читатель сразу подмечает национальный характер языкового материала, выявляет для себя культурную сторону художественного произведения. Лексические единицы с четким национальным характером, а также другие средства, участвующие в формировании культурного пласта произведения, создают культурно-национальный фон отдельной народной общности. Так, переводчик может столкнуться с определенными культурными реалиями, лакунами, экзотизмами и др. Однако, такие средства выражения культурной специфики не всегда полностью отражают культуру текста оригинала. Могут быть и такие моменты, когда в тексте полностью отсутствуют какие-либо культурные маркеры, но восприятие художественного текста будет сопровождаться со строгим его соотношением с конкретной культурной общностью. В. А. Маслова приводит вот такие примеры «в русских представлениях существует эталон размера по вертикали (*высокий, как жердь, высокий, как верста коломенская*), но слабо сформирован эталон длины по горизонтали (ср. в арабск. *длинный, как река; длинный, как змея*)» [3]. Также стоит учитывать особенности авторского изложения текста. Автор произведения может, как давать яркие сигналы культурных особенностей через поверхностное изложение (лексический материал), так и через более глубокую культурную структуру произведения посредством стилистических средств языка. Следовательно, национальный характер произведения может быть также выражен через общую картину художественных смыслов, которые передают в себе склад ума автора, его мировоззрение и ценности.

Естественным будет утверждение о том, что одним из немаловажных составляющих адекватного перевода является применение приема адаптации текста. Данное понятие на протяжении всей истории перевода не раз поддавалось исследованиям со стороны передовых ученых как со стороны отечественной, так и зарубежной науки. Влияние приема адаптации на текст перевода не может быть проигнорировано, а в рамках перевода современных художественных текстов интерес ученых-переводчиков к данному приему лишь усиливается. Художественный текст – один из самых адаптируемых типов текстов, т.к. в данном типе текста мы можем встретить наиболее частое проявление межкультурных различий.

Так, на фоне такого яркого проявления национальных культурных аспектов на разных уровнях языка и смыслов, переводчик зачастую сталкивается с потребностью в лингвокультурной адаптации художественного текста. Н. В. Тимко подробно занимается изучением лингвокультурной адаптации. Ученый пишет о том, что сам перевод должен транслировать лингвокультурную информацию, тем самым уравнивая понятия перевода и адаптации. Н. В. Тимко выделяет такой негативный фактор, как «лингвокультурная асимметрия», в ходе которого происходит нарушение

понимания основного смысла текста, из-за различий в окружающей среде [7]. Само понятие «культурная адаптация» использует В. М. Никонов, который определяет его как «приспособление текста при помощи определённых процедур к предельно адекватному, вполне соответствующему, совпадающему, тождественному его восприятию читателем иной культуры» [5]. По мнению И.С. Алексеевой, лингвокультурная адаптация заключается «в приемах, направленных на облегчение восприятия чужих культурных реалий и языковых явлений» [1].

Следовательно, лингвокультурная адаптация может быть представлена как комплекс приспособлений, применимых культурной действительности текста языка оригинала. Художественный текст обрабатывается переводчиком и перекодируется в систему носителей языка перевода. Переводчик, учитывая все возможные культурные особенности, адаптирует текстовые ситуации с учетом особенностей языка оригинала и перевода. Лингвокультурная адаптация находит свое применение не только в отдельных частях текста, но также она может быть применена и ко всему художественному тексту. При использовании лингвокультурной адаптации, переводчику следует помнить, что все переводимые им реалии и национально-окрашенные ситуации должны быть понятны и знакомы для принимающей аудитории, иначе говоря, адаптированные явления и ситуации общения должны вписываться в картину мира носителей языка перевода.

Затрагивая вопрос адаптации, нельзя не отметить тот факт, что художественная коммуникация внутри произведения отличается сложностью и включает в себя несколько уровней. Понимание художественного замысла текста, видение общей картины художественного текста у автора и переводчика могут быть различны. Так что переводчик может оказать свое влияние на восприятие предлагаемой в тексте информации посредством отличной интерпретации смысла текста оригинала. В рамках художественных текстов переводчик часто прибегает к адаптационной компрессии, под которой понимается создание упрощенного текста художественного произведения. При применении данного приема лингвокультурный фактор выражается частично, а порой и полностью опускается при осуществлении перевода. Как показывает практика, при адаптации художественных текстов роль переводчика-адаптора резко возрастает, так как именно от переводчика будет зависеть то, какие культурные особенности, проявляющиеся в тексте, будут сохранены. В результате проведения адаптивных манипуляций, текст будем иметь наиболее сокращенный вид с понятными для читателя не-носителя языка адаптивно-культурными ситуациями. Языковой материал художественного текста, следовательно, также будет сокращен.

В рамках компрессии, переводчики зачастую прибегает к грамматическим и логическим преобразованиям, что, из-за сужения диапазона лексического и грамматического материала, не всегда полностью передает вторичный культурный подтекст высказываний.

Стоит также заметить, что художественный текст – явление необычное, заключающее в себе отражение реальной действительности представителя

отдельно взятой культуры или автора. При столкновении с культурными различиями или специфическими культурно-мотивированными ситуациями для воссоздания понятного образа переводчику следует помнить о том, что читатель вступает в отношения с текстом, который призван не только передать общую идею или задумку автора, но, и призван погрузить его во внутритекстовую культурную среду. Так, в данном случае, при передаче лингвокультурного фактора переводчик неминуемо столкнется с прагматическим фактором, который в свою очередь связан со стилевым фактором. Причем ни читатель, ни автор оригинального художественного текста не могут осуществить проверку достоверности осуществленного перевода и примененной адаптации в тексте. Любая неточность или искажение, в таком случае, становятся всецелой виной переводчика. При применении лингвокультурного фактора переводчик выступает главным проводником внутри художественного текста: он должен передать все культурные маркеры и ситуации так хорошо, насколько это возможно и при этом сделать их максимально понятными для неподготовленного читателя.

По этой причине, сохранение лингвокультурного фактора переводчик, в большинстве случаев, опирается на две основные переводческие стратегии: экспликация и элиминация. Первая стратегия подразумевает, что переводчик максимально передает внутреннее культурное содержание текста с сохранением культурных маркеров, вторая – нейтрализацию всех культурных маркеров художественного текста. Данные стратегии восходят к двум крупным переводческим традициям, первая из которых имела цель полного погружения читателя в незнакомую ему культурную среду без применения какой-либо адаптации текста (форенизация), вторая – ориентируется на полное адаптационное преобразование художественного текста с абсолютной нейтрализацией культурных маркеров и ситуаций (доместикация).

Таким образом, лингвокультурный фактор тесно связан в своем выражении со стилевым и прагматическим факторами, а сам лингвокультурный фактор отражается через внутриязыковой материал и внутренний культурный фон переводимого художественного текста. Автор текста оригинала, являясь представителем определенной культуры, накладывает свой отпечаток на создаваемый им художественный текст, которые сам по себе является отражением культурной действительности автора. Лингвокультурная адаптация играет важную роль в передаче лингвокультурных смыслов, с которыми переводчик может столкнуться в процессе перевода художественного текста. Отталкиваясь от культурного фона, который может быть выражен как через лексический материал текста, так и через общую смысловую основу текста, переводчик прибегает к применению ряда комплексных преобразований для наиболее точной передачи национальных смыслов текста оригинала, адаптируя текст для неподготовленных читателей.

Библиографические ссылки

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. СПб., 2008. 368 с.
2. Аюпова С. Б. Языковая художественная картина мира: синтез универсального и специфического. Уфа, 2011. 176 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие. М., 2001. 208 с.
4. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. М., 1988. 304 с.
5. Никонов В. М. Социо- и лингвокультурологические проблемы адаптации коннотативных единиц языка в тексте // Проблемы культурной адаптации текста. Тезисы докладов международной научной конференции. Воронеж: Центр «Русская словесность», 1999. С. 78-79.
6. Рябова М. В. Перевод художественных текстов: проблема национально-культурной специфики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 2 (4). Тамбов: Грамота. С. 212-216.
7. Тимко Н. В. К вопросу о передаче культурной специфики текста в переводе // Вестник ИГЛУ. 2010. №1. С. 61-66.

УДК 81–25

«ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА»: НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

«FALSE FRIENDS OF INTERPRETERS»: BASED ON MODERN MASS MEDIA

С. В. Бодрова, А. В. Попова
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Аннотация. В статье рассматривается такое лингвистическое явление, как «ложные друзья переводчика», приводится историческая сводка, а также на основе классификации советского и российского лингвиста, Р. А. Будагова, производится анализ данного явления с приведением примеров из источников СМИ. Целью статьи является описание часто используемых образцов «ложных друзей переводчика» в СМИ, а также обоснование важности изучения этой категории слов.

Abstract. The article examines such a linguistic phenomenon as «false friends of interpreters», provides a historical summary, and also on the basis of the classification of the Soviet and Russian linguist, R. A. Budagov, analyzes this phenomenon with the examples from media sources. The purpose of the article is to describe frequently used examples of «false friends of interpreters» in the media, as well as to justify the importance of studying this category of words.

Ключевые слова: «ложные друзья переводчика», язык, заимствование, средства массовой информации (СМИ), значение слова, стилистическая окраска

Keywords: «false friends of interpreters», language, loanword, mass media, the definition of a word, stylistic nuance

«False friends are worse than open enemies» (фальшивые друзья хуже явных врагов), – именно так гласит известная пословица шотландского происхождения. Изучая новый язык, люди часто совершают ошибки, идя на поводу у похоже звучащих слов. «Ложные друзья переводчика» присутствуют во многих языках. Данный термин, впервые использованный в 1928 году двумя учеными М.Кесслером и Ж. Дерокинью [2, с. 152], является довольно любопытным лингвистическим явлением. «Ложные друзья переводчика» – это пары слов в двух разных языках, которые при этимологическом сходстве отличаются полностью или частично по смыслу. При их неправильном употреблении возможно совершение ошибок, которые приведут к некорректному пониманию информации.

Английский язык на протяжении веков обильно заимствовал слова из более чем пятидесяти языков, но главным источником заимствований была латынь. Внедрение новых вещей, концепций и идей в повседневную жизнь общества вызывает необходимость давать им названия и выражать их, особенно если ни одна комбинация существующих слов не подходит для этой цели. Каким бы ни был мотив, английский язык широко заимствовал многие слова из латыни либо напрямую, либо через французский язык. Подсчитано, что количество слов, которые проникли в английский язык с XI по XVIII век, составляет от 22 000 до 25 000, 75% из которых все еще используются. Заимствования продолжаются, однако их происхождение изменяется. Создание Британской империи открыло новые источники, потребности и устремления.

По этим причинам неудивительно, что на сегодняшний день существует огромное количество «ложных друзей переводчика», которые наиболее часто можно встретить в средствах массовой информации: газетах, журналах, радиопрограммах, телеканалах и т.д. По причине незнания таких слов простыми слушателями и читателями может упускаться смысл передаваемой информации, или казаться, что ошибка совершена её авторами. Поэтому большое значение имеет изучение этой категории слов.

Анализируя разные точки зрения по этому вопросу, ученые приводят разнообразные классификации «ложных друзей переводчика». В этой работе представлен анализ, основанный на классификации советского и российского лингвиста Р. А. Будагова, который предложил разделять такие слова на четыре группы:

1. Слова, имеющие схожее звучание, но различное значение.

«*What a wonderful prospect it all is!*» – «Какая чудесная перспектива!» [7] Под словом “*prospect*” подразумевается «перспектива», а не «проспект». Несмотря на то, что написание и звучание схожи, слова имеют абсолютно разные значения.

«*Outpouring of sympathy across the Commonwealth. From prime ministers to people on the street, the Commonwealth nations pay tribute to the Queen*». [4] – «Содружество выражает своё сочувствие. Все люди, начиная от премьер-министров и заканчивая простым народом, отдают дань уважения Королеве». Слово «*sympathy*» переводится, как «сочувствие, сострадание», поэтому будет неверно придавать этому слово значение симпатии.

2. Многозначные слова, имеющие различные значения, однако совпадающие по одному или двум. Эта группа слов является самой многочисленной.

«*They had Stranger Things going on in London, which was exceptional, and had woven these relationships with [Hollywood] studios. They were attracting **audiences** of all ages and backgrounds*». [7] – «Они представили «Очень странные дела» в Лондоне, что было исключительным событием, и они наладили эти отношения со студиями [Голливуда]. Они привлекли аудиторию всех возрастов и профессий». В данном контексте слово «*audience*» – «аудитория, публика, находящаяся в зале». Однако, на первый взгляд человек, не изучающий английский язык, может полагать, что речь идет об аудиенции, так как транскрипции слова на двух языках будут схожи.

«*It's the moment of becoming – and it's been a long time coming*», says rugby commentator and women's sport **advocate** Alice Soper». [7] – «Комментатор регби, активист женского движения, Алиса Сопер заявила: «Это был момент становления, к которому мы шли столь длительное время». При переводе предложения следует уточнить род деятельности Алисы Купер, ведь «*advocate*» при переводе с английского не во всех случаях подразумевает профессиональную деятельность адвоката. «*Advocate*» – это также «сторонник или защитник». В английском языке для описания деятельности юриста принято использовать слова «*lawyer*» или «*attorney*».

«*Venezuela's **lunatic** experiment in demonetization. On December 11th Mr Maduro announced that the 100-bolívar note would cease to be legal tender within 72 hours. It is the most valuable note in circulation, accounting for 77% of the nation's cash*». [6] – «Венесуэла проводит безумный эксперимент по демонетизации. 11 декабря президент Николас Мадуро объявил, что купюра в 100 боливаров перестанет существовать в течение 72 часов. Это самая ценная банкнота в обращении, на долю которой приходится 77% наличных страны». «*Lunatic*» в этом примере имеет значение «сумасшедший, безрассудный». Употребление этого слова в значении «лунатик» было бы совершенно неуместным.

«*The trouble is the term “lender of last resort” is used loosely these days. **Classically**, a lender of last resort lends (a) freely, (b) to banks that are distressed but solvent, (c) against collateral and (d) at a penal rate of interest*». [6] – «Проблема состоит в том, что термин «кредитор последней инстанции» в наши дни используется в широком смысле. Обычно, человек этой профессии предоставляет ссуды бесплатно проблемным, но платежеспособным банкам, под залог и по штрафной процентной ставке». «*Classically*» переводится не только, как «классически», но и как «обычно».

3. Слова схожие по значению, но значение слова в одном языке уже, чем в другом.

«*The Egyptian-born **artist** Laila Gohar turns it into shapes that range from weird to wonderful, from flowers and chicken to Michelangelo's David*». [7] – «Художница египетского происхождения Лейла Гохар превращает его в формы, которые варьируются от странных до чудесных, от цветов и цыплят до

Давида Микеланджело». Значение слова «*artist*» в английском языке раскрывается более полным образом. Артист – это человек связанный с искусством: архитектурой, творческой деятельностью, киноиндустрией и т. п., а не только артист. Многие студенты при переводе на русский язык забывают о многозначности данной профессии, упоминая лишь художника или артиста.

«*Values of individual freedom, diversity and free trade championed at The Economist's Open Future Festival in Manchester*». [6] – «Ценности индивидуальной свободы, разнообразия и свободной торговли отстаивались на фестивале «The Economist's Open Future» в Манчестере». В английском языке под словом «*champion*» подразумевается не только победитель спортивных соревнований, но и также действие по защите прав, взглядов, принципов человека. Тем самым, можно понять, что это слово имеет гораздо более широкое значение в английском, чем в русском [5].

«*Rajan roundtable: Change the philosophy. Most of all, when regulators are guided by the right philosophy of regulation, they have the best chance of living up to the task*». [6] – «Круглый стол Раджана: необходимо реформировать установленную методику. Прежде всего, когда регулирующие органы руководствуются правильными методами регулирования, у них больше шансов справиться с поставленной задачей». В английском языке наблюдается около 9 значений слова «*philosophy*», начиная от «науки о законах развития природы, общества и мышления» и заканчивая «способом осуществления чего-либо» [1]. Однако в русском языке, согласно толковому словарю С. И. Ожегова, содержится всего три значения [3].

4. Похожие слова, имеющие разную стилистическую окраску.

«*He expects the total number of viewings this month to be down 50% compared with September*». [7] – «Он ожидает, что общее количество просмотров в этом месяце снизится на 50% по сравнению с сентябрём». Английское слово «*total*» и русское «тотальный» употребляются в обоих языках в значениях «полный, всеобщий, всеохватывающий». Но в русском языке данное слово употребляется чаще всего в словосочетаниях, имеющих негативный оттенок. Например, «тотальный контроль, тотально не везёт» и т. д. В то время как английское «*total*» является более нейтральным.

«*Concerns over police enforced brutality and disappearances in Kenya*». [4] – «Обеспокоенность по поводу жестокости полиции и исчезновений в Кении». Достаточно легко принять слово «*brutal*» за просто мужественного мужчину, как обычно употребляется это слово в русском разговорном языке. Однако в английском под ним чаще всего понимается что-то жестокое, с оттенком прямого насилия.

«*India's next green revolution. The country's clean-energy push shows a way to escape the coal addiction*». [6] – «Следующая зелёная революция в Индии. Стремление страны к экологически чистым источникам энергии показывает путь по избавлению от угольной зависимости». Слово «*revolution*» в отличие от «революции», относится к любым, а не только заведомо «прогрессивным» изменениям.

Таким образом, незнание «ложных друзей переводчика» может привести к тому, что человек получит неправильное представление о прочитанной или услышанной информации не только в СМИ, но и в обычной речи, поэтому, чтобы избежать трудностей при переводе, стоит знать, как минимум, самые распространённые примеры этой группы слов.

Библиографические ссылки

1. Борисова Л. И. «Ложные друзья переводчика»: уч. пос. по научно-техническому переводу. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2005. 212 с.
2. Судакова О. В. Ложные друзья переводчика // Альманах современной науки и образования. 2009. №8–1. С.152-154.
3. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 28.11.2022).
4. BBC News. URL: <https://www.bbc.co.uk/news> (дата обращения: 28.11.2022).
5. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 28.11.2022).
6. The Economist. URL: <https://www.economist.com/> (дата обращения: 28.11.2022).
7. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/international> (дата обращения: 28.11.2022).

УДК 81'373.43;811.133.1:004

НЕОЛОГИЗМЫ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ WEB-КОММУНИКАЦИИ: СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА

NEOLOGISMS IN FRENCH-SPEAKING WEB COMMUNICATION: METHODS OF TRANSLATION

Д. С. Ведяйкина, Н. В. Захарова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье рассматриваются современные неологизмы в рамках французской web-коммуникации, проводится анализ дефиниций и подходов изучения неологизмов в лингвистической литературе. Даются их классификации по степени новизны и способу образования, а также по способу перевода на русский язык.

Abstract. The article examines modern neologisms in French web communication, analysis definitions and approaches to their study in linguistic literature. The classifications are provided according to their degree of novelty, word-building type and methods of translation into Russian.

Ключевые слова: неологизм, интернет, web-коммуникация, интернет-дискурс, способ перевода

Keywords: neologism, internet, web-communication, Internet discourse, translation method

Язык находится в непрерывном развитии, постоянно изменяясь, приобретая новые формы и значения. Из всех языковых уровней именно лексический уровень наиболее подвержен изменениям, происходящим во внеязыковой действительности. Любые события социально-политического, экономического, культурного характера непременно находят отражение в языковой системе, вопрос лишь в том, насколько яркий след они оставляют в языковой системе и становятся ли частью литературной нормы. Одним из самых значимых и заметных способов пополнения лексического состава языка по праву можно считать появление в нем неологизмов. Давая самое общее определение неологизму, обратим внимание на предисловие к «Оксфордскому словарю неологизмов», где «новое слово» определяется как «любое слово, фраза или значения, которые вошли в общее пользование или были модными в какой-то период» [12]. Что касается срока существования слова в статусе неологизма, то многие исследователи полагают, что «слово воспринимается как новое в периоде от одного до пяти лет с момента его первого использования» [9]. Одно из самых первых собственно научных определений принадлежит А. Ф. Михельсону: «Неологизм, от гр. *Neo-новый* и *logos-говорю*. Употребление новых слов или слов с новым значением» [7]. Однако, несмотря на свою лаконичность и простоту данное определение не учитывает многих факторов, таких как продолжительность существования неологизма как нового слова, сфера употребления, причина появления. Размытость понятия подтолкнула ученых к дальнейшему изучению. Так А. И. Диброва под неологизмами понимает «слова, созданные для обозначения новых предметов, признаков, действий». Современные же лингвисты предлагают более подробную модель. Например, Л.Б. Гацалова классифицирует лексические инновации по таким признакам как: форма языковой единицы; отношение к реальной действительности; степень новизны; способ номинации; сфера употребления и стилистическая окрашенность.

Новые лексические образования появляются в том или ином языке, когда заимствуется новое иноязычное понятие, не имеющее точного и равноценного в информационном объеме эквивалента, т.е. когда в принимающем языке образуется лакуна. Таким образом, неологизмы «возникают в силу общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления, сохраняют ощущение новизны для носителей языка и которые еще не вошли или не входили в общелитературное употребление» [11]. Отследить точное время появления новообразований и их автора практически невозможно. Известны имена авторов лишь небольшого числа словообразований, поскольку они впервые были зафиксированы в литературе, являясь по большей части терминами. Так, например, слово «socialisme» впервые использовал социал-утопист Пьер Леру в 30-х годах XX века, а термин «охугène» появился в 1786 году благодаря французскому химику и основателю современной химии Антуану Лорану Лавуазье. Но такие случаи скорее относятся к исключениям.

Неологизмы появлялись всегда, однако с развитием технологий в области коммуникаций, их количество и частота появления многократно увеличились.

И ключевым этапом, положившим начало новой системе общения посредством интернет-мессенджеров, стало развитие интернет-дискурса. Web-коммуникация или интернет дискурс – это новое явление, развившееся благодаря популяризации сети интернет и породившее новый вид общения. В связи с возросшей ролью интернета все большее количество ученых обратили внимание на влияние, которое оказала всемирная сеть на развитие языка и дискурса.

Однако современный интернет-язык, несмотря на преимущественно письменную форму существования, занимает скорее некое промежуточное место между устной и письменной сферой функционирования языка. Как замечает Н.С. Валгина, говоря о специфике web-коммуникации: «Разговорный и книжный синтаксис наконец-то встретились по-настоящему, дав вполне заметный результат – некое гибридное явление» [1]. По словам авторитетного ученого и специалиста в области социолингвистики, теории языка и коммуникации Н.Б. Мечковской, «в истории письменности еще не было такого массового потока натуральной речи, записанного («застолбленного», как бы остановленного буквами) и представленного на столь широкое обозрение. Интернет-общение привело к нейтрализации самой глубокой оппозиции типов речи – устной и письменной и создало, на наш взгляд, новый особый тип речи – речь интернет-дискурса» [6]. Другими словами, интернет-пространство позволило появиться новому типу коммуникации, имеющему мало схожих черт с традиционной, привычной формой, в результате чего появился термин «письменная разговорная речь» для описания интернет-коммуникации в целом, а также «спонтанная письменная речь» [2] для описания SMS сообщений.

Роль неологизмов в новой сфере коммуникации многократно возросла. Благодаря всемирной сети каждый пользователь имеет возможность ввести в обиход новое слово или выражение. Однако подобный, можно сказать, практически неконтролируемый поток неологизмов, усложнил их изучение и систематизацию. Существует множество подходов для классификации новообразований, основанных на различных характеристиках. Например, по степени новизны выделяют **абсолютные** и **относительные** единицы, однако точного определения абсолютных неологизмов не существует, и к данной категории относят слова и выражения, которые ранее никогда не существовали в языке. Категория же относительных неологизмов, т.е. слов принципиально не новых, но ставшими таковыми в результате определенных явлений, полноценно рассмотрена Т. Н. Поповцевой [10]. К относительным неологизмам причисляют следующие группы слов:

1. *Вернувшаяся лексика* – малоупотребительные или устаревшие слова, которые по тем или иным причинам вернулись в обиход. Уже существовавшие в языке лексемы, по причине долгого отсутствия в активном употреблении, при введении в употребление считаются неологизмами.

2. *Актуализированная лексика* – слова, прежде существовавшие в языке, но выступающие на современном этапе в ином осмыслении. Актуализация лексем в данном случае происходит в результате изменения и расширения сочетаемости, образовании новых значений слов, часто

переносных, и изменении значений слов в связи с идеологической переориентацией.

3. *Внутренние заимствования* – новые слова и фразеологизмы, появление которых обусловлено перераспределением языковых средств в видах и жанрах речи.

Одним из отличительных признаков абсолютных неологизмов от относительных можно считать тот факт, что последние обозначают только старые реалии.

Французский лингвист П. Жилберт классифицировал неологизмы по способу образования новых слов [3]:

1. *семантические неологизмы* – лексемы, ранее уже существовавшие в языке, но приобретшие новые смыслы;

2. *фонологические неологизмы* – лексемы, образованные от отдельных звуков;

3. *синтагматические неологизмы* – лексемы, создаваемые с помощью словосочетания и словообразования;

4. *заимствования*.

Н. Н. Королева и В. И. Заботкина выделяют 3 группы неологизмов, взяв за основу признак номинации [4]:

1. *собственно неологизмы* – слова, обладающие как новым смыслом, так и новым содержанием;

2. *трансноминации* – слова, не изменившие значения, но приобретшие новую форму;

3. *семантические инновации* (переосмысления) – слова, получившие новую форму, сохранив имеющееся значение.

Однако все перечисленные классификации направлены на четкое разграничение неологизмов устной и письменной речи и не совсем подходят для описания неологизмов интернет-дискурса. По этой причине мы возьмем за основу последующего анализа следующую классификацию неологизмов – по способу образования:

1. *Заимствования* включают в себя слова, словосочетания и выражения, перенесенные из другого языка. Также выделяют внутренние заимствования, донором которых выступает один из подъязыков, например, сленг или жаргон.

2. К *словообразовательным* неологизмам относят единицы, образованные по моделям словообразования. Это наиболее многочисленная и разнообразная группа неологизмов.

3. *Семантические* неологизмы образуются в результате внутрисловной семантической деривации: метафоризации, метонимизации, расширения и сужения значений.

4. *Сокращения* имеющихся лексем, которые придают им тем самым новую форму и меняют стилистический регистр.

В отдельную категорию следует вынести авторские неологизмы-окказионализмы, поскольку их появление в рамках web-коммуникации практически невозможно.

Перевод неологизмов в рамках интернет-дискурса представляет достаточно сложную задачу, поскольку кроме передачи непосредственно смысла, желательно также сохранить эмоциональное воздействие и, если возможно, эффект новизны.

При переводе неологизмов используются общепринятые и хорошо известные приемы, подробно описанные Л. Л. Нелюбиным [8]:

1. транслитерация – переводческий прием, основанный на передаче графического образа иностранного слова; передача текста, написанного при помощи одной алфавитной системы (ИЯ), средствами другой алфавитной системы (ПЯ);

2. транскрипция – переводческий прием, основанный на фонетическом принципе, т.е., например, на передаче русскими буквами звуков иноязычного (иностранного) наименования;

3. калькирование – переводческий прием, заключающийся в том, что составные части слова (морфемы) или словосочетания заменяются их прямыми соответствиями на языке перевода;

4. описание – прием перевода, который заключается в описании средствами другого языка обозначаемого понятия.

Сложность перевода неологизмов web-коммуникации состоит в разносторонности и скорости появления новых лексем. Во многих случаях хорошими помощниками выступают электронные словари (multitran, Яндекс-переводчик, гугл-переводчик и т.д.), поскольку вносить изменения могут все пользователи, за счет чего словари быстро пополняются новой и актуальной лексикой. Однако достоверность и качество перевода остается сомнительным.

Наиболее компетентным источником являются одноязычные французские словари «Larousse» и «Dictionnaire del'Académie française», поскольку, чтобы попасть непосредственно в словарь неологизм должен отвечать определенным требованиям. «Каждый словарь имеет свою редакционную политику и объединяет слова в соответствии со своими собственными критериями. Таким образом, французская Академия включает в свой словарь только правильно образованные слова, отвечающие реальной лингвистической потребности и уже прочно вошедшие в обиход» [13]. Несмотря на существенные преимущества подобных ресурсов, заключающиеся в достоверности и проверенности выкладываемой информации, неологизмы заносятся недостаточно своевременно, и актуальная лексика не успевает входить в состав словаря, а на момент ее внесения она уже уходит из разряда неологизмов.

Рассмотрим на конкретных примерах возможные способы перевода неологизмов.

Займствования стали крайне распространены в последние годы именно благодаря развитию интернет-общения и связанными с этим явлениями особенностями. Отличительной чертой именно интернет-займствований является то, что определенные «модные» слова попадают во многие языки практически без изменений. Французский язык сохраняет написание и в некоторых случаях звучание. Однако в русском языке займствования передаются посредством транслитерации и сразу встраиваются в

грамматическую систему, склоняясь или спрягаясь по правилам русского языка. Некоторые из наиболее употребительных заимствований:

1. hashtag – *хэштег*
2. bitcoin – *биткоин*
3. spin-off – *спиноф*

Словообразовательные неологизмы – представляют собой наиболее многочисленную и продуктивную категорию. В связи с развитием соцсетей, появились и слова, обозначающие их пользователей:

1. Youtubeur – данный неологизм образован по правилам французского языка с помощью суффикса -eur. Русский аналог – *ютубер*, существующий в языке, является транслитерацией английского слова «youtuber».

2. Internaute – само слово является словообразовательным неологизмом, предположительно состоящим из «Internet» и «astronaute». Обычно переводится с помощью описательного приема *пользователь интернета*, однако в словаре Мультитран одним из пользователей был предложен вариант перевода калькированием – *интернавт*.

3. Memdroïdien – неологизм образован от названия сайта «Memdroïd» с помощью суффикса -ien. Данная лексема обозначает пользователей сайта «Мемдроид» и переводится соответственно при помощи описательного приема *пользователи Мемдроида* (пер. автора).

Современный мир и технологии породили также большое количество новых социальных явлений:

1. Féminicide – *фемцид* или *феминцид* – неологизм, обозначающий преднамеренное убийство женщин (девушек или девочек) из-за гендерной принадлежности. Образованный при помощи телескопии (féminin и génocide) термин переводится частично калькированием, частично транслитерацией, так как в русском языке есть слово геноцид, усеченная форма которого и используется в термине, но существительное «féminin» отсутствует.

2. Tourdumondiste – термин, набирающий популярность в связи с популяризацией и упрощением процесса туризма, обозначает человека, который много путешествует. Образован неологизм при помощи словосложения и суффиксации от «tourdumonde» (кругосветное путешествие) с помощью суффикса -iste, может переводиться разными способами: описательным, как самым простым, – *человек, который много путешествует*; непосредственно путем подбора аналога – *путешественник*; или калькированием – *кругосветчик* (пер. автора).

3. Mamanxéique – неологизм, обозначающий современную тенденцию молодых женщин доводить себя до анорексии после родов, в попытке выглядеть красиво. Термин является результатом словосложения «maman» (мама) и «anorexique» (анорексичный), при переводе возможно использование калькирования – *маморексия* (пер. автора).

Семантические неологизмы не самая распространенная группа, однако также представлена в интернет-дискурсе.

1. Scud – образовано от слова *Scud* (ракеты средней дальности, используемые СССР), используется в значении «резкая критика». При переводе неологизм нейтрализуется, в «Мультитране» предложен описательный вариант *резкая критика, острая критика*.

Неологизмы-сокращения активно начали использоваться именно в интернет-дискурсе. Перевод подобных частиц осложняется в частности тем, что в русском языке слова сокращаются по другим правилам.

1. Mdr (используется наравне с «lol») – во французском языке является калькой английского выражения lol (Laugh Out Loud – громко смеяться, смеяться во весь голос), на русский язык не переводится, и передается либо транслитерацией, либо непосредственно заимствованием фразы с сохранением английского написания – *лол, lol*.

2. Anniv – сокращение от «anniversaire» (день рождения), при переводе следует учитывать неформальный характер лексемы и производить подбор из существующих русских разговорных аналогов – *днюха*.

3. Fav – сокращение от английского заимствования «follower», передающееся на русский язык как *фоловер* или *подписчик*, затруднительно перевести с сохранением сокращения, поскольку в русском сегменте интернета не характерно усечение данной лексемы, однако, беря во внимание современные тенденции, в зависимости от контекста можно применить транслитерацию, но не исходного французского слова, а английского заимствования *фолов* (пер. автора).

Окказионализмы практически не используются в интернет-дискурсе, поскольку, как было указано выше, затруднительно идентифицировать автора. Приведем один пример.

1. Zlataner – глагол, образованный от имени известного футболиста Златана Ибрагимовича (Zlatan Ibrahimović), впервые был придуман сценаристами передачи «Les Guignols» и употребляется в значении «побеждать», «выигрывать». При переводе можно использовать суффиксацию *златовать* или *златановать* (пер. автора) от «Златан» + суффикс -ова.

Таким образом, проанализировав способы образования неологизмов, а также различные приемы их перевода, можно утверждать, что четкой и однозначной последовательности действий для перевода новых лексем не существует. Одним из самых распространенных приемов перевода можно считать калькирование. Следовательно, переводчик должен вычленить значимые элементы и определить их значение. Наравне с калькированием используется описательный прием, поскольку в русском языке не всегда можно найти подходящий эквивалент. Здесь уже переводчик в поиске адекватного решения вынужден выходить за рамки одной лексемы, поскольку «адекватность представляет собой некий компромисс, на который идет переводчик, жертвуя эквивалентностью для решения главной задачи» [5]. Поэтому, для достижения качественного перевода, переводчику следует использовать комплексный подход в каждом конкретном случае, не отдавая при этом предпочтение какому-либо одному способу, но рассматривая различные возможности.

Библиографические ссылки

1. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие. М.: Логос, 2003. 304 с.
2. Демьянков В. З. Морфологическая интерпретация текста и структура словаря // Вопросы кибернетики: Общение с ЭВМ на естественном языке. М.: Научный совет по комплексной проблеме «Кибернетика», 1982. С. 75–91.
3. Жилберт П. Словарь новых слов. Париж, 1971. 287 с.
4. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1989. 126 с.
5. Захарова Н. В., Ермошина А. Г. Особенности перевода французской разговорной лексики на русский язык // Перевод и сопоставительная лингвистика: Периодический научный журнал. Отв. ред. М. С. Пестова. Урал. гум. ин-т. Екатеринбург: УрГИ, 2016. С. 63–67.
6. Мечковская Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета. М.: Наука, 2009. 441 с.
7. Михельсон А. Ф. Объяснительный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с объяснением их корней. СПб.; М., 1891.
8. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 330 с.
9. Ольшанский И. Г. Лексикология: современный немецкий язык. М: Академия, 2005. 416 с.
10. Поповцева Т. Н. Относительные неологизмы / Новые слова и словари новых слов. Л.: Наука ЛО, 1990. С. 90-95.
11. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. М.: ЛКИ, 2007. 304 с.
12. Oxford Dictionary of Abbreviations. Oxford: Oxford University Press, Inc., New York, 2008. 790 p.
13. URL:<https://www.dictionnaireacademie.fr/article/QDL053#:~:text=Si%20vous%20vous%20demandez%20comment,critères%20qui%20lui%20sont%20propres> (дата обращения: 25.11.2022).

УДК 81'255

НОМИНАЦИЯ ЛИЦА И СИТУАТИВНАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ В АНГЛО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

DESIGNATING A PERSON AND SITUATIONAL EQUIVALENCE IN ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATION OF A PUBLIC SPEECH

В. Р. Векю

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»

Аннотация. В данной статье рассматриваются номинация лица и ситуативная эквивалентность в публичных выступлениях. Материалом для исследования послужил сборник выступлений У. Черчилля и его перевод на русский язык. При интерпретации примеров используется фреймовый метод.

Проведенный в работе анализ позволяет систематизировать некоторые социокультурные феномены, различающие носителей разных культур.

Abstract. The article addresses the issue of person nomination and equivalence on the situational level in public speeches. The material of the study is based on the collection of speeches of W. Churchill. The article is based on frame method. The conducted analysis helps to systematize socio-cultural phenomena that distinguish native speakers of different cultures.

Ключевые слова: уровень эквивалентности, фрейм, социокультурная реальность, субъект действия, объект действия

Keywords: equivalence level, frame, sociocultural reality, the subject of an action, the object of an action

Номинация лица в тексте выступления и способы достижения эквивалентности на ситуативном уровне в переводе

В статье ставится цель выявить особенности номинации лица на основании фреймового представления человека в текстах публичных выступлений известного английского политика У. Черчилля. Фреймовое структурирование лица будет также рассматриваться в переводческом аспекте. Рассмотрение способов организации знания, базирующееся на фреймовом подходе, проводится на материале англоязычных высказываний и их переводов на русский язык. Использование перевода обусловлено тем, что переводческий материал позволяет наиболее ярко выявить особенности представления лица, характерные для английского и русского языка.

В. Н. Комиссаров выстроил развернутую модель уровней эквивалентности: уровень описания ситуации; уровень способа описания ситуации; уровень структуры высказывания; уровень лексико-семантического соответствия.

Каждый уровень предполагает сохранение той или иной части оригинала при его переводе, но актуальность данного исследования обусловлена рассмотрением ситуативного уровня (второго типа эквивалентности), на котором проявляются особенности перевода личностных и неличностных подлежащих, которые будут рассмотрены с точки зрения фреймового подхода, представленного, в частности, в работах В. И. Хайруллина (см., например: [6]).

Эквивалентность переводов второго типа предполагает, что общая часть содержания оригинала и перевода не только передает одинаковую цель коммуникации, но и отражает одну и ту же внеязыковую ситуацию. Ситуацией называется совокупность объектов и связей между объектами, описываемая в высказывании. Особенности достижения эквивалентности на ситуативном уровне описали в своих работах В. Н. Комиссаров [3] и Д. И. Ермолович [2].

Как отмечают ряд исследователей (см., например: [1; 5; 6]), довольно частотными в английском языке являются высказывания, в которых присутствует указание на лицо как активного действующего или объект, воспринимающий действие. В переводе таких высказываний на русский язык это лицо обычно «игнорируется», либо получает иной синтаксический статус – дополнение.

Здесь имеет место описание похожих ситуаций с различных точек зрения. При этом синонимичные сообщения оригинала и перевода приобретают конверсионный характер. Речь идет о том, что в упомянутых авторами случаях выражения, указывающие на лицо-действителя, имеют функцию подлежащего в предложении, а в переводе эквиваленты этих выражений выступают в качестве дополнений, а в некоторых переводах лицо-действительный может быть вовсе опущено. Подобного рода перефразирование не носит обязательный характер, но в то же время выступает мастерским штрихом переводчика, который выражает глубокую интегрированность в социокультурное окружение языка, на который он переводит.

Существует также такой культурный феномен как «личностность». Он проявляется при языковой репрезентации материального объекта как действующего. Это очень характерно для английского языка и может получить следующее объяснение. Культурной основой таких высказываний является, вероятно, принцип, называемый Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [4] *me-first-orientation*, согласно которому человек является концептуальной точкой отсчета, по которой сверяется подавляющее большинство понятий нашей концептуальной системы. По их мнению, в англоязычной культуре люди более склонны считать, что они способны к контролю над окружающей средой, поэтому в английских высказываниях часто подчеркивается участие человека-действующего, который в той или иной мере способен повлиять на описываемую ситуацию. Участие субъекта-лица в ситуациях действительности, а также его приоритетность в них подчеркивается первоочередным указанием на него. Существует расхожее мнение, что англоязычная культура подчинена, в частности, идее «самоутверждения» личности, что служит еще одним объяснением широкого распространения в английском языке «личностных» высказываний с указанием действующего. Такое глубокое внимание к каждому отдельному «я» получает своеобразное выражение, в частности, в англоязычных текстах, в которых частотно встречается указание на лицо как участника описываемой ситуации, а также имплицитно присутствует стремление подчеркнуть важность личности.

Фрейм, активируемый в представленных выше случаях, как полагает В. И. Хайруллин [6, с. 76], можно назвать персональным. Этот термин выражает идею личностности, столь свойственную английским высказываниям. Персональный фрейм, лежащий в основе английских высказываний, может видоизменяться, преобразуясь в персонально-единичный фрейм, при котором каждое лицо (представленное в лингвокультурной концепции как материальный объект) описывается индивидуально, а не собирательно, как это часто происходит при переводе на русский язык. Фреймовая рамка русских высказываний часто содержит «коллективные» способы выражения личности, такие как «мы», «все», «оба» и так далее. Если в русскоязычных высказываниях активируется коллегиальный фрейм, то в англоязычных — персонально-единичный, что выражает материальную волю носителя английского языка к самоидентификации. Обратимся к конкретным примерам в последующих трех разделах.

Репрезентация фрейма лица посредством субъективного и объективного описания

Переводчики довольно часто сталкиваются с несовпадением социокультурных реалий переводимого и переводящего языка. Примером может послужить субъективное и объективное описание лица.

В нашей статье мы приводим примеры перевода речей У. Черчилля, выполненного переводчиком Сергеем Черниным. Данный перевод является практическим материалом нашего исследования. Обратимся к следующим предложениям (в которых приводится сначала оригинальное высказывание, а после трансформационной стрелки – его перевод на русский язык):

(1) *We follow him as he re-crosses the floor of the House of Commons to rejoin the Conservative Party...* → *Потом Черчилль вернулся к консерваторам, вновь пересев.*

(2) *Now we see the House of Lords stepping into the front rank of politics* → *И вдруг, ко всеобщему удивлению, палата лордов выходит на авансцену политической жизни.*

(3) *...as the deluge subsides and the waters fall short we see the dreary steeples of Fermanagh and Tyrone emerging once again...* → *...Однако сейчас, когда потоп уже отступает и внешняя политика возвращается в свое привычное русло, над водной гладью вновь все отчетливее виднеются унылые шпили Фермана и Тирона.*

(4) *How many friends would be alienated, how many potential allies should we see go, one by one, down the grisly gulf, how many times would bluff succeed, until behind bluff ever-gathering forces had accumulated reality?* → *Сколько друзей отвернутся от нас? Сколько потенциальных союзников, один за другим, исчезнут в жуткой пучине отчаяния?*

В вышеприведенных примерах можно отчетливо заметить, что текст на исходном языке выражает точку зрения за счет вводных конструкций *we see* или *we follow*, что отражает субъективное восприятие события говорящим, а в переводе Сергей Чернин использует метод объективного описания. Таким образом, Сергей Чернин трансформирует дополнение исходного английского предложения в подлежащее в русском переводе, передавая особенность представления лица в российских культурных реалиях и расставляя нужные акценты.

Репрезентация фрейма лица по отношению к действию и к другим участникам ситуации

При переводе текста нередким является случай, когда действующее лицо в позиции подлежащего предстает как объект действия в позиции дополнения. При данной переводческой трансформации меняется отношение между признаками в предложении. Обратимся к иллюстративным примерам:

(5) *We have before us an ordeal of the most grievous kind. We have before us many, many long months of struggle and of suffering.* → *Нам предстоят тяжелейшие испытания. Нас ждут многие месяцы затяжных боев и жестоких страданий.*

(6) *Once again... we must fight for life and honour against all the might and fury of the valiant, disciplined and ruthless German race.* → И снова **нам** предстояло отстаивать свою жизнь и честь, сражаясь против сильной, дисциплинированной и безжалостной германской нации.

(7) *...I understood that the hon. Member, to whose speech the House has just listened, had intended...* → Насколько я понял, мой уважаемый коллега, которого **мы только что имели честь выслушать**, предлагал внести...

(8) *...while we cannot help admiring their determination and endurance, we can only hope that our own race, in the pursuit of what they feel to be a righteous cause, will show determination as strong and endurance as lasting...* → ...если они не поддержат наши инициативы и не примут предложенные условия, тогда, как бы мы ни восхищались их решимостью и стойкостью, **нам не останется ничего другого**, как продемонстрировать свойственную и нашей нации решимость и стойкость в борьбе за дело, которое мы считаем правым...

Приведенные примеры показывают, что Сергей Чернин в своём переводе использует переводческую трансформацию «перифразирование», меняя при этом отношение между признаками. В оригинальном тексте действующее лицо выражено подлежащим, т. е. лицом-деятелем, а в переводе дополнением, т. е. объектом действия. Данный подход Сергея Чернина с применением переводческой трансформации перифразирования призван сохранить эквивалентность высказываний в переводе с учётом лингвокультурного контекста переводящего языка.

В каждом языке есть случаи особенного употребления тех или иных частей речи, вызванных пониманием ситуации через призму сознания, говорящего и слушающего. Например, когда в советском государстве складывался марксистский социализм, в западном обществе начинал формироваться индивидуализм, что сильно повлияло на образ мысли граждан в соответствующем социуме.

Обратимся к примерам:

(9) *We have suffered together disappointment in hearing that armies, so imposing on paper...* → **Мы с вами** оба не раз испытывали чувство глубокого разочарования, узнав, что армия, которая была столь велика...

(10) *We had a shining example of firmness of character from the late First Lord of the Admiralty two days ago.* → Всего два дня назад столь необходимую **всем нам** твердость характера продемонстрировал ныне отставной первый лорд адмиралтейства.

Приведенные примеры выявляют тенденцию различной репрезентации лица в английском и русском языках. В английском тексте объединенное лицо, стоящее за местоимением *we*, репрезентуется как единое целое, что обусловлено социокультурным феноменом «индивидуализации», получившим распространение в западном обществе. Напротив, в переводе Сергея Чернина лицо репрезентуется при использовании местоименного словосочетания, поскольку для советского общества было более характерно коллективное сознание и коллективная ответственность, что не могло не отразиться на языке.

Репрезентация лица во фрейме действия в тексте оригинала и способы достижения эквивалентности в переводе

Понятие действия является одним из центральных с точки зрения отношений человека и реальности. Эти отношения определяют нормы существования человека в природной и социальных средах, систематизирует его картину мира. Действие по своей природе многообразно, потому что оно выполняет критическую функцию, оно изменяет мир.

В переводе речи У. Черчилля на русский язык эквивалентность достигается на всех уровнях, которые выделяются у В. Н. Комиссарова. При этом наиболее успешными переводческими решениями отличается достижение эквивалентности на уровнях идентификации, структурном и способа описания ситуации. Для достижения эквивалентности высказываний на исходном и переводящем языках на ситуативном уровне рассмотрим случаи, которые демонстрируют проявление фрейма действия в конкретной ситуации.

Обратимся к конкретным примерам:

(11) *You ask, what is our policy?* → *Вы спросите: что мы намерены делать?*

В данном примере существительное *policy* переведено фразой, дающей развернутое детализированное описание ситуации (*мы намерены делать*). Сопоставление оригинала и перевода показывает, что переводчик распределил компоненты значения слова *policy* на глубинном уровне, вычленив оттуда стремление к действию (*намерены делать*).

(12) *...with all our might and with all the strength that God can give us...*
→ *...собрав в кулак всю мощь и всю силу, которой наделил нас Господь...*

В данном примере перефразируется часть фразы, где речь идет о мощи и силе, необходимой для отпора врагу. Переводчик перефразирует предложное сочетание с предлогом *with* (*with all our might and with all the strength*) в предикативное выражение *собрав в кулак всю мощь и всю силу*. В результате читателю дается тематически уместная семантическая развертка высказывания. Ориентируясь на устойчивые выражения русского языка, переводчик прибегает к детализации, давая реципиенту прямое указание на действие. Погружаясь в ситуацию в рамках одного предложения, реципиент сталкивается со свойством национального духа народа, формирующего национальное единство. Данная связь заложена в предложении и является инвариантом, но требует самостоятельного домысливания при восприятии высказывания оригинала.

(13) *Let that be realised; no survival for the British Empire, no survival for all that the British Empire has stood for...* → *Нам пора осознать: гибель грозит Британской империи и всему, что она собой олицетворяет...*

Трансформация сочетания с отрицанием *no survival* в существительное *гибель* обусловлена желанием переводчика выразить отношение между исходным и конечным языковым выражением при учете особенностей языковой системы английского и русского языков. Решение использовать антонимический перевод вполне оправдано, потому что выражение «нет выживания» в русском языке не отражает семантику английского словосочетания *no survival*.

(14) *...however long and hard the road may be; for without victory, there is no survival.* → *...несмотря на страх и страдания, победа, какой бы длинной и трудной ни была дорога к ней; потому что любой иной исход сулит нам неминуемую гибель.*

В данном случае при описании ситуации переводчик применяет сразу два метода: перефразирование и антонимический перевод. Случай антонимического перевода выражения *no survival* упомянут выше. Кроме того, сам текст в русском переводе является более эксплицитным, поскольку в нем более подробно идентифицируется ситуация. Подлинник описывает положение, гласящее, что для того, чтобы избежать гибели, нужна победа, а перевод подчеркивает, что для успеха нужна только победа. Перевод включает детали, уточняющие, что любой иной исход сулит неминуемую гибель. При этом делается акцент на слове «исход», подчеркиваются его последствия.

(15) *On 1 October, Chamberlain returned to an ecstatic public reception in London ...* → *1 октября жители Лондона восторженно встречали Невилла Чемберлена...*

Рассматривая данный пример, мы наглядно наблюдаем применение переводческой трансформации, направленной на реферирование к лицу. В оригинале действующее лицо — это «Chamberlain», а в переводе Сергея Чернина «жители Лондона». Метод переформулирования, выбранный Сергеем Черниным, направлен на реципиента с целью подчеркивания важности данного события. В оригинале акцент ставится на том, что «Chamberlain» вернулся после переговоров, а в переводе на «жители Лондона восторженно встречали Невилла Чемберлена», что показывает читателю важность этого события.

(16) *We had a shining example of firmness of character from the late First Lord of the Admiralty two days ago.* → *Всего два дня назад столь необходимую всем нам твердость характера продемонстрировал ныне отставной первый лорд адмиралтейства.*

В следующем примере мы можем наблюдать применение стилистической трансформации, которую Сергей Чернин применил для того, чтобы придать мрачность и серьезность описываемой ситуации, указывая на отставного лорда адмиралтейства как пример, на которого народу Британии нужно равняться.

(17) *No one has been a more resolute and uncompromising struggler for peace than the Prime Minister.* → *Действительно, на всей планете трудно отыскать более бескомпромиссного и непреклонного борца за мир, чем наш премьер-министр.*

(18) *The resolve was taken by the British and the French Governments. Let me say that it is very important to realize that it is by no means a question which the British Government only have had to decide.* → *Решение принимали члены британского и французского правительства. Нам важно осознать, что британское правительство не могло и не должно было решать этот вопрос в одиночку.*

Сергей Чернин трансформировал «Let me say that it is very important to realise» в «Нам важно осознать» посредством компенсации: в переводе происходит замена личной референции к лицу «Let me say» на коллективную

референцию «Нам важно осознать». Данный аспект не несет в предложении основной смысл фразы, но является хорошим признаком эквивалентности перевода, поскольку Сергей Чернин в своём переводе учитывает социокультурные реалии русскоязычных читателей и отсутствие популярности личной референций к лицу, что нельзя сказать о коллективной.

Определение и выделение фрейма действия позволяет создавать перевод с учетом материалистической картины носителей переводящего языка. Это важно, потому что именно события формируют сознание человека.

В ходе выполнения исследования были рассмотрены понятия фрейма лица и фрейма действия, систематизированы некоторые социокультурные феномены, различающие носителей разных культур и языков. Изучение фреймов в теории переводоведения необходимо, потому что фрейм содержит в себе информацию о происходящей ситуации, влияющей на восприятие сообщения реципиентом. Переводчик вынужден погружаться в незнакомые ему социокультурные реалии языка, на который он переводит для того, чтобы полностью отобразить сообщение на исходном языке.

Библиографические ссылки

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996. 416 с.
2. Ермолович Д. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. 5-е изд., испр. и доп. М., 2016. 244 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990. 254 с.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры: Сборник / Под ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. М., 1990. С. 387–415.
5. Сулейманова О. А., Карданова-Бирюкова К. С., Лягушкина Н. В. и др. Лингвистические теории в интерпретации переводческих стратегий. Комплексный анализ переводческого процесса. М., 2015. 272 с.
6. Хайруллин В. А. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. М., 2020. 142 с.
7. Черчилль У. Никогда не сдаваться! Лучшие речи Черчилля / Пер. С. Чернина. М., 2014. 648 с.
8. Churchill W. Never Give In! The Best of Winston Churchill's Speeches. London, 2004. 529p.

**СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКИХ ФИЛЬМОНИМОВ:
СТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ**

**STRATEGIES FOR THE TRANSLATION OF FRENCH THE FRENCH FILMS' TITLES:
STRUCTURAL ASPECTS**

А. Ю. Винокурова, Н. В. Захарова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В данной работе анализируются стратегии перевода французских фильмонимов на русский язык. Наиболее популярными стратегиями являются прямой перевод, трансформация и замена названия фильма.

Abstract. This paper analyses strategies for translating French filmonyms into Russian. The most popular strategies are direct translation, transformation and replacement of a film title.

Ключевые слова: стратегия перевода, название фильма, перевод, трансформация

Keywords: translation strategy, film title, translation, transformation

Знакомство с фильмом начинается с его названия. «Название – это не просто 20-30 знаков с пробелами... это еще и лицо, имя фильма... Поэтому к переводу названия должен быть особый, сверхответственный подход» [3, с. 30]. Важно не только удачно и понятно перевести название фильма, но и способствовать его продвижению на рынке. Так как не существует единой инструкции создания верного, правильного перевода, «современные традиции перевода названий складываются подчас случайно и стихийно» [8, с. 79].

Главная задача переводчика заключается в том, чтобы при переводе текста с одного языка на другой, он смог точно передать смысл и при этом сохранить стиль оригинала. Для того, чтобы осуществить качественный перевод фильмонима нужно:

«1) досконально изучить фильм;

2) иметь определенные экстралингвистические знания и творческие способности;

3) в некоторых случаях полагаться на интуицию» [7, с. 99].

Перевод названия фильма довольно часто вызывает трудности и требует применения различных переводческих стратегий. *Стратегия перевода* – это совокупность приемов и методов перевода, которые использует переводчик для решения какой-либо переводческой проблемы.

По мнению В. В. Сдобникова стратегия перевода включает в себя: 1) ориентирование в ситуации, 2) формулирование цели, 3) прогнозирование, 4) планирование [6].

Рассмотрим основные приемы, к которым прибегают переводчики при переводе названий фильмов. Традиционные приемы перевода описаны В. Н. Комиссаровым. Среди них переводческое транскрибирование, транслитерация, калькирование, лексико-семантические замены, дословный перевод, членение предложения, объединение предложений, грамматические замены, антонимический перевод, экспликация, компенсация [4, с. 208].

Е. Ж. Бальжинимаева в своей работе «Стратегия перевода названий фильмов» выделяет три стратегии, к которым прибегают российские переводчики, работая с фильмонимами.

- 1) прямой перевод;
- 2) трансформация названия;
- 3) замена названий фильмов.

Какую бы стратегию перевода не выбрал переводчик, название должно соответствовать сюжету фильма, его тематической направленности и идейно-образному содержанию, оставаясь при этом звучным, немногословным, запоминающимся и вызывающим эмоции у зрителя.

Если структура названия фильма воссоздается на другом языке, с максимальным сохранением структуры и минимальным изменением порядка слов, то речь идет о **прямом** или **дословном переводе**. Особенно часто этот прием используется для перевода названий, содержащих имена собственные (имена персонажей и географические названия), даты, профессии или род деятельности и т.п.

Например: «*Arlette*» (1997) – «*Арлетт*», «*Yves Saint Laurent*» (2014) – «*Ив Сен-Лоран*», «*Fantômas*» (1964) – «*Фантомас*», «*Luce*» (2014) – «*Люси*», «*Lupin*» (2021) – «*Люпен*», «*Emmanuelle*» (1974) – «*Эммануэль*», «*Leon*» (1994) – «*Леон*», «*Vidocq*» (2001) – «*Видок*», «*L'étudiante*» (1988) – «*Студентка*», «*Été 85*» (2020) – «*Лето 85*», «*13*» (2005) – «*Тринадцать*», «*Sagan*» (2008) – «*Саган*».

Подобные картины не требуют замысловатых и длинных заголовков, так как франкоязычные названия не вызывают трудностей при переводе на русский язык.

Также довольно часто встречаются случаи перевода, состоящие из простого словосочетания или целого предложения.

Например, «*Les rivières pourpres*» (2000) – «*Багровые реки*», «*Les nouvelles aventures d'Aladin*» (2015) – «*Новые приключения Аладдина*», «*Fanfan la tulipe*» (1952) – «*Фанфан – тюльпан*», «*Ma première fois*» (2012) – «*Мой первый раз*», «*Paris à tout prix*» (2013) – «*Париж любой ценой*», «*Labelle & labête*» (2014) – «*Красавица и чудовище*», «*Requiem pour une tueuse*» (2011) – «*Реквием по убийце*», «*Le grand blond avec une chaussure noire*» (1972) – «*Высокий блондин в черном ботинке*», «*Les Enfants de la pluie*» (2003) – «*Дети дождя*», «*Je reste!*» (2003) – «*Я остаюсь!*».

Второй стратегией является **трансформация**. Данная стратегия способствует достижению языковой эквивалентности, несмотря на значительные расхождения в структуре и порядке слов. По определению Я. И. Рецкера, трансформация представляет собой «прием логического мышления, с помощью которого мы раскрываем значение иноязычного слова в контексте и

находим ему русское соответствие, не совпадающее со словарным» [4, с. 183]. Прибегая к данному приему относительно названий фильмов, переводчики используют обычно 3 типа трансформаций: замены, добавления и опущения.

Первый тип – это **замена**: «*Arthur et la vengeance de Maltazard*» (2009) – «*Артур и месть Урдалака*». Этот фильм основан на третьей книге Люка Бессона из серии детских книг про приключения Артура. Вторая часть трилогии рассказывает нам о мальчике Артуре, который отправляется в опасное путешествие в мир минипутов, чтобы спасти своих друзей от власти Урдалака. Книга была написана автором еще в 2002 году. Ее перевод на русский язык был осуществлен в 2004 Морозовой Е.Я. Книга в русскоязычной версии стала называться «Артур и месть Урдалака», где, как мы видим, произошла замена имени собственного Мальтазар на более знакомое, фонетически схожее с именем древнего славянского мифического существа Вурдалак. Под этим же названием появился фильм в российском прокате в 2009 году.

«*Astérix et Obélix: Au Service de Sa Majesté*» (2012) – «*Астерикс и Обеликс в Британии*». Юлий Цезарь начинает наступление на Британь и практически ее побеждает. Королева Корделия укрывается в маленькой деревне, осажденной римлянами, со всеми свободными людьми острова. Видя, что ситуация становится критической, она отправляет Красовакса в Галлию за бочонком волшебного зелья, «секретным оружием», которое позволит деревне выстоять против римской армии. Вооружившись магическим зельем, Астерикс и Обеликс отправляются вызволять друзей-британцев из-под гнета Юлия Цезаря. Предложенный вариант перевода указывает зрителю, где именно разворачиваются события.

«*16 ans... ou presque*» (2013) – «*Снова 16*». В данном примере словосочетание «ou presque» заменяется на слово «снова». Согласно сюжету комедии, у 34-летнего Арно Мюстье, юриста и философа, есть 16-летний брат Жюли для которого он является очень скучным. Это происходит до того дня, пока Арно не обнаруживает у себя несколько прыщей. Ему ставят диагноз: синдром позднего полового созревания. Редкое заболевание возвращает вполне взрослого мужчину в 16-летнего подростка. Охваченный гормональным вихрем, и в компании своего брата и его банды он обретет молодость, которой у него никогда не было. Как нам представляется, данный прием был использован переводчиком с целью заинтриговать зрителя и тем самым подтолкнуть к просмотру фильма.

«*Rémi sans famille*» (2018) – «*Приключение Реми*». Экранизация романа Гектора Мало «*Sans famille*». Маленький мальчик Реми – обуза для своих родителей. Однажды отчим решает отдать его в приют, но по воле случая Реми попадает на работу к уличному музыканту, который обнаруживает в мальчике невероятный певческий талант. Случайная встреча дает юному певцу шанс найти своих родителей, но его поиски оборачиваются невероятно опасным приключением. Замена переводчиком словосочетания «sans famille» на «приключение» использовалась, скорее всего, для восполнения смысловой и жанровой недостаточности оригинального названия. Переводное название

помогает распознать жанр фильма. Прочитав русское название, зритель понимает, что жанр фильма – приключение, а не просто повествование о жизни Реми без семьи.

«*Le grand restaurant*» (1966) – «*Ресторан господина Септима*». Комедия Жака Беснара рассказывает о злоключениях мистера Септима, владельца большого парижского ресторана на Елисейских полях. Но вскоре его жизнь переворачивается с ног на голову в связи с похищением главы южноамериканского государства из его престижного заведения, и все подозрения ложатся на него. На деле же господин Септим является лишь приманкой. В переводе названия на русский язык указывается в чьем конкретно ресторане происходит данное событие, а не просто рассказывается о большом ресторане.

«*Gemma Bovery*» (2014) – «*Другая Бовари*». В фильме рассказывается история английской пары, по фамилии Бовери, которая переезжает жить в нормандскую деревню. Однако вся эта история показана и рассказана глазами их соседа француза, пекаря, у которого есть собственная пекарня в этой провинции и страстного поклонника литературы в частности романа «Мадам Бовари». Аллюзивность названия за счет отсылки к «Мадам Бовари» Гюстава Флоберане случайна, поскольку фильм снят по сценарию «романа в картинках» британской художницы и писательницы Позы Симмондс. Русская версия очень точно передает аллюзивность оригинала. Бовари и впрямь другая: сексуальная, смелая, независимая. Несмотря на то, что сюжетные ориентиры остаются неизменными (стремление к ярким впечатлениям, простачок-муж, измена, измена, измена).

«*Astérix: Le secret de la potion magique*» (2018) – «*Астерикс и тайное зелье*». После падения во время сбора омель Друид Панорамикс решает, что пришло время обеспечить будущее деревни. В сопровождении Астерикса и Обеликса он отправляется путешествовать по галльскому миру в поисках талантливого молодого друида, которому можно передать рецепт тайного зелья. В данном переводе названия с французского на русский язык произошла лексико-грамматическая замена словосочетания «*le secret de la potion magique*» на «тайное зелье».

«*9 mois ferme*» (2013) – «*9 месяцев строгого режима*». Ариан Фелдер, главная героиня фильма, немного замкнутая, одинокая женщина за 40, совершенно не склонна встречаться с мужчинами. В канун Нового года, подстрекаемая коллегами по работе, изрядно перебрав алкоголя, она теряет контроль над собой. Пять месяцев спустя Ариан обнаруживает, что беременна, но не знает, кто отец будущего ребенка. Она проводит расследование и с изумлением узнает, что отцом ребенка является не кто иной, как знаменитый Роберт Нолан, он же «Боб Нолан», грабитель-рецидивист, которому светит пожизненное заключение. Русский заголовок данного фильма, по нашему мнению, подходит ему больше оригинального, так как, прочитав его, зритель может догадаться о сюжете картины. При переводе произошла адекватная замена.

Второй тип – **добавление**: «*Dalida*» (2016) – «*Любовь и страсть*», *Далида*». Биографическая драма о легендарной французской исполнительнице шансона – Далиде – о ее жизни, творчестве и любви. Дополнительные лаконичные комментарии к оригинальному фильмониму настраивают зрителя на определенный эмоциональный настрой. Вероятно, это вызвано желанием переводчика придать названию больше информативности или яркости.

«*L'immortel*» (2010) – «*22 пули: Бессмертный*». Сценарий фильма взят из романа Франца-Оливье Гизберта «Бессмертный». Шарль Маттеи, один из авторитетов Марселя, решил завязать со своим прошлым. Последние три года он вел спокойную жизнь, посвятив себя жене и детям. Но однажды прошлое все же настигает его: он становится мишенью для наемных убийц. Его оставляют умирать в порту Марселя с 22 пулями в теле. Вопреки всему, Шарли выживает после ранения. Теперь он известен как «Бессмертный». После выздоровления он начинает расследование своего неудавшегося убийства. Переводчики решили расширить оригинальное название, добавив в него словосочетание «22 пули», основываясь на сюжете фильма.

«*Les profs*» (2013) – «*Безумные препода*». Сюжет этой комедии заключается в том, что лицей Жюль-Ферри является худшим во Франции из-за провала его учеников на выпускных экзаменах. В результате интриг на высшем уровне лицей получает команду из семи горе-преподавателей, призванных переломить сложившуюся ситуацию. При переводе в название картины был добавлен эпитет «безумные», который характеризует главных героев. Употребление молодежного сленга «препода» привлекает внимание зрителей этой возрастной категории.

«*La cerise sur le gâteau*» (2012) – «*Вишенка на новогоднем торте*». В центре романтической комедии мы видим женщину по имени Аманда. У нее всегда были сложные отношения с мужчинами, многое ее в них раздражало. Последней каплей стала как раз вишенка на торте, которую съедает ее мужчина на свидании в кафе. Подруга Аманды не хотела, чтобы та встречала новый год одна, поэтому приглашает ее на корпоратив. На вечеринке она знакомится с Антуаном, которого по ошибке принимает за гея. Между ними завязывается дружба, которая в последствии перерастает в любовь. Дословный перевод фильма – «Вишенка на торте». Слово «новогоднем» скорее всего было чисто маркетинговым ходом, к тому же фильм в России вышел в прокат 20 декабря 2012 года. Впрочем, название «Вишенка на новогоднем торте» может быть вполне оправдано, так как действие начинается на новогодней вечеринке.

«*Revoir*» (2012) – «*Ренуар. Последняя любовь*». Фильм Жилия Бурдо посвящен последним годам жизни Пьера Огюста Ренуара. Эта история взята из книги «*Le table au amour*», написанной его правнуком! Андре Хойшлинг стала последней моделью для художника, которая пробудила в нем вдохновение и заставила его творить. Она вызывала ревность многочисленных служанок, ухаживавших за старым художником, которые думали, что она «окажется в его постели», как и другие модели, предшествовавшие ей. К оригинальному названию было добавлено «последняя любовь», чтобы передать суть фильма и сообщить, о чем данная картина.

Третий тип – **опущение**: «*Nicostratos le pélican*» (2011) – «Пеликан». Фильм рассказывает нам о мальчике Яннисе и его отце. Про их связь, которая пошла ко дну из-за того, что отец никак не может справиться с потерей жены. Это история про взросление, про дружбу, про трагедию, сближающую тех, кого, казалось бы, не соединить вновь. Про то, как Пеликану по имени Никостратос удалось вновь сплотить отца и сына. Переводчик опустил имя пеликана, так как для зрителя оно не играет большой роли, и смысл фильма от этого не меняется.

«*Chacun son cinéma ou Ce petit coup au coeur quand la lumière s'éteint et que le film commence*» (2007) – «У каждого свое кино». Юбилейный фильм, снятый к 60-летию Каннского кинофестиваля. 34 всемирно известных режиссера из 25 стран сняли по 3-минутному короткометражному фильму. Каждый из режиссеров попытался создать свою неповторимую картину, объединенную одной темой: кино в современном мире. В переводе названия на русский язык происходит опущение или даже сокращение оригинального названия из-за перегруженности предложения, которое не несет особой смысловой нагрузки.

«*Anton Tchekhov 1890*» (2014) – «Антон Чехов». Данная картина повествует о небольшом периоде жизни будущего писателя Антона Павловича Чехова. Чтобы заработать немного денег и прокормить семью, Антон Чехов, скромный врач, пишет короткие рассказы для газет, которые подписывает Антоша Чехонте. С этого момента начинается его писательская карьера. Но, после смерти его брата, который скончался от туберкулеза, Чехов выполняет данное ему обещание и отправляется на Сахалин. Он едет туда для того, чтобы описать условия жизни осужденных. Опущение даты 1890 в названии фильма, обусловлено тем, что в нем идет рассказ не об одном годе жизни Чехова, а о целом периоде.

«*Vivre sa vie: Film en douze tableaux*» (1962) – «Жить своей жизнью». В двенадцати черно-белых сценах фильма показан характер молодой продавщицы Наны, провинциалки, оставшейся без средств к существованию после потери работы в Париже. Переводчик решил сократить оригинальный заголовок из-за его громоздкого названия.

Еще одной стратегией перевода является полная **замена исходного названия** фильма. Эта стратегия является, на наш взгляд, самой сложной. Используя ее, переводчику приходится воссоздавать название фильма с нуля. При этом необходимо соблюдать тонкую грань соответствия названия содержанию. Иногда лингвисты считают, что значительное изменение названия, вплоть до создания нового, необходимо для того, чтобы привлечь внимания зрителя к просмотру фильма и заинтриговать его.

«*Supercondriaque*» (2014) – «Любовь от всех болезней». Ромен Фобер, сорокалетний холостяк, работает фотографом для медицинского онлайн словаря, что привело его к развитию у него острой ипохондрии и паранойи. Его друг, доктор, решает помочь ему, о чем в последствии пожалеет. Идея доктора – помочь Ромену найти женщину всей его жизни, чтобы он перестал всего бояться. Примечательно, что в оригинальной версии присутствует окказионализм, образованный от слова «*hypocondrie*» путем замены префикса

hupo- на *super-*с целью подчеркнуть чрезмерность и силу переживаний главного героя, а также путем добавления субстантивного суффикса *aque*. В новом названии фильма отмеченный окказионализм был заменен на описательную конструкцию, делающую акцент не на причину всех горестей и бед главного героя, а на их решение.

«*Un bonheur n'arrive jamais seul*» (2012) – «*Любовь с препятствиями*». Оригинальное название в переводе с французского означает «счастье никогда не приходит одно (в одиночку), и именно на этой фразе основана история любви Саши и Шарлотты. Он – композитор и музыкант, она – специалист в области изобразительного искусства. Они влюбляются друг в друга с первого взгляда. Но череда страстных свиданий оказывается столь же полной казусов, как только Саша узнает о существовании у Шарлотты троих детей (он не очень любит детей), к тому же его основным работодателем является один из бывших мужей Шарлотты. Но ни одно из этих препятствий не должно помешать ему наладить с ней отношения. Смогут ли они пройти через все препятствия и быть вместе? Препятствия любви не помеха.

«*Faubourg 36*» (2008) – «*Париж! Париж!*». Фильм рассказывает историю трех безработных артистов, которые решают возродить мюзик-холл «Шансония», где они когда-то работали, однако зрителям больше не интересны их старые шутки и заезженные номера. Поэтому артисты решают дать юной Дусшанс спеть на сцене ее любимую песню «Париж! Париж!». «*Faubourg 36*» не дает российскому зрителю понять смысл фильма, так как это всего лишь название пригорода Парижа, поэтому название «*Париж! Париж!*» является более подходящим.

«*Gauguin – Voyage de Tahiti*» (2017) – «*Дикарь*». Художник Поль Гоген, который хорошо известен в парижских художественных кругах, уставший от так называемого цивилизованного мира (его политических, моральных и художественных условностей), решает отправиться на другой конец света, на Таити. В поиске вдохновения, он отправляется в дикие джунгли и превращается в дикаря. Там он встречает молодую девушку Техуру, которая становится его женой и музой для величайших картин. Фильм получил название «*Дикарь*» для привлечения внимания зрителя, который думает, что это приключенческий, а не биографический фильм.

«*Les Tuche*» (2011) – «*100 миллионов евро*». На семейство Туше сваливается огромное богатство. Однажды они выигрывают в лотерею 100 миллионов евро и решают отправиться в Монако. Замена названия полностью раскрывает сюжет комедии, поскольку фамилия Туше не является говорящей для русскоязычного зрителя и не раскрывает замысла режиссера.

Таким образом, анализ переводческих решений при передаче названий французских фильмов на русский язык показал, что в рассматриваемых примерах используются такие стратегии перевода как трансформация заголовка с добавлением, опущением или заменой отдельных лексических единиц; прямой перевод и полная замена оригинального названия. Причины применения вышеуказанных стратегий неизменно носят социокультурный характер.

Библиографические ссылки

1. Бальжинимаева Е. Ж. Стратегия перевода названий фильмов / Сравнительное правоведение в странах России, Монголии, Японии и КНР: материалы междунар. студенч. науч.-практ. конф. Улан Удэ: Бурятский гос. ун-т, 2009. С. 30-44.
2. Баринова А. Ю. Прагматическая адаптация при переводе названий французских художественных фильмов // Дневник науки. 2020. № 4(40). С.33.
3. Бузаджи Д. М. Хоть горшком назови? / Мосты: под ред. З. В. Зарубиной. М.: ООО «Р. Валент», 2005. № 1. С.90 - 96.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учебник для институтов и факультетов иностранного языка. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
5. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974. 216 с.
6. Сдобников В. В. Стратегия перевода: общее определение // Вестник ИГЛУ. 2011. № 1 (13). С. 165–172.
7. Ткачева А. Н. Названия французских фильмов и их русские переводы как творчество с аттрактивными задачами. Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2018. №4. Том 1. С. 97.
8. Ходырева А. О. Особенности перевода названий художественных произведений с русского на английский язык // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. 2014. № 11. С. 78.

УДК 81'22:81'25

ОБРАЗ ТЕКСТА ОРИГИНАЛА И ЕГО РОЛЬ В СОЗДАНИИ ПЕРЕВОДА

IMAGE OF THE SOURCE TEXT AND ITS ROLE IN THE CREATION OF THE TARGET TEXT

Я. Б. Емельянова
ФГБОУ ВО «НГЛУ им. Н. А. Добролюбова»

Аннотация. В статье рассматривается опора на образ текста как один из факторов, способных оптимизировать процесс перевода. Образ текста оригинала определяется в работе как сформированный переводчиком образ воспринятого исходного текста, интегрирующий жанрово-стилистическую, содержательную, смысловую, эмоциональную, структурную, контекстуальную информацию, имеющий субъективно-индивидуальный характер, опора на который является важной профессионально значимой умственной операцией переводчика и может способствовать оптимизации его действий на каждом этапе процесса перевода. На этапе создания текста перевода образ текста оригинала можно рассматривать как детерминант действий переводчика, который служит опорой при подборе соответствий в переводящем языке как в стандартных ситуациях, так и при преодолении переводческих трудностей, способствует снижению интерференции и выступает в качестве критерия оценки адекватности текста перевода.

Abstract. The article considers the use of a mental image of the original as one of the factors which can improve the efficiency of the translation process. The mental image of a text in translation is defined as the image of the original formed by the translator which integrates information about its genre and style, content, meaning, structure and context, as well as the emotional effect produced by it and which has a subjective and individual character. The use of this image should be seen as a professionally significant mental operation of the translator as it can improve the efficiency of their actions in the translation process. During the creation of the target text, the image of the original acts as a determinant of the translator's actions which guides the choice of linguistic means in the target language in both default translation procedures and conscious decision-making, reduces interference from the source language and provides a criterion for evaluating the quality of the translation.

Ключевые слова: перевод, процесс перевода, психический образ, образ текста

Keywords: translation, translation process, mental image, image of a text

Перевод представляет собой сложный вид умственной деятельности и предъявляет повышенные требования к когнитивным, психическим и психологическим ресурсам человека. Это объясняется разнообразием условий его осуществления и типов текстов, с которыми работает переводчик, повышенной когнитивной и психологической нагрузкой, высокими требованиями как к уровню языковых знаний переводчика, так и к его уровню общего развития и эрудированности.

Процесс перевода включает несколько этапов, каждый из которых предполагает решение конкретных задач и преодоление определенных трудностей, различных по своей сути, целям и необходимым ресурсам. Одним из факторов, способных оптимизировать переводческий процесс, на наш взгляд, является опора на образное мышление, в частности на образ текста.

Образ или психический образ представляет собой «отражение предметов и явлений, осуществляющееся преимущественно через органы чувств, а также результаты воспроизведения такого отражения, комбинирования его элементов и создания из них совершенно новых форм» [1, с. 23].

Принципиально, что мозг не отличает восприятие реальных объектов от воображаемых. Исследования показывают, что независимо от источника формирования образа объекты образного представления:

- а) для мозга сенсорно эквивалентны объектам окружающего мира [3];
- б) вызывают когнитивные, физиологические и поведенческие реакции, аналогичные тем, которые вызывают реальные объекты действительности (здесь и далее перевод автора) [15];
- в) воспринимаются и обрабатываются так же, как реальные [15], с помощью одинаковых механизмов [9].

Эти факты свидетельствуют о том колоссальном воздействии, которое образы могут оказывать на наше мышление, восприятие действительности и деятельность. Как и все психические образы, образ текста оригинала способен

оказывать существенное влияние на мыслительную деятельность переводчика в процессе осуществления перевода.

Изначально опора на образы как важный элемент переводческого процесса была предложена Д. Селескович в рамках ее «теории смысла» (*théorie des sens*) [13] и позднее активно использовалась в подготовке устных переводчиков ею и ее коллегой М. Ледерер [14]. Однако данная точка зрения подверглась критике со стороны многих переводоведов и не получила активного развития. В 1990-х гг. необходимость целенаправленной опоры на образы в процессе осуществления перевода была поддержана сторонниками функционального подхода [16; 17; 10]. В последнее время высказываются предложения вернуться к «теории смысла» и использовать ее как подход к обучению переводу [8; 10; 12].

Как известно, целью переводческой деятельности является создание адекватного текста перевода, способного в полной мере передать смысл оригинала и обеспечить предпосылки для оказания соответствующего коммуникативного эффекта на его получателей. Опору на образ текста оригинала можно рассматривать как один из факторов, способствующих достижению данной цели. Под *образом текста* оригинала в переводе мы предлагаем понимать сформированный переводчиком образ воспринятого исходного текста, интегрирующий жанрово-стилистическую, содержательную, смысловую, эмоциональную, структурную, контекстуальную информацию, имеющий субъективно-индивидуальный характер.

В процессе создания текста перевода образ текста оригинала можно рассматривать как детерминант действий переводчика, который задает направление его мысли, служит опорой при подборе соответствий в переводящем языке как в стандартных ситуациях, так и при преодолении переводческих трудностей и выступает в качестве критерия оценки адекватности получившегося текста перевода. Данные предположения были сделаны нами на основе анализа ряда теоретических и практических исследований.

1. Подбор адекватных соответствий в переводящем языке. Соответствия, выбираемые переводчиком, должны обеспечивать создание текста, адекватно передающего смысл оригинала и способного оказать необходимый коммуникативный эффект на получателя. Для этого необходимо сравнение выбираемых языковых средств с тем коммуникативным контекстом, который был создан образом воспринятого текста оригинала на предмет соответствия или, наоборот, диссонанса. Данная операция составляет суть процесса согласования (термин М. Минского) [4], успешному функционированию которого может способствовать опора на образ высказывания. В этом случае переводчик подбирает языковые ресурсы для того, чтобы заново воссоздать (*re-'draw'*) сформированный после восприятия оригинала образ, но уже для получателей перевода средствами переводящего языка [15].

2. Преодоление интерференции. Опора на образ переключает внимание с отдельных языковых единиц на перевыражение смысла средствами переводящего языка [13] и способствует подбору соответствий «от образа к

языковым средствам» [15], что позволяет снизить вероятность интерференции в процессе создания текста перевода.

При этом опора на образное представление позволяет избежать так называемого первого импульса к пословному переводу с опорой на языковое оформление оригинала, что может происходить, когда переводчик пытается переводить слова, не обдумав смысл. Результатом этого импульса может быть появление в переводе буквализмов, нарушение узуса переводящего языка, искажение смысла. Исследования показывают, что опытные переводчики обладают привычкой преодоления первого импульса, что способствует снижению интерференции и повышению качества перевода [10; 11].

3. Поиск творческих нестандартных решений. Известно, что образное мышление задействуется в ментальных процессах, связанных с решением проблем при выполнении вербальных и других видов заданий [7]. Кроме того, образное мышление непосредственно связано со способностью человека принимать нестандартные решения.

В процессе перевода могут возникать ситуации, когда отсутствуют или не могут быть использованы регулярные соответствия, а для подбора адекватных средств в переводящем языке требуется более глубокий анализ описываемой ситуации. В этом случае может быть эффективной опора на ментальное моделирование описанной в исходном тексте ситуации, позволяющее воссоздать смысл текста или его фрагмента [6], что, в частности, предлагает целенаправленно делать в таких случаях П. Куссмауль. Он полагает, что ментальный образ, в частности, визуализация описываемой предметной ситуации может быть стимулом для нахождения адекватных средств ее описания и передачи смысла в переводящем языке, а также нахождению творческих решений в переводе [10]. При этом получившийся перевод может отличаться от оригинала по языковому оформлению, т.е. по уровню эквивалентности, но при сохранении адекватности будет считаться качественным. Такое расхождение будет объясняться несовпадением узуса или речевой нормы в исходном и переводящем языках, т.е. устоявшихся и принятых в языке и культуре способов описания определенных явлений или ситуаций действительности.

Без опоры на образ есть опасность «потери контакта со смысловым заданием», когда создание текста превращается в «складывание языкового материала в некое «правильное» целое» [2, с. 275], а создаваемый текст не передает смысл, заложенный автором оригинала, не оказывает на получателей необходимого коммуникативного эффекта, либо передает какой-то иной смысл и эффект, либо вообще не вызывает сколько-нибудь осмысленного образа.

4. Оценка качества создаваемого текста. Образ текста оригинала выступает в качестве «образа результата действия» [3, с. 215], в соответствие с которым говорящий старается привести создаваемый им текст. По мнению Б. М. Гаспарова, только соотнесение созданного текста с мысленным образом позволит наиболее адекватно оценить его качество. Получившийся текст может вызывать ощущение либо соответствия имеющемуся образу, либо «эффекта искажения», служащего сигналом коммуникативных проблем [2, с. 283].

Очевидно, что в разных видах перевода степень и значимость опоры на образ будут различными, равно как и характер самого образа. В письменном переводе это могут быть «уточненные образы», которые целенаправленно создаются читающим и обладают большей осмысленностью, глубиной и завершенностью [5]. В устном – более «летучие», «сиюминутные» образы. Нам представляется, что анализ специфики опоры на образ в разных видах перевода является темой для отдельной статьи.

Тем не менее, мы полагаем, что опора на образ текста в любом виде перевода в той или иной степени создает предпосылки для повышения качества процесса создания текста перевода, благодаря перечисленным выше факторам.

Можно предположить, что опора на образ текста является не просто эффективным приемом, но важным профессионально значимым элементом процесса перевода, поскольку она обеспечивает предпосылки для:

- а) активизации умственных процессов, актуальных для эффективного осуществления переводческой деятельности;
- б) деактивации умственных процессов, создающих помехи для осуществления перевода и приводящих к снижению его качества;
- в) решения сугубо переводческих проблем;
- г) достижения специфических переводческих целей.

Библиографические ссылки

1. Березина Т. Н. Психические образы в структуре образной формы // Психология и психотехника. 2012. № 1. С. 13–25.
2. Гаспаров Б. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М.: «Новое литературное обозрение», 1996. 352 с.
3. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: учебник. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. 382 с.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Мир, 1979. 152 с.
5. Чугунова С. А. Образ ситуации как медиатор процессов понимания художественного текста: автореф. Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Тверь, 2001. 16 с.
6. Barsalou L. W., Santos A., Simmons W. K., Wilson C. D. Language and simulation in conceptual processing. In: de Vega M., Glanberg A., Graesser A. (eds.), Symbols, Embodiment, and Meaning. Oxford: Oxford University Press, 2008. Pp. 245–283.
7. Douville P., Algozzine B. Use mental imagery across the curriculum // Preventing School Failure. 2004. Vol. 49. No. 1. Pp. 36–39.
8. Gile D. Justifying the deverbalization approach in the interpreting and translation classroom // Forum. 2003. Vol.1. No. 2. Pp. 47–63.
9. Kosslyn S. M. Image and brain. The resolution of the imagery debate. Cambridge: MIT Press, 1994.
10. Kußmaul P. Translation through Visualization // Meta. 2005. Vol.50. No. 2. Pp. 378–391.
11. Proverbio A. M., Leoni G., Zani A. Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study // Neuropsychologia. 2004. Vol. 42. Pp. 1636–1656.
12. Rydning A. F. The Return of Sense on the Scene of Translation Studies in the Light of the Cognitive Blending Theory // Meta. 2005. Vol. 50. No. 2. Pp. 392–404.
13. Seleskovitch D. L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication. Paris: Cahiers Champollion, 1969.
14. Seleskovitch D., Lederer M. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. Brussels: Didier Érudition, 1989.

15. Vakhovska O., Isaienko O. Language, culture, and image-driven interpretations in translation: A case for the university translation classroom in Ukraine // Amazonia Investiga. 2021. Vol. 10. No. 47. Pp. 240–249. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2021.47.11.25> (дата обращения: 15.01.2023)

16. Vannerem M., Snell-Hornby M. Die Szene hinter dem Text: 'scenes-and-frames semantics' in der Übersetzung. In: Snell-Hornby M. (ed.). Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Tübingen: Francke, 1986. Pp. 184–205.

17. Vermeer H. J., Witte H. Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels imtranslatorischen Handeln. TEXTconTEXT. Beiheft 3. Heidelberg: Groos, 1990.

УДК 81`255

ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В АНГЛО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА

THE CHARACTERISTICS OF SITUATIONAL EQUIVALENTS IN ENGLISH–RUSSIAN TRANSLATION OF JAMES JOYCE'S PSYCHOLOGICAL PROSE

Н. В. Емцова

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»

Аннотация. В данной статье приводится анализ использования ситуативных эквивалентов при переводе рассказов Джеймса Джойса на русский язык. Приводятся аргументы в пользу использования различных переводческих эквивалентов при идентификации ситуации и способе ее описания.

Abstract. The article analyses the use of situational equivalents in English-Russian translation of James Joyce's short stories. Arguments are given for choosing different translation equivalents in the identification of a situation or the manner of its description.

Ключевые слова: художественный текст, перевод, ситуативный эквивалент, идентификация ситуации, способ описания ситуации

Keywords: literary text, translation, situational equivalent, identification of a situation, manner of describing a situation

Джеймс Джойс, важнейший представитель литературы модернизма, известен главным образом как автор романов «Улисс» и «Поминки по Финнегану». Романы Джойса имеют сложную структуру и требуют от читателя и переводчика наличия обширных фоновых знаний.

Ранние сочинения Джойса менее экспериментальны, они не похожи на более поздние крупные романы. А. А. Ахматова отмечала: «это то зерно, из которого рос Улисс» [6, с. 347], говоря о сборнике рассказов «Дублинцы». Джеймс Джойс работал над сборником в 1904-1905 гг., но впервые рассказы были опубликованы только в 1914 г. Первый полный перевод сборника на русский язык вышел в 1937 г. в Москве под редакцией И. А. Кашкина.

Впоследствии данный перевод переиздавался, однако в 21-м веке был опубликован новый перевод, созданный С. С. Хоружим.

Основные сложности при переводе художественного текста возникают в силу своеобразия авторского стиля. В интервью 2001 года С. С. Хоружий заявлял: ««Дублинцев» я подвергаю очень капитальному редактированию — их перевод был сделан в 20-30-е годы, когда изучение творчества, Джойса, понимание его стиля... было в эмбриональной стадии» [7]. Однако не только авторский стиль затрудняет передачу текста на другом языке. Своеобразие языков является не менее важным фактором при переводе.

Основная задача переводчика заключается в создании на языке перевода сообщения максимально близкого по содержанию к оригиналу. В. Н. Комиссаров отмечал различие между потенциально достижимой эквивалентностью при переводе и «реальной смысловой близостью текстов оригинала и перевода» – переводческой эквивалентностью [4, с. 51]. При переводе не представляется возможным создание текста, который бы с абсолютной точностью воспроизводил содержание текста оригинала, поскольку «знание о мире в разных языках структурируется различно» [5, с. 73], языки формируют картину мира. Различия в системах языков приводят к тому, что при переводе определённые элементы содержания и смысла могут быть утеряны. На основании того, какие элементы содержания сохраняются и опускаются в тексте перевода, В. Н. Комиссаров выделяет различные типы (уровни) эквивалентности.

Одним из ключевых типов эквивалентности, описанных В. Н. Комиссаровым, представлен ситуативной эквивалентностью. Эквивалентность на этом уровне характеризуется тем, что «общая часть содержания оригинала и перевода не только передает одинаковую цель коммуникации, но и отражает одну и ту же внеязыковую ситуацию» [4, с. 54]. Ситуация определяется как «совокупность объектов и связей между объектами, описываемая в высказывании» [4, с. 54]. Однако, несмотря на указание на одинаковую ситуацию, подбор эквивалентов данного уровня подразумевает значительные структурно-семантические различия между текстом перевода и оригиналом. Каждая ситуация может быть описана с разных сторон, на основании её различных признаков. Исходя из этого, необходимо разделять идентификацию ситуации и способ её описания. Ситуативная эквивалентность подразумевает идентификацию в оригинале и в переводе одинаковой ситуации, но описание её при помощи разных языковых средств.

Распространённость ситуативной эквивалентности обусловлена наличием в языках «предпочтительных способов описания определенных ситуаций, которые оказываются совершенно неприемлемыми для других языков» [4, с. 58].

Обратимся к примерам использования ситуативных эквивалентов при переводе рассказов Джеймса Джойса. Рассмотрим переводы рассказов «Встреча», «Облачко» и «Земля», выполненные С. С. Хоружим, а также переводы И. К. Романовича, М. П. Богословской-Бобровой и Е. Д. Калашниковой.

1. *Mahony's big sister was to write **an excuse** for him and Leo Dillon was to tell his brother to say he was sick* [3, с. 21].

Старшая сестра Мэхони должна была ему написать **записку в школу**, а Лео Диллон собирался передать через брата, что заболел [2, с. 18].

Взрослая сестра Мэхони напишет ему **записку в школу**, а Джо Диллон скажет, что его брат болен [1, с. 36].

Одно из определений слова *excuse*, зафиксированных в Кембриджском словаре, звучит следующим образом: *the explanation given for bad behavior*, [8]. В русском языке слово «записка» само по себе не имеет значения объяснения причины отсутствия, поэтому оба переводчика описывают ситуацию более детально. Выражение «записка в школу» передает необходимое значение.

2. *He stopped when he came level with us and **bade us good-day*** [3, с. 26].

Поравнявшись с нами, он остановился и **поздоровался** [2, с. 22].

Дойдя до того места, где мы сидели, он **поздоровался** с нами [1, с. 39].

Вариант перевода «поздоровался», использованный в обоих русских переводах, выступает как ситуативный эквивалент выражению *bade us good-* поскольку описывает ситуацию в более абстрактном смысле. Англоязычное выражение в данном контексте можно воспринимать как косвенную цитату. Вариант «поздоровался» лишь указывает на ситуацию приветствия. Наиболее близким к оригиналу по содержанию был бы вариант перевода «пожелал нам хорошего дня», но данное выражение в русском языке применяется в качестве слов прощания, поэтому не может быть использовано в данном контексте.

3. *Little Chandler remembered (and the remembrance brought a slight flush of pride to his cheek) one of Ignatius Gallaher's sayings when he was in a tight corner:*

*"**Half-time now**, boys," he used to say light-heartedly* [3, с. 90].

Мальши Чендлер вспомнил (и воспоминание вызвало у него легкую краску гордости) одно из присловий Игнатия Галлахера в крайних ситуациях.

– Парни, **берем тайм-аут!** – объявлял он беззаботно [2, с. 75].

Крошка Чендлер вспомнил (и при этом воспоминании легкая краска гордости выступила на его щеках), как Игнатий Галлахер говорил, когда ему приходилось туго.

– **Одна минута перерыва**, ребята, – говорил он беспечно [1, с. 83].

В данном примере слово *half-time* используется в переносном значении. В Cambridge Dictionary приводится следующее определение данного слова: *a short rest period between the two parts of a sports game* [8]. В переводе С. Хоружего также в переносном значении используется спортивный термин, описывающий краткий перерыв в игре. М. П. Богословская-Боброва применяет ситуативный эквивалент «одна минута перерыва». Данный вариант не имеет четкой спортивной коннотации и не является устойчивым выражением. Однако его использование вполне оправдано, так как оно указывает на ту же ситуацию – кратковременный перерыв.

4. *"**It pulls you down**," he said. "Press life..."* [3, с. 93]

– **Она до того выматывает**, – сказал он, – эта журналистика [2, с. 77].

– *Измотаешься*, – сказал он. – *Что такое жизнь журналиста?* [1, с. 85]

Оба варианта перевода на русский язык описывают ситуацию на более абстрактном уровне, чем текст оригинала. Кембриджский словарь объясняет выражение *pull someone down* таким образом: *if an illness or a difficult situation or experience pulls you down, it makes you feel unhappy or physically weak*. Предложенные варианты перевода вполне точно соответствуют данному значению, однако в семантике русских слов «вымотать», «измотать» подчеркивается процесс истощения, уставания, а в семантике англоязычного выражения *pull some one down* делается больший упор на результат на «конечную точку», результат потери сил.

5. *I feel a ton better since I landed again in dear dirty Dublin...* [3, с. 94]

Высадился в добром дряхлом Дублине – и сразу самочувствие тоном выше... [2, с. 78]

Я как-то сразу ожил, как только очутился в милом грязном Дублине... [1, с. 86]

Выражение *dear dirty Dublin* имеет любопытную историю, оно встречается несколько раз в различных произведениях Джеймса Джойса [9]. Перевод М. П. Богословской-Бобровой в данном случае полностью соответствует содержанию оригинала. С. С. Хоружий воспроизводит в переводе аллитерацию, которая имеется в оригинале. Прилагательное «добрый» отражает положительное отношение героя к городу, а «дряхлый» описывает определенный недостаток города. Обозначенный недостаток в переводе С. С. Хоружего не соответствует указанному в англоязычном тексте. При этом целиком выражение «добрый дряхлый Дублин» точно отражает положительное, сентиментальное отношение героя к городу, выраженное в оригинале.

6. *He sipped a little of his drink while Ignatius Gallaher finished his boldly* [3, с. 95].

Он отхлебнул из своего стакана чуть-чуть, а Игнатий Галлахер разом прикончил свой [2, с. 79].

Он отпил из своего стакана, а Игнатий Галлахер залпом осушил свой до дна [1, с. 86].

В данном случае описывается ситуация, когда герой делает глоток напитка, однако в оригинале и переводах по-разному передаются детали этого процесса. Дословно передать на русском языке английское *sipped a little of his drink* возможно – «отпил немного своего напитка». Такой вариант звучит неестественно для русского. Более привычным в таком случае было бы либо точно указать напиток, о котором идет речь, либо обозначить ёмкость, в которой он находится. Переводчики в этом случае выбрали одинаковые варианты, а именно, указание ёмкости вместо напитка.

Также в данном примере вызывает интерес способ передачи глагола *sipped*. Глагол *to sip* определяется как *to drink a liquid slowly by taking in small amounts at a time* [8]. Интересно, что С. С. Хоружий использует здесь разговорное слово «отхлебнул», хотя оно не характеризует количество употребляемой за один раз жидкости в отличие от слова *to sip*.

Помимо этого, привлекает внимание отрывок *finished his [drink] boldly*. Дословно эту фразу можно было бы передать на русском как «уверенно допил свой [напиток]». Оба переводчика для передачи этой характеристики используют ситуативные эквиваленты. В переводе С. С. Хоружего уверенность показана не напрямую, наречие «разом» скорее подчеркивает резкость, скорость действия. В варианте М. П. Богословской-Бобровой целая фраза «залпом осушил свой до дна» передаёт уверенность действия.

7. *When the cook told her everything was ready she went into the women's room and began to pull the big bell* [3, с. 128].

Когда кухарка ей сказала, что все готово, она пошла в рабочую комнату и стала звонить в большой колокольчик [2, с. 106].

Кухарка сказала ей, что все готово, она пошла в столовую и принялась звонить в большой колокол [1, с. 109].

В данном эпизоде героиня, работающая в прачечной, созывает работниц на чай. В рассказе Джойс обозначает работниц именно как *the women*, поэтому помещение, где они работают, может быть названо *women's room*. Вариант С. С. Хоружего подчеркивает, что речь идет именно о помещении, где женщины непосредственно работают, так как дословный перевод значительно бы изменил смысл. Перевод, предложенный Е. Д. Калашниковой, не отражает смысла оригинала.

8. *She moved her hand about here and there in the air and descended on one of the saucers* [3, с. 134].

Она стала двигать рукой в воздухе и опустила ее на одно из блюдец [2, с. 111].

Она поводила рукой в воздухе и наконец опустила ее на одно из блюдец [1, с. 113].

В обоих русских переводах передается только часть обстоятельства, использованного в оригинале. Выражение *here and there* можно было бы перевести как «туда-сюда», но передавать эту фразу при переводе нет необходимости, поскольку это перегрузило бы текст. Оба переводчика опускают эту часть обстоятельства, таким образом, в русском переводе ситуация описывается менее детально чем в оригинале.

Подводя итог, нужно сказать, что использование ситуативных эквивалентов неизбежно при переводе. Некоторые ситуации имеют множество способов описания в языке, поэтому разные переводчики могут выбирать различные варианты их описания. Ситуативные эквиваленты делают переведенный текст более естественным и понятным для читателя.

Библиографические ссылки

1. Джойс Дж. Дублинцы / Пер. с англ. Сост., предисл. и коммент. Е. Гениевой. М.: 1982. 256 с.
2. Джойс Дж. Дублинцы: рассказы / пер. с англ. С. Хоружего. СПб.: 2016. 288 с.
3. Джойс Дж. Дублинцы: Книга для чтения на английском языке. СПб.: 2013. 320 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: 1990. 253 с.

5. Хайруллин В. И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода: дисс. ... докт. филол. наук. М., 1995. 355 с.
6. Чуковская Л. К. Записки об Анне Ахматовой. 1938-1941. Том 1. М.: 1997. 544 с.
7. Шаповал С. «Русский Джойс нового тысячелетия» Интервью с Сергеем Хоружим, 07.11.2022).
8. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения 07.11.2022).
9. Simpson J. Lady Morgan and «dear dirty Dublin». URL: jjon.org/joyce-s-allusions/dear-dirty-dublin (дата обращения 27.11.2022).

УДК 81'25:811.111

**СВОЕОБРАЗИЕ ИДИОЛЕКТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ:
ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**SPECIFIC FEATURES OF IDIOLECTS IN ENGLISH LINGUOCULTURE:
TRANSLATION ASPECT**

А. А. Ерофеев

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В настоящем исследовании рассматривается идиолект как совокупность особенностей речи, присущих отдельной языковой личности, которая составляет одну из ее основных характеристик. В статье перечисляются специфические черты английского языка, релевантные для выделения индивидуальных признаков речи персонажей художественных произведений или реальных языковых личностей. Особое внимание уделяется проявлению идиолектальных особенностей речи на разных языковых уровнях.

Abstract. The present study analyses the idiolect as a set of speech features of a linguistic personality, which constitutes one of its main characteristics. The article lists the specific features of the English language that are relevant for highlighting individual features of the speech of fiction characters or real linguistic personalities. Special attention is paid to the manifestation of speech features at different language levels.

Ключевые слова: перевод, идиолект, английский язык, лингвокультура, языковой уровень

Keywords: translation, idiolect, English, linguoculture, levels of language

В результате развития теории и практики перевода во второй половине XX века на передний план переводоведения как научной дисциплины выходит проблема воспроизведения всех или, по крайней мере, большинства особенностей коммуникативной ситуации исходного текста, которые, в случае если ставится цель достижения идентичного эмоционального воздействия на читателя, не должны теряться в тексте перевода. Особенно важно это становится при переводе художественной литературы, то есть таких текстов,

потенциальными реципиентами которых являются не только носители языка, на котором они созданы, но также и представители других лингвокультур [7, с. 475], и в которых необходимо передать культурное и языковое своеобразие эпохи, менталитет народа, а также сохранить не только содержание, но форму и структуру текста.

Бесспорен тот факт, что до иноязычного читателя информация дойдет не в полном объеме, если пренебречь каким-либо из используемых автором литературных приемов. Одним из них является речевая характеристика персонажа, которая позволяет раскрыть переживаемые героем чувства, отражает его манеру поведения и общения с другими действующими лицами, позволяет узнать больше о его социальной и культурной принадлежности, возрасте, образовании, профессии и т.д. Стиль речи героя, его «фирменные» слова и выражения четко обрамляют черты характера персонажа, формируют устойчивые представления о нем, способствуют его узнаванию даже тогда, когда автор не называет имена и не дает происходящему субъективную оценку.

Очевидно, что невозможно говорить о соблюдении требований адекватности и эквивалентности перевода, если переводчику не удалось найти соответствий на уровне лексики и синтаксиса, которые используются создателем произведения для описания некоторых событий. Соответственно, нельзя также пренебрегать подбором равнозначной замены на другом языке и той лексике, и тем синтаксическим конструкциям, которые используются персонажами, когда они думают или говорят. Отсюда вытекает необходимость осмысленного и тщательного исследования идиолекта реальных и вымышленных носителей языка.

Большой энциклопедический словарь под редакцией В. Н. Ярцевой дает идиолекту следующее определение: идиолект – это «совокупность формальных и стилистических особенностей, присущих речи отдельного носителя данного языка, вообще [ее] реализация в устах индивида, то есть совокупность текстов, порождаемых говорящим и исследуемых лингвистом с целью изучения системы языка» [8, с. 171]. Проявляться идиолект может на различных уровнях языка: от фонетического до лексического и грамматического.

Поскольку строй языка оригинала и языка перевода довольно часто значительно отличаются друг от друга, при переводе необходимо учитывать языковую асимметрию. Для анализа возможностей передачи идиолектальных особенностей речи персонажей художественных произведений в переводе с английского языка на русский язык необходимо выделить специфические особенности английского языка, проявляющиеся на основных языковых уровнях и помогающие передать характерные черты речи реальной или вымышленной языковой личности, что составляет цель настоящей статьи.

Итак, начнем рассмотрение отличительных характеристик идиолекта англоязычной языковой личности с фонетического уровня языка. Как известно, английский язык имеет обширную систему гласных звуков. Гласные делятся на долгие и краткие, замена долгого звука кратким и наоборот может приводить к смешению значений слов. Помимо этого, в английском есть специфические звуки, нетипичные для славянских языков, к которым относятся, например, [θ],

[ð], [w], [r], [ŋ] [5]. Поскольку межзубные звуки присутствуют не во всех языках, их употребление может являться ключевой характеристикой персонажа, указывающей на его происхождение. Так, в фильме Гая Ричи «Большой куш» (англ. – «Snatch») персонаж по имени Турок (в других переводах – Турецкий, ориг. – *Turkish*) несколько раз пародирует речь носителей немецкого языка, нарочно произнося звук [z] вместо [ð]: «Protection from what? Ze Germans? ... Yeah, before Zee Germans get here» [17].

Звук [r] в английском языке отличается от привычного носителю русского языка раскатистого [r] лабиализацией и крайне слабой вибрацией. Поэтому неправильное произнесение [r] может послужить дополнительной характерной чертой речи персонажа. К примеру, в телесериале «Теория Большого взрыва» один из главных персонажей, астрофизик индийского происхождения Раджеш Кутраппали, а также его родители говорят с нехарактерной для английского языка вибрацией [p]: «Very sma[p]t move, son! Much bette[p] that ma[p]ying for love!» [12] или «All right, you may talk in the bed[p]oom but I want this doo[p] to remain open» [19]. Иногда Раджеш становится объектом пародий со стороны своих друзей, которые умело обыгрывают эту индивидуальную особенность его речи: «So, what a[p]e you wearing? Well, not impro[p]tant» [18].

Наличие у персонажа каких-либо дефектов произношения может многое сказать о его личности в рамках художественного повествования, обосновать тот или иной поступок. Для целостности образа герои наделяются характерными особенностями речи, благодаря чему у автора появляется возможность подчеркнуть происхождение героя, некоторые черты его характера. Например, ленивец Сид из мультфильма «Ледниковый период» (ориг. – «Ice Age») наделен характерной шепелявостью, которая отлично гармонирует с его общей неуклюжестью и добавляет герою еще больше комичности: «I thought rhinos were vegetarians. – An ex[th]ellent point!» [3].

Еще одним примером фонетических особенностей идиолекта вымышленного героя может послужить робкий профессор Квирелл из первой части киносаги о Гарри Поттере, чье заикание является дополнительной характеристикой персонажа и потому имеет важное значение в построении повествования: «Harry P-potter! C-can't tell you how p-leased I am to meet you» [10]. Таким образом, зрители посредством восприятия исключительно звучащей речи персонажа способны понять его характер, что является немаловажным для понимания всего образа и потому должно сохраняться при переводе.

Другой яркой характеристикой идиолекта на фонетическом уровне является наличие у языковой личности акцента. Каждый тип акцента, так или иначе, характеризует человека с точки зрения его принадлежности к той или иной группе. В уже упоминавшемся выше фильме «Большой Куш» в качестве действующих лиц присутствуют так называемые «ирландские кочевники» пэйви (англ. – «pavee»), которые говорят по-английски с отличительным акцентом и в особой манере, что становится в фильме причиной недопонимания в общении с другими персонажами и порой приводит к комическим ситуациям: «Good dags. Do you like dags? – Dags? What? – Yeach,

dags. You like dags? – Oh, dogs. Sure, I like dogs» [16]. Очевидно, что эти особенности должны быть сохранены при переводе.

Кроме этнической принадлежности или происхождения акцент сообщает также о классовой принадлежности его носителя. Крайне показательным является пример Элизы Дулитл из пьесы Б. Шоу «Пигмалион». Элиза – уличная цветочница из низших слоёв общества, которая говорит на достаточно грубом просторечии английского языка, известном как кокни. Автор передаёт происхождение героини при помощи фонетических и грамматических средств, например, таких, как:

1) ассимиляция звуков, при которой несколько слов сливаются в одно: «Nah then, Freddy: look wh' y' gowin, deah» [15, с. 14];

2) использование неформальных сокращенных форм слов: «You *ain't* heard what I come for yet» [15, с. 31]; «*Who'd* marry me?» [15, с. 40];

3) ошибочное употребление формы глагола: «But I *done* without them. And I'm a good girl, I am» [13, с. 41] (вместо *I've done*);

4) использование разговорного английского: «*Wal, fewd dan y' de-ooty bawmz a mather should, eed now bettern to spawl a pore gel's flahrzn than ran awy atbaht pyin*» [15, с. 15]. Нормативный вариант данной фразы звучит как «If you had done your duty as a mother, he would be well-mannered enough not to spoil flowers of a poor and then run away without paying».

Перейдем к особенностям лексического строя английского языка. Его лексика содержит как исконные слова, так и заимствования. К первой группе относятся индоевропейские, германские и собственно английские слова. Следует отметить, что в английском языке количество исконных слов сравнительно мало (их около трети), а большую часть лексики составляют заимствования. Однако, хотя заимствования и имеют важное значение в словарном составе английского языка, они все же не играют в речи доминирующей роли [4, с. 14–15].

Идиолект зачастую неотделим от социолекта – совокупности языковых особенностей (лексических, фразеологических), присущих той или иной социальной группе: профессиональной, сословной – в пределах того или иного национального языка [1, с. 355]. Лексика с национально-культурной коннотацией является частью культурологического контекста художественного произведения и составляет его эстетическую ценность, поэтому такие языковые единицы необходимо в полной мере передать в переводе на другие языки [6, с. 155]. Особо следует упомянуть возрастные идиолекты – особенности речи, свойственные персонажам определённого возраста. Наибольший интерес представляет, безусловно, речь детей и подростков, поскольку она крайне живая и наполнена различного рода отклонениями от литературной нормы. Обратимся к культовому произведению Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», главным героем которого является шестнадцатилетний подросток Холден Колфилд. На лексико-семантическом уровне к особенностям его идиолекта можно отнести:

1) употребление слов-паразитов: «Besides, I'm not going to tell you my whole *goddam* autobiography or anything» [14, с. 27]; «For instance, they had this headmaster, Mr. Haas, that was the phoniest bastard I ever met in my life» [14, с. 38];

2) использование бранных слов: «I moved my *ass* a little bit on the bed» [14, с. 35];

3) использование просторечий: «No kidding, you *gonna* use your hound's-tooth tonight or not?» [14, с. 48] и др.

Прокомментируем также лексические маркеры идиолектов, присутствующие в выступлениях американских политиков, в частности, бывшего президента США Д. Трампа. Так, к числу его излюбленных эпитетов относится прилагательное «smart» (дословно с англ. «умный, сообразительный») [2, с. 351]. С его помощью политик, например, характеризует действия других стран: «Their leaders are much *smarter* than our leaders» [11]; «We have been disrespected, mocked, and ripped off for many, many years by people who were *smarter*, shrewder, tougher» [20].

К числу других «коронных выражений» Д. Трампа можно отнести словосочетание «best people» и его вариации (с англ. «лучшие люди, достойные люди»): «I'll choose *the best people* for my administration» [21]; «We should be using *our brilliant people*, our most brilliant minds to figure a way that ISIS cannot use the Internet» [9].

Нельзя не упомянуть используемые Д. Трампом средства экспрессивного синтаксиса, которые играют важную роль в риторике и ярко характеризуют его как языковую личность. В качестве одного из средств, которые достаточно часто появляются в речи политика, можно назвать парцелляцию: «We're not talking about isolation; we're talking about security ... We're not talking about religion; we're talking about security» [13].

Вернемся к литературным персонажам подросткового возраста. К синтаксическим особенностям речи, ярко характеризующим принадлежность языковой личности к определенной возрастной группе, относится, помимо прочих средств, например, выпадение определенных членов предложения:

1) сказуемого, выраженного глаголами *to be* или *to do*: «Where you girls from?» I asked her again [14, с. 89]; «Where the hellja get that hat?» [14, с. 45];

2) подлежащего: «"Wudga say?" she said. She wasn't listening to me, even» [14, с. 88];

3) подлежащего и сказуемого одновременно: «What the hellyya reading? he said. – *Goddam book*» [14, с. 44].

Социально-возрастные особенности речи также могут быть переданы через разного рода нарушения грамматической структуры предложения, например, посредством употребления неправильной формы глагола: «Mona don't want to get hitched, which is fine by me» [14, с. 157] (вместо *doesn't want*).

В качестве другой характерной черты речи подростков, присущей им как носителям определенной языковой культуры и потому отражающей их языковую личность, относится нехарактерное для английского языка употребление двойного отрицания: «He got stinking, but I *hardly didn't* even show

it» [14, с. 106]. Корректнее было бы построить предложение следующим образом: «He got stinking, but I *didn't* even show it».

Таким образом, проведенный анализ показал, что обозначенные выше особенности английского языка, проявляющиеся на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях, могут сочетаться между собой и тем самым становиться маркерами идиолекта персонажа художественного произведения или реальной языковой личности. Содержащиеся в оригинале особенности идиолекта языковой личности следует максимально полно передавать при переводе для достижения аналогичного коммуникативного эффекта, оказываемого текстом на его читателя.

Библиографические ссылки

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
2. Корецкая О. В. Лингвостилистические особенности политической риторики Дональда Трампа // Преподаватель XXI век. 2017. № 2. С. 349–355.
3. Ледниковый период. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/707/#!/watch-film/4cd7425ecc77b34d9e17a7101b727556/kp> (дата обращения: 07.01.2022).
4. Мишина Ю. Е. Основы теории английского языка: лексикология, стилистика и анализ текста. Самара: Издательство Самарского университета, 2020. 184 с.
5. Фонетика английского языка. Отличия от фонетики русского языка. URL: <https://english4russians.ru/content/article/27-osnovnye-otlichiya-foneticheskogo-stroya-anglijskogo-i-russkogo-yazykov.html> (дата обращения: 02.10.2022).
6. Чертоусова С. В. Воспроизведение культурологического контекста в художественном переводе // Cuadernos de Rusística Española. 2020. Vol. 16. P. 251–263.
7. Чертоусова С. В. Способы передачи архаизмов в переводах рассказов Л. Н. Толстого на испанский язык // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.). Курск: КГМУ, 2017. С. 469–478.
8. Ярцева В. Н. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. 2-е изд. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. 685 с.
9. Fung B. Trump's ignorance about the Internet is even more terrifying than you think. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/the-switch/wp/2015/12/16/donald-trumps-ignorance-about-the-internet-is-even-more-terrifying-than-you-think/> (дата обращения: 02.10.2022).
10. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nLBJXeIY7cE&t=17s> (дата обращения: 02.10.2022).
11. Mille J. These are the countries on Donald Trump's naughty list. URL: <https://www.cbsnews.com/news/election-2016-the-countries-on-donald-trump-naughty-list/> (дата обращения: 02.10.2022).
12. Raj Video Calls His Parents – The Big Bang Theory. URL: https://www.youtube.com/watch?v=3AaJcIG_rc&t=66s (дата обращения: 02.10.2022).
13. Russia Today. Trump defends plan to target ISIS family members as GOP rivals slam proposal. URL: <https://www.rt.com/usa/326072-trump-isis-families-gop-debate/> (дата обращения: 02.10.2022).
14. Salinger J. The Catcher in the Rye. М.: Progress Publishers, 1968. 248 p.
15. Shaw B. Pygmalion. URL: https://mylanguages.at.ua/Pygmalion-George_Bernard_Shaw.pdf (дата обращения: 01.10.2022).
16. Snatch, Yeah... I Like Dogs. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dQSnu3M2lo> (дата обращения: 02.10.2022).

17. Snatch, Ze Germans. URL: https://www.youtube.com/watch?v=2oK_trZhVdk (дата обращения: 02.10.2022).
18. The Big Bang Theory - Howard's Indian Accent [HD]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Wav-mP9EUMc&t=64s> (дата обращения: 02.10.2022).
19. The Big Bang Theory – Rajesh is mad about Leonard and Priya get together Theory. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=90umoT6aeUk> (дата обращения: 02.10.2022).
20. The New York Times. Highlights From Our Interview With Donald Trump on Foreign Policy. URL: <https://www.nytimes.com/2016/03/27/us/politics/donald-trump-interview-highlights.html> (дата обращения: 02.10.2022).
21. Wapner S. Trump: I'll choose the best people for my administration. URL: <https://www.cnn.com/video/2016/09/15/trump-ill-choose-the-best-people-for-my-administration.html> (дата обращения: 02.10.2022).

УДК 347.78.034.

ИЗМЕНЕНИЕ ХАРАКТЕРА ПЕРСОНАЖА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ МЮЗИКЛА «CHESS»)

THE CHARACTERS' PERSONALITY DIFFERENCES CAUSED BY TRANSLATION (BASED ON THE MUSICLE «CHESS»)

Ю. М. Кисткина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Основной проблемой перевода поэтического текста является конфликт формы и содержания, однако сохранение содержания является приоритетной задачей. Тем не менее, при переводе текстов песен несоблюдение формального аспекта может привести к трудностям восприятия. При этом для песенных текстов нередко характерны значительные изменения содержания, которые порождают новые, не вкладываемые автором смыслы, но не влияют на эстетическую и художественную ценность. В данной статье мы рассматриваем влияние перевода на характер персонажей мюзикла «Шахматы».

Abstract. The main problem of the poetic translation is the correlation between the format and form, although the form is declared to be more important. Nevertheless, the same situation in translation of songs gives the priority to format, because some violations of it may cause the difficulties in understanding. These translated texts of the songs can have the ideas, which the source text has never contained, but still have poetic and art value. We study this phenomenon on the base of musical «Chess» and its Russian translation.

Ключевые слова: перевод, переводоведение, английский язык, русский язык, поэтический текст, мюзикл

Keywords: translation, translation studies, English language, Russian language, poetic text, musical

Перевод стихотворного текста является отдельным, особым видом художественного перевода. Для поэтического текста, который является

примарно-эстетическим, другой перевод не будет отвечать требованиям эквивалентности, и его влияние на реципиента не будет соответствовать целям автора. Проблема переводческой эквивалентности поэтического текста связана, в первую очередь, с конфликтом передачи формы и содержания. Форма поэтического текста тесно связана с системой стихосложения языка оригинала, а также фонетической, лексико-стилистической и грамматической структур. Л.С. Бархударов утверждает, что трудности перевода поэтических произведений обусловлены «расхождениями между структурой двух языков и жесткими формальными требованиями, налагаемыми на поэтические тексты» [2]. Однако при этом он полагает, что невозможность найти полноценный аналог отдельным языковым средствам языка оригинала не означает невозможность описать идею текста оригинала средствами языка перевода.

Содержание, идея поэтического произведения, чаще всего описывает некие общечеловеческие явления, вне зависимости от того, к какой именно образной системе она апеллирует. Ю. Найда считает, что переводчик в большинстве случаев жертвует формой ради сохранения содержания, но при этом перевод стихотворного текста прозаическим не может быть признан адекватным [6]. Однако в некоторых случаях содержание и образная система произведения опирается на узкие национальные или исторические образы, и использование любых других в переводе может привести к слишком сильным расхождениям и созданию альтернативного произведения. Многие переводчики выражают в сомнение в самом факте переводимости поэтических текстов. Так, С. Я. Маршак писал: «Перевод стихов – высокое и трудное искусство. Я выдвинул бы два – на вид парадоксальных, но по существу верных – положения: Первое. Перевод стихов невозможен. Второе. Каждый раз это исключение» [4, с. 65].

Тем не менее, переводчиками были сформированы определённые принципы, позволяющие определить эквивалентность перевода поэтического текста, и стратегии её достижения. М. Л. Лозинский предлагает отбрасывать принципиально непередаваемые реалии и особенности грамматического строя, использовать доступные эквиваленты и замены с учётом системы образов языка перевода и при необходимости добавлять некоторые реалии и особенности грамматического строя языка перевода [3].

И. С. Алексеева сформулировала ряд требований сохранения компонентов стихотворной формы и системы образов:

- 1) сохранение размера и стопности;
- 2) сохранение каденции, то есть наличия или отсутствия заударной части рифмы, поскольку замена женской рифмы на мужскую меняет музыкальную интонацию стиха с энергичной, решительной на напевную, нерешительную;
- 3) сохранение типа чередования рифм: смежное – для песенного склада, перекрестное – для сюжетного повествования, опоясывающее – для сонетной формы;
- 4) сохранение, полностью либо в основном, звукописи;
- 5) сохранение количества и места лексических и синтаксических повторов в стихе;

6) поиск аналога близкого системе стихосложения оригинала;

7) адекватная передача средств выражения системы образов (стилистические, синтаксические, морфологические, характер тропов, лексикология, узус и кодификация). Важнейшей задачей переводчика является правильная передача поэтической формы стихотворного произведения [1, с. 186].

Текст песен представляет собой поэтический текст, положенный на музыку, а, следовательно, к нему применимы основные требования эквивалентности, используемые для оценки поэтического перевода. Однако в песне, за счёт музыкальной составляющей, форма играет гораздо более значимую роль, чем в стихотворении, и для её сохранения нередко жертвуют содержанием или даже это идей. Но говоря о переводе текстов мюзиклов, мы сталкиваемся ситуацией, когда музыкальная составляющая обуславливает необходимость сохранения формы, а визуальный ряд требует очень жёсткого следования содержанию.

В данной статье мы рассмотрим расхождения между текстами перевода и оригинала мюзикла «Шахматы» («Chess»), и то, как они повлияли на характеры персонажей. Автором текста оригинала является либреттист Тим Райс (Великобритания, 1984 г.), переводчик – Алексей Иващенко (Российская Федерация, 2020 г.).

Мюзикл (англ. musical) – музыкальный сценический жанр, использующий выразительные средства музыки, драматургии, хореографического и оперного искусств. Их сочетание и взаимосвязь придали мюзиклу особую динамичность; характерной чертой многих мюзиклов стало решение серьёзных драматургических задач несложными для восприятия художественными средствами [5].

Одной из основных сюжетных линий мюзикла «Шахматы» является противостояние двух Шахматистов – Анатолия Сергиевского (СССР) и Фредерика (Фредди) Трампера (США). За время существования мюзикла их образы претерпели значительные изменения: в классической британской версии персонажи не имели имён и значатся в либретто как The Russian и The American. В бродвейской версии персонажи обрели имена и фамилии, под которыми известны в настоящее время.

Персонажи являются представителями стран, находящихся в состоянии холодной войны, соперниками в шахматах, а также в любви к Флоренс Васси, и эти основные характеристики их отношений сохраняются во всех существующих версиях. Однако особенности российской адаптации и перевода на русский значительно изменили детали их характеров.

Шахматист Анатолий Сергиевский под присмотром сотрудника КГБ отправляется на чемпионат мира по шахматам в Мерано. Там он влюбляется во Флоренс Васси, секунданта и любовницу своего соперника, Фредди Трампера из США. Одержав победу над Фредди и став чемпионом мира, Анатолий эмигрирует из СССР, бросив семью. Во втором акте он и Флоренс становятся жертвой политических интриг. Ради освобождения отца Флоренс Анатолий

отказывается уступить титул чемпиона мира своему сопернику из СССР, однако, подтвердив титул, сам возвращается в Советский Союз.

В первую очередь обращает на себя внимание прямое расхождение с оригиналом. На вопрос «какова ваша мотивация» Анатолий даёт разные ответы:

You know damn well what my motivation is, okay? Перевод: *Ты прекрасно знаешь, что моя жизнь – это шахматы!*

Здесь, как и во многих других эпизодах, подчёркивается, что из трёх мотиваций Анатолия, – политической, романтической и спортивной – он ставит на первое место именно последнюю, в то время как в оригинале наибольшее значение имеют романтическая и политическая. Мы считаем, что подобное изменение характера персонажа укладывается в адаптацию мюзикла для российской сцены и вписывается в изменение сюжета.

Образ Анатолия во многом обусловлен его речевым портретом. В оригинале Анатолий, несмотря на романтичность образа, достаточно много бранится: *Go to hell, you know damn well.*

В переводе эта особенность речи полностью утрачена, несмотря на наличие допустимых эквивалентов, однако образ Анатолия в переводе при этом гораздо более спорный. Это подчеркивает, в первую очередь, его знаковая ария «Там, куда попасть хотел» («Where I want to be»). Это первая ария Анатолия, элементы которой повторяются в последнем его музыкальном номере. Ария раскрывает тему неудовлетворения жизнью, но различия текста оригинала и перевода в итоге приводят к значительным расхождениям истории:

Who needs a dream? // Who needs ambition? // Who'd be the fool // In my position? Перевод: *В море надежд, в вихре амбиций // Жаждет любой славы добиться.*

В оригинале используется анафора и грамматический параллелизм, в переводе – метафоры, образы природных стихий, тем не менее, смысл сохраняется и гармонично передаётся.

Once I had dreams // Now they're obsessions // Hopes became needs //

Lovers possessions. Перевод: *Стали мечты очень практичны // Стала любовь чем-то привычным.*

Отметим, что анафора в переводе гармонично компенсирует грамматический параллелизм и эллипсис оригинала, однако смысл заметно меняется. В данном случае если в оригинале персонаж делает акцент на несвободе от внешних обстоятельств – о том, что вынужден играть в шахматы, как представитель СССР и сохранять отношения с женой ради поддержания имиджа, то в переводе акцент делается на пресыщенности, внутренней несвободе и крушении романтических идеалов.

Then they move in // Oh so discreetly // Slowly at first // Smiling too sweetly // I opened doors // They walked right through them // Called me their friend // I hardly knew them. Перевод: *Визу вокруг новые лица. // Все так хотят дружбы добиться. // Жаждут судить каждый мой промах // Толпы людей малознакомых.*

Примечательно, что прошедшее время оригинала, последовательное описание события, изменившего жизнь Анатолия, в переводе передано настоящим временем, призванным описать текущую ситуацию. Если оригинал отсылает нас к тому, что Анатолий несвободен и вынужден подчиняться сотруднику КГБ, то в переводе говорится в первую очередь о бремени известности.

Now I'm // Where I want to be // And who I want to be // And doing what I // Always said I would // And yet I feel // I haven't won at all. Перевод: *Да, я там, куда хотел попасть, // и занимаюсь тем, о чем всегда мечтал, // но всё же не взошел ещё на пьедестал!*

Заметно прямое расхождение оригинала и перевода. В оригинале Анатолий раскрывает тяжесть своего положения, понимание того, что, несмотря на карьеру, он сам является пешкой в чужой игре. В переводе Анатолий говорит о своих амбициях, как шахматиста, о том, что они до сих пор не удовлетворены. Это снова подчёркивает, насколько спортивная мотивация в переводе выше спортивной мотивации в оригинале, и при этом насколько незначительна в переводе политическая.

Running for my life // And never looking back // In case there's someone // Right behind to shoot me down // And say he always knew I'd fall. Перевод: *Я бегу, как заяц, и всё время знаю, // что за мною наблюдает кто-то, // кто мечтает, чтобы я упал!*

В данном случае смысловые расхождения оригинала и перевода незначительны, однако сравнение, используемое для передачи устоявшегося выражения, выглядит стилистически неуместно. Образы выстрела в спину и падения тоже достаточно разнятся и в очередной раз подчеркивают, что Анатолий в переводе гораздо больше заиклен на внутренних, а не на внешних проблемах.

When the crazy wheel // Slows down // Where will I be? // Back where I started. Перевод: *Лишь на миг замедлю бег // – и окажусь снова на старте...*

Метафора оригинала вновь показывает, что Анатолий не считает себя хозяином своей судьбы, в то время как в переводе он приписывает возможные неприятности только себе.

Don't get me wrong // I'm not complaining // Times have been good // Fast, entertaining. Перевод: *Нет, на судьбу я не в обиде. // Праздничных дней я ли не видел?*

Примечательно, что в риторический вопрос в переводе компенсирует риторический вопрос в оригинале ниже, однако неожиданно более сниженная лексика перевода произвольно заземляет переживания Анатолия значительно сильнее, чем в оригинале.

But what's the point // If I'm concealing // Not only love // All other feeling? Перевод: *Всё это так, но в результате // Всякий порыв должен скрывать я!*

В оригинале персонаж более последовательно говорит о том, что его положение стоит ему подавления всех эмоций, в то время как в переводе такой вывод выглядит несколько неожиданно. Если в оригинале подобное подавление

эмоций связано с внешними обстоятельствами, то в переводе – исключительно с внутренней мотивацией героя.

С точки зрения выполнения эстетической задачи текста, перевод данной арии удачен: форма грамотно соблюдена, и, несмотря на некоторое расхождение в средствах выразительности, текст перевода преимущественно гладкий и образный. К недостаткам можно отнести некоторую стилистическую небрежность перевода. Однако с точки зрения содержания, ария раскрывает совершенно другого персонажа. Если оригинал описывает жертву тоталитарного режима, страдающего от внешнего подавления, то перевод показывает амбициозного, одержимого шахматами человека, который сам накладывает на себя те или иные ограничения. Отметим, что, несмотря на сюжет, данный образ Анатолия, минимально подверженного влиянию политики и любви, но полностью отдавшего себя шахматам, демонстрируется на протяжении всего произведения, значительно меняя все его акценты.

Другим немаловажным аспектом личности Анатолия являются его отношения с соперником, Фредериком Трампером.

I would say with regard // To him, it is hard to rebut // Ever-growing suspicions // My opposition's a nut. Перевод: *Мой партнёр импульсивен // И агрессивен весьма. // Так несдержан и зол он, // Словно сошел он с ума.*

В обеих версиях Анатолий выражается предельно корректно, однако в русскоязычной его характеристика Фредди более развёрнутая и несколько более личная, чем в англоязычной, где большую часть высказывания занимают вежливые формулировки. Подобное можно объяснить особенностями языка, однако при восприятии текста перевода кажется, что Анатолий воспринял поведение Фредди несколько более эмоционально.

You know damn well what my motivation is, okay? Перевод: *Ты прекрасно знаешь, что моя жизнь – это шахматы!*

Помимо уже указанных выше исчезновения брани и изменения смысла предложения, в переводе используется неформальное обращение (в официальной обстановке) что снова подчёркивает более личный характер отношений Анатолия и Фредди.

Фредерик (Фредди) Трампер – шахматист из США, соперник Анатолия Сергиевского. В первом акте он проигрывает Анатолию свой титул чемпиона мира, расстаётся со своим секундантом и любовницей Флоренс Васси и завершает шахматную карьеру. Во втором акте он, став спортивным журналистом, участвует в политических интригах против Анатолия, однако в конце помогает ему и мотивирует выиграть матч, не поддаваясь давлению любой из сторон.

Речевой портрет Фредди также претерпевает некоторые изменения, однако его привычка ругаться сохраняется и подчеркивается:

They say I'm a shit? Перевод: *Потоки дерьма!*

Of course the bastards all support the Russian. Перевод: *Мерзавцы мира как всегда за русских.*

Примечательно, что в переводе оскорбления Фредди более персонафицированы и эмоциональны, в тех же ситуациях, где в оригинале он иронизирует, в переводе он откровенно злится:

... *his gentle companion – If they only knew!* Перевод: – «любезный соратник». Это что за бред?

Также в переводе вместо нейтрального политизированного комментария используется высмеивание оппонента лично:

Sure, he's the best red on the circuit. I'll give him that. Перевод: Да, надо отдать ему должное, двигать фигуры он научился.

При этом в оригинале Фредди нередко подчеркивает своё корыстолюбие, в то время как в переводе он скорее не контролирует свои эмоции и жаждет любой славы:

They love to hate me // And for us that's dollars! Перевод: А эта травля лишь набьёт мне цену.

Перевод более эмоционально окрашен и лишен прямого практического вывода.

Таким образом, если в оригинале Фредди предстаёт корыстным и амбициозным человеком, склонным к иронии и эпатажу, то в переводе он демонстрирует вздорный характер, неумение сдерживаться и откровенную злобу.

Знаковой арией для Фредди является «Как мне жаль» («Pity the Child») – первый отрывок из неё звучит в конце первого акта, основная часть – в конце второго. Она призвана раскрыть Фредди с неожиданной стороны, поскольку резко контрастирует с его основным речевым портретом и декларируемым поведением.

I'm not the kind // To be vindictive – // Holding some childish grudge // How can I be? // I'm in the spotlight – Half of the world my judge. Перевод: Я не их тех, кто жаждет мести, я не таю обид. // Как я могу, когда полмира зорко за мной следит?

Перевод достаточно близок к оригиналу, однако перевод вновь демонстрирует ситуацию, как более личную и относящуюся к моральной стороне вопроса.

All I demand // Is those I work for // Those I give all my skills // All my time, and pain // Those that I entertain // Give me the same // Compassion in return // But the fools never learn. Перевод: Я лишь хочу, чтоб те, кто смотрят, // Как сражаюсь я за игровым столом, // Нежностью и теплом // Мне оплатили рвение моё. // Но молчит дурачьё...

В данном случае, несмотря на формальное соответствие типа рифмы и размера, поэтичность оригинала полностью утрачена. Предположительно это связано с тем, что в оригинале использованы преимущественно синтаксические средства выразительности, которые, в силу различий грамматического различия строя языков оригинала и перевода, не могут быть переданы. Однако, отсутствия использования той или иной компенсации приводит к тому, что поэтичный текст оригинала в переводе превращается в неровный и трудный для восприятия. Это наблюдается и далее на протяжении арии.

Основная часть арии «Pity the Child» в оригинале подчинена жесткой структуре, построенной на анафорах, синтаксическом и лексическом параллелизме, две трети которых полностью утрачены в оригинале:

When I was nine I learned survival. Перевод: *Как одинок был тот мальчишка, жаждавший теплоты*

When I was twelve my father moved out. Перевод: *Тихий уход отца из семьи*

Pity the child who has ambition. Перевод: *Как же мне жаль того мальчишку, знавшего наперёд,*

Pity the child with no such weapons. Перевод: *Да, я достиг высот великих*

Pity the child, but not forever. Перевод: *Я не желал быть этой жизнью списанным со счетов.*

Pity instead the careless mother. Перевод: *Как же мне жаль ту мать, что сына*

Несмотря на то, что фактическая информация, содержащаяся в оригинале, полностью передана в других строках, почти полная утрата формы и стилистики оригинала делает текст разрозненным, лишённым структуры и трудным для восприятия. Примечательно, что одна из повторяющихся структур полностью сохранена:

I never asked the pair who fought below // Just in case they said no. Перевод: *Он не просил их дать ему совет. // Вдруг они скажут: «Нет» ...*

He never asked, "Did I cause your distress?" // Just in case they said yes. Перевод: *Этот немой вопрос так и не задал он им никогда – // Вдруг они скажут: «Да» ...*

I wouldn't call, a crazy thing to do // Just in case she said, "Who?" Перевод: *Если б уверен не был на все сто, // Что она спросит: "Кто?.."*

С точки зрения подбора лексики перевод также значительно расходится с оригиналом:

pair who fought below; перевод: *от родителей, вечно орущих;*

Saw their love die before his eyes, your distress; перевод: *родительских ссор и слёз.*

Лексически перевод грубее, эмоциональнее и менее образен, чем оригинал.

Pity the child with no such weapons // No defence // No escape from the ties that bind // Always a step behind // I never called to tell her all I'd done // I was only her son. Перевод: *Да, я достиг высот великих – // Но об этих победах родная мать // вовсе могла не знать. // Незачем знать, чего добиться смог // Непутёвый сынок...*

Pity instead the careless mother // What she missed, what she lost // When she let me go // I wonder, does she know? // I wouldn't call, a crazy thing to do // Just in case she said, "Who?" Перевод: *Как же мне жаль ту мать, что сына // Потеряла навек в суматохе дней. // И я позвонил бы ей, // Если б уверен не был на все сто, // Что она спросит: "Кто?.."*

В оригинале Фредди, подводя итог своим отношениям с матерью, говорит о том, что намеренно разорвал с ней связь и не желает её поддерживать, в некотором роде говорит о мести, его последняя реплика саркастична за счёт повторения. В переводе Фредди скорее подчеркивает, что мать не

интересовалась им сама, и он уверен, что любая попытка восстановить с ней отношения обречена на провал. Это полностью меняет и характер персонажа, и смысл всей арии. Данный перевод нельзя назвать удачным, поскольку пренебрежение формой значительно искажает восприятие, а стилистика текста не выдержана.

В образе Фредди в оригинале и переводе существует ещё одно принципиальное различие. В оригинале ария «Pity the Child» предшествует его решению помочь Анатолию. Отрефлексировав своё поведение, карьеризм и мстительность, он стремится поступить по совести. В переводе Фредди сначала оказывает Анатолию помощь и поддержку, а затем изливает душу. Это, вместе с изменением акцентов и в речевом портрете, и в самой арии, создаёт образ, очень далёкий от оригинала. Если в оригинал показывает беспринципного карьериста, во многом являющегося жертвой типичного американского образа жизни, то в переводе перед реципиентом предстаёт человек, переживающий тяжёлую психологическую травму, импульсивный и несчастный, гораздо более мягкий.

Исходя из данного анализа, можно прийти к следующим выводам:

1. В случае перевода текстов мюзикла пренебрежение формальными признаками значительно снижает качество поэтического перевода. Наихудший эффект на перевод оказывает пренебрежение синтаксическим параллелизмом и стилистике.

2. Часть расхождений между переводом и оригиналом мюзикла «Шахматы» являются намеренными, однако некоторые из них воспринимаются как случайные, либо бессознательно совершённые переводчиком.

3. В переводе текста мюзикла «Шахматы» меньше национальных стереотипов, чем в оригинале, не только в отношении образа русского, но и в отношении американца. Влияние обеих систем на личности персонажей минимизированы, персонажи гораздо больше руководствуются личными ценностными ориентирами, чем национальными.

Библиографические ссылки

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Издательство «Союз», 2001. 288 с.

2. Бархударов Л. С. О лексических соответствиях в поэтическом переводе // Тетради переводчика. М.: Международные отношения, 1984. С. 18-23.

3. Гончар Н. Г. Этнолингвистическое исследование фразеологизмов в немецком и русском языках: эратологический аспект // III Международные Бодуэновские чтения: И. А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006г.): тр. и материалы: в 2 т. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. Т. 2. С.162-164.

4. Маршак С. Я. Портрет или копия? (Искусство перевода). Собрание сочинений в 4-х томах. Том 4 (статьи, заметки, воспоминания). М.: Правда, 1990. 453 с.

5. Музыкальная энциклопедия. URL: <https://www.music-dic.ru/html-music-enc/m/5361.html> (дата обращения: 27.09.2022).

6. Найда Ю. К науке переводить // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. статей: пер. с англ., нем., франц. / Вступит. статья и общ. редакция перевода В. Н. Комиссарова. М.: Международные отношения, 1978. С. 114-137.

УДК 81`255.4

ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В АНГЛО-РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТА ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ

THE CHARACTERISTICS OF SITUATIONAL EQUIVALENTS IN ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATION OF A LITERARY FAIRY TALE

А. А. Маричева

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»

Аннотация. В данной статье рассматриваются жанровые характеристики английской литературной сказки в аспекте перевода на русский язык. Особое значение уделяется способам достижения эквивалентности на ситуативном уровне, а также приводятся примеры и выделяются основные особенности ситуативных эквивалентов в текстах произведений О. Уайльда, Р. Киплинга и К. С. Льюиса.

Abstract. This article discusses the genre characteristics of an English literary fairy tale from the perspective of English-Russian translation. Special attention is paid to the ways of achieving equivalence at the situational level, examples are given as well and the main features of situational equivalents in the works of O. Wilde, R. Kipling and K. S. Lewis are highlighted.

Ключевые слова: литературная сказка, перевод, эквивалентность на ситуативном уровне, ситуативный эквивалент

Keywords: literary fairy tale, translation, equivalence at the situational level, situational equivalent

Можно с уверенностью утверждать, что сказка является самым популярным жанром художественной литературы для детей, читаемым во многих странах мира. Литературные сказки обладают определенной спецификой, которая зачастую создает трудности при переводе на другой язык, что вызывает интерес у переводчиков.

В настоящее время проблема достижения эквивалентности на ситуативном уровне в англо-русском переводе литературных сказок недостаточно изучена, немногие статьи и исследовательские работы освещают этот аспект перевода в текстах сказочного жанра. В данной статье будут рассмотрены особенности литературного жанра сказки, основные трудности, которые могут возникнуть при переводе английской литературной сказки на русский язык, а также способы достижения эквивалентности при переводе, в частности, на

ситуативном уровне, с упором на исследования не только отечественных специалистов, но также и зарубежных исследователей.

Жанру сказок посвящено множество исследований, среди которых, как указывает О. И. Костикова, встречаются работы представителей мифологической школы (Я. Гримм и В. Гримм, Ф. Буслаев, А. Афанасьев), приверженцев компаративизма, которых «интересовало совпадение сюжетных схем и отдельных мотивов в сказках евразийских <...> народов» (Т. Бенфи, И. Поливка, А. Аарне), а также последователей антропологической школы (Э. Тэйлор, А. Ланг) (см.: [5, с. 102]).

Традиционно выделяется два вида сказок – народные и литературные. Мы акцентируем внимание на последних. Основные характеристики жанра, как отмечает Е. В. Намычкина [6, с. 104], включают:

- повествование о вымышленных событиях, происходящих в неопределенное время;

- зачастую линейность повествования, в ходе которой раскрываются чувства и эмоции героя, а также делается акцент на его росте как личности в результате преодоления несчастий;

- как правило, присутствие поучительной истории и морали.

Усложняет процесс перевода и уникальный авторский стиль. Ввиду подобных различий в стиле писателей не представляется возможным создать универсальную систему правил перевода, и переводчику необходимо проанализировать произведение, определив его основные черты и выбрав наиболее подходящий способ донесения мыслей автора до читателя. Это важные составляющие процесса перевода, ведь «в переводе, особенно для детской аудитории, важно передать голос писателя, не только содержание» [9, с. 199].

Все вышеперечисленные особенности необходимо учитывать при переводе, чтобы достичь максимальной эквивалентности на всех уровнях: прагматическом, ситуационном, лексико-семантическом, структурном и уровне словесных знаков [4, с. 52-92]. Все уровни в свою очередь обладают определенными характеристиками и условностями, что создает необходимость в подробном рассмотрении каждого в отдельности. Но, как уже было упомянуто, в данной статье мы сконцентрируем внимание только на ситуативных эквивалентах.

Прежде чем приступить к рассмотрению конкретных примеров, обратимся к основным понятиям, связанным с данным типом эквивалентности. В. Н. Комиссаров эквивалентность на ситуативном уровне описывает следующим образом: «...общая часть содержания оригинала и перевода не только передает одинаковую цель коммуникации, но и отражает одну и ту же внеязыковую ситуацию». Ситуацию же лингвист определяет как «совокупность объектов и связей между объектами, описываемая в высказывании» [4, с. 54]. В связи с этим у писателя возникает цель, которая, как отмечает Д. И. Ермолович, состоит в том, что «автор сообщения, или отправитель, стремится своим высказыванием вызвать эту ситуацию в представлении адресата, или получателя сообщения (читателя, слушателя)» [2, с. 11]. Таким образом,

ситуация представляет собой сложное многокомпонентное понятие, в связи с чем одна и та же ситуация может быть описана в речи по-разному.

Подобную вариативность способов описания ситуации можно объяснить различными акцентами, которые расставляет говорящий по своему усмотрению. В. Н. Комиссаров приводит в пример ситуацию нахождения какого-либо предмета в пространстве – «некий предмет лежит на столе». Говорящий может акцентировать внимание слушателя на: состоянии объекта («книга лежит на столе»), восприятии объекта («я вижу книгу на столе») или активном действии («книгу положили на стол»). Если мы рассмотрим пример нахождения человека в пространстве, то наряду с уже упомянутыми также можно проследить такие акценты как движение («он сюда не приходит») и бытие («его здесь не бывает») [4, с. 56]. Поэтому порой представляется сложным определить реальную основу общности содержания в предложениях без общих сем, но описывающих одну ситуацию.

Другим важным аспектом, который необходимо учитывать при переводе является то, что идентификация ситуации у носителей разных языковых коллективов происходит по-разному ввиду культурных и исторических различий. Следовательно, при переводе необходимо стремиться к тому, чтобы у реципиента текста оригинала и реципиента переводного текста наблюдалась как можно большая степень сходства ассоциаций при восприятии высказывания в речи или в тексте. Так, например, «битва при Геттисберге неизвестна как «семидневная битва» (*The Battle of Seven Days*), Наполеон как «человек судьбы» (*The Man of Destiny*), Герцог Веллингтон как «железный герцог» (*The Iron Duke*), Шотландия как «страна лепешек» (*The Land of Cakes*) и т.д. [4, с. 60]

Зачастую в процессе перевода возникает необходимость смены способа описания ситуации, в том числе по причине того, что носители языка часто используют определенный и наиболее привычный способ описания, который находит свое выражение в устойчивых словосочетаниях и в стандартных речевых формулах. Подобное явление встречается и в общепринятых пожеланиях, предупредительных знаках, при выражении соболезнования и т. д. Например, на дверях в общественных местах, как правило, указывают то, в какую сторону они открываются: *Pull* в английском языке соответствует русскому «к себе», а *Push* – «от себя» [4, с. 59].

Так, В. Н. Комиссаров [4, с. 58] выделяет следующие характеристики ситуативных эквивалентов:

1) лексический состав и синтаксическая организация предложений на ИЯ и ПЯ несопоставимы;

2) лексику и структуру оригинала и перевода сложно связать отношениями семантического перефразирования и синтаксической трансформации;

3) коммуникативная цель в переводе сохраняется;

4) в переводе сохраняется указание на ту же ситуацию, что описывается в оригинале.

Теперь, принимая во внимание все вышеупомянутое, проанализируем переводческие решения и выделим ситуативные эквиваленты, встречающиеся в переводных текстах английских литературных сказок.

В работе Л. К. Бободжановой и В. А. Кузнецовой рассматривается перевод сказки Оскара Уайльда «Преданный друг» (The Devoted Friend) [1, с. 211]. Обратимся к отрывку на английском языке и к его русскому переводу (Таблица 1).

Таблица 1. Перевод отрывка из сказки О. Уайльда «Преданный друг» (The Devoted Friend)

Оригинал	Перевод
And when his wife opened the door and saw that her husband had returned safe to her, <i>she put her arms round his neck and kissed him</i> , and took from his back the bundle of faggots, and brushed the snow off his boots, and bade him come in.	Милый мой! — крикнула от радости его жена, и <i>бросилась к нему в объятия</i> , — Я так за тебя волновалась. Страшный мороз!

Приведенное выше в таблице предложение описывает момент встречи супругов. В части предложения *she put her arms round his neck and kissed him* мы можем наблюдать ситуацию, в которой супруга радостно и тепло встречает любимого. В переводе данный отрывок был заменен на более знакомое и привычное для русскоговорящих словосочетание «бросилась в объятия» при опущении подробностей действий героини. Между исходным и переводным текстом наблюдается большая общность содержания при отсутствии видимого совпадения лексического состава и структуры предложений. Но, как отмечают авторы статьи, эмоциональность и детальность при описании чувств героини, которая могла потеряться в результате замены, удачно компенсируется переводчиком добавлением реплики героине, которую мы можем наблюдать в предложении на русском языке. Данное переводческое решение позволяет сохранить не только описание ситуации в переводе, но и цель коммуникации – показать чувства героини.

Следующим ярким примером, описываемым в работе Л. К. Бободжановой и В. А. Кузнецовой, может послужить отрывок из сказки Оскара Уайльда «Звездный мальчик» (The Star-Child) (Таблица 2).

Таблица 2. Перевод отрывка из сказки О. Уайльда «Звездный мальчик» (The Star-Child)

Оригинал	Перевод
The Wolf had a thoroughly practical mind, and was never at a loss for a good <i>argument</i> .	Волк был весьма практичен, и никогда <i>за словом в карман не лез</i> .

Как мы можем видеть на основе данных таблицы, переводчик решает заменить часть предложения оригинала *was never at a loss for a good argument* на хорошо знакомый русскоязычному человеку фразеологизм «за словом в карман не лез». Если мы обратимся к исходному тексту, то можем сделать вывод, что автор описывает характер Волка, отмечая, что он был очень практичен и остроумен, в результате чего никогда не проигрывал в споре. Фразеологизм «за словом в карман не полезет», согласно фразеологическому словарю русского языка (В. Н. Телия), означает, что человек «находчив, знает, что сказать, как ответить» [8]. В связи с этим мы можем провести параллель между значением русского фразеологизма и исходным предложением, ведь находчивость является решающим качеством в споре. К тому же, как указывают вышеупомянутые исследователи в статье, использованный при переводе на русский язык фразеологизм «несет определенную эмоциональную окраску, делая образ волка более ярким» [1, с. 210].

Как упоминалось ранее, зачастую ситуативными эквивалентами ввиду культурных и исторических различий реципиентов оригинала и реципиентов перевода являются названия определенных событий и имена исторических личностей. В жанре литературной сказки также встречаются подобные имена собственные, к каждому из которых следует подбирать максимально точный ситуативный эквивалент, который позволит читателю перевода наиболее четко понять мысль автора. В одном из примеров, приводимых Л. К. Бободжановой и В. А. Кузнецовой, можно встретить следующее предложение: *But they put their trust in the good Saint Martin, who watches over all travellers...* [1, с. 210]. Имя Святого Мартина может звучать незнакомо для русскоязычных читателей, и в большинстве случаев не вызывает никаких ассоциаций, важных для понимания ситуации. В энциклопедии «Британника» можно найти следующую информацию о Святом Мартине: *St. Martin I is recognized as a saint and martyr in both the Roman Catholic and Eastern Orthodox churches* [10]. Он признается покровителем бедных, пастухов, мельников и беженцев, поэтому ему и доверяют герои сказки. Переводчик решает использовать образ более знакомого в русской культуре Святого, поэтому на русском языке предложение звучит следующим образом: «Но они доверились Святому Николе-Чудотворцу» [1, с. 210]. В Современной энциклопедии указывается, что Николай Чудотворец – «покровитель плавающих и путешествующих, а также земледельцев» [7]. Поэтому подобный образ в переводном тексте можно считать вполне точным ситуативным эквивалентом образу Святого Мартина в оригинальном тексте.

Другим известным автором сказок является Р. Киплинг. В его сборнике сказок «Just So Stories» также можно встретить множество примеров ситуативных эквивалентов. В статье А. В. Шмаковой сравнивается оригинал и перевод следующего предложения: *It's as plain as the nose on this Stranger-man's face* [9, с. 201]. Как отмечает автор статьи, данный отрывок является английским фразеологизмом, который означает «очевидный или очень заметный» [9, с. 201]. В русском и английском языке существует множество фразеологизмов-эквивалентов, что можно объяснить общностью происхождения и существованием жизненных универсалий. Однако

использование фразеологизма-эквивалента в переводе не всегда является удачным переводческим решением, поскольку степень их эквивалентности может варьироваться в зависимости от ситуации, цели коммуникации и авторского стиля. Поэтому в данном случае переводчик использует прием описательного перевода, чтобы наиболее точно передать описание ситуации: «Все очень понятно и просто» [9, с. 201].

И в завершение обзора ситуативных эквивалентов в англо-русском переводе литературной сказки обратимся к произведению К. С. Льюиса «Лев, колдунья и платяной шкаф». О. Б. Карасик и О. В. Шалагина подробно изучили проблему перевода сказки на русский язык, сравнив переводы Г. А. Островской и В. Воседого, и отметили достоинства и недостатки каждого переводного текста. Рассмотрим подробнее перевод Г. А. Островской (Таблица 3).

Таблица 3. Перевод отрывка из сказки К. С. Льюиса «Лев, колдунья и платяной шкаф»

Оригинал	Перевод
...most of them very old books and some bigger than a Bible in a church...	...это были очень старые книги в тяжелых кожаных переплетах...

Необходимо отметить, что произведения К. С. Льюиса, в том числе данная сказка, содержат в себе особую религиозную философичность. Г. А. Островская же стремится избавиться от подобных религиозных отсылок в переводном тексте, чтобы сделать его наиболее понятным и удобным для чтения детям. Более того, как указывают вышеупомянутые авторы статьи, «Г. А. Островская полностью отказывается проводить какую-либо параллель между христианством и героями сказки, что обусловлено политической ситуацией и идеологией, царящей во времена издания книги» [3, с.181]. В связи с этим сравнение с Библией в английском тексте заменяется на описательный перевод в русском.

Таким образом, в статье мы рассмотрели главные понятия темы, ознакомились с основными особенностями жанра литературной сказки, которые необходимо учитывать при переводе, изучили основные характеристики эквивалентности на ситуативном уровне. Мы также ознакомились с наиболее типичными примерами ситуативных эквивалентов, встречающихся в литературных сказках, и разобрали их особенности.

Подводя итог, следует отметить, что наиболее часто достижение эквивалентности на ситуативном уровне при переводе английских литературных сказок подразумевает замену или переформулирование предложения оригинала ввиду культурных и исторических различий представителей разных языковых коллективов. Также часто для наиболее точной передачи мысли автора и эмоциональной составляющей текста удачным считается использование наиболее привычных для русскоязычных читателей устойчивых выражений в качестве ситуативных эквивалентов. И чтобы максимально точно подобрать нужный ситуативный эквивалент, необходимо не

только владение языком на высоком уровне и знание теории перевода, но также и экстралингвистические знания о культуре и истории народов, представители которых выступают в роли писателей и читателей.

Библиографические ссылки

1. Бободжанова Л. К., Кузнецова В. А. Особенности перевода английской и китайской детской сказочной литературы на русский язык // *Litera*. 2021. №11. С. 203-218.
2. Ермолович Д. И. Русско-английский перевод. Учебник для студентов вузов. М.: Аудитория. 2016. 592 с.
3. Карасик О. Б., Шалагина О. В. Особенности перевода сказки К. С. Льюиса «Лев, колдунья и платяной шкаф» // *Вестник ТГГПУ*. 2017. №1 (47). С. 174-182.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
5. Костикова О. И. Истинностные и ценностные аспекты перевода сказки // *Теория перевода*. / *Вестник Московского университета*. 2015. №2. С. 100-113.
6. Намычкина Е. В. Сказка как литературный жанр // *Вестник ВятГУ*. 2010. №3. С. 103-108.
7. Современный словарь (2000). URL: <http://niv.ru/doc/encyclopedia/modern/fc/slovar-205-3.htm#zag-7473> (дата обращения: 19.11.2022).
8. Фразеологический словарь русского языка. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-dictionary/articles/1458/za-slovom-v-karman.htm> (дата обращения: 19.11.2022).
9. Шмакова А. В. Трудности перевода английских сказок на русский язык (на примере перевода «Just so stories» Р. Киплинга) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. / *Грамота*. 2022. №1. С. 197-202.
10. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/biography/Saint-Martin-I> (дата обращения: 19.11.2022).

УДК 81'25

О СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМОВ СМЕШАННЫХ ЕДИНОБОРСТВ

ON WAYS TO TRANSLATE MIXED MARTIAL ARTS TERMS AND PROFESSIONALISMS

М. А. Никитина
*ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет
путей сообщения»*

Аннотация. В данной статье анализируются способы перевода терминов и профессионализмов смешанных единоборств с английского языка на русский. Переводческие решения во многом совпадают с уже существующими приёмами перевода. Термины и профессионализмы смешанных единоборств, как и термины и профессионализмы других видов человеческой деятельности требуют знания контекста и специфики данного вида спорта.

Abstract. This article analyzes the methods of translating mixed martial arts terms and professionalisms from English into Russian. The translation solutions largely coincide with the existing translation techniques. Mixed martial arts terms and professionalisms, as well as terms and professionalisms of other human activities, require knowledge of the context and specifics of the sport.

Ключевые слова: перевод, термин, профессионализм, смешанные единоборства

Keywords: translation, term, professionalism, mixed martial arts

Проблеме перевода терминов и профессионализмов всегда уделялось огромное внимание. Термины и профессионализмы – это лексические единицы, от верного перевода и последующего функционирования которых зависит не только степень налаженности коммуникации между адресантом и адресантом, но и качество делопроизводства, какая бы сфера это ни была: спорт, кино, наука, экономика. Переводчик с точностью хирурга должен передавать понятие с одного языка на другой, и, как и полагается хирургу, делать это крайне вдумчиво и со знанием дела, ведь от его переводческих решений зависит жизнеспособность той мысли, что он передал средствами одного языка на другой язык. Для переводчика любой сферы деятельности необходимо знание основных принципов и способов перевода терминов и профессиональной лексики, так как данные виды лексики наиболее «хрупки» в обращении: неверный перевод чреват серьёзными последствиями и ставит под сомнение компетенцию переводчика как профессионала своего дела. Рассмотрим несколько рекомендаций по переводу не только терминов и профессионализмов, но и любой лексики в целом.

Любой термин, по мнению Р. Ф. Прониной, следует рассматривать не как обособленную смысловую единицу, вне всякой связи с окружающими его словами и контекстом в целом, а как слово, за которым закреплено определенное техническое значение, но которое может изменить свое содержание в зависимости от той отрасли, в которой оно употреблено в данном конкретном случае [5].

В качестве основных способов перевода терминов-словосочетаний Р. Ф. Пронина предлагает следующие приёмы: «1) калькирование (*single-row engine* – *однорядный двигатель*); 2) перевод с изменением порядка компонентов атрибутивной группы (*battery-charging motor* – *мотор-генератор, подзаряжающий батареи, automobile repair plant construction project* – *проект строительства авторемонтного завода*); 3) перевод одного из членов словосочетания группой поясняющих слов (*high aluminium cement* – *цемент с большим содержанием глинозема*)» [5].

Для перевода буквенных сокращений автором предлагается использовать экспликацию: *h-bomb* – *водородная бомба*; *Emf* = *electromotive force* – *электродвижущая сила*; *R.* = *railway* – *железная дорога* [5].

В. Е. Ижбулатова в работе «Особенности перевода терминов (на примере текстов электротехнической тематики)» предлагает следующую схему структуры термина: ЛО_n ← ЛО₂ ← ЛО₁ ← КС → ПО. Где ЛО – одно и или

несколько левых определений; КС – ключевое слово; ПО – предложное определение, уточняющее или модифицирующее смысл термина [2].

Таким образом, алгоритм действий при переводе будет строиться в следующей последовательности: «1) идентификация терминологической группы, заключающаяся в выявлении ключевого слова и определении границ слева и справа, т. е. крайне левого (последнего уточняющего) определения и крайне правого (предложного) определения; 2) перевод ключевого слова как первичного значащего элемента группы. При переводе ключевое слово переходит с характерного для английского языка крайне правого положения на левое или крайне левое положение, характерное для структуры русских терминологических групп; 3) Перевод ключевого слова совместно с первым уточняющим, т.е. наиболее близким к базовому слову левым определением (ЛО₁); 4) Перевод уточненного значения ключевого слова совместно со вторым уточняющим левым определением (ЛО₂); 5) Перевод дважды уточненного значения ключевого слова совместно с третьим уточняющим определением (ЛО₃) и т. д.» [2]. Таким образом, перевод английской терминологической группы производится в порядке ее следования, т. е. справа налево.

Кроме того, В. Е. Ижбулатова касается проблемы перевода терминов, состоящих из одного слова, и предлагает следующие способы переводческих решений:

- транслитерация – передача буквами языка перевода слова языка-оригинала (ТАСС, ЮНЕСКО). Данный способ имеет явный недостаток – побуквенный перевод не раскрывает значения слова, и оно может остаться непонятым в достаточной мере;

- калькирование – дословный перевод, когда каждая составная часть слова (морфема) или высказывания переводится по отдельности с использованием соответствующих элементов языка перевода (*mass culture, subdivision*). Калькирование применяется в тех случаях, когда в языке перевода эквивалентная лексическая единица отсутствует, а более или менее дословный перевод слова или словосочетания будет в целом понятен. Данный способ применим и в отношении перевода русских реалий (*The State Duma – Государственная Дума*);

- описательный перевод – раскрытие смысла понятия языка-источника с использованием дополнительных средств, составлением подробного описания. Такой перевод мы можем встретить в толковых словарях;

- транскрипция – передача слова языка-оригинала с помощью фонем языка-перевода (*matryoshka, player – плеер*). Данный способ нередко используется для передачи имен собственных (*Темза, Йоркшир*). При его использовании необходимо учитывать особенности фонетики обоих языков, такие как редукция фонем, удвоенные буквы в конце слов (*boss*) и другие. Следовательно, для каждой пары языков должен быть разработан уникальный механизм транскрипции, так как неверная передача фонем может кардинально исказить смысл и возможность восприятия текста или высказывания [2].

При переводе профессионализмов И. М. Хавкин подмечает, «что переводчику надо внимательно следить за тем, чтобы избежать дословной

кальки, если в русском существует эквивалент, который тоже является профессионализмом, но построен на основе другого образа» [7]. Например, когда термин *stowage* (общее значение 'складское место', 'место хранения', 'лоток для мелких вещей') употреблен в контексте, где речь идет об автомобиле, и есть возможность / необходимость употребить в переводе жаргонное слово, следует написать именно *бардачок* [7].

Исследуя специфику перевода профессионализмов, С. В. Михеева, приходит к выводу, что для текстов, содержащих большое количество профессионализмов, предпочтительнее использовать функциональный метод частичного перевода. В отличие от частичного перевода полный перевод предполагает воспроизведение всех единиц исходного текста. Выбор способа полного перевода зависит от цели переводчика, исходного текста и аудитории, для которой он предназначен. В большинстве случаев для перевода текстов используется сочетание этих способов [4].

В качестве итога автор отмечает, что перевод профессионализмов является комплексным многоступенчатым процессом, который требует от переводчика глубокого изучения специфики области использования профессиональных терминов, контекста и частных значений слов и словосочетаний [4]. При переводе профессионализмов не рекомендуется прибегать к буквальному переводу, необходимо применять различные переводческие приемы, в том числе транскрипцию и транслитерацию отдельных слов, например, технических приспособлений, процессов, специфических для данной профессиональной области. Не обладая достаточным уровнем знаний конкретной сферы деятельности, специфичной для неё совокупности терминов и реалий, а также словарями и глоссариями, освещающих специфическую лексику данной области, переводчик не в состоянии корректно осуществить перевод.

Проанализировав вышеуказанные работы, мы можем сделать вывод, что независимо от того, служат материалом исследования профессионализмы или термины, по отношению к ним зачастую применяются аналогичные способы перевода, среди которых наиболее часты транскрипция, конкретизация, описательный перевод и другие. Авторы единодушно сходятся во мнении, что прежде чем браться за перевод очередного текста, от переводчика требуется обладать соответствующей компетенцией и знанием контекста. По сути, это и является важнейшим условием для перевода терминов и профессионализмов любой сферы деятельности, а широкий спектр трансформаций и приёмов – вспомогательный инструментарий для осуществления хорошего перевода.

Главная проблема при переводе терминов и профессионализмов, особенно если это лексика спортивного характера, – верный подбор соответствий, которые бы максимально точно отражали содержательную структуру оригинальных лексических единиц. В текстовых парах «оригинал-перевод» мы рассмотрим, каким образом и с помощью каких соответствий и трансформаций переводчик смог передать содержание лексики смешанных единоборств. В качестве материала для исследования были взяты переводы переводчика под псевдонимом Ганс Витольд, размещающего свои переводы на сайте

Vkontakte.com, паблик «ММА-Чтиво». Оригинальные тексты принадлежат Джеку Слэку – спортивному обозревателю.

Для начала коснёмся проблемы перевода терминов и профессионализмов, характеризующих болевые приёмы. Данный вид технических действий является важнейшим в смешанных единоборствах, наравне с ударной техникой. Очень часто от переводчика требуется избегать тавтологии и повторов, но не всегда это получается реализовать. В приведенном ниже примере была применена генерализация как способ, устраняющий ненужный повтор термина, характеризующего болевой приём: *Rodriguez had a degree of success in the second round when Edgar took him down out in the open. Firstly, he was able to roll and attack a **kneebar**, but Edgar was able to defend this and come on top into that familiar Kazushi Sakuraba scenario — where one man is clinging onto the **kneebar** attempt while being fed a steady diet of brain trauma [10] / Во втором раунде Родригез добился определённого успеха после того, как Эдгар бросил его на пол в центре октагона. Поначалу ему удалось перевернуться и атаковать **болевым на ногу**, но Эдгар сумел защититься и занять позицию сверху, чтобы воплотить в жизнь сценарий, знакомый нам по поединкам Казуши Сакурабы (Kazushi Sakuraba) – это когда один боец продолжает цепляться за попытку **рычага колена**, а другой кормит его согласно специальной диете, приводящей к травмам мозга [8]. **Kneebar** – рычаг колена, наряду с *Calf Slicer*, *Heel Hook*, *Achilles Hold* и другими входит в группу болевых приёмов на ноги.*

Иногда довольно затруднительно определить, с какой лексической единицей мы имеем дело: термин это или профессионализм? В следующем контексте *turtle* – это профессионализм, который имеет более расширенный вариант, получивший статус термина – *turtle guard* (*гард-черепаха*). *Guard* – положение бойцов в партере. Вариантов положений существует несколько, и одно из них – *turtle guard* – защитное положение бойца, визуально напоминающее черепаху. Для того, чтобы не вводить в заблуждение реципиента, переводчик абсолютно правильно использует экспликацию, или расширение, добавляя слово *позиция*: *More interesting was Rodriguez's rolling to **turtle** and again summoning the spirit of Sakuraba— this time the Japanese great's positive traits—and using the kimura to briefly escape from Edgar's pressure and even attempt a **back take** and then an **armbar** [10] / Родригез создал более интересную ситуацию, когда перевернулся в **позицию «черепаха»** и, снова призвав дух Сакурабы – на этот раз, речь о конструктивном наследии японской легенды – использовал кимуру, чтобы ненадолго избавиться от прессинга Эдгара и даже попытался **забрать спину**, а затем – попробовал выполнить **рычаг локтя** [8].*

В данном отрывке помимо расширения мы можем увидеть и конкретизацию: *arm bar* – рычаг локтя, термин, обозначающий приём на руку. Однако в русскоязычном варианте используется лексическая единица, обозначающая часть руки, т. е. локоть, так как именно на него идёт воздействие во время выполнения приёма. А одно из словарных соответствий слова *bar* – *рычаг*.

Конкретизация также нашла своё применение в следующем предложении: *The two greatest strengths of Ferguson's technical game are his loopy but unnervingly accurate straight punches, and his snap down and front headlock game* [12] / *Две самые сильные стороны техники Фергюсона: его сумасшедшие, но пугающе точные, прямые удары и мастерское исполнение рывка за голову вниз (snap down) с последующим захватом за шею спереди (front headlock)* [6]. Объектом, по отношению к которому осуществляется действие, является именно шея, а не голова. Согласно словарной статье сайта context.reverso.net, *headlock* – это стальной замок, тиски. Судя по всему, это метафоризированный термин, потерявший в процессе функционирования эффект экспрессии, однако это не помешало переводчику прибегнуть к такому переводческому приёму как деметафоризация с добавлением грамматической замены. То есть, *замок* был заменен схожим по смыслу существительным *захват*, а прилагательное *front* – наречием *спереди*. Какого-либо профессионального или терминологического соответствия для данного технического действия в русскоязычном сегменте смешанных единоборств найдено не было, поэтому переводчик использовал описательный перевод и сохранил в скобках оригинальный фрагмент, чтобы не претендовать на исключительность суждения.

Наиболее оптимальный способ перевода наименований приёмов – это калькирование, особенно если это приём, представленный термином-эпонимом, содержащим в своей структуре имя собственное: *Ferguson began to bring his weight down on the back of Vannata's neck as he slowed down in these weaves and was able to attack guillotines and even a standing D'arce choke which finished the bout* [12] / *Фергюсон начал укладывать оппоненту на загривок вес своего тела и смог провести попытку гильотины, а потом даже атаковать удушением Д'Арсе стоя, которым бой и закончился* [6]. При дословном переводе сохраняется номинативная функция терминологических единиц.

Нельзя не согласиться, что грамматические замены – неотъемлемая часть переводческих трансформаций. В силу особенностей русского и английского языков в одних и тех же семантически идентичных отрывках текста используются разные части речи: *attempt a back take* / *попытался забрать спину*. В данном случае существительное *take*, которое имеет такие словарные соответствия как *захват*, *взятие*, было переведено глаголом со значением 'забрать'. Переводной вариант имеет характер профессиональной лексики, так как читателю, не интересующемуся смешанными единоборствами, будет не совсем понятен смысл данной фразы. Гораздо лучше было бы, по-нашему мнению, перевести: *попытаться осуществить контроль со спины*.

Следующий пример иллюстрирует использование грамматических трансформаций, с помощью которых был осуществлен перевод: *Dos Anjos is a furious pressure fighter, though slower and more methodical than Ferguson and certainly a more disciplined ring cutter* [9] / *Дос Аньос известен своим неустовым прессингом, хотя он медленнее и методичнее Фергюсона, и определённо показывает большие дисциплины, когда «режет углы»* [1]. Из-за отсутствия подходящих эквивалентов в русском языке переводчик преобразует существительное *cutter* в глагол *резать*, при этом *ринг* подвергается

конкретизации: указываются отдельные части ринга, а именно – его углы, куда и стремится загнать своего соперника боец. Существительное *fighter* и вовсе опускается из соображения, что читатель и так знает, кто такой Дос Аньос. Более подходящим, на наш взгляд, является такой вариант, при котором, максимальное количество исходных лексических единиц сохраняется и в варианте перевода, например: Дос Аньос – это боец, привыкший работать в агрессивной прессингующей манере, вытесняя соперников к краю октагона и отрезая им пути отхода. *Ring* – термин, больше подходящий для описания места проведения поединков по боксу, заменяется на более специфичный для смешанных единоборств – *octagon* (*восьмиугольник, октагон*). Экспликация позволила нам глубже раскрыть смысл словосочетания *ring cutter* и более доступным языком объяснить для, возможно, неискущённого читателя особенность ведения боя для конкретного бойца.

Многие общеупотребительные слова, попадая в определённую языковую среду, например, в спортивный контекст, приобретают черты профессионализма, так как обладают общим семантическим признаком. Рассмотрим пример: *Ultimately Edgar was too savvy on **the ground** and simply continued to pound the eye which he had so badly damaged in the first round* [10] / *В конечном счёте Эдгар был слишком умён в **партере** и попросту продолжал колотить по тому глазу, который так сильно пострадал от его действий в первом раунде* [8]. В данном отрывке лексическая единица *ground* – земля, подразумевает – канвас, поверхность, на которой бойцы дерутся в горизонтальном положении, иначе говоря – борются. Соответственно, переводчик решает использовать подходящую терминологическую единицу, характеризующую борьбу бойцов в горизонтальном положении, т. е. *партер*. В данном случае переводчик избежал эффекта многозначности, термин *партер* с точностью выполняет сигнификативную функцию, обозначая конкретный феномен сферы борьбы и смешанных единоборств.

Перевод аббревиатур всегда сопровождается определёнными сложностями в силу имплицитности содержания единиц, которые составляют их смысловое пространство: *Madadi has had success in the past by ducking in and hammering his man's body. In his last bout, against Yan Cabral, Madadi was able to use these body shots to set up a level change uppercut which scored him a **TKO** victory* [11] / *В прошлом Мадади добивался прекрасных результатов, подныривая и молотя оппонента по корпусу. В предыдущем поединке против Яна Кабрала (Yan Cabral), Мадади смог использовать эти удары по туловищу, чтобы подготовить апперкот на смене уровней, принесший ему победу **техническим нокаутом*** [3]. *TKO* (*technical knockout*) – технический нокаут, поединок, которому присуждается подобный результат, был остановлен рефери в целях спасения бойца от чрезмерного нанесения ущерба его здоровью. Переводчик перевёл аббревиатуру, прибегнув к экспликации. Таким образом, переводчик сделал возможным осуществление коммуникативной функции: теперь термин несёт конкретное, развёрнутое знание, позволяя реципиенту понять, каким способом победил боец.

В качестве вывода мы можем сказать, обзор работ, затрагивающих проблемы перевода спортивной лексики, говорит о том, что способы перевода лексических единиц других сфер спорта ничем не отличаются от способов перевода лексики смешанных единоборств. Как и любая другая сфера функционирования лексических единиц, сфера ММА предполагает использование уже существующих способов перевода: калькирование, конкретизация, экспликация и др. Для переводчика данной сферы необходимо знание специфики проведения приёмов, характеристик бойцов и принципы выполнения определённых технических элементов.

Библиографические ссылки

1. Дос Аньос против Фергюсона: Нет Такого Слова Как Отступление / Vkontakte.com. ММА-Чтиво. URL: https://vk.com/mma_chtivo?w=page-127467657_51950479 (дата обращения: 23.05.2022).
2. Ижбулатова В. Е. Особенности перевода терминов (на примере электротехнических текстов) // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/1353/8127> (дата обращения: 14.06.2022).
3. Ловкие Руки Джо Даффи / Vkontakte.com. ММА-Чтиво. URL: https://vk.com/mma_chtivo?w=page-127467657_52753152 (дата обращения: 23.05.2022).
4. Михеева С. В. Особенности перевода профессионализмов на примере произведений Артура Хейли // Современная филология: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 56–60.
5. Пронина Р. Ф. Пособие по переводу английской научной-технической литературы: учебное пособие. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1973. 198 с.
6. Тони Фергюсон: Прогресс «Эль Кукуя» / Vkontakte.com. ММА-Чтиво. URL: https://vk.com/mma_chtivo?w=page-127467657_51937287 (дата обращения: 23.05.2022).
7. Хавкин И. М. Занимательный специальный перевод: Пособие для начинающих переводчиков с примерами типичных ошибок (на материале английского и некоторых романских языков). Издательские решения, по лицензии Ridero, 2015. 390 с.
8. Эдгар против Родригеза: Позиция против Прыти / Vkontakte.com. ММА-Чтиво. URL: https://vk.com/mma_chtivo?w=page-127467657_52951862 (дата обращения: 23.05.2022).
9. DOS ANJOS VS. FERGUSON: NO SUCH THING AS RETREAT / vice.com. URL: <http://fightland.vice.com/blog/dos-anjos-vs-ferguson-no-such-thing-as-retreat> (дата обращения: 10.06.22).
10. Edgar versus Rodriguez: Positioning versus Agility / vice.com. URL: https://sports.vice.com/en_us/article/ae5y3e/edgar-versus-rodriguez-positioning-versus-agility (дата обращения: 10.06.2022).
11. Joe Duffy's Buttery Smooth Hands [Электронный ресурс] / vice.com. URL: http://fightland.vice.com/blog/joe-duffys-buttery-smooth-hands?utm_source=fightlandtwitterus (дата обращения: 12.06.2022).
12. Tony Ferguson: the Growth of El Cucuy / vice.com. URL: <http://fightland.vice.com/blog/tony-ferguson-the-growth-of-el-cucuy> (дата обращения: 08.06.2022).

**МОЖЕТ ЛИ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД БЫТЬ ПОЛЕЗНЫМ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ?**

CAN MACHINE TRANSLATION BE USEFUL IN TRAINING TRANSLATORS?

О. В. Петрова

ФГБОУ ВО «НГЛУ им. Н. А. Добролюбова»

Аннотация. Широкое распространение программ машинного перевода требует новых подходов к обучению переводчиков. Запрет на использование студентами этих программ неэффективен и не соответствует условиям реальной работы профессионального переводчика, к которым студентов необходимо готовить. Поэтому представляется целесообразным использовать эти программы в учебном процессе, причем не только для обучения студентов столь востребованному сегодня постредактированию, но и для обучения собственно переводу. На основе образцов машинного перевода можно разрабатывать задания, которые помогут студентам осознать концептуальные ограничения автоматического перевода и избавиться от свойственных ему недостатков в собственных переводах.

Abstract. The widespread use of machine translation requires new approaches to training translators. The ban on the use of such programs by students is ineffective and is not consistent with the requirements for a professional translator that students must be prepared for. Therefore, it seems appropriate to use these programs in class, not only for teaching post-editing, which is so much in demand today, but also for teaching translation itself. Based on machine translations, tasks can be developed that will help students understand the conceptual limitations of automatic translation and get rid of similar shortcomings in their own translations.

Ключевые слова: машинный перевод, концептуальные ограничения, обучение переводу, перевод слов, перевод смысла

Keywords: machine translation, conceptual limitations, teaching translation, translating words, translating sense

Появление доступных программ машинного перевода привнесло в процесс подготовки переводчиков существенные проблемы. Поначалу использование этих программ воспринималось как продолжение извечной проблемы шпаргалок и списывания, только на новом, высокотехнологичном уровне. Разумеется, первая реакция преподавателей была стандартной: попытаться запретить использование этих программ как при выполнении домашних заданий, так и – тем более – на зачетах и экзаменах. И хотя со шпаргалками во всем мире безуспешно борются уже много веков (говорят, в одном из музеев Пекина демонстрируется шпаргалка, изготовленная еще в XIV веке), т. е. имеется уже богатый опыт, демонстрирующий бессмысленность таких

попыток, никакого другого способа противостоять этому новому злу придумать не могли.

Затем постепенно стало приходить осознание не только бесполезности запретов, но и их необоснованности. Действительно, в реальной жизни любой профессиональный переводчик имеет доступ к этим программам и может ими пользоваться точно так же, как он имеет возможность пользоваться любыми словарями и знакомиться с текстами соответствующей тематики на исходном и переводящем языках, что не только не возбраняется, но даже поощряется и в студенческой аудитории. Стало ясно, что программами машинного перевода студентам пользоваться нежелательно не потому, что потом, когда они станут переводчиками, это не будет одним из их профессиональных инструментов, а потому, что это мешает преподавателям учить их переводить и проверять то, как они этому научились. Причем с этой проблемой столкнулись не только преподаватели перевода, но и преподаватели иностранных языков, о чем пишет, например, Ю. Н. Глухова, отмечая, что «невозможность организации контроля использования студентами автоматических средств перевода при удаленной форме работы усложняет задачу преподавателя, который должен найти способ проверить сформированные навыки и умения» [2, с. 50-51].

Чем быстрее развивался и шире распространялся машинный перевод, тем понятнее становилось, что он с нами навсегда, что профессиональный переводчик должен уметь такими программами пользоваться (работодатели его нередко обязывают это делать, поскольку это экономит время и деньги), должен уметь с ними грамотно работать. И постепенно студентов в некоторых вузах стали учить новой разновидности переводческой профессии – постредактированию машинного перевода (см., например, описание такого опыта в [3]). Правда, и здесь быстро обнаружился легкий путь – точнее, появилось понятие «легкого постредактирования», которое, в отличие от глубокого, предполагает только достижение понятности конкретного предложения, тогда как второе – еще и достижение стилистической корректности переводного текста [1, с. 25]. В результате студенты решили, что достижения понятности отдельных предложений вполне достаточно для того, чтобы полученный текст назывался переводом, а информационное пространство наводнили тексты, в основном понятные в плане изложенных в них фактов, но никак не соответствующие узусу с точки зрения жанрово-стилистических, регистровых и прочих характеристик.

Обычно, анализируя недостатки машинного перевода, говорят о синтаксическом калькировании, нарушении актуального членения, неверном употреблении артиклей при переводе на артиклевые языки, неверном выборе форм рода при переводе на русский язык, ошибках в выборе падежных форм, т.е. о том, что действительно легко поддается редактированию. Причем редактор в этом случае может не быть переводчиком и даже не видеть оригинала. Более того, развитие машинного перевода, совершенствование таких программ позволяют предположить, что в скором времени эти проблемы могут быть решены.

На самом же деле недостатки и проблемы компьютерных программ перевода значительно серьезнее. И главная из них – проблема концептуального характера. Заключается она в том, что любые программы, основанные на любых известных принципах (в том числе и программы нейронного перевода) работают со словами и фразами, а не со смыслами. Именно поэтому даже самый хороший компьютерный переводчик никогда не сможет сделать то, что может делать и делает хороший (но только именно хороший!) переводчик-человек. Даже если со временем в программу на этапе подготовки текста к переводу будет встроен некий алгоритм, являющийся аналогом предпереводческого анализа, и компьютер таким образом будет «знать», когда, кем, для кого и с какой целью текст был написан, а также с какой целью и для кого он переводится, он не сможет оценить, как возможное несовпадение целей и неизбежное различие в фоновых знаниях и национально-культурной принадлежности адресатов оригинала и получателей перевода должно повлиять на выбор переводческих решений. Он в любом случае будет исходить из текста, но не из коммуникативной ситуации. Он никогда не сможет осуществлять прагматическую адаптацию текста, решения о необходимости и способах которой в принципе не могут быть формализованы. Машина не сможет «увидеть» и расшифровать импликации, аллюзии, интертекстуальность и т. д.

Все это можно и нужно показывать студентам, объяснять, что машинный перевод – вещь нужная и полезная, но только в применении к определенным видам текстов и при таком постредактировании, которому нужно долго и серьезно учиться и, главное, для выполнения которого нужно, прежде всего, быть переводчиком.

А поскольку переводчиком все равно быть нужно, и переводу в любом случае нужно учиться и учить, то и появление такого инструмента, как машинный перевод, нужно постараться использовать в процессе обучения. Не для перевода текстов вместо переводчика, а для демонстрации того, чем человеческий перевод должен отличаться от машинного.

Анализируя ошибки в переводах студентов, мы часто говорим им, что они переводят, как компьютер. И просим их отредактировать свой перевод, привести его в соответствие с нормами и узусом переводящего языка и убедиться в том, что верно передан смысл. Чаще всего студенты при этом исправляют предложения с синтаксическим калькированием, поправляют актуальное членение, иногда исправляют ошибки в лексической сочетаемости слов. Но почти никогда не замечают таких вещей, как ошибочность или невыраженность логических связей, неуместность выбранного варианта перевода с учетом экстралингвистического контекста и т. д. В своем собственном переводе им это бывает увидеть трудно: после долгой борьбы с оригиналом студент может так сжиться со своим текстом, что он ему кажется и понятным, и приемлемым, и полностью соответствующим оригиналу.

Для того чтобы все эти недостатки стали студенту заметны и понятны, ему можно предложить исходный текст на иностранном языке и его машинный перевод на русский, попросив исправить не только ошибки в согласовании и управлении, не только разноречивую форму рода, но и вообще все то, что выдает

в нем именно компьютерный перевод. Для этого ему придется сделать предпереводческий анализ оригинала, выявить все релевантные для перевода экстралингвистические характеристики текста, все существенные внутритекстовые связи и посмотреть, как они отражены в переводе. А затем студента нужно попросить объяснить причины появления всех этих недостатков в переводе, выполненном компьютером. И если студент будет понимать, чего именно не учла (и не могла учесть) машина, он начнет осознавать, чего не учитывает при переводе он сам.

Это можно проиллюстрировать на примере фрагментов машинного перевода, использованного, к сожалению, многими участниками студенческого конкурса письменного перевода. Рассмотрим только фрагменты, не содержащие грамматических ошибок.

Оригинал: *For Jaynes, the path to uncovering how many harlequin frogs have returned from the brink of extinction started when he heard about the Jambato harlequin frog.*

Перевод: *Для Джейнса путь к выяснению того, сколько лягушек-арлекинов вернулось с грани исчезновения, начался, когда он услышал о лягушке-арлекине Джамбато.*

Судя по тому, что этот перевод был использован многими участниками конкурса без всякого редактирования, студенты не увидели в нем погрешностей. Поэтому им можно предложить ответить на несколько вопросов:

- насколько фраза «для него путь к выяснению чего-то начался, когда» соответствует узуальному способу выражения мысли о начале какой-то работы и как эту мысль можно выразить иначе?

- не противоречит ли широкому контексту выражение «когда он услышал о лягушке-арлекине Джамбато»? Не складывается ли у читателя впечатление, что он раньше о такой лягушке не знал? Из контекста известно, что Джейнс – специалист по изучению лягушек, а про лягушек этого вида сказано, что они до недавнего времени были самым распространенным видом в том месте, о котором идет речь, и историю их исчезновения рассказывает журналисту сам Джейнс. Что может сделать переводчик-человек, для того чтобы избежать этого противоречия контексту, и почему этого не может сделать компьютер? И еще, почему в английском тексте это противоречие не возникает, а в русском переводе возникает? Значения чего в этом предложении не учел компьютер?

- что значить «быть на грани чего-то» и можно ли с этой «границей» вернуться?

В следующем фрагменте можно предложить студентам сначала самим выявить признаки использованного ими машинного перевода.

Оригинал: *In 2019, Jaynes was part of a group of researchers visiting Coloma's lab to see if they could work out how these frogs had cheated death. After the Jambato frogs returned to the scene, the team started hearing about other missing harlequin species being spotted for the first time in years.*

Перевод: *В 2019 году Джейнс был частью группы исследователей, посетивших лабораторию Коломы, чтобы узнать, смогут ли они выяснить, как эти лягушки обманули смерть. После того, как лягушки Джамбато*

вернулись на место происшествия, команда начала слышать о других пропавших без вести видах арлекинов, обнаруженных впервые за многие годы.

Поскольку этот перевод также был использован многими студентами, вероятно, не все проблемные места будут ими отмечены. В этом случае можно выделить те места текста, которые выдают машинный перевод:

В 2019 году Джейнс был частью группы исследователей, посетивших лабораторию Коломы, чтобы узнать, смогут ли они выяснить, как эти лягушки обманули смерть. После того, как лягушки Джамбато вернулись на место происшествия, команда начала слышать о других пропавших без вести видах арлекинов, обнаруженных впервые за многие годы.

Сначала нужно попросить студентов объяснить, почему это выделено, а затем перевести этот фрагмент «по-человечески».

Можно предложить студентам объяснить, почему компьютер перевел «*Scientists ran extensive surveys, and pastors offered rewards to their congregants for anyone that could find one*» как «Ученые проводили обширные опросы, а пасторы предлагали своим прихожанам вознаграждение за каждого, кто мог их найти», какая при этом возникла двусмысленность (кто мог их найти), какой получился смысл (вознаграждение за каждого, кто...) и как, исходя из смысла того, что сказано в оригинале, это нужно перевести. На этом примере очень удобно объяснить разницу между переводом слов и переводом смысла даже в рамках одного предложения.

Не менее показателен в этом отношении и перевод предваряющего текст статьи предложения: *Understanding how the animals have survived is key to their continued existence.* – Понимание того, как эти животные выжили, является ключом к их дальнейшему существованию. Можно попросить студентов объяснить смысл получившегося русского предложения, а после того, как они не смогут объяснить, что значит «ключ к существованию» (а объяснить это нельзя), и выяснения того, что и к чему может быть ключом, предложить найти причину этой ошибки и показать, что машина – точно так же, как и они – не видит грамматической семантики (ни разницы между *be a/the key to* и *be key to* в английском языке, ни между «*быть ключом к*» и «*быть ключевым для*» в русском языке), а просто переводит слова (key – ключ).

Осознанию того, в чем суть главных недостатков сделанного компьютерной программой перевода, может способствовать и сравнительный анализ разных переводов, выполненных, скажем, программами Google Translate, Yandex Translate, DeepL, Prompt. Выявление общих проблем и выяснение того, чем обусловлены индивидуальные ошибки той или иной программы, должны помочь студентам понять, в чем они сами уподобляются компьютеру, и посмотреть на свои (а точнее – такие же, как у них) ошибки со стороны.

Такие задания направлены не на развитие навыков постредактирования машинного перевода или даже обычного послепереводного редактирования, а на обучение собственно переводу, на осознание разницы между переводом слов и предложений и переводом как воспроизведением смысла оригинала. На обучение переводу, основанному на выявлении смысла, на учете контекста и на

понимании назначения переводческих приемов (так называемых переводческих трансформаций). Поскольку, как уже было сказано, студенты во многих случаях сами переводят столь же механически, как и компьютер, упражнения по превращению машинного текста в «человеческий» призваны помочь им осознать разницу между ними, почувствовать, чем текст, созданный на основе одного и того же оригинала переводчиком-человеком, отличается от текста, созданного машиной. Даже если в последнем нет ни одной грамматической ошибки.

Разумеется, такая работа требует тщательного подбора текстов, машинный перевод которых будет предъявлен студентам. Мы все знаем, что современные программы могут достаточно успешно справляться с отдельными недлинными текстами, содержание которых не обусловлено широким внеязыковым контекстом, а сами эти тексты не содержат ни импликаций, ни аллюзий, ни сложных внутритекстовых связей. Ошибки там все равно могут быть, но это будут очевидные ошибки, в основном проявляющиеся в нарушении норм переводящего языка. Поэтому необходимо специально подбирать тексты, в которых машина будет делать такие же ошибки, какие делают и студенты. Это не должны быть тексты, характеризующиеся жесткой регламентированностью и клишированностью формы, изобилующие частотными словосочетаниями, лишенные национально-культурной специфики. В таких текстах машинный перевод если и будет содержать ошибки, то это будут главным образом очевидные нарушения грамматических норм, в том числе актуального членения предложения. Исправление таких ошибок ничего не даст студентам для понимания сущности тех ошибок, которые роднят компьютерный перевод с их собственным. Больше того, это будет укреплять студентов в сознании собственного превосходства над машиной, тогда как задача преподавателя состоит в том, чтобы показать, где студенты уподобляются компьютеру, причем именно в том, что делает компьютерный перевод неприемлемым.

При этом студентам необходимо объяснять, что в очень скором времени переводчики, которые переводят, как компьютер, никому не будут нужны. Поскольку компьютер переводит неизмеримо быстрее, а использование компьютерных программ обходится переводческим компаниям и агентствам неизмеримо дешевле, на рынке переводческих услуг останутся только те переводчики, которые переводят лучше компьютера. Причем не просто внешне грамотнее, а на другом качественном уровне. И чтобы этого уровня достичь, необходимо понять, какие у компьютерных программ есть недостатки и ограничения, и научиться именно эти недостатки у себя искоренить. Компьютерные программы в этом случае могут играть роль своего рода спарринг-партнеров.

Библиографические ссылки

1. Беляева Л. Н. Машинный перевод в современной технологии процесса перевода // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2022. № 203. С. 22–33.
2. Глухова Ю. Н. Стратегии и критерии оценивания уровня владения иностранным языком в цифровую эпоху (на примере французского языка) // Языковая картина мира в

условиях мультилингвизма и мультикультурализма: переводческий, лингвистический и дидактический аспекты: материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 16-19 декабря 2020 г.). Воронеж: Истоки, 2021. С. 149–154.

3. Панасенков Н. А. Опыт обучения студентов-лингвистов постредактированию машинного перевода (на материале англо-русского перевода с помощью систем «Google Translate», «Яндекс Переводчик» и «Promt») // Педагогическое образование в России. 2019. №1. С. 55–60.

УДК 811(045)

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-
ПОВЕДЕНЧЕСКИХ СОВЕТИЗМОВ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК**

**LEXICAL PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF SOCIAL AND BEHAVIORAL
SOVIETISMS INTO GERMAN LANGUAGE**

Е. В. Плисов

ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»

А. В. Ворохобов

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»

Аннотация. В статье анализируются приемы перевода общественно-поведенческих советизмов с русского языка на немецкий в повести М. А. Булгакова «Собачье сердце», устанавливаются основные подходы переводчика к сохранению авторского замысла. Особое внимание сконцентрировано на специфике советизмов и их функционально-прагматическом потенциале в аутентичном и переводном художественном тексте.

Abstract. The article analyzes the methods of translating social and behavioral sovietisms from Russian into German in M.A. Bulgakov's story «Dog's Heart», establishes the main approaches of the translator to the preservation of the author's intention. Particular attention is focused on the specifics of sovietisms and their functional and pragmatic potential in an authentic and translated literary text.

Ключевые слова: советизм, лексическая особенность, художественный перевод, М. А. Булгаков, «Собачье сердце»

Keywords: sovietism, lexical feature, literary translation, M. A. Bulgakov, «Dog's Heart»

Советская эпоха занимает особое место в истории России. Она принесла с собой не только новые явления действительности, но и новую терминологию и бытовую лексику, отражающие культурный код эпохи и являющиеся ключом к пониманию специфики советского времени. Вопрос определения понятия «советизм» является дискуссионным, исследователи отмечают тесную связь организации власти с лексикой, которая является отражением социалистического устройства жизни и связанных с ним общественных

явлений. Соответственно, слова, семантика которых не отражает явления социалистического строя и принципов организации жизни, не могут считаться советизмами [6, с. 39]. В «Толковом словаре языка Совдепии» дается следующее определение: «советизм – слово, отражающее какую-либо реалию, понятие советского периода» [8, с. 560]. Данные определения также указывают на зависимость этой группы лексики от общественно-политического устройства государства и рассматривают советизмы в узком смысле как объект лингвистического анализа [6, с. 40; 10, с. 144]. Е. Н. Басовская относит к советизмам все лексико-фразеологические единицы, характерные для советского времени, в том числе бытовые номинации, лишенные идеологической составляющей [2, с. 425]. По мнению В. Н. Алексеевой, советизмы являются многомерным понятием и включают в себя не только продукты своего времени, но и переработанные реалии раннего периода, которые сохраняют исходное или получают новое значение [1, с. 13]. Классификация помогает систематизировать и категоризировать все имеющиеся лексико-фразеологические единицы как факты советской культуры [4; 5].

Исследование особенностей перевода советизмов проводилось на материале повести М. А. Булгакова «Собачье сердце» и ее перевода на немецкий язык, осуществленного Томасом Решке. Было выявлено и проанализировано 113 контекстопотреблений советизмов. Проанализированные советизмы можно разделить на несколько подгрупп:

1. Бытовые советизмы (*калоша, калошная стойка, фильдеперсовы чулочки, солонина, особенная краковская колбаса, ново-благословенная водка, папироса, папиросочка, пивная, осетрина*).

2. Названия учреждений и организаций (*Центральный Совет Народного Хозяйства, Совет Народного Хозяйства, Совет Нормального питания, Народный суд Хамовнического района, подотдел очистки города Москвы от бродячих животных*).

3. Имена собственные (*Полиграф Полиграфович, Телеграф Телеграфович*).

4. Сложносокращенные советизмы (*спец, завхоз, кооператив Центрохоза, Моссельпром, моссельпромское изделие, МСПО-мясная торговля, Главрыба, Жиркость, Москвошвея, МКХ*).

5. Общественно-политические советизмы (*газета «Правда», гражданин, пролетарий, пролетарский, пролетариат, товарищ, террор, терроризировать, трудовая дисциплина, большевик, большевизм, меньшевик, социальная революция, член социального общества, буржуй, буржуазное общество, буржуазия, разруха, митинг, контрреволюция, контрреволюционные вещи/речи, революционный интерес, заседание, разделение труда, беспартийный, сочувствующий, трудовой элемент, труженик, нэпман, дезертир, воинский учет, империалистические хищники, анархист-индивидуалист, красный командир, колчаковские фронты*).

6. Общественно-поведенческие советизмы (*дворник, милиция, милиционер, отдел милиции, уголовная милиция, следователь, машинисточка, машинистка, председатель, дом жилищного товарищества, жилтоварищи, член жилищного*

товарищества, квартиросъемщик, домоуправление, общее собрание жильцов дома, уплотнение квартир, домком, заведующий культотделом дома, комиссарша, документ, удостоверение, прописывать, непрописанный, бездокументный жилец, учетная карточка, фабриковать, рабочий кредит, служебное положение, сокращение штатов, ордер на обыск, белый билет).

Общественно-поведенческие советизмы – широко представленная подгруппа в тексте повести [9, с. 97], так как данная лексика является отражением советского времени и политического строя Страны Советов. Данная подгруппа советизмов представляет собой совокупность реалий советского времени, указывающих на стиль и образ жизни советских людей. Она включает в себя названия профессий, появившихся в советские годы, а также новых понятий, тесно связанных с общественной и повседневной жизнью. Рассмотрим типичные приемы перевода.

Слова, связанные с новым учреждением «милиция», переводятся, в основном, при помощи эквивалентов в немецком языке. Так, *милиция* переводится как *Miliz (die Polizei)*, а производное от нее *милиционер / милицейский* – как *Milizionär*. *Отделение милиции* также переводится при помощи эквивалента *Milizrevier (Polizeidienststelle)*. *Уголовная милиция* переводится путем словосложения, характерного для немецкого языка, – *Kriminalmiliz*, а *следователь* – при помощи полного эквивалента *Untersuchungsführer*. *Ордер на обыск* передается полным эквивалентом *Durchsuchungsbefehl*. См. отдельные примеры:

Den Buchstaben N lernte er bei dem „Fischladen“ Ecke Mochowaja-Straße, dann folgte das E (denn er musste sich beim hinteren Ende des Wortes „Fischladen“ heranpirschen, weil am Anfang des Wortes ein Milizionär stand) [13, с. 16]; *Er spricht ein neues Wort: „Milizionär“* [13, с. 66]; *„Kriminalmiliz und Untersuchungsführer. Öffnen Sie bitte“* [13, с. 129]; *Es ist uns sehr unangenehm, aber wir haben einen Durchsuchungsbefehl für Ihre Wohnung und ...* [13, с. 129].

Слова, связанные с изменением жилищных условий и управления ЖКХ, переводятся по-разному в связи с различием в контекстах употребления. Так, *жилищное товарищество* в одном контексте переводится как *Wohnungsgenossenschaft* (жилищный кооператив), а в другом контексте как *Wohngenossenschaft*, что не имеет принципиальной разницы в значении. *Ответственный квартиросъемщик* переводится с использованием приема расширения смысла, в результате чего получается *Hauptmieter* (основной квартиросъемщик). Советизм *жилтоварищи*, имеющий в своем составе сокращение, переводится с расшифровкой путем словосложения как *Wohnungsgenossen*. При этом глагол *вселять* переводится как *reinsetzen (hineinsetzen, durch amtliche Anordnung jemandem in etwas einen Wohn-, Arbeitsplatz, eine Stellung zuweisen)*, который подразумевает насильственное внедрение кого-либо куда-либо. В данном случае автору удалось полностью передать точное значение слова. *Новое товарищество* переводится при помощи генерализации – *die neue Leitung*. *Домоуправление / управление дома* переводится путем словосложения – *Hausverwaltung*. *Общее собрание жильцов* переводится путем генерализации *Mietersversammlung*. *Уплотнение квартир*

дома переводится пословно с использованием приема расширения смысла как *Wohnraumverkleinerung* (то есть, буквально: уменьшение помещения квартиры). Словосочетание *заведующий культотделом дома* переводится пословно с расшифровкой понятия *Leiter der Kulturabteilung unseres Hauses*. Домком переводится путем расшифровки сокращения аналогично во всех контекстах как *Hauskomitee*. Ср. отдельные контексты употребления:

Was ist das für ein Herr, der einen Straßenkötter am Portier vorbei in ein Haus der Wohnungsgenossenschaft mitnehmen kann? [13, с. 13]; *„Zu Befehl, nein, Filipp Filippowitsch.“ Dann mit vertraulich gesenkter Stimme: „In die Wohnung drei sind Wohnungsgenossen reingesetzt worden“* [13, с. 14]; *Eben war Versammlung, da haben sie die neue Leitung eingesetzt und die alte gefeuert* [13, с. 15]; *„Wir, die Hausverwaltung“, sagte Schwonder haßerfüllt, „kommen zu Ihnen nach der Mieterversammlung unseres Hauses, auf der die Frage der Wohnraumverkleinerung in unserm Hause stand...“* [13, с. 30].

Слова, обозначающие новые профессии или род занятий, переводятся по аналогии. Практически у всех профессий есть эквиваленты в немецком языке. Так, *дворник* переводится как *Hausmeister*, *машинистка* как *Stenotypistin*, *председатель* как *Vorsitzender*, и *модистка* как *Modistin*. Исключение составляет слово *комиссарша*, которое переводится неологизмом (к немецкому слову *Kommissar* прибавляется сложный суффикс заимствованных существительных - *arsche*, который указывает на женский род), см.: *Die Hausmeister sind von allen Proletariern das scheußlichste Gesindel* [13, с. 7]; *Ich bin jetzt Vorsitzender, und was ich zusammenklaue, geht alles drauf für den weiblichen Körper, für Krebschwänze und Abrau-Durso-Wein* [13, с. 8]; *Er kann keine einzige Modistin auslassen* [13, с. 26].

Слова, связанные с различного рода документацией, переводятся разными способами. Так, само слово *документ* переводится на немецкий язык эквивалентом *Dokument*. Глагол *прописывать* переводится двояко как *eintragen* (*in Bezug auf etwas eine rechtsgültige Eintragung vornehmen*) и *anmelden* (*bei einer zuständigen Stelle eintragen lassen*). По смыслу данные глаголы схожи, поэтому оба варианта представляются приемлемыми. Производное от глагола причастие *непрописанный* переводится как *unangemeldet*. Слово *удостоверение* переводится эквивалентом *Bescheinigung* (*Schriftstück, mit dem etwas bescheinigt wird*), то есть автор находит эквивалент в языке принимающей культуры [12, с. 212]. При переводе словосочетаний *бездокументный жилец* и *воинский учет* автор избирает прием замены частей речи – *ein Mieter ohne Dokumente, noch nicht militärisch erfasst ist*. Советизм *рабочий кредит* переводится на немецкий язык способом словосложения – *Arbeiterkredit*. Понятие *белый билет* переводится с помощью приема генерализации как *Freistellung* (*Befreiung vom Dienst aus bestimmten Gründen, für bestimmte Zwecke*). По нашему мнению, при переводе можно было бы использовать более конкретное понятие *Ausschließungsschein*, эквивалентное оригиналу, см.: *„Ist doch klar, angemeldet muss ich werden. Die sagen, es wär noch nie dagewesen, dass ein Mensch unangemeldet in Moskau lebt“* [13, с. 80]; *Ich kann nicht dulden, dass ein Mieter ohne Dokumente im Hause wohnt, ganz besonders, wenn er von der Miliz, noch nicht*

militärisch erfasst ist [13, с. 83]; – „*Mir steht eine Freistellung zu*“, *antwortete Bellow* [13, с. 84].

Таким образом, при переводе общественно-политических советизмов автор использует в основном полные эквиваленты слов, если они присутствуют в принимающем языке. При отсутствии полных эквивалентов автор применяет приемы генерализации и трансформации частей речи с целью адаптации текста для немецкоязычных читателей [7, с. 163]. Многообразие используемой лексики в тексте является следствием замысла автора, который хотел показать различия и противоречия между новыми людьми и интеллигенцией, а также отразить общественные явления, связанные со сменой власти. Переводчик в целом справляется с передачей коммуникативно-функциональных особенностей повести.

Библиографические ссылки

1. Алексеева В. Н. Ассоциативное поле советизмов 1920-1930-х гг. (на материале англоязычных изданий романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2016. 21 с.
2. Басовская Е. Н. Внимание, советизмы! (Семантический, стилистический, лингводидактический аспект) // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Материалы VIII Межд. науч. конф. Челябинск, 2016. С. 424-427.
3. Булгаков М. А. Собачье сердце: Повесть. Ханский огонь: Рассказ. М., 1998. 112 с.
4. Ворохобов А. В. Особенности и принципы русского национального самосознания // Дамаскин. 2020. №2(52). С. 10-15.
5. Ворохобов А. В. Российская национальная идентичность: базовые принципы функционирования // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: Материалы V Международной научной конференции. М.: МХПИ, 2021. С. 103-105.
6. Купина Н. А. Советизмы: к определению понятия // Политическая лингвистика. 2009. № 28. С. 35-40.
7. Ларюшкин С. А., Ворохобов А. В., Плисов Е. В. Чтение текста на занятиях по иностранному языку: проблемы, подходы, дидактический потенциал // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-4. С. 163-166.
8. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Толковый словарь языка Совдепии. СПб., 1998. 704с.
9. Наумова Е. В., Плисов Е. В. Специфика функционирования фразеологических единиц в художественном тексте (на материале русского и немецкого языков) // Функциональные аспекты языка: традиции и перспективы. Нижний Новгород, 2014. С. 96-105.
10. Пихурова А. А. Семантическая судьба советизмов-прилагательных в русском языке XX века // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка. М., 2007. С. 143-144.
11. Плисов Е. В. Архаизация лексики в немецком языке: динамический аспект. Нижний Новгород, 2019. 64 с.
12. Плисов Е. В. Слово в пространстве диалога культур: вопросы номинации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2013. №21. С. 211-215.
13. Bulgakow M. Hundehertz / Deutsch von Thomas Reschke. 3. Auflage. München, 2000. 133 S.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ПОЭТИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ
(на материале «Стихотворений в прозе» Пьера Реверди в переводе Алины Поповой)

CONCEPTUAL METAPHOR IN POETRY TRANSLATION: A CASE STUDY OF PIERRE REVERDY'S *POÈMES EN PROSE* TRANSLATED BY ALINA POPOVA

Е. А. Ревуцкая
УО «Минский государственный
лингвистический университет»

Аннотация. В статье представлены результаты сопоставительного изучения концептуальной метафоры ГОРОД – ЭТО ЧЕЛОВЕК в «Стихотворениях в прозе» (*Poèmes en prose*, 1915) французского сюрреалиста Пьера Реверди (1889–1960) и русском переводе Алины Поповой. Цель исследования – описание переводческой интерпретации оригинальной концептуальной метафоры. Сочетание процедуры идентификации образных словоупотреблений с приемами сопоставительного анализа позволило показать, что переводческие решения способствуют лучшему пониманию оригинальной концептуальной метафоры.

Abstract. The article compares the conceptual metaphor CITY IS A PERSON in *Poèmes en prose* (1915) by the French surrealist Pierre Reverdy (1889–1960) to its Russian translation by Alina Popova. The article aims at describing the translator's interpretation of the original conceptual metaphor. Combining metaphor identification procedure and comparative analysis the article shows that the translation solutions help understand the original conceptual metaphor.

Ключевые слова: поэтический перевод, концептуальная метафора, Пьер Реверди

Keywords: poetry translation, conceptual metaphor, Pierre Reverdy

Сложность и непредсказуемость поэтического перевода обусловлена самим его объектом – не текстом, но поэтическим произведением [1, с. 4]. Само понятие «поэтический текст» представляется весьма условным, поскольку в известном смысле пренебрегает первостепенной для него категорией художественности. Поэзия как итог художественного творчества обращена к читателю и оттого подчинена не правилам текста, но «универсальным законам творческой интуиции» [2, с. 120].

Более того, поэтический перевод, безо всякого преувеличения, предоставляет возможность «соавторства». Напомним, что Умберто Эко трактовал перевод как вариант толкования, а Хорхе Луис Борхес еще столетие назад отрицал единственность автора оригинала [8, р. 74]. Это дает основания изучать поэтический перевод не только в сопоставлении, но и как художественное произведение, равноценное оригиналу.

В свою очередь, новый импульс языковедческой разработке поэтического слова сообщила когнитивная теория метафоры, обосновавшая значимость

образной мысли для процессов восприятия, понимания и творчества [3, с. 3]. «Переместив» изучение образности из плоскости языка в плоскость мышления, когнитивная парадигма не поставила под сомнение важность идентификации собственно метафорических словоупотреблений, осуществляемой сегодня согласно универсальной процедуре идентификации метафоры (Metaphor Identification Procedure) [13]. Анализ материала – 12 стихотворений цикла *Poèmes en prose* (1915) одного из первых французских сюрреалистов Пьера Реверди (1889–1960) и их русских переводов, выполненных Алиной Поповой – осуществлен по указанной процедуре – путем проверки всех знаменательных лексем оригинала и перевода. Данный метод использовался с опорой на данные толкового словаря французского языка Le Nouveau Petit Robert [9], включающего 60 000 лексем, 300 000 значений и 41 000 цитат, и Толкового словаря русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова [5], включающего около 85 850 словарных статей. Целью статьи выступило описание переводческой интерпретации концептуальной метафоры LA VILLE EST UNE PERSONNE ‘ГОРОД – ЭТО ЧЕЛОВЕК’, выявленной в анализируемом корпусе стихотворений.

Исследователи поэтики Реверди отмечают, что его ранним поэмам, написанным прозой и не зашифрованным еще кодом кубизма, свойственна событийность [7, р. 104]. Именно его первая, опубликованная в 1915 году книга – *Poèmes en prose* – признается одним из первых модернистских прозопоэтических циклов [14, р. 77]. Не только художественную, но идеологическую ценность данного сборника лишь подчеркивает известный факт: вскоре после его выхода в свет – в 1918 году – Реверди опубликовал эссе, из которого идеолог французского сюрреализма Андре Бретон заимствовал принцип «соединения несоединимого». Ссылаясь на Реверди, Бретон описывал художественный образ как продукт не чувства, но разума (иначе говоря – мышления). Согласно Реверди, образ формируется в результате «сближения отдаленных реальностей». В свою очередь, поэтическая выразительность образа зависит от того, насколько далекой (оставаясь при этом обоснованной) окажется связь между двумя соотносимыми реальностями [4]. Можно уверенно полагать, что под «сближением» максимально отдаленных друг от друга «реальностей» подразумевается метафора.

Концептуальная метафора ГОРОД – ЭТО ЧЕЛОВЕК хорошо изучена в терминах персонификации. Вместе с тем, концептуальная метафора отличается от образной метафоры. Первая представляет собой проекцию одной концептуальной области на другую, вторая – перенос всего лишь одного визуального образа на другой. Авторитетный исследователь метафоры и одна из основоположниц теории концептуальной проекции К. Аренс называет образную метафору «проекцией одного кадра» [6, р. 95]. В свою очередь, концептуальная метафора предполагает возможность проецирования целого ряда концептов области-источника на соответствующие концепты области-мишени. Такие концепты определяются как образные схемы [Ibid.].

Так, в рамках концептуальной метафоры ГОРОД – ЭТО ЧЕЛОВЕК в поэме Реверди *Toujours seul* ‘Вечно один’ мы находим два метафорических словоупотребления, персонифицирующих элементы городского пространства:

(1) *J'ai préféré le coin le plus aigu de cette chambre pour être seul ; et la fenêtre d'en face s'est ouverte. Viendra-t-elle ? Dans la rue où nos bras jettent un pont, personne n'a levé les yeux, et les maisons s'inclinent. Quand les toits se touchent on n'ose plus parler* [12]. ‘Я выбрал в комнате самый укромный из четырех углов, чтобы побыть одному, и окно напротив открылось. Но где же она? Над улицей повис мост наших рук, никто из прохожих не смотрит вверх, и дома наклонились друг к другу. Когда две крыши соприкасаются, уже не решаешься говорить’ [4].

Оба словоупотребления (*les maisons s'inclinent* ‘дома наклонились друг к другу’; *les toits se touchent* ‘крыши соприкасаются’) входят в образную схему *физического контакта*. Взаимодействие между двумя ЛЮДЬМИ в области-источнике референтно к телесному контакту, происходящему между двумя оставшимися наедине влюбленными. Данная образная схема проецируется на «физический контакт» между элементами городского пространства – домами и крышами домов.

Вместе с тем, распознаванию интимного, влюбленного прикосновения способствует – в большей мере, нежели сам оригинал – русский перевод «Стихотворений в прозе» (1999). В стихе Алины Поповой дома не просто склоняются (*s'inclinent*), но «наклоняются друг к другу», домов же непременно два («две крыши»).

Менее очевидным на первый взгляд, но оттого не менее значимым является изменение субъектно-объектных отношений при переводе стихотворения *Belle Étoile* ‘Под открытым небом’:

(2) *J'aurai peut-être perdu la clé, et tout le monde rit autour de moi et chacun me montre une clé énorme pendue à son cou. Je suis le seul à ne rien avoir pour entrer quelque part. Ils ont tous disparu et les portes closes laissent la rue plus triste. Personne* [10]. ‘Я, кажется, потерял ключ, и все вокруг надо мной хохочут, и каждый мне тычет в глаза свой огромный ключ, висящий на шее. И только я не могу открыть ни одну дверь. Все разошлись и позапирали ворота, улица приуныла. Вокруг никого’ [4].

Данное переводческое решение делает часть городского пейзажа – улицу – семантическим актантом. Наделение улицы города самостоятельностью чувства, способностью не претерпевать, но испытывать усиливает концептуальное сближение городского пространства с душой человека.

Наконец, наиболее «близкий к тексту» перевод стихотворения *Crépuscule* ‘Сумерки’ призван включить в рамки концептуальной метафоры максимальное число элементов городского пространства:

(3) *Le soir tombant dilatait les yeux du chat. Nous étions tous les deux assis sur la fenêtre et nous regardions, nous écoutions tout ce qui n'était pas autre part qu'en nous-mêmes. Derrière la ligne qui fermait la rue, la ligne d'en haut, les arbres découpaient de la dentelle sur le ciel. Et la ville, où est-elle la ville qui se noie au fond dans l'eau qui forme les nuages?* [11]. ‘Темнело, и расширились кошачьи

зрачки. Мы сидели вдвоем на подоконнике, приглядываясь и прислушиваясь к тому, что творилось не где-нибудь, а внутри нас самих. Вдали, за чертой, замыкавшей улицу сверху, деревья бахромой изрезали небо. А город? Вот именно, где этот город, уходящий под воду, из которой сделаны облака?» [4].

Таким образом, поэтический перевод способен обогатить оригинальную образную схему смыслами, еще более тесно сближающими область-источник и область-мишень концептуальной метафоры.

Библиографические ссылки

1. Антипов Н. П. Эстетика и поэтика предпереводческого анализа // Вестн. Иркутск. гос. лингв. ун-та. Серия Филология. 2008. № 4. С. 5–17.
2. Антипов Н. П. Художественная коммуникация: иносказание // Вестн. Иркутск. гос. лингв. ун-та. Серия Филология. 2012. № 1. С. 119–128.
3. Дмитриева И. А. Метафора как способ познания: логико-гносеологический статус: автореф. дис. ... к. филос. наук. Якутск, 2000. 24 с.
4. Реверди П. Стихотворения в прозе; пер. с франц. и вступление Алины Поповой // Иностранная литература. 1999. № 12. URL: <https://magazines.gorky.media/inostran/1999/12/stihotvoreniya-v-proze.html> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель: АСТ, 2000. 1056 с.
6. Ahrens K., Say A.L.T. Mapping image-schemas and translating metaphors // J.-F. Wang, C.-H. Wu (Eds.), Proceedings of 13th Pacific Asia conference on language, information and computation. Taiwan: National Cheng Kung University, 1999. P. 95–102.
7. Domínguez González F. Pierre Reverdy et l'écriture du moi // *Çédille. Revista de estudios franceses*. 2008. № 4. P. 83–106.
8. Gabastou A. Des vertus de l'infidélité en traduction // *Le Magazine Littéraire*. 2012. № 520. P. 74–75.
9. Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / S. Chantreau [et al.] ; sous la dir. de J. Rey-Debove et A. Rey. Nouvelle édition millésime 2007. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2007. 2837 p.
10. Reverdy P. Belle Étoile. URL: <https://www.poemes.co/belle-etoile.html> (дата обращения: 02.12.2022).
11. Reverdy P. Crépuscule. URL: <https://www.poemes.co/crepuscule.html-2> (дата обращения: 02.12.2022).
12. Reverdy P. Toujours Seul. URL: <https://www.poemes.co/toujours-seul.html> (дата обращения: 02.12.2022).
13. Steen G. J. et al. A Method for Linguistic Metaphor Identification. Amsterdam: John Benjamins, 2010. 238 p.
14. Stout J. C. Le poème en prose: genre moderniste hybride // *Dalhousie French Studies*. 2018. № 111. P. 77–82.

Е. С. Чудаев

ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»

Аннотация. В статье представлено определение переводческой эквивалентности, стратегия ее достижения, роль и методы использования габитусного анализа как средства переводческой стратегии. На примере художественного произведения Евгения Ивановича Замятина «Мы» описан порядок перевода текста без габитусного анализа и с его использованием соответственно. Актуальность данной темы обусловлена стремлением к достижению наивысшего уровня качества переводимого текста, благодаря изучению определения габитуса и представления процесса перевода как особого социального акта, позволяющего впоследствии сделать перевод наиболее эквивалентным оригинальному тексту.

Abstract. The article presents the definition of translation equivalence, the strategy for achieving it, the role and methods of using habit analysis as a means of translation strategy. On the example of Evgeny Ivanovich Zamyatin's literary work "We", the procedure for translating the text without habitus analysis and with its use, respectively, is described. The relevance of this topic is due to the desire to achieve the highest level of quality of the translated text, thanks to the study of the definition of habitus and the presentation of the translation process as a special social act, which later makes it possible to make the translation more equivalent to the original text.

Ключевые слова: переводческая компетентность, эквивалентность перевода, габитус, социальное взаимодействие, габитусный анализ

Keywords: translation competence, translation equivalence, habitus, social interaction, habitus analysis

Данная статья затрагивает проблематику поиска эквивалента при переводе, предлагая в качестве одного из возможных решений использование инновационного для практики перевода габитусного анализа. На примере художественного текста производится попытка определения работоспособности данного метода и целесообразность его применения. Практически любой текст, с которым сталкивается переводчик, несет в себе функцию передачи какой-либо информации, реальной или проецируемой. Коммуникативная функция текста всегда происходит при помощи ситуационной ориентированности передаваемого сообщения. Однако, следует помнить, что полная передача содержимого оригинального текста ещё не означает передачу всех смысловых единиц данного текста, представляющих большую важность для реципиента. Важно сослаться на одинаковую ситуацию в переводимом тексте значительными структурно-семантическими конструкциями таким образом, чтобы они оказались сопоставимы с

оригинальным текстом [5, с. 64]. Одна и та же ситуация может быть представлена совершенно разными методами с использованием разных уникальных отличительных особенностей. Из этого следует вывод: ситуации, описываемые обеими сторонами в процессе межъязыковой коммуникации должны стремиться к достижению абсолютного тождества. Порой в языках встречаются такие языковые единицы, которые могут быть восприняты реципиентом как синонимичные, даже учитывая то, что их языковые средства полностью отличаются [2, с. 152].

По причине отсутствия единства между оригинальным текстом и текстом перевода появился термин «эквивалентности». Термин «эквивалентности» показывает схожесть содержания двух текстов и выявляет их смысловое соответствие по отношению друг к другу. Понятие «эквивалентности» жизненно важно для любого перевода и поэтому является основным мерилем к качеству и жизнеспособности перевода. Из этих соображений вытекают несколько довольно очевидных выводов. Прежде всего, необходимость максимальной эквивалентности должно автоматически заключаться в любом переводе. Перевод без достижения необходимого уровня эквивалентности быть не может. Во-вторых, достижение эквивалентности является своего рода критерием, по которому будет понятно, является ли перевод качественным или нет. В-третьих, из-за того, что эквивалентность это главное условие любого перевода, трудность заключается в том, чтобы определить это условие, обозначив при этом, в чем именно заключается эквивалентность переводимого текста. [1, с. 110].

Одним из новых методов переводческой стратегии может послужить применение габитусного анализа в переводе, которое помогает представить перевод в виде акта социального взаимодействия. Габитус подразумевает за собой некий набор полученных предпочтений, используемых участниками межкультурной коммуникации. Представление габитусного анализа позволяет руководствоваться устойчивыми поведенческими установками. Таким образом, процесс перевода представляется социальным взаимодействием в поле социальной сферы, которая в свою очередь состоит из текста перевода, опытов других переводчиков (если таковые имеются), актуальными языковыми особенностями, вокабуляром и заказчиком. Причиной для изучения и дальнейшего применения габитусного анализа послужил огромный спектр социальных сфер и ситуаций, с которыми может быть связан перевод. Особенно важно, что появление новых терминов и тематик происходит в чрезвычайно быстро растущем темпе. Зачастую это связано с какими-либо научно-техническими открытиями и глобальными изменениями в мире. Становится очевидным, что подобное многообразие сфер не может не порождать новые трудности, с которыми придется столкнуться переводчику.

Роль габитусного анализа заключается в том, чтобы соединить воедино оценочную, когнитивную и деятельностную составляющую переводчика. Использование такого метода при переводе поможет достичь эквивалентности перевода благодаря совмещению социальных полей автора исходного текста и

его конечного получателя, которые, в свою очередь, могут быть совершенно непонятны и полярно восприняты без участия переводчика.

Важной особенностью габитусного анализа как социального явления является его разнообразие, например, первичный габитус формируется в семье. В зависимости от воспитания, окружающей среды и личностной предрасположенности габитус может формироваться совершенно различными структурами, будь то перенимаемые культурные и семейные устои или же случайно полученная информация. Затем габитус выходит за пределы семьи и начинает развиваться в других общественных ситуациях, которые окружают индивида, таких как школа, интернет, телевидение и другие источники информации [3, с. 2]. Таким образом, к определенному возрасту габитус формируется как отдельный систематизированный механизм отражающий ход мысли, поведение и восприятие социальной среды в целом, постепенно изменяясь и пополняясь новыми знаниями.

Зачастую переводчик работает с какой-то определенной сферой. Будь то художественный перевод текстов отдельной тематики или технический перевод, связанный с конкретными знаниями, актуальными достижениями науки и специализированной лексикой. Чтобы выполнить качественный и эквивалентный перевод переводчику необходимо изучить и хорошо разбираться в габитусе той сферы, с которой он имеет дело, иными словами ему необходимо стать частью данного габитуса и лишь после этого выбрать верные переводческие методы и трансформации необходимые для дальнейшей работы с текстом. Переводчику важно иметь как можно больше знаний и компетентности в той сфере, которую подразумевает за собой конкретный текст.

Рассмотрим более детально значение габитусного анализа при переводе художественного произведения в жанре антиутопии. В романе Евгения Ивановича Замятина «Мы», в предложении «Нынче утром был я на эллинге, где строится [Интеграл], и вдруг увидел станки...» переводчик Григорий Зильбург в поиске эквивалента «эллингу» использовал слово «dock»: «This morning I was on the dock where the Integral is being built, and I saw the lathes». Дело в том, что слово «dock» имеет множество переводов, таких как: пристань, причал, док и другие. Оно не совсем верно подходит для описания эллинга – сооружения, предназначенного именно для постройки корабля, а ведь в романе говорится именно об этом, речь идет о строительстве Интеграла – огромного космического гиганта инженерной мысли. Поэтому такой перевод трудно назвать эквивалентным. Попробовав погрузиться в габитус человека, напрямую имеющего отношение к подобного рода терминам и сооружениям, обнаружится, что правильной стратегией для переводчика в такой ситуации стало бы погружение в габитус инженера, так как для обычного читателя термины пристани и эллинга могут показаться совсем не тождественными и в результате запутать его. И лишь после погружения в данный габитус и изучения некоторых инженерных терминов и лексики следует предлагать эквивалент. Вместо весьма разностороннего в плане перевода «dock» переводчик мог бы использовать более узконаправленное по смыслу слово

«boathouse». В результате применения габитусного анализа перевод мог бы получиться более эквивалентным и близким к оригинальному тексту.

Высшей точкой определения должного показателя переводческой эквивалентности выступает максимально достижимый лингвистический уровень передачи и сохранения смысла текста оригинала и перевода, однако, каждый перевод уникален тем, что смысловая идентичность двух текстов всегда достигается при помощи совершенно разных методов, которые зависят от конкретной ситуации. Отличительные особенности языков исходного текста и текста перевода зачастую создают ограничения и трудности для полноценного обеспечения межъязыковой коммуникации [4, с. 231].

Следовательно, габитусный анализ оказывается крайне полезной основой для обеспечения социального акта между автором сообщения и его получателем. Другим примером все того же произведения может послужить небольшой фрагмент диалога между главными героями. В оригинальном тексте он выглядит следующим образом:

– Где... где вы достали этот... этот яд?

– О, это! Просто один медик, один из моих...

Переводчик Мирра Гинзбург предлагает следующий перевод:

– Where... where did you get this... this poison?

– Oh, this! A certain doctor, one of my...

Для поиска эквивалента слову «медик» она выбрала наиболее распространенное определение «doctor». Переводчик Григорий Зильбург в свою очередь перевел этот фрагмент так:

– Where, where did you get this poison?

– Oh, this? A *physician*, one of my...

Григорий Зильбург использовал слово «*physican*», которое имеет более узконаправленный смысл и является более эквивалентным. Словом «*Doctor*» принято обозначать любого человека, имеющего докторскую степень. Иначе говоря, он может даже совсем не относиться к медицине. Он может быть доктором в области музыки, физики или любой другой науки. А вот слово «*Physican*» подразумевает под собой личность, имеющую прямое отношение к медицине. *Physican* – врач, имеющий именно медицинскую степень. В данном отрывке речь повествуется о том, как I-330 выпивает ликер и предлагает его главному герою. Дело в том, что любой алкоголь строго запрещен в Едином Государстве, подобные нарушители безукоризненно караются смертной казнью. I отвечает, что ликер ей достал знакомый медик. Слово медик в русском языке не имеет никакого контекста кроме медицинского, ведь больше никаких медиков и не бывает, только те, которые работают с больными. А значит, в данной ситуации перевод Зильбурга более эквивалентен оригинальному тексту произведения, так как в отличие от варианта Гинзбург ему удалось сохранить смысловую окраску слова «медик» и подчеркнуть имеющиеся, выгодные связи одного из главных героев произведения – I-330, которые помогают ей получить даже запрещенные и незаконные вещества, такие как алкоголь и сигареты. Каким же образом габитусный анализ может помочь подобрать наилучший эквивалент при столкновении с подобными

ситуациями в процессе перевода? Анализируя технику перевода двух разных переводчиков, ответ становится очевидным. Только изучая и становясь частью габитуса англоязычного читателя, переводчик можешь обрести подобные утонченные по своему характеру знания. Без габитусного анализа и погружения в конкретную ситуацию переводчик может никогда и не узнать о том, что какая-либо языковая единица в языке оригинала может сильно отличаться от той, что имеется в языке перевода. Однако, если поступить совсем иначе и как можно детальнее изучить особенности, предрасположенности и другие устойчивые установки реципиента, которые в совокупности и олицетворяют габитус, можно получить крайне важную и выгодную для обеспечения качественного перевода информацию.

Как правило, чем сложнее и более многогранно литературное произведение, и его язык, тем труднее становится процесс перевода. Как правило, трудности возникают по причине культурных отличий переводчика и автора произведения. Переводчику важно помнить о том, что художественный перевод не является первоначальным оригинальным творчеством, поэтому не стоит увлекаться и допускать сильных отклонений от текста оригинала. Перевод не должен являться дословным отражением оригинального текста. Он должен приобрести свои собственные литературные оттенки, более того в зависимости от этого художественный перевод может принимать разные формы. Он может быть вольным переводом, подражательным переводом или переводом, сделанным по мотивам. Потому и рассматривают художественный перевод как один из видов вербального искусства, сближающий народы, культуры, открывающий для авторов новые горизонты в понимании себя, мира, творчества. Немаловажен вопрос для переводчика, что важнее при переводе художественного текста с одного языка на другой точность слова, образа или красота. В художественном переводе крайне важна ориентированность как на исходное литературное произведение, на его язык и форму, так и будущего читателя. Переводчику необходимо найти решение для двух взаимосвязанных задач, прежде всего перевести текст на другой язык и при этом создать из получившегося текста самостоятельное литературное произведение, сохранив в нем все языковые и культурные особенности оригинального текста, более того необходимо сделать это так, чтобы реципиенту текст перевода был близок и понятен. В процессе перевода необходимо в равной степени выделять основную мысль и настроение произведения наряду со схожей формой изложения.

Переводчику необходимо постоянно получать новую информацию и знания из совершенно разных областей, даже если он планирует работать в какой-то одной конкретной сфере. Подобные знания никогда не будут лишними, а учитывая, то как быстро меняется мир вокруг нас и то как когда-то совершенно противопоставленные друг другу области вдруг становятся взаимосвязанными, такой подход может дать серьезное преимущество переводчику в будущем. Поэтому крайне важно изучать и на практике нарабатывать новые методы достижения эквивалентности перевода, а значит и его качества в целом. Изучение габитусного анализа носит инновационный

характер, однако, это совсем не значит, что его применение может оказаться ошибочным или не нужным. Наоборот, основываясь на приведенных выше примерах наглядно показано, как подобная методология в практике перевода помогает улучшить текст, с которым работает переводчик. Причиной изучения габитусного анализа является тот факт, что понимание габитусной составляющей переводчика дает возможность для дальнейшего развития дидактики переводоведения и перевода в целом, не говоря уже об очевидном улучшении качества переводимых текстов и критериев их оценивания.

Библиографические ссылки

1. Ванников Ю. В. Проблемы адекватности перевода. Типы адекватности, виды переводческой деятельности. М., 1988. 109 с.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода. М., 2004. 544 с.
3. Злобин А. Н., Вяльшина Д. Р. Габитусный анализ перевода художественного текста (на материале рассказа С. Деитмер «Rosis Rollende Disko») // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2021. Выпуск 1. С. 57-62
4. Казакова Т. А. Практикум по художественному переводу. М., 2003. 320 с.
5. Оболенская Ю. Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация. М., 2019. 262 с.

УДК 81'25:327

СИНХРОННЫЙ ПЕРЕВОД В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

SIMULTANEOUS INTERPRETATION IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONS

А. С. Шарыпова

Казахский национальный университет им. Аль-Фараби

Аннотация. В статье говорится о возрастающей роли синхронного перевода в аспекте международных отношений. По мере стремительного развития международных отношений, а также быстрых темпов увеличения количества двусторонних и многосторонних встреч и переговоров на международной арене мира, синхронный перевод становится все более востребованным инструментом, гарантирующим быстрое и эффективное понимание между сторонами переговоров. В статье также раскрывается понятие синхронного перевода и дается описание его разновидностям. Отмечается роль переводчика-синхрониста как участника международной коммуникации.

Abstract. The article deals with the increasing role of simultaneous interpretation in the aspect of international relations. With the rapid development of international relations and the rapid increase in the number of bilateral and multilateral meetings and negotiations in the international arena of the world,

simultaneous interpretation is becoming an increasingly sought-after tool which guarantees a rapid and effective understanding between the parties to the negotiations. The article also reveals the concept of simultaneous interpretation and gives a description of its varieties. The role of the simultaneous interpreter as a participant in international communication is noted.

Ключевые слова: синхронный перевод, вид перевода, международные отношения, дипломатия, роль переводчика

Keywords: simultaneous interpretation, type of interpretation, international relation, diplomacy, role of an interpreter

По мере ускорения темпов глобализации, развития международных отношений, а также возрастающего количества двусторонних и многосторонних встреч и переговоров на политической и деловой арене мира, устный синхронный перевод играет все более значимую роль. Зачастую именно от точности и корректности перевода, соблюдения переводчиком этических норм, понимания межкультурных отличий и особенностей, напрямую зависит успех переговоров. Международная политика и межгосударственные отношения являются одной из важнейших и неотделимых частей мирового сообщества, благодаря которым страны имеют возможность неустанно развиваться в различных сферах человеческой жизнедеятельности. Именно поэтому столь велика значимость перевода, являющегося связующим звеном между двумя или несколькими странами, в коммуникации государств, так как дает возможность прямого общения, невзирая на различные языки и культуры представителей.

По мнению П. А. Цыганкова, международные отношения связаны с происхождением наций, образованием межгосударственных границ, формированием и изменением политических режимов, становлением различных социальных институтов, обогащением культур, развитием искусства, науки, технического прогресса и эффективной экономики, которые в свою очередь тесно взаимодействуют с торговыми, финансовыми, культурными и иными обменов, межгосударственными союзами, дипломатическими контактами и военными конфликтами [8, с. 9].

Синхронный перевод – это вид устного перевода, осуществляемый переводчиком одновременно с произнесением речи спикера, с максимально допустимым отставанием в 3-4 секунды. Может осуществляться как при помощи дополнительного оборудования (специальной кабинки для синхронного перевода, наушников, пульта, усилителя), так и без него (метод нашептывания / шушутаж).

Синхронный перевод – это деятельность, требующая больших когнитивных ресурсов и значительных умственных усилий. Этот процесс включает в себя не только преобразование языковых форм, но и понимание, трансформацию между преобразуемыми языками, и, по сути, синхронный перевод – это деятельность, которая предъявляет большие требования к когнитивным ресурсам переводчика. Тот факт, что на работу синхронных переводчиков оказывают большое влияние такие индикаторы, как скорость

воспроизведения речи спикера, шум и синтаксическая структура исходного языка, и что запоминание содержания текста речи после завершения переводчиком синхронного перевода обычно хуже, чем после завершения простого прослушивания, или последовательного перевода, говорит о том, что синхронный перевод требует большего объема когнитивных ресурсов, чем другие виды лингвистической обработки.

С точки зрения самого синхронного перевода, это поведенческая деятельность, включающая глубокое познание и сложные психологические механизмы. Синхронные переводчики должны обладать быстрой реакцией, чтобы осуществить быстрый, практически одновременный перевод, в процессе заслушивания информации на исходном языке, и переводить ее на целевой язык, при этом продолжая одновременно слушать следующий сегмент сообщения на исходном языке. Данный процесс включает в себя ряд звеньев обработки, таких как прослушивание переводчиком и идентификация информации на исходном языке, сохранение информации, преобразование языка, перевод и трансформация на целевой язык и самоконтроль при переводе на целевой язык. Как правило, эти звенья обработки и передачи информации пересекаются и идут «внахлест», поэтому переводчик должен обладать способностью одновременно выполнять несколько задач по хранению и обработке информации, также необходимо иметь очень высокий уровень рабочей памяти и когнитивных способностей.

Временем возникновения синхронного перевода как профессионального вида деятельности принято считать Нюрнбергский процесс над нацистскими военными преступниками. Позже синхронный перевод также стал формой устного перевода, используемой Организацией Объединенных Наций. С течением времени синхронный перевод постепенно становится формой устного перевода, общепринятой международным сообществом и широко используемой международными организациями, на международных конференциях и прочих интернациональных мероприятиях.

Через 6 лет после Нюрнбергского процесса, в 1952 году, в СССР прошло Международное экономическое совещание с участием более 50 синхронистов, осуществлявших перевод на 6 языков мира, включая китайский язык, тем самым заложив основу развитию данного направления устного перевода в странах Советского Союза.

В современном Казахстане, как и в Российской Федерации, синхронный перевод получил еще более активное развитие после обретения независимости. Однако самым распространенным и глубоко изученным языковым направлением остается английский язык. По мере расширения и углубления сотрудничества с Китайской Народной Республикой, все большую популярность набирает китайский язык. В Китае же исследование синхронного перевода и разработка методики обучения этому виду переводческой деятельности берет начало с конца 70-х годов прошлого столетия, после провозглашения страной курса реформ и открытости всему миру. При этом, как и в России и Казахстане, наиболее изученным языковым направлением в КНР остается англо-китайская языковая комбинация.

Подготовка синхронистов – довольно сложный и долгий процесс, реализуемый как при ВУЗах, в высших школах перевода, так и на независимых переводческих курсах, незыблемой базой и основным упором в которой выступает непосредственно практика перевода. В соответствии с разновидностями синхронного перевода, от переводчика требуется владение теми или иными переводческими навыками.

Виды синхронного перевода включают:

1. Синхронное чтение. Вид синхронного перевода, при котором переводчику заранее предоставляется переведенный на язык перевода текст выступления спикера, переводчику необходимо лишь синхронно зачитать данный текст. Эта разновидность перевода по праву считается наименее сложной. Однако необходимо учитывать, что при этом также как и в других видах синхронного перевода, обязательно должна быть учтена корректная подача текста перевода, то есть он должен быть зачитан в максимально приближенной к речи оратора форме, с четкой дикцией и грамотно артикулированными паузами. При этом, всегда существует вероятность отклонения спикера от текста выступления. В этом случае, переводчику необходимо ориентироваться на слух, добавлять либо опускать содержание текста перевода.

2. Синхронный перевод с листа. Разновидность синхронного перевода, когда переводчику заранее предоставляют текст перевода на исходном языке, и он должен, опираясь на него, устно синхронно воспроизводить текст выступления. Однако в данном случае также может быть вероятность отклонения спикера от текста выступления.

3. Классический синхронный перевод на слух, без опоры на текст. В процессе осуществления данного вида перевода, используется специальное оборудование для синхронного перевода (пульт, наушники, усилитель, звукоизоляционные кабинки для переводчиков). Данная разновидность синхронного перевода требует большой подготовки, так как у переводчика нет текстовой опоры. Единственное чем он имеет возможность воспользоваться в процессе перевода – это ручка, бумага и собственные знания, опыт. Считается, что это самый сложный вид синхронного перевода, требующий от переводчика высокого уровня профессионализма, отточенного навыка владения стратегиями и техниками синхронного перевода, в особенности стратегией вероятностного прогнозирования, психоэмоциональной подготовки и стрессоустойчивости.

4. Отдельным видом синхронного перевода является «шушутаж» (от французского *chuchoter* - шептать) или «нашептывание». Данный вид синхронного перевода применим для малого количества участников, нуждающихся в переводе (1-2 человека). В этом случае переводчик работает без использования специального оборудования, занимая место позади либо рядом с участником, и нашептывая ему перевод. Шушутаж также считается одной из самых сложных разновидностей синхронного перевода, так как переводчик, во-первых, работает непосредственно на площадке переговоров, среди участников мероприятия, и не отделен от слушателей кабинкой, что добавляет определенную психологическую и эмоциональную нагрузку, а также

в связи с отсутствием звукоизоляции, может испытывать определенную дополнительную сложность в обработке и синхронном воспроизведении информации. В большинстве случаев, шушутаж часто выбирают при сопровождении переводчиком иностранных гостей во время официальных обедов, фуршетов.

Выделяя синхронный перевод в сфере международных отношений, необходимо учитывать, что данная сфера включает большое количество различных направлений, как личных, для отдельно взятого человека, так и общества в целом. При переводе, синхронист должен учитывать не только специфику культур стран перевода, но вместе с тем иметь высокий и обширный уровень владения специализированной лексикой.

Международные отношения – это не только конференции, симпозиумы и заседания на высоком межгосударственном уровне, но также и деловые встречи между представителями различных компаний, коммерческие бизнес-переговоры и т.д. Синхронист должен в соответствии с направлением переговоров и «регистром» участников правильно подбирать используемую лексику, создавая комфортные условия для участников-слушателей синхронного перевода, помогая им тем самым найти общий язык.

Участвуя в процессе переговоров, переводчик-синхронист в какой-то мере несет на себе функцию дипломата. Ошибки в переводе способны породить дипломатические конфликты и недопонимания, которые могут длиться веками. Известно немало случаев, когда переводческие ошибки приводили к серьезным последствиям глобального масштаба. К примеру, 26 июля 1945 года, когда страны антигитлеровской коалиции опубликовали Постдамскую декларацию, в которой указали условия капитуляции японской империи, подчеркнув, что в случае отказа ее ждет «быстрое и полное уничтожение». Отвечая на данный ультиматум, Премьер-министр Японии Судзуки Кантаро на созванной им пресс-конференции сказал: «Без комментариев. Мы продолжаем это обдумывать». Однако в японском языке фраза «без комментариев» также может быть интерпретирована, как и «мы это отвергаем». В результате неправильно подобранного слова, представители союзных стран поняли его слова иначе. Итогом данного недопонимания стало то, что через 10 дней после данной пресс-конференции, на города Японии была совершена атомная бомбардировка, приведшая к гибели тысяч людей.

В настоящее время, большинство международных мероприятий проводятся на двух или более языках, при этом каждая группа переводчиков отвечает за перевод между двумя языками, а когда на конференции говорят на нескольких языках, каждая группа переводчиков работает в режиме «ретрансляции» (реле), чтобы обеспечить участникам возможность услышать язык, который им необходим для понимания содержания текста выступления того или иного оратора. Таким образом, синхронный перевод – это услуга, которая непосредственно обеспечивает перевод речи спикеров на целевой язык и обеспечивает языковую гарантию беспрепятственного хода мероприятия, что ощутимо экономит время и обеспечивает удобство воспроизведения

информации. Данный фактор является одним из преимущественных отличий синхронного перевода от последовательного.

Учитывая вышеизложенное, роль переводчика и перевода в целом, в особенности синхронного перевода, как основного инструмента взаимодействия на политической арене мира, выступает одним из важнейших факторов в аспекте международных отношений и дипломатии. Переводчик помимо превосходного владения целевыми языками, также должен обладать соответствующими фоновыми знаниями и быстрой реакцией, уметь в условиях сжатого времени устного перевода выбрать наиболее подходящий по смыслу эквивалент слова на языке перевода, а при необходимости разъяснить стороне, для которой осуществляется перевод, контекст и предысторию того или иного выражения, фразы.

В данном случае переводчик также выступает в роли дипломата, на него возлагается ответственность по достижению цели коммуникации, поскольку именно переводчик является центральным фактором процесса интерпретации, оказывающим непосредственное влияние на его результат.

В этой связи немаловажным фактором является такой аспект, как этика переводчика. В первую очередь она подразумевает соблюдение принципов нейтральности в переговорах и конфиденциальности. Переводчик ни в коей мере не должен искажать текст исходного языка, а также не допускается демонстрация личного отношения к участникам либо тематике переговоров. В случае, если переводчик связан дипломатическими полномочиями, либо по предварительной договоренности с заказчиком, он имеет право несколько отойти от принципа соблюдения нейтральности и смягчить острые углы в том случае, если это будет положительно способствовать международным переговорам; однако при этом он не должен действовать в интересах только одной стороны переговоров.

Как отметила С. Г. Саблина в статье «Актуальные проблемы теории перевода», коммуникация «представителей разных культур порождает множество проблем, которые обусловлены несовпадением норм, ценностей, особенностей мировоззрения партнеров и т.п. Они не могут быть элиминированы в процессе интеракции, поэтому успешность взаимодействия зависит от достижения консенсуса по поводу правил и схем коммуникации, не ущемляющих интересов разных культур. Требуется адаптация традиционных моделей монокультурных интеракций к новой социальной среде на фоне сохранения культурного многообразия мира» [6, с. 52-74].

Устный перевод, в особенности синхронный перевод, в отличие от письменного, строго ограничен временными рамками, должен быть более вариативен и адаптивен ситуации. В данном случае к переводчику предъявляются высокие когнитивные требования. Переводчик находится на стыке коммуникативного процесса, осуществляемого на исходном языке, и коммуникативного процесса, осуществляемого средствами языка перевода. Другими словами, переводчик – один из главных элементов коммуникативной системы, при отсутствии которого произойдет сбой данной системы целиком [1, с. 67].

Таким образом, синхронный перевод, играя важную роль в сфере международных отношений, должен быть строго структурирован, выверен, точно и корректно передавать смысл и посыл каждой из сторон переговоров, тем самым обеспечивая высокий уровень коммуникации и успешность взаимодействия сторон.

Библиографические ссылки

1. Воеводина Т. В. Устный перевод в коммуникативном аспекте и его соотношение с другими видами перевода // ТП. Вып.20. М.: ИМО, 1986. С. 66-72.
2. Гофман Е. А. К истории синхронного перевода // Тетради переводчика №1. М.: Международные отношения, 1963. С. 20-22.
3. Дударева Н. А. О некоторых трудностях синхронного перевода // Вестник ИГЭУ. 2009. №1. С. 1-5.
4. Крень О. А. К вопросу о формировании профессиональной переводческой компетентности в устном переводе // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: Сборник научных трудов. Минск: БГУ, 2012. С. 124-129.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод. М.: Воениздат, 1969.
6. Саблина С. Г. Актуальные проблемы теории перевода // Сборник научных трудов. СПб.: СПбСПУ, 2004. С. 52-74.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 264 с.
8. Цыганков П. А. Теория международных отношений: Учеб. пособие. М.: Юрайт, 2016. 316 с.
9. Чернов Г. В. Теория и практика синхронного перевода. М.: Международные отношения, 1978. 208 с.
10. Черняховская Л. А. Перевод и смысловая структура. М.: Международные отношения, 1976. 261 с.

IV. ЛИНГВОДИДАКТИКА

УДК 37.018.46:004

**МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ
И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**THE METHODOLOGY OF CREATING A MULTIMEDIA PRESENTATION
AND ITS USE IN CLASSES AT A NONLINGUISTIC UNIVERSITY**

Е. В. Абрамова

*ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет
путей сообщения»*

Аннотация. Данная статья посвящена методике создания и оформления мультимедийной презентации к учебному занятию с целью обеспечения наглядности, высокой степени дифференциации, благоприятных условий для развития мотивации к обучению у студентов неязыкового вуза.

Abstract. This article is devoted to the methodology of creating and designing a multimedia presentation of an educational lesson in order to provide visual aspects, a high degree of differentiation, favorable conditions for the development of motivation to study at a nonlinguistic university.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, учебная деятельность, мотивация студентов, творческий продукт

Keywords: multimedia presentation, educational activity, students` motivation, a creative product

Одним из приоритетных направлений развития образования является компьютеризация образовательных учреждений, поэтому в учебных аудиториях все больше стало появляться интерактивных досок, мультимедийных проекторов и других современных технических средств обучения. Современный педагог обязан уверенно ориентироваться в цифровой среде, уметь искать новые знания и формы данных, и способы работы с ними, а также качественно передавать полученный опыт своим студентам. В данной работе пойдет речь о создании и использовании на учебных занятиях мультимедийных электронных презентаций. Под электронной презентацией понимается логически связанная последовательность слайдов, объединенных одной темой и общими принципами оформления. Презентация позволяет сделать доклад преподавателя и студента последовательным, выразительным, содержательно насыщенным и избежать пауз между фразами.

Использование мультимедийных презентаций в преподавании иностранного языка в высшем учебном заведении позволяет не только сблизить участников процесса обучения и создавать особый эмоциональный фон, но также создавать благоприятные условия для развития мотивации у студентов, в том числе открывать большие возможности для их приобщения к духовным ценностям, традициям и обычаям страны изучаемого языка, с целью вовлечения студентов в творческие и научные проекты [1, с. 8]. В процессе подготовки презентаций, учащиеся расширяют кругозор и фоновые знания; развиваются интеллектуально, обретают навыки логического мышления, анализа фактов, синтеза, абстрагирования, сравнения, обобщения; обучаются самостоятельно принимать взвешенные решения, умение работать в команде, приобретают навыки публичных выступлений.

Презентация, которая предназначена для занятий, мастер-класса или выступления на семинаре, должна быть основательно продумана по сюжету, сценарию, структуре и эстетическому оформлению. Рекомендуется начать с объёма информации и её обстоятельного отбора. Не рекомендуется заполнять один слайд очень малым объёмом информации, так как это может привести к частой смене слайдов (менее 10-15 секунд на слайд), или наоборот слишком большим объёмом информации. Рекомендуется оставить не более трёх фактов, выводов, определений, которые способен запомнить мозг студента.

Словесные изюминки. Такие слова создаются авторами для определённых художественных целей, они обычно служат средством художественной выразительности, тем самым придают тексту яркую образность и часто являются признаком авторского стиля [4, с. 57]. В основе создания «словесных изюминок» лежит цель расширить новые смысловые грани, умеренными языковыми средствами создать эффективный образ. Базовый текст – это своего рода основа, которая необходима для усиления изучаемой лексики и грамматики. В качестве вступления рекомендуется использовать тематические цитаты, пословицы, идиомы и поговорки. Их можно использовать как элементы проблемного обучения, также как и эпиграф для погружения в тему занятия. Они как связующие нити между содержательными отрезками текста или частями проекта, равно как и в заключительных слайдах презентации, превращают их в эпилог.

Например, начать пару по теме «*Political System of the UK*» с вопроса «*Remember what sort of state is the UK?*» и услышав в ответ «*Monarchy*», можно предложить студентам цитату Джона Брайта «*England is the mother of Parliaments*» [2, с. 59] и попросить их уточнить «*What type of monarchy is the UK?*». Применяемые в качестве здоровьесберегающего элемента цитаты, могут содержать иронию или юмор, который даёт повод для их обсуждения (Что имел в виду автор? На что здесь сделан намёк автором?). Это вкуче помогает студентам стать более открытыми к идеям, создаёт атмосферу дружелюбного общения, вызывает смех, снижает напряжение и усталость.

Оглашение темы. Если есть необходимость заинтриговать студентов, моментально включить их внимание, не следует помещать название темы на первом же слайде. Лучше начать с эпиграфа и нескольких иллюстраций-

намёков, – например, гамбургера, пудинга и чая, символизирующих британскую кухню. Далее необходимо поинтересоваться какие предположения возникают у студентов насчет того, о чём пойдёт речь сегодня на занятии. И только когда они озвучат свои варианты, вывести на экран тему.

Толчок к целеполаганию. Современные стандарты требуют обязательного формулирования цели занятия, причём это рекомендуется делать не преподавателям, а давать возможность сделать это студентам. Им будет легче и быстрее определиться с целью, если у них перед глазами есть помощь в виде краткого плана занятия, пункты, отражающие содержание, виды и формы организации учебной деятельности. Это даёт учащимся представление о работе, которая им предстоит и её направлениях, ожидаемых результатах.

Заголовками текст не испортишь. В основной части презентации обычно повторяются заголовки пунктов плана. Поскольку они служат ориентирами, помогают учащимся запомнить основные слова, заголовки должны привлекать внимание [3, с. 8]. Их можно скрыть, чтобы студенты после ознакомления с содержанием отрезка текста или презентации сами смогли сформулировать его подзаголовки, а потом сравнили с первоначальной версией. Для того чтобы заострить их внимание на заголовке, необходимо обратиться к его укрупнению, но в этом случае текст следует минимизировать. Заголовки на отдельном слайде с соответствующей иллюстрацией, фотографией и цитатой, которые сопровождаются музыкальной вставкой, очень эффектно смотрятся. Основную мысль текстового отрезка можно подчеркнуть дизайном заголовка. Чтобы не утомлять глаза студентов, анимированные заголовки могут внести оживление в повествование, показывая замысел автора; вместе с этим очень важно стандартизировать направление движения заголовка и картинки.

Шрифты. Для текста и заголовков предпочтительны однотипные шрифты без засечек (Calibri, Arial и т. п.), их легче читать с большого расстояния. Для заголовков размеры шрифта должны быть не менее 24 (допустим полужирный), и не менее 20 для информации. Для оформления комментариев и служебных слов чаще всего служит курсивный шрифт, им выделяют важные места текста.

Формат. Само собой, широкоформатные презентации дают возможность располагать важную текстовую информацию в центре слайда, а второстепенную и иллюстративную вокруг слайда.

Секреты иллюстрирования. Основная функция рисунков и фотографий – облегчать восприятие текста и запоминание новой лексики и содержания в целом, поэтому при выборе визуально акцентируемых лексических единиц рекомендуется опираться на их ключевую роль в данном отрывке. Как правило, уточняющую надпись (транскрипцию или слово) располагают под картинкой. Появление на экране иллюстраций к тем или иным словам можно запрограммировать во время чтения текста по мере их озвучивания, задав несложную анимацию с временными интервалами, либо прибегать к щелчку мыши. Очень важно запомнить, что не стоит перегружать слайды большим количеством картинок, если в этом нет острой необходимости и злоупотреблять анимационными эффектами, которые отвлекают внимание от содержания. С целью ускорения процесса перевода иногда можно вынести за рамки текст и

незнакомые слова. Помимо всего прочего, поля удобны для размещения слов в рамочке, которыми нужно заполнить пропуски, с целью демонстрации ключей к заданиям тестового характера или ответов для самоконтроля, когда учащиеся работают с материалом самостоятельно.

Выбор эстетов. Украшением стиля утончённой классики всегда считались чёрно-белые фотографии, именно они могли преобразовать любой, даже самый минималистический дизайн. Именно им приписана роль, с помощью которой самым наилучшим образом передается атмосфера того времени, когда им не было альтернативы.

Магия фона. Общеизвестно, на уровень восприятия материала большое значение имеет цветовая гамма слайда. Более контрастных сочетаний фона и текста требует демонстрация через проектор, причём стоит отдавать предпочтение холодным тонам для фона, чтобы он не отвлекал от сути самого текста. И если презентация большая по объёму, то рекомендовано, чтобы фон был единым для всей презентации либо его стилистика единообразия сохранялась в пределах отдельной части, либо главы. Целесообразно при выборе фона выбирать именно тот, который перекликается с темой презентации: например, для «Charming Tradition of English Tea» в качестве фона лучше всего подходит цвет чайных листьев, а для заливки – оттенки заваренного чая; контрастное же сдержанное сочетание чёрного фона и белого, местами жёлтого шрифта будет оправдано на занятии по теме «Eggs and Dishes from Eggs», здесь презентация может сопровождаться ярким иллюстративным материалом [2, с.96].

Художественные эффекты. Живое и эстетичное впечатление создаёт фон с эффектом акварели, который приемлем практически для любой тематики. Даже самой скучной презентации яркими мазками можно задать энергичный тон, а релаксирующее настроение создадут нежные оттенки. Эффект «боке» является не менее привлекательным для фона, он возникает в результате художественного размытия фотографии, когда источники света преобразуются в яркие сияющие сферы. Большинству лингвистов очень нравится ещё одна идея – это страницы рукописного дневника. В рукописном шрифте на слегка пожелтевших листах бумаги существует некая тайна, при использовании которой у аудитории возникает чувство вовлечения в чьё-то личное пространство или познание фактов, которые скрыты от остального мира. Так как процесс преподавания неизменно ассоциируется с доской, зачастую преподаватель использует не только ее, но и белый шрифт для оформления краткой вступительной речи, или на одном из последних слайдов содержится какое-нибудь оригинальное пожелание и благодарность за внимание.

Кинематографические эффекты. Кинематографических эффектов можно достичь, используя в процессе настройки переходы, выбранные по индивидуальному вкусу. Эксперты утверждают, что одинаковые горизонтальные переходы в рамках одной части или главы, например, такие как «Расслоение», «Перелистывание» делают презентацию целостной. Они вносят в неё плавность и умеренную динамичность, и с этим нельзя не согласиться.

Кинематографические эффекты не только радуют глаз, но и работают на «погружение» аудитории в процесс вовлечения.

Цветовые нюансы. Иллюстрация должна быть в таких тонах, которые подходили бы к общему фону. Иллюстрация не должна сливаться с фоном. Цель иллюстрации – гармонизировать с цветом текстового поля. Чередование оттенков заливки слайд за слайдом позволяет включить «радостные» нотки в общий фон, тем самым избегая монотонности и унификации дизайна. Такие «фишки», как тонкие рамки и подсветка вокруг них, смотрятся очень изысканно. Их можно использовать не только для портретов, фотографий или обычных рисунков, но и в отсутствие иллюстраций для заголовков или текста, поле которых не окрашено. При этом очень важно понимать, что если переусердствовать с цветом, то можно отвлечь зрителя от информации на слайде. Но, например, такие «эффекты», как рваная бумага, пузыри, кружки, треугольные коллажи, могут внести оригинальность в дизайн оформления.

Палитра звуков. Одним из приемов погружения в презентацию является музыкальный фон. Музыка нейтрализует отвлекающие факторы, фокусирует внимание, подстёгивает интерес зрителей и помогает закрепить содержание в памяти надолго. И это происходит благодаря приятному эмоциональному эффекту той самой музыки. Например, Бой кремлёвских курантов, Биг Бена, звуки волынки гармонично вписываются в страноведческую тематику; звуки лёгкого джаза, которые напоминают атмосферу ресторана, являются идеальной звуковой дорожкой к теме «British Meals» [1, с. 11]. Чтобы передать определённую атмосферу, поднять настроение, отразить дух эпохи или выстроить ассоциацию на акустическом уровне, для всех этих нюансов необходим выбор музыки.

Зрелищные дополнения. Гармоничным дополнением презентуемого контента, превосходящим по силе своего воздействия все вышеупомянутое, можно назвать полноэкранную видео вставку. Самое главное здесь не ошибиться с выбором. Видео должно быть кратким живым комментарием, который помогает сконцентрировать внимание зрителя на тех или иных акцентах сообщения. Его часто применяют в качестве здоровьесберегающего компонента для минуток релаксации.

Таким образом, можно сделать вывод, что авторская презентация – это именно тот творческий продукт, который отражает индивидуальность и профессиональный опыт преподавателя. Наряду с познавательной информацией, которая размещается в презентации, очень важно не забывать о ее оформлении. Одна из самых главных инструкций – дополнение презентации интересными мыслями чтобы вдохнуть в неё жизнь. Результатом соблюдения данных рекомендаций будет то, что труды преподавателя будут, непременно, оценены по достоинству.

Библиографические ссылки

1. Ключева Т. А. Алгоритм создания презентаций для проведения уроков, лабораторных и практических работ. 2017. 19 с.

2. Кирмайер М. Мультимедиа. СПб., 1994. 152 с.
3. Окопелов О. П. Процесс обучения в виртуальном образовательном пространстве // Информатика и образование. 2016. №3. С. 8.
4. Смолянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования). Красноярск: КрГУ, 2013. С. 57-58.

УДК 1(167.7)

МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ УЧЕНИКОВ

EDUCATION METHODOLOGY: THE PHENOMENOLOGICAL METHOD FOR ADULT LEARNERS

Г. А. Адамаускене
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»

Аннотация. В статье автор обращает внимание на проблему в практико-ориентированном обучении, где ученикам предлагают изучать предмет через кейсы и обучают поведению исходя из контекста. Автор показывает минусы и опасности такого подхода и, поместив методологию в «чёрный ящик», предлагает феноменологическим методом Гуссерля рассмотреть образовательную ситуацию с позиции ученика. Какими методами должен разгадать ученик зашифрованную, непрозрачную методологию образования? Можно ли по аналогии с нисходящей методологией обучения создать восходящую методологию разгадывания предмета? Автор с гносеологическим оптимизмом разворачивает ученика лицом к неизвестному, к познанию скрытой методологии, но теперь описывает необходимость в наличии инструментов познания, методах и умении учиться.

Abstract. The article author draws attention to a problem in experience based learning where students are asked to learn a subject through cases and are taught the behavioral norms based on the context. The author shows the disadvantages and dangers of this methodology, and putting the methodology in a "black box" she suggests using Husserl's phenomenological method to examine the educational situation from the student's point of view. Which methods should a student use to unravel the encrypted, opaque methodology of education? Is it possible to create an ascending methodology of unraveling the subject by analogy with the descending methodology of education? The author, with epistemological optimism, turns the student around to face the unknown, to know the hidden methodology, but now describes the need for cognitive tools, method and the ability to learn.

Ключевые слова: методология, опыт, мышление, рассудок, умение учиться, самонаправленное обучение, редукция, ученик, опыто-ориентированное обучение

Keywords: methodology, experience, mind, reasoning, study skills, self-directed learning, reduction, learner, Experiential Learning

The teacher designs the learning experience with the intention of what specific route the student will follow, what methodology will be used, and what the outcome of this educational experience will be.

Methodology is the teaching of methods, techniques, and strategies by which an understanding of a particular subject is achieved. There are several educational ideologies that form different key learning outcomes. For example, Michael Stephen Shiro has identified such curriculum ideologies in his theory: Scholar Academic, Social Efficiency, Learner centered, Social Reconstruction [12].

No matter the varieties any methodology is classified as a system, an order, a strategy, in general, something that has a certain consistency, even a regularity of stages. And this track has a start point and finish point: the start of the path and the goal of the movement. And it is also divided into stages and takes time.

According to the characteristics of L.A. Rastrigin, Doctor of Technical Sciences in Cybernetics and Informatics, it is possible to consider the methodology as a complex system: it is not described by mathematical algorithm, has many secondary processes and variable inputs, there is some "control intolerance" [7]. Educational methodology is nonstationary and impossible to duplicate experiments in it because the teacher and student subjects are changing.

Methodology is a subject of study for the philosopher, epistemology / gnoseology studies the structure, structure, functioning and development of knowledge itself. Gnoseology studies the «subject-object» relation, and epistemology studies the "object-knowledge" relation.

Consequently, learning is definitely not a process that is formed randomly, situationally, in any approach methodology will be distinguished by consistency and sufficient grounding in the logic of the entire system.

The etymology of the word "metodos" is a way following a path: from the Greek μέθοδος (from μετά- + ὁδός, lit. «the way after something») and the Greek λόγος (thought, discourse or reason). So our goal is «to follow the reason, the logic of the subject» to give the student independent thinking and mastery of the logic of the subject. This ability to think independently would be brought to the forefront as a necessary process for education as a whole.

The requirement of methodology can be found in the norms and regulations of schools and universities for composing teaching strategies. The methodologist or teacher works with different types of knowledge and selects an appropriate format of learning. All this is expressed in the curriculum.

Andragogy, a discipline of pedagogy, covers theoretical and practical problems of adult education, training and education increasingly uses Experiential Learning [2]. The first version of the method appeared in *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* in 1984. It was not published in Russian. In this book David Kolb described a model of experiential learning. Kolb, however, was not a pioneer of experiential learning. His achievement is that he summarized and combined pre-existing research and approaches. In particular, the works of John

Dewey, Jerome Bruner, and Jean Piaget. Kolb described the transformation of experience in learning through a cycle of trial and error and distinguished four stages in this process: 1) concrete experience; 2) reflective observation; 3) abstract conceptualization; and 4) active experimentation. This is Kolb's famous cycle [11]. Thus effective training, according to the author of the concept, happens when the student passes through all stages of a cycle.

The model of experiential learning is not limited to this four-phase cycle. In Kolb's theory there is a second large block about the dependence on the student's learning styles. It is easier for them to learn by building a learning strategy for the subject, understanding the specifics of their cognitive processes, taking into account previously formed attitudes and learning habits. Kolb called these preferences learning styles, classified them, and suggested that they affect the student's movement through the phases of the learning cycle.

So, there is an order of action on the part of both the "mover" and the "follower" of the method. Students do not have a passive object role, they participate in learning, which means they also have their own methods to go the way.

It is cooperation on the part of the teacher - knowledge of the subject and laying it out according to methodology for successful assimilation, on the part of the student – a special order of research, study, study schedule, movement through the basic curriculum. And knowledge about oneself as a subject: peculiarities of psychological dispositions, how to build one's planning, find an approach to oneself and study methods of mastering new knowledge. Some means of movement an adult already has, they are habitual and routine, so not much effort will be allocated to learning, in new situations we will have to cope with resistance and stress.

Overcoming the educational challenges reasonably created by the teacher in front of the student, in the "zone of his nearest development" according to Vygotsky [3] the teacher has a task to open a new perspective to the student's thinking and give methods of mastering this area of knowledge. This is how the student learns the experience. A sequence of challenges and positive solutions leads to an educational outcome (learning outcome), when the student has mastered the subject or knows the subject at some level. Consequently, they have gained experience and changed the way they think about the subject – they have developed their thinking.

Since the last quarter of the 20th century, education has been changing from the humanistic mission of universal enlightenment and human formation to practice-oriented specialized knowledge for the needs of capitalism and the closure of needs. In today's world, the empirical impermanence, the material, biological perspective of existence, and the existential focus of self-knowledge are replacing idealistic, fundamental views about education. The methodology of vocational education is more often concerned with practice-oriented tasks. There is less space for the development of critical thinking and an understanding of the universal picture of the world, for the formation of a person, for the formation of his mentality. Knowledge is fragmented into specialties, individual subjects, and skills. The main part of learning is the solution of applied cases. Rationality and empiricism are not overcome, the student is always under the power of circumstances and context, and therefore the process of independent thinking of the student is not completed.

We can imagine an experiment where the whole methodology, with its teaching structure, formats and educational goals of the teacher and put this methodological system in a "black box". The black box method was proposed by psychiatrist and cyberneticist William Ross Ashby to study complex systems [8]. This is what methodology looks like from the student's side. It is not visible, it is not transparent and not predictable, but it is known that this system exists and responds to external influences, through communication with the teacher and feedback in the assessment of knowledge.

How to unravel, to comprehend this thing in oneself, how to decipher the method to a person who does not know it? How to differentiate from error deviations from a method that the student does not know?

The basis for the whole system of education is the fact of the existence of a cognizing subject, this fact is self-definable (according to R. Descartes) and undeniable.

Hersey and Blanchard, behaviorists and sociologists, developed a model of self-directed learning SSDL The Staged Self-Directed Learning. According to the Hersey-Blanchard theory a person is ready to perform a task if 1. able to perform it 2. willing to perform it 3. confident in their abilities. Readiness to perform will be a combination of ability and motivation, and ranges from Dependent, just starting out, to Interested in the process of learning the subject. The individual then becomes self-directed, independent, and in command of the subject matter. Later, in 1991, this model was developed and transferred to adult education by Gerald Grow [10].

When the student is only in experience-oriented learning and does not receive development toward the universal laws of the profession, which is commonly referred to as theory, the student does not gain independence and the ability to master the subject in all circumstances, but is constantly tied to the circumstances that dictate action. In applied experience there is no knowledge of the reasons why it happened that way, a particular case from practice just happens. In this sense, there is no knowledge in itself that lies somewhere in the matter. The student is invited to reflect on experience (from the Late Latin reflexio «turning back») in order to find meaning in patterns of action, patterns of decisions made.

Independence is gained (according to Aristotle) when the student unravels the general patterns and can use them independently in different situations, rather than from one case to another.

If an educational program or curriculum is published, it gives a general idea of an area of knowledge that is also not yet familiar to the student. The less contact with the teacher and his explanations not only of the subject matter, but also of the educational process itself, the less method - this very «movement in the way». Rather, it is movement in a certain fog of ignorance and independent unraveling of encrypted knowledge, guessing the right direction of the path and the logic of the entire educational situation in which the student finds himself. Creation of notes and didactic materials for themselves, practical experiments, as well as communication with older colleagues helps students to find tactics and methods of grasping the methodology. The resulting self-education is αὐτός (autós, lit. 'self') and διδακτικός (didaktikos, lit. 'teaching').

Here one quotation from Vladimir Bibikhin's subtle observation might be used: "There is nothing like being lost and confused. <...> To find oneself, one must leave oneself behind. To leave oneself-lost and find oneself-lost, walking in space without signposts or pre-determined paths" [5]. In this transition, ignorance can be understood as a moment positive in its negativity, as the possibility of a new stage of knowledge and experience.

It is impossible for the teacher to forget his knowledge of the subject; it is hard to enter the position of not knowing at all. The knowledge is there and obvious to him. The students feel this pressure, asynchrony with the teacher. As a result, the adult student is relegated to the role of observer and statistician, stating his own powerlessness, only recording the natural course of events, but essentially not understanding, refusing to understand the elusive logic, and thus the nature of his rationality, producing from it a reference point for ideals and the universal. This loss of subjectivity, of course, causes frustration (confusion) and resistance to learning.

In adult education there is another important feature – it is the accumulated life experience: work experience, memories of previous studies, cognitive attitudes and established misconceptions. Given the fact that remote employment and mobility of the population is developing, and education is moving to an online format, it is increasingly difficult to create such an educational route, which would fit the different life experiences of a group of students.

In the process of studying different situations and cases, the student is already dissatisfied with the fact that he is constantly in the proposed circumstances, they do not fit their experience and the students find themselves in the position of skeptic: "things happen differently in life". The subject of study is not compiled holistically, is not grasped by the student as something special, and fragmentary knowledge is obtained.

In the process of learning, the teacher must set such an educational challenge to confront the student with his reasoning, this forces him to abandon empirical observations of random experience and learn to reflect, to build cause-and-effect relationships, hence, to think logically. The advanced student needs to remember the experience he has had, so that by relying on general patterns from the subject being learned, he can act logically rather than situationally. Thus, from knowledge of causes rather than from habit and knowledge of many accidents mastery and understanding of the subject comes. Consequently, we need not only experience and memory of past actions, but also a reflection of the logical process itself, a manifestation of the universal regularities of why things happen this way.

The form of knowledge in the form of accidental insight is not appropriate here; knowledge must be presented in the form of judgment. If judgments cannot rely on other judgments, then they must rely on experience, and that experience itself must be of a special nature. But what does it mean that judgment can rest on apparent experience? The philosopher Edmund Husserl worked very hard with this notion-the notion of obviousness. This is how reasoning develops – a correct judgment about relevant things, not an opinion about those things or a partial knowledge about that thing from incidental circumstances.

The challenge of exploring the path of educational methodology and of paving the way forward from the student to the teacher occurs. In order to implement the process of the chosen strategy of education, it is necessary to reach an agreement to walk this path together. The first step is to achieve trust, to open up to the new, to stock up on epistemological optimism.

If one accepts the situation of the "black box" and the opaqueness of the methodology for the student, how can one grasp and cognize the object under study? Husserl's phenomenological method offers the basic setting of investigating the object as it is in itself, of finding and following the logic of the object being studied from the object itself.

Husserl defined his project in 1935 as follows: "Phenomenology is a philosophical discipline which reveals the universal self-understanding – "the world and we humans in the world" – as incomprehensible and at the same time as a riddle, as a problem and tries to make it understandable. We proceed from the assumption that it is already clear to everyone what the world is, what reality is, and who we are. But who is everybody? What exactly is clear to them? For Husserlian phenomenology, it is this self-understanding that becomes the problem. It causes the question: how can anything at all be self-understood?" [1]

The phenomenological practice of seeing the world is a way of intuitively clarifying, reflectively analyzing, and comprehensively describing object content of all kinds that is present in our minds. It is a practice that brings clarity, rigor, and adequacy to the student's understanding of the subject. It is the practice of philosophical wonder. To accomplish this methodological reduction, the metacognition for the student would be to "think about how you think" and let the subject appear itself.

Without introducing critical thinking as a separate subject, without bringing it to instrumental subjectivity, moving away from the pragmatic approach of utility, what if we create the conditions for discovering the logic of the subject independently, through the phenomenological method. Students will have an ingrained sense of personal involvement in the knowledge of the subject, they will not take it for granted, but through reflection their way will build consistent logical connections about the subject as it is in and of itself.

The basis of the method is the renunciation of judgment, the principle of the Epoch. "The desire to de-automate the meaning of the world is also at the heart of Husserl's phenomenological ἐποχή. <...> It is necessary to free oneself from all "habits of thought" in order to "see, only to see with one's own eyes. <...> Every ready understanding of the world is proclaimed as "pre-given," and all pre-giveness "is subject to reduction. <...> The problematization of the object in reduction makes it visible as an intentional object. <...> In phenomenological ἐποχή we detach ourselves from the world precisely in order to make our engagement with the world "visible"" [9]. Skeptical doubt is already present in adult students; this natural reaction can be used and taught to use it logically correctly.

"The ideal of cognition is that of a reduction to the obviousness which results in a complete or perfect coincidence of the implied with the contemplated, that is, a reduction to adequate obviousness, when no intents remain which have not yet been

filled, when the contemplated has coincided completely with the originally only thought, that is, it is given now as it is, respectively, in the mode "this is it itself" [6].

This requires from the student certain skills and motivation to learn these skills to obtain. There is a task to formulate a methodology of learning on the part of the student.

Summary:

In order to pass the educational experience and to unravel the methodology it is necessary to come to the coherence of the path of cognition of the student and the path outlined by the teacher in the methodology. For coherence, both the teacher and the student need tools, methods of knowing and understanding.

Sharing responsibility for the process of learning and mastery of the subject requires effort and expertise not only from the teacher, but also from the student.

It gives us:

1) more subjectivity in the student, delegating the labor of constructing the logic of the subject. It used to be the teacher's task; now it's also the student's focused task, a necessary skill;

2) balance of power in the learning process: the teacher is the expert in the subject, the student is the expert in his ability to learn and grasp the subject, and the context has no power over decision making in different situations;

3) we mark the starting point of the student's path, we ask questions about the student's characterization and metacognitive abilities, not just the primary understandings of the subject matter that entrance tests test;

4) The reduction of the logical way of thought can become one of the methods of learning to learn, and the methodology of learning to learn can fundamentally change the role of the student in the model of modern humanities knowledge. A field of challenge and research opens up: to create a set of ways for adult learners to learn a subject, to grasp knowledge, and not depend on reasoned empirical situations of experience. Such methods of learning must be unified by methodology and synchronized as an ascending stream with the descending stream of educational methodology in Pedagogy and Andragogy. The content of cognitive acts according to Husserl, if they are true, does not depend on man or mankind and cannot be subjective [4]. So by allowing a reductive passage from experience to the subject exactly through the logical path, we can predict that these paths will converge since the subject is constructed according to the laws of logic;

5) There is a new phenomenon of independent learning. The ascent to knowledge the pupil is often forced to do by himself, without direct contact with the teacher, without the opportunity (one might say the privilege) to go this way together. Therefore, pedagogical skill alone in the educational process is no longer sufficient. The era of asynchronous learning dictates new solutions, one of which might be the methodology of learning skills for students.

Библиографические ссылки

1. Артеменко Н. А. Введение в феноменологию, Основные понятия и проблемы гуссерлевской феноменологии. URL: <https://magisteria.ru/phenomenology/basic-concepts-and-problems-outcome> (дата обращения: 2.12.2022).

2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / 3-е изд., стер. Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1934. 218 с.
4. Гайденок П. П. Научная рациональность и философский разум. М., 2003. 457 с.
5. Мановас Я. Э. Бибахин: опыт слушания. 2019. URL: http://www.bibikhin.ru/opyt_slushaniya (дата обращения: 2.02.2023).
6. Разеев Д. Н. Проблема очевидности в феноменологии Гуссерля // Между метафизикой и опытом. / Материалы коллоквиума «Влияние немецкой философии на русскую философию с XIX века до начала XX века и дальнейшее развитие философии в Германии и в России». Под ред. Д. Н. Разеева. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 105–137.
7. Растринин Л. А. Адаптация сложных систем: Методы и приложения. Рига, 1981. 375 с.
8. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. М., 1959. 127 с.
9. Ямпольская А. В. Искусство феноменологии. М.: РИПОЛ классик, 2019. 64 с.
10. Grow G. Teaching Learners To Be Self-Directed // Adult Education Quarterly, Vol. 41, No. 3, Spring 1991. Pp. 125-149.
11. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey, 1984. 21 p.
12. Schiro M. S. Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. SAGE Publications, Inc, 2012. Pp. 4-6.

УДК 372.881.111.1

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

EDUCATIONAL CAPACITY OF ENGLISH LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Л. У. Бадртдинова
МАОУ «Гимназия №82», г. Краснодар

Аннотация. Статья посвящена воспитательным возможностям уроков английского языка во 2-4 классах. Автор рассматривает содержание двух учебно-методических комплексов с точки зрения создания условий для развития личностных качеств, формирования гражданина и гармонично развитой личности в процессе обучения.

Abstract. The article focuses on educational capacity of English lessons in elementary school. The author views the content of two teaching materials to find out conditions for the development of personal qualities, forming a citizen and harmoniously developed individuals during the process of education.

Ключевые слова: образовательный процесс, иностранный язык в начальной школе, содержание УМК, патриотизм, духовно-нравственное воспитание

Key words: educational process, foreign language in elementary school, content of teaching materials, patriotism, spiritual and moral education

Воспитание детей рассматривается в России как стратегический общенациональный приоритет, и перед школой стоит задача личностного развития подрастающего и будущих поколений с учетом особенностей современного ребенка. Воспитание как неотъемлемый элемент образования реализуется и в форме самостоятельной деятельности, и как часть процесса обучения. С 1 сентября 2020 года в силу вступил Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», который определил воспитание как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения» [8, с. 2]. В законе отмечена важность формирования у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества, бережного отношения к традициям, природе и окружающей среде. Таким образом, именно воспитание призвано сделать человека человеком и осознанным гражданином своей страны.

Воспитательные и развивающие возможности предмета «Иностранный язык» в школе уникальны. Уроки иностранного языка создают огромные возможности общения учителя с учениками, затрагивающего спектр различных тем. Обучение иностранным языкам на этапе начального общего образования является ключевым и основополагающим для формирования современной мобильной личности, которая может без затруднений взаимодействовать с людьми в другой стране или культуре, опираясь на языковые компетенции и социокультурную осведомленность. И при этом будет сохранять свою национальную идентичность, демонстрировать толерантность и уважительное отношение к истории, культуре, религии других народов.

Воспитательный потенциал уроков английского языка отмечают многие исследователи и методисты: Н. Д. Гальскова, М.В. Дружинина, И. А. Зимняя, Е.И. Пассов и другие. С. Г. Тер-Минасова считает любой язык «зеркалом культуры», который «отражает не только реальные условия жизни человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, систему ценностей, мироощущение, видение мира» [7, с. 19]. Школьники учатся использовать неродной язык в качестве инструмента познания чужой лингвокультуры и расширения своей индивидуальной картины мира [4, с. 4]. Изучение культурных аспектов через язык является одной из целей образования, при этом обучающиеся погружаются и в язык, и в культурные явления родной страны, сравнивая их с изучаемыми.

Возможности предмета «Иностранный язык» в начальной школе находят отражение в рабочих программах к различным учебно-методическим комплексам. К примеру, в программе к предметной линии учебников В.П.Кузовлева, Н. М. Лапа, И. П. Костиной, Е. В. Кузнецовой подчеркивается роль предмета в воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека [5, с. 108].

В рабочей программе к учебникам «Английский в фокусе» (Spotlight) Н. И. Быковой, Д. Дули, М. Д. Поспеловой, В. Эванс среди личностных результатов изучения иностранного языка в начальной школе отмечено осознание себя гражданином своей страны и осознание языка как основного средства общения между людьми. Благодаря данной серии учебников, учащиеся получают общее представление о мире как многоязычном и поликультурном сообществе, знакомятся с миром зарубежных сверстников при помощи средств изучаемого языка, в том числе через детские песни и стихотворения, сказки и рассказы, традиции формируются их эстетические потребности, ценности и чувства [1, с. 11].

Таким образом, в содержании рабочих программ по английскому языку воспитательная часть представлена описанием личностных результатов, основанных на синтезе учебной и воспитательной деятельности. Именно они отвечают за формирование внутренней позиции личности и формирование гражданина. В целом в рабочих программах встречаются примерно одни и те же категории, но они описаны по-разному, необходимо их унифицировать, определить четкий перечень. В исследовании будем руководствоваться направлениями воспитательной деятельности, определенных Приказом Министерства Просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Для обучающихся начального общего образования это гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия, трудовое, экологическое воспитание, ценность научного познания. Рассмотрим возможности учебников В. П. Кузовлева, Н. М. Лапа, И. П. Костиной, Е. В. Кузнецовой «Английский язык» [6] и «Английский в фокусе» Н. И. Быковой, Д. Дули, М. Д. Поспеловой, В. Эванс [2] в разрезе предоставленных для учителя и обучающихся воспитательных возможностей по каждому направлению.

В гражданско-патриотическом направлении основополагающим является стандарт уважения к своему и другим народам. Какими средствами можно преподнести детям это утверждение и развить осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности? Учебник В. П. Кузовлева содержит рубрику «В твоей культуре» и «Лингвострановедческий справочник» с информацией о праздниках, играх, фольклорных героях, писателях, известных людях и явлениях России и англоговорящих стран [6, с. 84]. Каждый из пунктов справочника связан с содержанием учебника и позволяет расширить работу с текстами и лексикой, связывая тематическое содержание учебника с патриотическими мотивами, развивая чувство сопричастности к настоящему, прошлому и будущему своей Родины. Учебник Н. И. Быковой содержит рубрику «Spotlight on Russia» [2, с. 61]. Во 2 классе обучающиеся, изучая тему «Еда», знакомятся с традиционными русскими блюдами и их названиями на английском языке. Раздел содержит информацию о русских сувенирах, выращивании овощей, летних каникулах, домашних питомцах россиян. В 3 классе обучающиеся узнают про уголок дедушки Дурова, дома-музеи известных людей, русские мультфильмы, внеклассные занятия и кружки. В

учебнике 4 класса данный раздел также носит яркий страноведческий характер, в нем представлена информация о российских городах-миллионниках (Казань, Нижний Новгород, Омск и др.), традиционных закусках к чаю (баранки, сушки), о том, как празднуют дни города в стране. Иностранный язык становится средством, которое помогает рассказать миру о себе, своем крае и Родине. На уроках каждому школьнику предоставляется возможность самовыражения и творчества, например, для рассказа о своем родном городе. При этом учебники содержат социокультурную информацию о странах изучаемого языка. Учебник Н. И. Быковой предлагает ознакомиться с реалиями жизни других стран в рубриках «Spotlight on the UK» (о Виндзорском замке, британских домах), «Spotlight on Australia» (о животных континента), «Spotlight on the USA» (о спортивных праздниках, отдыхе во Флориде) [3, с. 37].

Духовно-нравственное воспитание реализуется в использовании методик и элементов урока, апеллирующих к эмоциональному миру человека. Учитель на уроке английского языка помимо предметных знаний имеет возможность затронуть нравственные и мировоззренческие вопросы, рассмотреть варианты поведения в разных жизненных ситуациях. В данном направлении воспитания учебники предлагают разобрать в формате ролевых игр и диалогов этические нормы взаимоотношений в семье и между поколениями: как отмечают День отца, подготовка поздравления маме к празднику, создание герба своей семьи, семейного древа (в учебниках Н. И. Быковой [2; 3]). В учебниках представлены художественные произведения, на базе которых можно построить обсуждение хороших и плохих поступков. Например, во второй части учебника В. П. Кузовлева для 4 класса есть «История о двух плохих мышках» (одно из заданий – объясните название сказки) и отрывок книги «Суперфадж» (вопросы для обсуждения: как и почему родители наказали братьев, были ли родители правы, почему) [6]. Сюжеты учебника Н. И. Быковой – источник развития эмоциональной чуткости, сострадания, отзывчивости. С героями происходят различные события, порой неприятности. Но такие проблемные ситуации предполагают внутреннюю работу: совершение ценностного выбора, а также диалоги и дискуссии в классе, которые обеспечивают духовно-нравственное восприятие явлений жизни, развивают способность к сопереживанию, создают условия для рефлексии своих внутренних состояний.

Эстетическое воспитание в рамках обучения английскому языку предполагает развитие уважительного отношения и интереса к искусству и культуре. Ребята учатся выражать свое отношение, воспринимать объекты. Учебники Н. И. Быковой предлагают следующие задания: послушать три музыкальных отрывка, определить, какой из них приносит чувство счастья, грусти или страха, рассказать об этом классу. Также есть следующие задания: дать послушать свою любимую музыку, рассказать, какие чувства она вызывает; сравнить картины и сказать, что в них похоже; нарисовать свою картину в голубых тонах. Для обучающихся предусмотрены задания для самовыражения в разных видах творчества: нарисовать любимого героя, сочинить стихотворение или песню [2; 3].

Для физического направления воспитания уроки английского языка должны быть построены на здоровьесберегающих принципах и включать в себя методики по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата. Данные факторы реализуются при помощи смены форм работы на занятии, чередования положения тела учащихся, оздоровительно-релаксационных элементов (гимнастика для глаз, физкультминутки). В содержательном плане в учебники включены темы, затрагивающие вопросы формирования культуры здоровья и эмоционального благополучия. Диалоги и ситуации касаются ценностного отношения к своему здоровью, здоровью близких и окружающих людей, правильного распорядка дня, негативного влияния вредной пищи и компьютерных игр.

В отношении трудового воспитания любой учебник английского языка прививает уважительное отношение к труду, подчеркивает его ценность благодаря темам «Моя будущая профессия», «Работа моей мечты», «Рабочий день». Обучающиеся рассказывают о профессиях в семье, делятся планами на будущее, рассказывают о различных сферах труда и творчества. Среди оригинальных заданий в учебнике В. П. Кузовлева – составить рейтинг самых популярных профессий в классе, сочинить песню о профессии. Книга для чтения данного УМК предлагает сказку о кролике и его будущей профессии, рассказ о том, кем хочет стать мальчик «Джордж или нет?», биографию писательницы Луизы Мэй Олкотт [6]. Интерес к различным профессиям поддерживают и задания учебника Н. И. Быковой: написать о своем родственнике и его профессии, узнать, сколько часов в неделю работает врач, учитель, актер в твоей стране [2].

В рамках экологического воспитания урок английского языка предоставляет возможности для коммуникации по различным вопросам о мире и окружающей среде. К методам экологического воспитания детей младшего школьного возраста на уроках английского языка можно отнести словесные методы. Беседы, рассказы, диалоги, рифмовки и стихотворения ставят целью воспитание ответственного отношения, защиту природы, умение решать экологические проблемы. Словесные методы почти всегда необходимо подкреплять наглядно. Учебники Н. И. Быковой содержат следующие разделы, которые предполагают развитие экологического мышления школьников: «Мои животные», «Погода», «В зоопарке», «Сегодня ветрено», «Волшебный остров» [2; 3]. В серии учебников В. П. Кузовлева «Любимые летние занятия», «Животные, которых я люблю», «Какая погода в Британии, России?», «Любимое время года» [6]. Введение и закрепление лексики по этим темам дают возможность обучающимся высказывать свое отношение к окружающему миру в элементарной форме уже на начальном этапе обучения.

Авторами УМК по английскому языку затрагивается и тема ценности научного познания. Познавательное направление обучения характеризуется формированием целостной картины мира, а также интереса, активности, инициативности в познании. Каким образом уроки английского языка помогают в усвоении навыков исследовательской деятельности и поддерживают интерес к ней? Рубрика «Веселье в школе» учебников

«Английский в фокусе» Н. И. Быковой предлагает обучающимся нестандартные задания: смастерить солнечные часы, самодельный телефон, догадаться по звукам, что происходит, классифицировать продукты питания, животных и презентовать классу свой проект [2]. В учебниках В. П. Кузовлева удовлетворять познавательные потребности помогают задания рубрики «Проект» и памятки «Учись учиться» [6]. Этот раздел подсказывает, например, как подготовить выступление, рассказ о себе, как догадаться о значении незнакомых слов, работать в группе или понимать все, о чем читаешь.

Воспитание как часть образовательного процесса представляет собой включение учащихся в различные формы работы на уроке, связанные с развитием патриотических чувств, уважительного отношения к окружающим людям, природе, другим народам, установкой на безопасный, здоровый образ жизни, мотивацией к труду, бережным отношением к материальным и духовным ценностям. Тематическое и содержательное наполнение рассмотренных учебников и учебных программ по иностранному языку может обеспечить формирование всех направлений воспитательной деятельности, однако для достижения результата необходимо его дополнять заданиями вне учебников и внеурочными активностями.

Библиографические ссылки

1. Быкова Н. И. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Английский в фокусе». 2-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2012. 77 с.
2. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский в фокусе, 2 класс. 1 ч. М.: Express publishing: Просвещение, 2021. 92 с.
3. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык, 4 класс. 2 ч. М.: Express publishing: Просвещение, 2019. 92 с.
4. Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 3–11.
5. Кузовлев В. П. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников В. П. Кузовлева. 2–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2014. 144 с.
6. Кузовлев В. П., Лапа Н. М., Костина И. П. и др. Английский язык, 4 класс. 2 ч. М.: Просвещение, 2018. 112 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М: Слово, 2008. 341 с.
8. Федеральный закон О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения 23.10.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

THE USE OF COMPUTER GAMES FOR TEACHING JAPANESE

Н. Е. Бакланов, А. Х. Габдуллина
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»

Аннотация. В данной статье описывается возможность использования современных компьютерных игр для обучения японскому языку, анализируются основные компьютерные игры, подходящие для обучения. А также подчеркиваются основные преимущества использования компьютерной индустрии как помощника преподавателю японского языка.

Abstract. This article describes the possibility of using modern computer games for teaching Japanese language, analyzes the main computer games suitable for teaching. Emphasized the main advantages of using the computer industry as an assistant to a Japanese language teacher.

Ключевые слова: компьютерная игра, японский язык, Япония, обучение, преподавание, ученик, интерактивное обучение, изучение языка, словарный запас

Keywords: computer game, Japanese, Japan, learning, teaching, learner, interactive learning, language learning, vocabulary

На сегодняшний день в образовательной системе ставится упор на развитие в учениках способности получения образования с использованием новых информационных и компьютерных технологий. Это неудивительно, так как педагогический процесс развивается вместе с учениками. Некоторые аспекты проведения учебной деятельности отходят на второй план, их место занимают новые. Считается, что компьютерные технологии могут дать возможность развития интеллектуального потенциала каждой личности, а также разнообразить педагогический процесс. Для активного вовлечения учеников в процесс обучения и поднятия их уровня мотивации при обучении иностранному языку необходимо задействовать игровой формат проведения уроков. В этом плане учителю могут облегчить работу современные технологии, а именно, компьютерные игры и интернет.

По мнению Ирины Гелиевны Захаровой: «Интерактивное обучение применяется для того, чтобы научить конкретному материалу или углубить имеющиеся знания. Онлайн-занятия и виртуальные уроки – это примеры современных интерактивных уроков. Однако в нашей реальности, любой урок с применением компьютера, считается интерактивным. Когда современные ученые говорят об интерактивности в классе, они почти всегда говорят о технологии и, как правило, имеют в виду Интернет. С тех пор как компьютеры стали основной частью большинства промышленно развитых стран,

преподаватели на всех уровнях стали искать способы интеграции компьютерных технологий в классе» [2].

Елена Николаевна Зайцева, говоря об интерактивном обучении и обучающей информационной среде, выделяет Японию как главного создателя компьютерных игр: «Использование компьютерных игр при обучении иностранному языку становится неотъемлемой частью учебного процесса за счёт их разнообразия и совершенствования методов применения. В Японии разработано большое количество обучающих компьютерных игр, которые можно разделить на две основные группы: интерактивные игры для применения в аудитории при непосредственном руководстве преподавателя, и игры, предусмотренные для самостоятельной работы студентов. По общепринятой классификации по типу их можно отнести к традиционным автоматическим обучающим компьютерным играм (включающим тренировочно-обучающие, симулятивно-моделирующие, контролирующие и тестирующие компьютерные игры)» [1].

Компьютерные игры при изучении японского языка часто становятся не только мотиваторами, но и помощниками, развивая память, воображение и внимание. Ученики, которые играют в скачанные или онлайн-игры, содержащие определенные понятия, рассматривают эти игры как дополнение к их обучению в классе. Таким образом, развивающие компьютерные игры выступают инструментом для самообразования. Основным аргументом в пользу интерактивного обучения его эффективность и доступность. Поскольку современные дети достаточно хорошо разбираются в компьютерных технологиях, интерактивное обучение с внедрением компьютерных игр не вызовет сложностей.

Наталья Васильевна Раздорская считает, что «все компьютерные игры, подходящие для обучения японскому языку можно разделить на несколько основных групп» [3]. Это игры для отработки фонетических навыков, компьютерные игры для обучения иероглифике, игры, помогающие усвоить грамматику и обучающие чтению.

Данные группы компьютерных игр можно использовать на начальных уровнях владения языком.

Основные преимущества использования компьютерных игр:

Вовлечение

Естественно, применение игр при изучении языка эффективно только в том случае, если они нравятся ученикам. Желательно, чтобы это были игры с интересным сюжетом или необычными механиками, независимо от языка. Это может быть новая часть любимой серии игр, или та игра, которая просто чем-то заинтересовала учеников. Это позволит сохранить вовлеченность учеников в процесс изучения языка и мотивирует на результат. Таким образом, обучение будет проходить быстрее и эффективнее.

Практика восприятия языка на слух

В большинстве jRPG (японские компьютерные ролевые игры) и visual novel (визуальные новеллы с озвучкой) следующая сцена не наступит, пока не будет воздействия со стороны игрока. Исходя из этого, у ученика будет

возможность разобрать услышанное, поставить на повтор, если были непонятные моменты, или прочесть субтитры, а если встретились незнакомые слова или иероглифы, найти их в словаре.

Практика чтения

В большинстве жанров, которые будут рассмотрены как подходящие при изучении японского, присутствует большой текст, который нужно прочесть и осмыслить для продвижения по сюжетной линии. Если сравнивать этот процесс с чтением книг или японских комиксов, то можно выделить немаловажные аспекты, такие как вовлечение и интерактив. Так как ученик играет в игру, у него будет больше желания, стимула и мотивации, чтобы понять весь текст, ведь в случае полного понимания, игру будет проходить намного легче. Также, в большинстве игр или визуальных новеллах есть «реиграбельность», то есть в игре существует несколько концовок, а значит, у ученика будет возможность прочитать уже имеющийся текст в виде практики повторения, но к нему будет добавляться уже новые, совершенно другие детали.

Пополнение словарного запаса

Во всех играх, которые будут рассмотрены в данной статье, есть слова, которые за время игры повторяются много раз. Естественно, что после прохождения игры данные слова запоминаются без малейших усилий.

Компьютерные игры – это также отличная возможность выучить не актуальные для повседневной речи, специфичные для игровых жанров выражения и термины. «Магическое искусство», «ведьмовской замок» и другая лексика характерная для фэнтези, «космический шаттл», «звездолет» и «гравитация» для фантастики и так далее.

Разбор игр

Компьютерная игра «So to speak»

В данной игре можно прослушивать произношение слов, изучать новую лексику. Её можно использовать как для работы в аудитории с выводом экрана на интерактивную доску, так и в виде самостоятельного обучения. Концепция игры основана на туристе, который приезжает в японский город Хими, читает вывески на зданиях и называет окружающие его вещи на японском языке. Ученик отыгрывает роль туриста.

В «So to Speak» ученики могут использовать контекстные подсказки, чтобы угадать смысл того, что они увидят и услышат. В отличие от других игр и программ, значения слов или выражений не раскрывается сразу. Каждое слово – это отдельная головоломка, а чтобы продолжить, ученики должны соединить его с близлежащими объектами или текстом с таким же значением. Например, они могут перетащить японский знак «вход» на фактический вход в здание, расположенный поблизости, или английское слово «вход» в описании входа в игре. В данной игре нет сюжетной линии, драк, мини-игр и отвлекающих факторов. Вся игра представляет собой серию ситуаций, и каждая из них помогает ученикам открыть для себя смысл чего-то нового.

Компьютерная игра «Influent»

«Influent» – обучающая игра, основная цель которой увеличение словарного запаса и детальная отработка произношения. Данная игра

разработана в Японии в университете города Цубака в рамках правительственной исследовательской стипендиальной программы «Monbukagakusho».

Игра с открытым миром, в которой ученик может бродить и находить японские названия повседневных предметов, а также слышать родной звучание для каждого слова. Поскольку целью игры является обучение игроков произношению и облегчению усвоения словарного запаса, всё в среде имеет названия и легко идентифицируется одним щелчком мыши. Данную игру можно применить как для интерактивного урока в аудитории, так и при самостоятельном обучении.

Основные плюсы данной игры:

- возможность прослушивать аудио от носителей языка;
- функция замены синонимов;
- обучение в индивидуальном темпе;
- локация в виде современной квартиры, в которой каждый предмет ассоциируется с определённым словом;
- более 400 слов и словосочетаний для изучения;
- игра включает существительные, прилагательные и глаголы;
- более 20 языков на выбор.

Компьютерная игра «Shujinkou»

Упор на чтение, изучение новых слов и фонетику. В этой игре ученики могут изучать три японские системы письма – хирагана, катакана и иероглифы, которые они будут использовать в качестве «инструментов» для продвижения в игре. Игроки учатся связывать японские символы с их значением, а также тренируют произношение. Данную игру можно использовать как вариант самостоятельного закрепления новых слов у учеников.

«Shujinkou» – это находящаяся в разработке японская ролевая игра, в которой основное внимание уделяется сюжету и игровому процессу, а также предоставляется возможность изучать японский язык. Данная игра будет способствовать изучению японского языка в своей основной истории от стандартов JLPT N5 до N3.

Разработчики сделали игру таким образом, чтобы те, кто является носителем языка или свободно говорит на нем, получили такой же, если не более полезный, опыт использования языка, которым они владеют. «Shujinkou» предоставляет игрокам мир, в котором японский язык и культура настолько органично интегрированы, что каждая битва, разговор NPC и многое другое будет учить их чему-то новому.

Компьютерная игра «Persona 5: Royal»

Упор на чтение, фонетику, грамматику и изучение новых слов. В «Persona 5: Royal» действие происходит в реальном мире, что является несомненным плюсом для изучающих японский язык. В игре очень мало слов и выражений не имеющих практического применения. Почти всё что можно выучить, играя в эту игру, пригодится и далее. Также есть мессенджер, в котором главный герой

получает сообщения от других персонажей, – отличное практическое пособие по переписке с друзьями на японском языке.

В «Persona 5: Royal» представлена одна из самых динамичных и захватывающих геймплейных систем в истории жанра. А дизайн уровней поражает воображение и делает исследование не менее интересным. Можно сказать, что игра состоит на 50% из геймлейных сегментов и на 50% из сюжетных. Из 140 часов, которые потребуются для прохождения игры «Persona 5: Royal», примерно 70 часов ученик потратит на диалоги и разнообразное времяпровождение с другими персонажами, которые говорят и пишут на японском языке. В игре много персонажей, и каждый со своими особенностями и своим стилем речи. От высокомерного и агрессивного до очень скромного и вежливого. Погружение в такое языковое разнообразие даёт ни с чем несравнимый эффект на уровень владения японским языком. И как уже было упомянуто выше – все эти стили практичны и имеют своё применение в зависимости от ситуации.

На данный момент использование в образовательной среде компьютерных игр является одной из самых популярных тем для дискуссий. Некоторые педагоги «старой школы» считают, что такой подход к образованию лишь ухудшает педагогический процесс. Данный вопрос актуален в «традиционных школах», в которых сохранилось строгое следование программе и принято, как и раньше обучать посредством стандартных учебных материалов. Одновременно с этим многие преподаватели внедряют информационные технологии в процесс обучения, как передовые методы. Ученики развиваются в информационном плане, благодаря чему у них появляются другие интересы, увлечения и навыки. Учителям стоит адаптироваться под новый виток технологий в сфере образования, улучшать процесс обучения путём введения компьютерных игр для вовлечения учеников в процесс обучения, а также для увеличения их интеллектуально-личностных навыков в информационной среде.

Таким образом, мы рассмотрели компьютерные игры как инструмент для изучения языка, разобрав на примере нескольких игр возможность улучшения процесса обучения японскому языку и повышения вовлеченности учеников на уроках и при самостоятельном обучении.

Библиографические ссылки

1. Зайцева Е. Н. Информационно-обучающая среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Ярославль, 2003.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 190 с.
3. Раздорская Н. В. Использование компьютерных программ и мультимедийных технологий в профессионально-ориентированном обучении (на примере японского языка) // Записки Горного института. 2008. Т. 175. С.105-106.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**USING AN INTEGRAL APPROACH IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE
STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

М. В. Балашкина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье анализируются проблемы, возникающие в результате применения интегрированного подхода на занятиях по иностранному языку со студентами среднего профессионального образования. В материале рассматривается комплекс упражнений, направленный на формирование навыков устного речевого общения, а также лексико-грамматических навыков, навыков устной и письменной речи в процессе обучения иностранному языку.

Abstract. The article analyses the problems of using an integral approach in learning foreign language of students of secondary vocation educational. This material shows the complex of exercises forming oral skills, grammatical skills in the process of learning a foreign language.

Ключевые слова: иностранный язык, интегрированный подход, комплекс упражнений, рабочая программа, студенты среднего профессионального обучения

Keywords: foreign language, integral approach, complex of exercises, curriculum of a discipline, students of secondary vocational educational

Современное общество XXI века трактует определённые условия, новшества, где обучение иностранному языку становится привычным явлением. В процессе реализации учебной дисциплины «Иностранный язык» преподавателю необходимо подготовить выпускников технических специальностей среднего профессионального образования к организации диалогической речи с представителями иностранных стран, обладая информацией о культуре и традициях стран изучающего языка.

Таким образом, рабочая программа данной дисциплины должна быть направлена на развитие и совершенствование знаний, умений и навыков устного речевого общения, так как ведущая роль отводится формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Преподавателю среднего профессионального образования целесообразно организовать процесс обучения, активизируя самостоятельную деятельность обучающихся, создавая определённые условия, способствующие их самовыражению и саморазвитию. Для достижения данной цели преподаватель берёт за основу инновационный метод преподавания иностранного языка – интегрированный подход с применением информационно-коммуникативных ресурсов.

Интегрированный подход на занятиях по иностранному языку способствует благоприятному воздействию на педагогический процесс в целом, так как он формирует лингвострановедческие познания в области изучаемого языка, одновременно развивая коммуникативную компетенцию у студентов технических специальностей.

На основании изучения периодической литературы российских учёных Г.Н. Бодрикова, В. Н. Максимова, Э. А. Максимова, К. И. Саламатов, где объектом исследования является интегрированный подход, следует отметить, что процесс обучения иностранному языку должен сопровождаться разнообразными педагогическими, психологическими и методическими факторами. А необходимость использования современных образовательных технологий в воспитании и обучении студентов обусловлена новыми требованиями, связанными с совершенствованием содержания и технологий образования, развитием системы обеспечения качества образовательных услуг [3].

Таким образом, интегрированный подход на занятиях иностранного языка способствует формированию профессиональной компетентности студентов среднего профессионального обучения с изучением профессиональных дисциплин, исходя от будущей профессии или специальности, а также устойчивой положительной мотивации к изучению предмета и эффективности организации образовательного процесса.

Апеллируя к классификации упражнений Е. И. Пассова [2], был разработан комплекс интегрированных упражнений для студентов специальности «Информационные системы и программирование» к разделам «Моя будущая профессия, карьера», «Компьютеры и их функции», «Подготовка к трудоустройству», где иностранный язык интегрируется с профессиональными дисциплинами (рисунок 1).



Рисунок 1. Связь иностранного языка с профессиональными дисциплинами

Эффективность обучения иностранному языку зависит от характера, последовательности и взаимосвязи выполняемых упражнений. Главную роль при этом играет характер упражнений, то есть их способность или

неспособность содействовать достижению поставленной цели. А ещё точнее, наиболее важным и существенным является адекватность структуры характера упражнения соответствующей структуре вырабатываемого речевого умения [1]. Данный комплекс состоит из условно-речевых и речевых упражнений, различных по своим свойствам и содержанию.

При организации работы со студентами технических специальностей активно используются различные образовательные веб-сайты, программы, курсы. Так, например, возможности информационно-образовательных ресурсов <https://www.elllo.org> и <https://www.esl-lab.com> позволяют организовать работу с обучающимися с целью совершенствования навыков понимания и восприятия иноязычной речи на слух с использованием не только интегрированного, но также индивидуального и дифференцированного подходов. Студентам предлагаются видео, аудиотексты (монологи, диалоги) различных уровней сложности (easy, medium, difficult), задания на снятие языковых трудностей, разнообразные задания проверочного характера.

Условно-речевые упражнения

1. Имитативные упражнения

Выполняя данный тип упражнений, перед студентами технических специальностей ставится коммуникативная задача, где необходимо выразить свою собственную точку зрения, мысли и суждения с помощью ранее изученной лексической терминологии по определённой теме, используя изученные грамматические конструкции, с помощью корректного морфологического и синтаксического оформления речи. Таким образом, данный тип упражнений способствует прогнозированию, а также расширению словарного запаса английских слов, выражений, вводных слов, которые они смогут активно использовать в устной коммуникации.

Write a short story using the following words and expressions:

to input; application; central processing unit (CPU); random-access memory (RAM); performance; contents; to display; to plug in; arithmetic-logical unit (ALU); user; double click; read-only memory
--

2. Подстановочные упражнения

Для данного типа упражнений характерна подстановка определённых лексических единиц в структуру изучаемой грамматической конструкции, в результате чего происходит закрепление ранее изученного грамматического материала, а также выработка автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях.

Choose the correct words and fill in the gaps:

1. When entering ... Internet, my friends always send me a lot of messages.
a) a; b) the; c) an .
2. The word program usually refers to ... application program.
a) a; b) the; c) an .
3. ... transistor occupied ... important place on ... way to computer development.
a) a; b) the; c) an .
4. Today ... personal computer can serve as ... work station for ... individual.
a) a; b) the; c) an.

5. Firmware is ... term that is commonly used to describe certain programs that are stored in ROM

a) a; b) the; c) an.

Choose the correct words or expression from the box:

Crunching; anti-social; judging busted; your man

1. It is hard to be around her for a long time, because she is always ... people.

2. His new job is making him very ... He almost never comes out anymore.

3. If the person that you are looking for has to do any physical work, then I would not be...

4. I have been ... numbers all day, and it is obvious that we need more money for this program.

5. He got ... for trying to use a fake ID.

Students, imagine yourself in the following situation: your parents or teachers asked you about what kind of job would you like. Well, what about a job you definitely you wouldn't want to do. There are lots of jobs out there and some of them aren't so good, so what would you not want to do?....*Work in pairs.*

Речевые упражнения

1. Вопросно-ответные упражнения

Данный вид упражнений позволяет имитировать, так как жизнь современного человека немислима без вопросов и соответственно ответов на них. Студентам предлагается составить вопросы из предложенных слов и ответить на них. Целесообразно отметить, что данное задание студенты технических специальностей могут выполнить успешно после изучения временных конструкций Present Simple Tense, Present Continuous Tense, также преподавателю необходимо предварительно познакомить студентов с темой «Types of Questions».

Present Continuous:

Point 1: We use the present continuous for actions that start and finish within a timeframe. We often say the action is happening now.

– What are you doing?

– I'm calling my friend. (The action will stop soon)

– What are you watching on TV?

– I'm watching a documentary about the Olympics.

Point 2: We use the present simple tense for an action that is repeating or ongoing. We use the present continuous if the action will end at some time.

– I live in New York.

– I'm living in New York at the moment. (I will move at some point)

– I work a lot.

– I'm working a lot these days. (I will work less soon.)

Point 3: In fast spoken English, the be verbs are contracted and the /g/ in the /-ing/ is omitted.

– I am having a good time.

– I'm havin' a good time.

– She is making a big mistake.

- She's makin' a big mistake.
- He is not coming to the party.
- He isn't comin' to the party.

Point 4: We often use the present continuous for plans in the future, especially if the action is known or anticipated by other people.

- Are you coming to the party tomorrow night?
- Yes, I'm going, but I'm working tomorrow, so I might be late.
- Is anyone coming with you?
- Yes, I'm bringing my friend.

Make up questions from the words and answer them.

1. PC, What, computer, from, large, differs, systems?
2. you, know, programming, What, languages, do?
3. now, Are, working, you, scanner, with?
4. WWW is What?
5. using, Which, devices, electronic, are, at this time you?
6. any, foundation, of, What, is, language, the, programming?
7. Are, planning, you, to use, a computer, tomorrow evening?
8. I/O devices, What, their speed, groups, can, classified, be, into, to, according?

2. Ситуативные упражнения

Цель упражнений данного типа – моделирование студентами собственных ситуаций общения. Предполагается воссоздание изменяющихся ситуаций в самых различных условиях взаимодействия по усмотрению обучаемых.

Imagine that you are the journalist and you'll interview famous engineers.

Make up the dialogue using the given expressions.

- 1) first computer
- 2) to figure out
- 3) at a fast rate
- 4) vacuum tube
- 5) to perform computations
- 6) memory / storage
- 7) to store data and instructions

Situation: Your group mate usually comes to college on foot. Nevertheless, in the last time, you found that he getting to college by bus. Honestly, you don't know what the reason is...I think...

group mate; next to; received; probably; greatly; to pleased

В данном упражнении студентам предлагается определённая ситуация, которую обучающимся необходимо дополнить, используя ранее изученный лексический материал.

3. Репродуктивные упражнения

Предполагают полностью самостоятельное воспроизведение в репликах студентов технических специальностей той грамматической формы, которая усвоена в предыдущих упражнениях.

– ***Make up the abstract of this text based on the key phrases and expressions:***

The text / article under review ...
The article deals with the problem ...
The subject of the text is ...
In the beginning, the author describes ...
The article begins with the description of ...
After that ...
At the end of the article, the author ...
In conclusion, the author ...

Интегрированные занятия демонстрируют разнообразный материал для проведения занятия по предлагаемым темам. Наряду с учебными задачами дисциплины «Иностранный язык», также решаются воспитательные задачи.

Для повышения познавательного интереса к иностранному языку подобран профессионально-ориентированный материал, чтобы в процессе работы над ним студенты получили знания, способствующие формированию профессиональных компетенций. Упражнения на закрепление терминов включают обсуждение и применение выражений на практике.

Целесообразно отметить, что при изучении конкретной темы актуализируются все виды речевой деятельности. Обучение говорению осуществляется на нескольких этапах занятия. Вопросы для бесед лично ориентированы на данную возрастную группу студентов. Обучение чтению осуществляется посредством адаптированных текстов по определенной тематике [4].

Обучение аудированию реализуется с применением информационно-образовательных ресурсов <https://www.esl-lab.com/>, <https://www.ello.org/>.

Интегрированный подход к обучению предусматривает объединение функциональных и методических аспектов обучения иностранному языку, где функциональный аспект определяет необходимость максимальной индивидуализации обучения, а методической основой является коммуникативная методика.

Применяемые принципы и методы формируют умения и навыки иноязычного общения, которые способствуют решению мыслительных задач.

Библиографические ссылки

1. Денискина Л. Ю. Логико-смысловая карта проблемы (ЛСКП) как средство обучения высказыванию-рассуждению учащихся 9 классов средних общеобразовательных учреждений: автореф. дис....к.пед.наук. Елец, 2014. 165 с.
2. Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. Упражнения как средства обучения. Часть II. Воронеж, 2002. 40 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М., 2005. 556с.
4. Юрицкая Ж. А. Учебно-методическая разработка урока английского языка для студентов 2го курса СПО «The Ecological Problems». URL: <https://multiurok.ru/files/uchebno-m>

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**FORMING STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE
COMMUNICATION AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

И. К. Батенина

ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Аннотация. В настоящей статье раскрываются различные варианты трактовки определения готовности студентов к деловой коммуникации на иностранном языке. Также приведен обзор разнообразных моделей содержательных элементов и критериев сформированности данного явления. На основе анализа и обобщения полученных данных автор представляет свои варианты содержательных блоков, критериев и уровней сформированности готовности студентов к профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Abstract. The present article reveals various interpretations of the students' readiness for business communication in a foreign language. The overview of various models of content elements and criteria for the formation of this phenomenon is also given. Based on the analysis and generalization of the data obtained, the author presents his own options for content blocks, criteria and levels of students' readiness for professional communication in a foreign language.

Ключевые слова: профессиональная готовность, формирование готовности, профессиональная коммуникация, иностранный язык, неязыковой вуз

Keywords: professional readiness, readiness forming, professional communication, foreign language, non-linguistic university.

Реалии современной экономики и рынка труда подчеркивают высокую значимость профессиональной мобильности специалистов, что является достаточно острой проблемой для нынешних выпускников высших учебных заведений. Готовность к профессиональной иноязычной коммуникации является важным фактором во многих профессиях: международные отношения с теми или иными государствами не могут быть полностью прекращены независимо от текущей обстановки в мире. Соответственно, молодым специалистам следует обладать не только багажом теоретических знаний, но и способностью эффективно применять их на практике. Говоря о выпускниках неязыковых вузов, следует отметить, что в силу ограниченности аудиторных часов, отведенных на изучение дисциплины «Иностранный язык профессионального общения», формирование готовности студентов к профессиональной коммуникации на иностранном языке приобретает все более серьезный характер.

Вопрос готовности специалистов к профессиональному иноязычному общению рассматривается многими отечественными исследователями, что дает возможность всесторонне проанализировать данное явление через призму его определения и содержания. Исследователь Г. Е. Кислинская трактует этот «Экзистенциальное, социально-психологическое состояние личности, обусловленное ее подготовленностью и предрасположенностью к деятельности, интегрирующее иноязычную межкультурную коммуникативную, обеспечивающую успешное информационное взаимодействие на иностранном языке в профессиональной деятельности» [2].

Так, например, И. Д. Кожевникова достаточно емко определяет готовность к профессиональной коммуникации как «интегративное образование, функционирование которого обеспечивается совокупностью психологических свойств и процессов» [3]. В свою очередь А. В. Никитина рассматривает формирование подобной готовности с позиции применяемых педагогических средств и говорит о нем как о «дидактическом процессе, направленном на овладение деловой коммуникацией с использованием информационно-технологического инструментария образовательной организации» [5]. В то же время Е. В. Лукиянчина расширяет данное понятие в контексте цифровой образовательной среды и характеризует готовность молодых специалистов к иноязычной профессиональной коммуникации как «интегративное профессионально-значимое качество личности, проявляющееся в мотивации и знаниях эффективного использования цифровой образовательной среды в освоении деловой коммуникации, в способности на теоретическом и практическом уровнях применять ресурсы цифровой образовательной среды вуза для отработки умений и опыта деловой коммуникации; в рефлексивной оценке процесса и результата формирования данной готовности в цифровой образовательной среде» [4]. Однако формирование готовности студентов к профессиональной коммуникации на иностранном языке может осуществляться в результате целого комплекса методов, средств и форм, не ограничивающихся исключительно цифровой образовательной средой или информационно-коммуникационными технологиями в арсенале конкретного высшего учебного заведения. Таким образом, вслед за И. С. Дементьевой мы приводим следующую трактовку: готовность к профессиональному иноязычному общению – это индивидуальная интегративная динамическая характеристика профессионала, мотивированного на узкоспециальное иноязычное общение, владеющего арсеналом вариативных стратегий выстраивания коммуникации и способностями к самоанализу и коррекции траектории непрерывного саморазвития [1].

Говоря о ключевых элементах формирования готовности студентов к профессиональной иноязычной коммуникации, интересно отметить тот факт, что исследователи придерживаются общих взглядов и отмечают относительно одинаковое содержание данного явления. Например, И. Д. Кожевникова выделяет такие элементы, такие как мотивационный, деятельностный, коммуникативный и рефлексивный [3]. Мотивационная составляющая обусловлена осознанием и пониманием значимой роли своей

профессиональной деятельности и личного вклада в нее. Деятельностный компонент определяется пошаговым выстраиванием и успешной реализацией алгоритма собственных действий обучающегося. В свою очередь, коммуникативный элемент связан с отбором и употреблением релевантных языковых средств, адекватных для решения той или иной деловой задачи. Что касается рефлексивного элемента содержания, то в данном случае подразумевается самооценка и нацеленность молодого специалиста на дальнейшее непрерывное самосовершенствование.

Более детальное содержание элементов модели формирования готовности специалистов к деловой коммуникации на иностранном языке приводит И. С. Дементьева [1]: в своей работе автор различает мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Таким образом, мотивация рассматривается в разрезе перехода от внешней к внутренней, наряду с возникновением глубокого интереса и ценности саморазвития, а деятельность анализируется в рамках процесса выстраивания личной коммуникативной стратегии, достаточно гибкой для своевременной адаптации к нормам поведения и особенностям конкретной ситуации. Примечательно, что Е. В. Лукиянчина практически таким же образом раскрывает свою модель формирования готовности студентов к осуществлению деловой коммуникации на иностранном языке: когнитивный, мотивационно-ценностный, коммуникативно-деятельностный элементы [4].

Своеобразный подход к разработке структуры готовности проявила Г. Е. Кислинская, перечислив не только ранее упомянутые мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, но также аксиологический и эмоциональный элементы. Последние два делают акцент на ценностном отношении к профессиональной коммуникации, а также эмоциональном интеллекте, эмпатии и преодолении языкового барьера. При этом специалист определяет содержание модели формирования готовности бакалавров к иноязычной коммуникации в профессиональной среде как взаимосвязь целевого, методологического, процессуально-деятельностного и оценочно-результативного компонентов [2].

Несколько шире определила содержание готовности к иноязычной профессиональной коммуникации А. В. Никитина. Исследователь считает содержание готовности совокупностью целевого, методологического, содержательно-процессуального, критериально-оценочного и результативного блоков. При этом целевой блок, несмотря на свое название, рассматривает не только цель, но и особенности современного социального заказа наряду с нормативными документами в сфере высшего образования. В это же время методологический блок очерчивает круг реализуемых подходов и дидактических принципов. Содержательно-процессуальный блок перечисляет ряд необходимых педагогических условий для полной и успешной реализации предлагаемой разработанной авторской модели. Что касается критериально-оценочного блока, он представлен уже ранее упомянутыми мотивационной, когнитивной и деятельностной составляющими [5].

Принимая во внимание все вышеперечисленные варианты компонентов готовности к осуществлению профессионального иноязычного общения, в условиях неязыкового вуза может быть целесообразным выделить такие блоки, как мотивационный, процессуальный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный. Таким образом, мотивационный блок будет включать в себя специфику внутренней и внешней мотивации студентов, понимание ими важности, ценности и престижа выбранной профессии, усиление их интереса и привитие более ответственного отношения к своим будущим обязанностям. В рамках процессуального блока необходимо разъяснить специфику процесса формирования готовности студентов к профессиональной иноязычной коммуникации, а также педагогические условия, необходимые для успешности и эффективности данного процесса. Когнитивный блок обусловлен наличием необходимых теоретических знаний, умений и навыков у обучающихся. Под коммуникативным блоком подразумевается готовность студентов применять имеющиеся знания на практике, то есть решать разнообразные профессиональные коммуникативные задачи, применяя известные им стратегии и, при необходимости, адаптируя и совершенствуя их в зависимости от поставленных задач. Рефлексивный блок предусматривает самоанализ, самооценку и дальнейшее профессиональное развитие личности.

Определенный интерес представляют и предлагаемые специалистами критерии сформированности, позволяющие оценить уровень готовности обучающихся к деловой коммуникации на иностранном языке. По мнению Е.В. Лукиянчиной, такими критериями могут быть мотивационно-ценностный, когнитивный и коммуникативно-деятельностный [4]. Очевидно, что диагностические средства тесным образом связаны с самими блоками модели формирования готовности студентов, представляемым исследователями.

Согласно разработкам Г. Е. Кислинской, критериальный комплекс включает в себя такие аспекты, как [2]:

- эмпатийно-поведенческий,
- потребностно-смысловой,
- когнитивно-лингвистический,
- коммуникативно-практический
- ценностно-экзистенциальный.

Соответственно такому детализированному перечню критериев, Г.Е. Кислинская подразделяет уровни сформированности готовности на элементарный, базовый, операциональный и профессиональный [2].

Никитина А. В. в своей работе обосновывает такие критерии, как мотивационный, когнитивный и коммуникационно-деятельностный. Что касается уровней сформированности обучающихся к деловой иноязычной коммуникации, то они варьируются от минимального критического до среднего достаточного и максимального высокого [5].

Исходя из предлагаемых нами блоков содержания формирования готовности студентов неязыкового вуза к иноязычной профессиональной коммуникации, рационально обозначить мотивационный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный критерии ее сформированности,

позволяющие выявить базовый, средний и продвинутой уровни молодых специалистов. Мотивационный критерий определяется интенцией к изучению иностранного языка для профессиональных целей, когнитивный – обладанием всеми необходимыми знаниями для профессионального общения. Коммуникативный критерий непосредственно связан с пониманием коммуникативных задач и соответствующим адекватным ситуативным поведением, а рефлексивный – с профессиональной самоактуализацией личности.

Посредством критериальной диагностики готовности студентов к профессиональному общению на иностранном языке удастся определить общий уровень сформированности данного явления у выпускников. Как было сказано, эти уровни подразделяются на базовый, средний и продвинутой. Базовый уровень отличается весьма общим, скорее, элементарным представлением студентов о специфике, средствах и способах деловой коммуникации в рамках выбранной профессии, что является как причиной, так и следствием их низкой мотивации. На среднем уровне обучающиеся обладают более глубокими знаниями в области своей профессиональной деятельности, заинтересованы в самоактуализации и решении коммуникативных задач. В контексте продвинутой уровня мотивация студентов достаточно устойчивая, высокая, их знания постоянно углубляются и расширяются, а коммуникативный опыт непрерывно обогащается все более усложняющейся практикой.

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть важность поэтапного формирования готовности студентов к иноязычной профессиональной коммуникации, что обеспечит более высокий уровень ее сформированности.

Библиографические ссылки

1. Дементьева И. С. Критерии сформированности готовности к профессиональному иноязычному общению. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29761> (дата обращения: 04.12.2022).
2. Кислинская Г. Е. Формирование готовности будущих бакалавров-теологов к иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Воронеж, 2017. 24 с.
3. Кожевникова И. Д. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному общению в процессе обучения иностранному языку (на примере специалистов-судоводителей): автореф. дис. ...канд. пед. наук. Москва, 2022. 41 с.
4. Лукиянчина Е. В. Формирование готовности будущих менеджеров к деловой коммуникации в цифровой образовательной среде вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Магнитогорск, 2022. 25 с.
5. Никитина А. В. Формирование готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в образовательной организации средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Орёл, 2022. 24 с.

**КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

**ENGLISH CORPORA FOR THE DEVELOPMENT OF LEXICAL AND GRAMMAR
SKILLS**

А. И. Борисова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В данной статье рассматривается лингводидактический потенциал корпусной лингвистики для формирования речевых навыков на английском языке. Автор приводит примеры практического использования корпусов текстов для овладения лексическими и грамматическими навыками, а также анализирует преимущества и потенциальные трудности реализации корпусного подхода. Предложен ряд рекомендаций по преодолению трудностей.

Abstract. The article is aimed at exploring development of communication skills in English through corpus linguistics. The author gives examples of the practical use of text corpora for mastering lexical and grammatical skills, and also analyzes the advantages and potential difficulties of implementing the corpus approach. A number of recommendations are proposed to overcome these difficulties.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, корпуса текстов, учебный корпус, лексические навыки, грамматические навыки

Key words: corpus linguistics, text corpora, learner corpora, lexical skills, grammar skills

Одной из особенностей развития науки во второй половине XX века является формирование области междисциплинарного знания [6]. Для решения многих прикладных задач гуманитарных наук начинают использоваться компьютерные технологии, и для оптимизации работы с языковым материалом на пересечении программирования и лингвистики появляется такое направление, как корпусная лингвистика [8].

Кандидат филологических наук В. П. Захаров и доктор филологических наук С. Ю. Богданова определяют корпусную лингвистику как «раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов с применением компьютерных технологий» [4]. Объектом исследования корпусной лингвистики является лингвистический корпус. Согласно определению Э. Финегана, под лингвистическим корпусом понимается «репрезентативное собрание текстов, обычно в машиночитаемом формате, включающее информацию о ситуации, в которой текст был произведён, такую как информация о говорящем, авторе, адресате или аудитории» [4].

Методы корпусной лингвистики могут применяться в различных областях гуманитарного знания: например, переводоведении, компьютерной

лингвистики, литературе, истории, социологии [7]. Однако в рамках данной статьи представляет интерес использование корпусной лингвистики в области преподавания иностранных языков, поскольку лингвистический корпус является источником релевантного языкового материала. Особенно актуальным является применение корпусов для формирования речевых навыков, в частности правильного использования грамматики и лексики. «С развитием корпусной лингвистики использование лексического обучения для улучшения навыков письма на английском языке является новым способом и новым прорывом. Интеграция семантики, грамматики и контекста может использоваться как единица обучения языка и помогает развивать навыки письма» [11]. Исходя из этого, целесообразным является рассмотрение следующих трех лингводидактических функций корпуса: формирование грамматических навыков, формирование лексических навыков и коррекция ошибок.

Прежде всего, следует отметить, что лингвистический корпус предоставляет огромные возможности для изучения грамматики. Существенной проблемой для изучающих иностранный язык является отсутствие аналогов некоторых грамматических явлений родного языка в изучаемом языке. В этом случае корпус текстов может служить источником дополнительной иллюстрации грамматического материала, способствуя лучшему усвоению нового грамматического явления и, как следствие, сокращению ошибок в письменной и устной речи. На основе статистических данных учащиеся могут самостоятельно выявлять грамматические паттерны и их аутентичное использование. Например, если ввести в корпус современного американского английского языка (COCA) «end up V», можно будет увидеть, что эта конструкция требует использование герундиальной формы глагола.



Рисунок 1. Использование герундия после глаголов

Также при изучении способов выражения будущего времени (to be going to, present continuous, will, present simple) можно предложить учащимся найти предложения с данными конструкциями в корпусе текстов и попросить их объяснить, в каком значении они употреблены. Кроме того, с помощью лингвистического корпуса можно определить содержание обучения для каждого уровня владения языком. В ходе исследования профессор свободного университета Берлина Дитер Миндт обнаружил, что при обучении английскому языку в средней школе в УМК встречались относительно редкие

лингвистические конструкции вместо наиболее используемых носителями языка [9]. Корпус же предоставляет возможность отобрать наиболее типичные лингвистические конструкции, соответствующие каждому уровню владения языком. Также с помощью корпуса можно сравнивать частоту употребления различных конструкций и на основе этого сделать вывод об их корректном использовании. К примеру, если учащимся трудно усвоить разницу между использованием *make* и *do*, можно предложить им провести своё исследование. После ввода в поисковик на сайте Ludwig.guru «[make do] breakfast» появится процентное соотношение употребления двух вариантов (*make breakfast* – 83%, *do breakfast* – 17%)

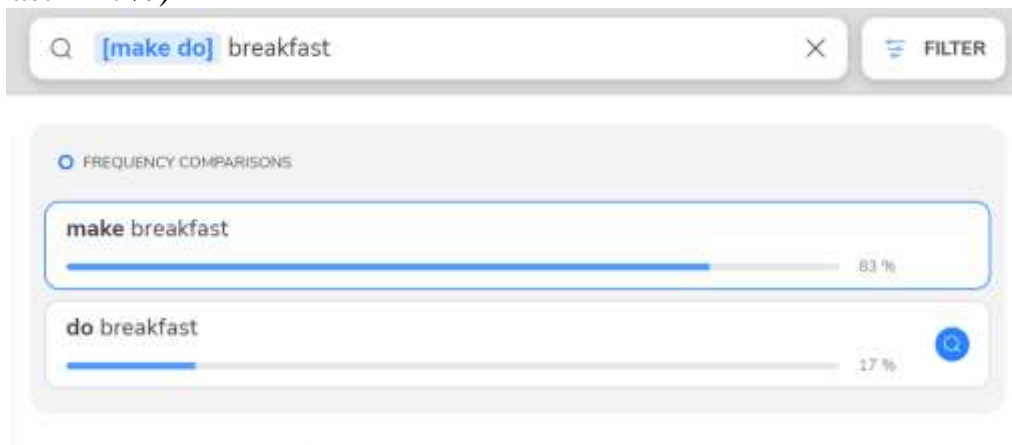


Рисунок 2. Разница в употреблении глаголов *make* и *do*

На этом же сайте можно проверить порядок слов. В частности, расставить прилагательные в правильном порядке: (old little funny) hat. В результате можно будет также увидеть процентное соотношение использования и правильный вариант с примерами.

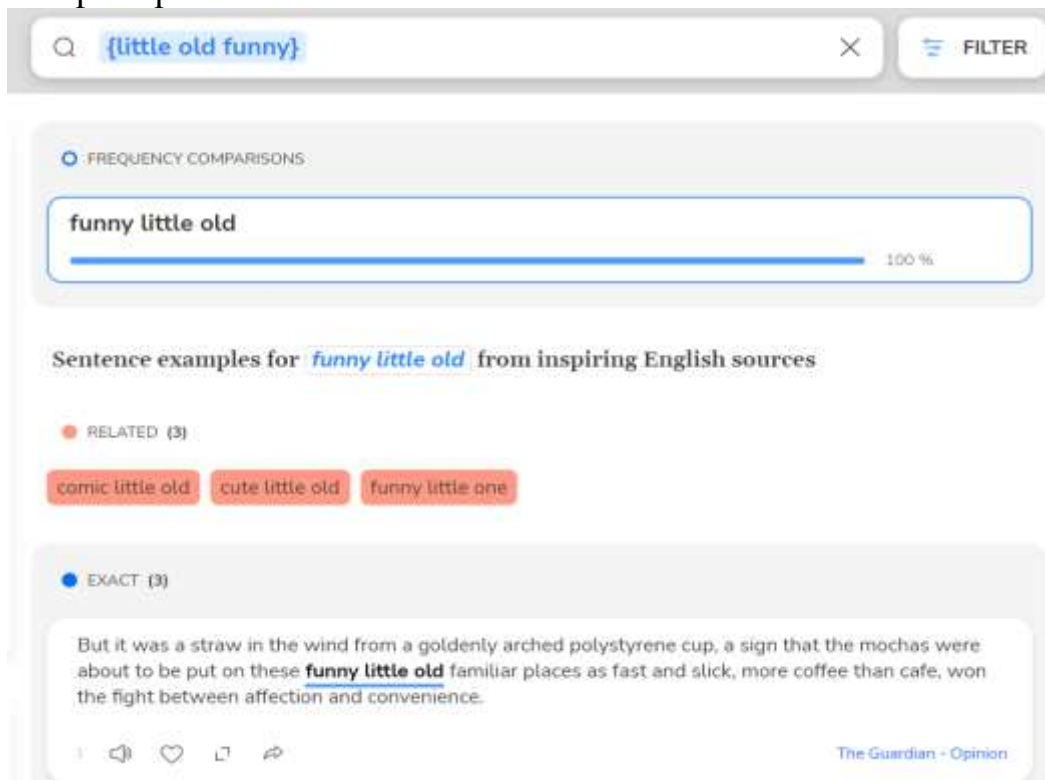


Рисунок 3. Порядок прилагательных

Корпуса текстов находят применение и в области обучения лексике иностранного языка. Обосновывая важность лексики в достижении цели по развитию письменных и речевых навыков на иностранном языке, кандидат педагогических наук МГУ имени М.В. Ломоносова О. Г. Горина ссылается на слова доктора педагогических наук Н. Д. Гальсковой: «владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели» [3]. С помощью корпусов текстов можно лучше разобраться в семантике слов. Как и классический словарь, корпус может дать дефиницию слова, показать его формы, подобрать антонимы и синонимы. Также, благодаря корпусной методологии, возможно создание учебников для изучения коллокаций и лексической сочетаемости. На ее основе были созданы Collins Cobuild Idioms dictionary, Oxford Collocations dictionary for students of English, Macmillan Collocations Dictionary [1]. Так, на сайте Macmillan Dictionary можно ознакомиться с ролью корпусной лингвистики в создании данных словарей: «...центральное значение коллокаций стало еще более очевидным, когда появление больших лингвистических корпусов показало, в какой степени писатели и говорящие зависят от «заранее заготовленных фраз» языка» [10]. Кроме того, создатели данного сайта ссылаются на слова Джона Синклера, «отца корпусной лингвистики» о том, что «пользователю языка доступно... большое количество заранее заготовленных фраз, которые составляют одно семантическое ядро» [10]. Данные высказывания указывают на важную роль фиксированных фраз в иностранном языке: они помогают передавать мысли более эффективно и служат основой для конструирования высказывания.

Кроме того, корпусные инструменты можно использовать для пополнения активного словарного запаса. Например, возможно составление лексических минимумов по языку специальности. Они объединяют в себе корпусный и интуитивный подходы. Частотные лексемы оцениваются не только с точки зрения частоты употребления, но и педагогической пользы, что позволяет создать методологически обоснованные требования к словарному запасу учащихся [2].

Кроме всего прочего, стоит отметить лингводидактический потенциал корпусной лингвистики при коррекции ошибок как грамматического, так и лексического характера. Существуют учебные корпуса, авторами которых являются лица, изучающие иностранный язык. В таких корпусах можно встретить наиболее частые ошибки при изучении иностранного языка. Как отмечено в исследовании российских лингвистов, «помимо того, что корпус может выступать эмпирической базой примеров ошибок, на основе его данных можно создавать коррекционные упражнения как дедуктивного, так и индуктивного типа» [5]. Так, с помощью учебного корпуса выявляются ошибки в построении условных предложений и представлен языковой материал, на основе которого можно их исправить.

Рисунок 4. Анализ ошибок в conditionals

По мнению О. Г. Гориной, работа с корпусными инструментами способствует предотвращению явления интерференции и фоссилизации ошибок, так как упражнения, опирающиеся на корпусные данные, требуют осознание языковой формы [3].

В рамках использования корпусной лингвистики для развития речевых навыков на иностранном языке можно выделить ряд преимуществ. Прежде всего данный подход является деятельностным. Это означает, что учащиеся не получают информацию в готовом виде, а вовлечены в процесс получения данной информации в учебно-познавательной деятельности, что улучшает навыки самостоятельной работы [7]. Следующим преимуществом использования корпусной лингвистики для изучения английского языка является функциональность данного лингвистического направления. Огромный массив текстов для лингвистического анализа позволяет быстро выявить закономерности или проверить языковые догадки. Также особо следует выделить достоверность данного подхода, так как, используя корпусный инструментарий, учащиеся полагаются не на языковую интуицию, а на статистические данные. Последним пунктом стоит отметить аутентичность языкового материала. Все тексты, находящиеся в корпусах, в отличие от УМК не являются искусственно сконструированными и демонстрируют реальное использование лексико-грамматических конструкций. «Исследования корпусов естественного языка предоставляют более точное и детализированное описание языка, что в свою очередь отражается на содержании педагогических материалов, грамматик и словарей, а также разработке учебных программ и учебников» [7].

Однако при реализации использования корпусной лингвистики для формирования речевых навыков в английском языке могут возникнуть некоторые трудности. Поскольку центральную роль в получении знания играет ученик, существует риск неверной интерпретации полученных данных, что может привести к закреплению ошибки. Кроме того, работа с корпусными инструментами занимает много времени, что может не оправдать себя в контексте 45-минутного урока. Потенциальную трудность может представлять и то, что корпус фиксирует употребление, не предоставляя анализ данного материала. Соответственно, могут встречаться разговорные конструкции,

отличные от словарной нормы. Также трудность реализации может состоять в том, что корпусная лингвистика является относительно новым подходом и методология ее эффективного применения в лингводидактических целях недостаточно разработана.

Принимая во внимание данные сложности в реализации, можно выделить следующие общие пути их преодоления. Во-первых, можно считать целесообразным включение в рабочую программу учебников, составленных с применением корпусных технологий: например, Grammar and Beyond, серия издательства Collins Work on your..., Collins Cobuild Idioms dictionary, Oxford Collocations dictionary for students of English, Macmillan Collocations Dictionary. Во-вторых, необходимо повышать цифровую компетентность как преподавателей, так и учеников, обучая их основным принципам работы с корпусным инструментарием.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что корпусная лингвистика обладает лингводидактическим потенциалом при формировании речевых навыков учащихся. Однако в силу того, что корпусное преподавание иностранных языков является достаточно новым направлением, необходимы дальнейшие исследования использования корпусной лингвистики в обучении в целом и в обучении лексическим и грамматическим навыкам, в частности.

Библиографические ссылки

1. Введение в корпусную лингвистику (онлайн-курс). URL: https://openedu.ru/course/hse/CORPUS/?session=fall_2020 (дата обращения 14.01.2023).
2. Власова Е. А., Карпова Е. Л., Ольшевская М. Ю. Лексический минимум по языку специальности: сколько слов достаточно? Разработка принципов минимизации // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. №4. С. 63-77.
3. Горина О. Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: дис. канд. пед. наук. СПб., 2014. 308 с.
4. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика. Санкт-Петербург: 2013. 148с.
5. Иргизова К. В., Сафонкина О. С. Корпус английского языка как средство формирования анализа ошибок в письме речи учащихся// Огарёв-Online. 2020. №12 (149). URL: <https://journal.mrsu.ru/arts/korpus-anglijskogo-yazyka-kak-sredstvo-analiza-oshibok-v-pismennoj-rechi-uchashhixsya> (дата обращения 14.01.2023).
6. Лысак И. В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25376> (дата обращения 14.01.2023).
7. Погорелова М. А. Использование технологий корпусной лингвистики для развития грамматических навыков у школьников средней степени обучения: ВКР. Белгород. 2018. 60с.
8. Чилингарян К. П. Корпусная лингвистика: теория vs методология // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. №1. С.196-218.
9. Ruiz Yepes, Guadalupe; Krishnamurthy, Ramesh. Corpus Linguistics and Second Language Acquisition – the use of ACORN in the teaching of Spanish Grammar. URL: https://www.researchgate.net/publication/273073887_Corpus_Linguistics_and_Second_Language_Acquisition_-_the_use_of_ACORN_in_the_teaching_of_Spanish_Grammar (дата обращения 14.01.2023).

10. Rundell, Michael. Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/collocations/features.html> (дата обращения 18.12.22).
11. Sun, Zhikun. Development of Corpus Linguistic Using Lexical Teaching to Improve English Writing // Wireless Communications and Mobile Computing. Special Issue: Fusion of Big Data Analytics, Machine Learning and Optimization Algorithms for Internet of Things. vol. 2022. URL: <https://www.hindawi.com/journals/wcmc/2022/4024149/> (дата обращения 14.01.2023).

УДК 372.881.111.1

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**METHODS OF TEACHING SENIOR SCHOOLCHILDREN VOCABULARY IN ENGLISH
LESSONS**

Д. Б. Ванцова
ФГБОУ ВО «МГПУ им. М.Е. Евсевьева»

Аннотация. Данная статья посвящена обучению лексике на старшем этапе обучения. Целью статьи является изучение накопленного теоретического и практического научного опыта в области приемов обучения лексике при обучении иностранному языку на старшем этапе обучения. Автор рассматривает особенности старших школьников, влияющие на организацию процесса обучения, описывает основные требования к использованию лексики. В статье приведены примеры инновационных приемов обучения лексической стороне речи, которые могут применяться на уроках английского языка.

Abstract. This article is devoted to teaching vocabulary at the senior stage of training. The purpose of the article is to study the accumulated theoretical and practical scientific experience in the field of vocabulary teaching techniques when teaching a foreign language at the senior stage of training. The author examines the features of senior schoolchildren that affect the organization of the learning process, describes the basic requirements for the use of vocabulary. The article provides examples of innovative methods of teaching the lexical side of speech that can be used in English lessons.

Ключевые слова: иностранный язык, словарный запас, обучение лексике, запоминание, навык, коммуникация, инновационные приемы обучения лексики

Keywords: foreign language, vocabulary, vocabulary teaching, memorization, skill, communicating, innovative vocabulary teaching techniques

Для большинства отечественных и зарубежных исследователей важность словарного запаса кажется вполне очевидной, что они и подчеркивают в своих исследованиях. Так, С. Croll считает, что обучение лексике, безусловно, является одной из самых сложных задач, которые приходится решать учителю при обучении иностранному языку [6]. И учителя, и учащиеся считают словарный запас очень важным и необходимым инструментом в изучении

иностранного языка, поскольку без его достаточного количества общение происходит не может.

Как утверждает Н. Шмитт, приобретение словарного запаса является чрезвычайно важным, поскольку именно «лексические знания имеют центральное значение для коммуникативной компетенции и для овладения вторым языком» [7].

В обучении английскому как второму языку (ESL) изучение лексических единиц играет жизненно важную роль во всех языковых навыках – аудировании, говорении, чтении и письме, поскольку, не имея достаточного словарного запаса, учащиеся не смогут использовать грамматические структуры языка.

Большое количество учащихся рассматривают овладение иностранным языком по сути как вопрос изучения словарного запаса, и поэтому они тратят много времени на запоминание списков слов, а в качестве основного коммуникативного ресурса у них выступает двуязычный словарь.

В целом преподаватели иностранного языка и методисты в настоящее время признают важность изучения лексики и фокусируют свое внимание на новых стратегиях и методах обучения, которые позволят интенсифицировать и разнообразить процесс усвоения словарного запаса. Современный учитель должен владеть современными методиками преподавания для того, чтобы вызвать в учащихся интерес и радость в процессе обучения. Учителя должны четко знать, что обучение лексики – это нечто новое и отличное от родного языка учащихся. Более того, обучение на младшем и среднем этапе отличается от обучения лексики на старшем этапе обучения. Необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и стремиться использовать методы обучения лексики, которые наиболее эффективно и в познавательной форме способствуют успешному усвоению лексики и ее использованию в других видах деятельности.

В методических рекомендациях по обучению лексической стороне речи рекомендуется соблюдение следующих принципов обучения: рационально ограничивать словарный минимум; направленно предъявлять лексические единицы в учебном процессе; учитывать языковые свойства лексических единиц, а также дидактико-психологические особенности обучения; комплексно решать основные дидактико-методические задачи; опираться на правила; а также обучать лексике и речевой деятельности в единстве.

Формирование необходимого для успешной коммуникации запаса лексики происходит на среднем этапе обучения. Лексическая единица на данном этапе подается, с одной стороны, как единица, имеющая графическую оболочку и смысл, и, с другой стороны, как единица с ограниченной сочетаемостью. Данный этап характеризуется запоминанием достаточно большого объема материала, и задача учителя состоит в мотивации учащихся на освоение различных способов запоминания лексических единиц и употребления их в различных ситуациях общения.

На старшем этапе обучения происходит расширение пассивного и потенциального словаря и формирование навыков художественного перевода.

При этом учителю необходимо научить учащихся самостоятельному усвоению лексического материала, в связи с чем учебные пособия не только должны содержать инструкции и ключи, но и тексты, и примеры заданий для активизации мыслительной деятельности учащихся через решение коммуникативных задач.

Основным документом, регламентирующим процесс обучения в России, является Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС). Он предлагает стандарты основного общего и среднего образования, в которых прописываются требования к освоению дисциплины «Иностранный язык», согласно которым конечной целью является свободное общение на разные темы и в разных формах и использование словарного запаса в своей предметной области. Для достижения данной цели необходим хороший словарный запас, т.е. лексический минимум, соответствующий целям обучения и требованиям программы, определяемый количеством часов, отпущенных на изучение иностранного, возможностями учащихся и тем количеством лексических единиц, который достаточен для осуществления коммуникации.

Критериями отбора лексического материала для освоения считаются следующие: частотность, тематика, сочетаемость, стилистическая нейтральность и словообразовательная продуктивность [2, с. 126-138]. Отбор языкового материала следует осуществлять с учетом общего уровня образованности учащихся, их возраста, уровня владения языком, наличия определенных интересов и потребностей.

Из всего вышесказанного мы выделили несколько особенностей старших школьников, влияющих на организацию процесса обучения: стремление к самостоятельности во всех аспектах учебной деятельности, активность, творческий подход к решению поставленных задач, осознание необходимости приобретения определенных знаний и умений, которые необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности.

При обучении лексики важно учитывать указанные особенности, поскольку требования к уровню владения лексическим аспектам языка отличаются в зависимости от этапа обучения. Так, например, на начальном этапе обучения лексике планируется усвоение 500 лексических единиц, тогда на среднем этапе предполагается усвоение 1200 единиц за счет появления новых ситуаций общения (бытовая, трудовая, культурная и т.п.). При этом обязательным является наличие базовых знаний о типах словообразования, знание оценочной лексики и клише, интернациональных слов. Старший этап характеризуется необходимостью усвоения 1400 лексических единиц для базового уровня и 1600 для профильного уровня. На старшем этапе обучения потенциальный словарь учащихся должен расширяться за счет более частого употребления усвоенной лексики в новых значениях [4].

Основными требованиями к использованию лексики состоят в том, что учащиеся должны иметь богатый словарный запас и точно употреблять слова в контексте. Предполагается, что выпускник школы усвоил форму и значение лексических единиц и умеет их употреблять в речи. А именно, он умеет соотносить звуковой и графический образ слова и его значение; узнает и

понимает лексические единицы в речи; может догадаться о значении незнакомых слов исходя из контекста, а также из словообразовательной модели; различает и понимает реалии страны изучаемого языка. Кроме того, выпускник должен уметь правильно подбирать слова в зависимости от ситуации общения, знать коллокации и правильно сочетать их в предложении, сочетать новые слова с ранее изученными, ассоциировать слова по смыслу и теме, выбирать слова из синонимических и антонимических оппозиций, уметь подобрать эквивалент к слову, перефразировать его и подобрать антоним, быстро реагировать на реплику собеседника, а также уметь сокращать и увеличивать высказывание [3, с. 185-236].

Кроме вышеупомянутых требований, учащиеся должны знать лексические связи в предложении, этимологию слов, а также правила словообразования и лексической сочетаемости единиц.

Кроме требований, предъявляемых к овладению учащимися лексическими навыками, учителю необходимо знать три типа трудностей изучения новой лексики. Главной причиной проблем в освоении лексики являются расхождения между двумя языками. Первая трудность связана с орфографической формой слова, которой учащемуся может быть трудно овладеть при чтении или письме, либо с фонетической формой при говорении и аудировании, что обусловлено наличием трудных звуков. Тематическая ограниченность или неограниченность слова также могут вызывать трудности овладения словоупотреблением, также как и лексическая сочетаемость слов при их употреблении (to do exercise – to make a mistake). Особенности грамматических структур и управления слов в предложениях в английском языке также являются источником трудностей (to hate doing smth – to get rid of smth) [1].

Собственно лексические навыки не могут выступать объектами контроля, ими выступают наличие слова в памяти, его сочетаемость с другими словами и включение в минимальное высказывание, решение коммуникативных задач. Таким образом, главными требованиями к уровню овладения лексическим аспектом языка выступают объем индивидуального словаря, который на каждом этапе обучения отличается, и правильность употребления лексических единиц в контексте. Рецептивные и продуктивные виды деятельности выдвигают различные требования к оценке уровня сформированности лексического навыка.

Учебный процесс четко структурирован и носит поэтапный характер. Каждый этап, будь то раздел или отдельный урок, имеет тему, исходя из которой отбирается необходимый лексический и грамматический материал, который активизируется на данном этапе. Чем крупнее объем, подлежащий активизации, тем словарно насыщенней и объемней подразумевается применяемый способ. Быстро активизировать иноязычную лексику можно посредством выполнения следующих заданий:

- 1) представьте ассоциативные ряды;
- 2) перескажите кратко текст;
- 3) повторите выученное наизусть.

Согласно практическому опыту учителей иностранного языка, на уроках не всегда удается организовать речевое взаимодействие, с использованием лишь традиционных приемов работы. Основные методические инновации сегодня связаны с применением интерактивных методов и приемов обучения иностранному языку.

В качестве примера современных приемов обучения лексической стороне речи можно привести следующие:

Использование на уроках в качестве опоры для говорения различного вида коллажей, плакатов, постеров, mind-maps. Коллаж помогает ассоциативно наращивать лексико-семантический фон, опираться на зрительный образ, форму слова. Коллаж может иметь любую форму блок-схем, объединенных единым смысловым ядром и состоять из собственных рисунков и надписей, журнальных фотографий.

Прием «Карусель» также полезен при активизации лексики школьников. Суть данного приема состоит в том, что школьники образуют два кольца – внутреннее и внешнее. Определенный промежуток времени ученики ведут диалог в паре, обмениваясь информацией, мыслями, далее происходит смена партнеров.

Инновационный прием «Синквейн» является составлением специфического нерифмованного стихотворения из пяти строк. При этом каждая строка должна быть написана согласно определенному требованию: первая – одно слово (имя существительное), обозначающее тему синквейна; вторая – два слова (обычно имена прилагательные, реже – причастия), описывающие главную тему; третья – три глагола, выражающие действия в рамках данной темы; четвертая – законченная фраза (афоризм, цитата, крылатое выражение, пословица или самостоятельно составленная фраза), несущая в себе отношение автора к теме; пятая – одно слово, являющееся синонимом к теме. Использовать данный прием целесообразно при постановке темы урока, при обобщении работы по определенному этапу урока или изученной теме и при проверке домашнего задания [5]. Если использовать данный прием в процессе активизации устной речи, то это позволяет закрепить изученные лексические единицы, расширить активный словарный запас учащихся.

Использование приема «Броуновское движение» подразумевает под собой свободное перемещение школьников по классу с целью сбора информации по определенной теме, ответов на поставленные вопросы, идей и способов решения поставленной задачи.

Словарный запас рассматривается как жизненно важный аспект в использовании языка и ключевой элемент в изучении и освоении языка, поскольку нельзя говорить, понимать, читать или писать на иностранном языке, не зная большого количества слов, поэтому в основе владения иностранным языком лежит изучение словарного запаса.

Кроме того, во всех лингвистических навыках словарный запас играет свою роль в развитии языковых навыков учащихся, поскольку словарный запас охватывает все, что изучающие язык или преподаватели делают на уроках

английского языка, независимо от того, какой навык или языковой момент отрабатывается. Другими словами, понимание любого языка невозможно без знания слов, будь то в устной или письменной форме.

Успешное освоение лексического состава возможно, если соблюдается ряд условий, а именно интенсификация учебного процесса и создание наиболее благоприятных условий для учебной деятельности, которые могут различаться в зависимости от целей обучения, содержания, уровня знаний, умений и навыков каждого конкретного учащегося. Для активизации устной речи также следует использовать инновационные приемы – приемы, которые позволяют учиться взаимодействовать между собой; использовать обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая учителя.

Цель обучения лексике достигается тогда, когда происходит развитие языкового и речевого навыков и ученик не только может использовать иноязычную лексику вне контекста, но и в ситуациях, приближенных к реальной коммуникации, когда ученик может четко и логично построить свое высказывание, двигаясь от лексической единицы до фразового единства и текста, сопоставляя визуальный и звуковой образ лексической единицы с семантическим комплексом, текстовым или речевым контекстом.

Библиографические ссылки

1. Алиева А. Э. Компетентностный подход при работе с текстом на занятиях по английскому языку // Достижения науки и образования. 2018. № 1 (23). С. 73-75.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. Москва, 2006. 336 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: монография / Под редакцией А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 337 с.
4. Скрипникова Т. И. Методика формирования языковой компетенции на иностранном языке. Владивосток, 2017. 99 с.
5. Ярошинский И. В. Опыт реализации проектов в английской школе // Школа и производство. 2016. № 2. С. 80-91.
6. Croll C. Teaching Vocabulary // College Composition and Communication. 1971. Pp. 378-380.
7. Schmitt N. Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 55 p.

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

NEW TRENDS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

А. М. Вдовина, А. А. Ветошкин
ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу о рассмотрении последних трендов современного образования, в особенности в преподавании иностранных языков, как прогрессивных методов обучения. В статье даются определения понятий «инновации» и «инновационные технологии» и подробно описываются такие современные технологии, как Life long learning, массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), геймификация, Agile и Scrum-технологии и проектная работа.

Abstract. This article is devoted to the issue of considering the latest trends in modern education, especially in the teaching of foreign languages, as progressive teaching methods. The article defines the concepts of "innovation" and "innovative technologies" and describes in detail such modern technologies as Lifelong learning, massive open online courses (MOOCs), gamification, Agile and Scrum technologies and project work.

Ключевые слова: иностранный язык, инновационные технологии, инновация, технология, метод, тренд, мотивация

Keywords: foreign language, innovative technologies, innovation, technology, method, trend, motivation

Владение иностранным языком – неотъемлемая составляющая образования успешных людей. Его изучение является очень популярным в настоящее время, ведь он используется в большинстве сфер человеческой деятельности. Однако сейчас уже трудно представить его изучение без использования инноваций.

Введение инноваций в систему образования является одним из вариантов повышения его качества и эффективности. Это достаточно сложный процесс, ведь он подразумевает под собой изменение, дополнение и совершенствование методов, средств, технологий, что в конечном итоге значительно влияет на качество педагогического процесса.

Российские ученые П. Н. Завлин и А. К. Казанцев под инновациями понимают применение результатов научной деятельности в той или иной сфере общества, направленных на совершенствование процессов деятельности производства в различных областях [2].

Я. Кук и П. Майерс полагают, что инновация – это полный процесс от идеи до готового продукта, реализуемого на рынке [9]. Любое нововведение находит свою реализацию через технологию. Так, инновационная технология – это методика и процесс создания чего-либо нового или усовершенствования уже

существующего с целью обеспечения прогресса и повышения эффективности в различных сферах деятельности человечества.

Инновационные технологии уже давно встречаются в преподавании и считаются важнейшей составляющей образования 21 века. Большая их часть была создана методистами прошлых столетий; однако многие люди не были готовы к введению данных методов в образовательный процесс. Сейчас же эти технологии получили особую популярность, они были переосмыслены, дополнены и теперь полностью готовы к применению.

В связи с тем, что в последние годы система образования изменилась кардинальным образом, недостаточно просто использовать уже всем знакомые технологии, необходимо искать новые способы заинтересовать учащихся. Так стали появляться современные тренды.

Большое количество технологий уже было придумано давно, и сейчас кажется, что больше нечего добавить; однако методисты еще находят способы удивить и педагогов, и учащихся. На данный момент одними из главных трендов в системе образования являются: Life long learning, массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), геймификация, адаптивное образование, интегральный подход, Agile и Scrum-технологии, технологии VR и AR, проектная работа и другие. Остановимся на некоторых из них поподробнее.

Life long learning (LLL) или непрерывное обучение – главный тренд образования XXI века. Life long learning находится на высшей ступени рейтинга тенденций современных образовательных технологий, так как в нынешних условиях это стало самой настоящей необходимостью.

Информация в мире постоянно обновляется, появляются новые технологии, профессии, которые были ранее никому неизвестны, а теперь являются очень популярными и востребованными. Сейчас недостаточно просто закончить университет, необходимо постоянно учиться и повышать уровень своей квалификации, чтобы быть конкурентно способным на мировой арене.

Данная концепция не новая, первые идеи непрерывного образования возникли еще в 1960-е годы; однако считается, что в современном понимании термин, каким мы его знаем сейчас, возник благодаря профессору Лесли Воткинску в 1993 году. Life long learning рассматривается как включающий все стратегии, которые используются для создания для людей возможностей учиться на протяжении всей жизни. Следовательно, это должен быть процесс сознательного непрерывного обучения, которое продолжается на протяжении всей жизни и направлено на удовлетворение как индивидуальных потребностей, так и потребностей определённого сообщества [14].

Так, под непрерывным образованием понимается постоянное, добровольное и самомотивированное обучение на протяжении всей жизни, основанное на стремлении к знаниям по личным или профессиональным причинам. Две основные причины развития LLL – это доступность онлайн-образования и быстрое развитие технологий.

Таким образом, цель непрерывного образования заключается не только в том, чтобы учить человека всю жизнь, но и в том, чтобы он учился сам.

Непрерывное обучение обладает определенными преимуществами, и исследователи выделяют следующие:

- сохранение остроты ума и улучшение памяти;
- повышение уверенности в себе;
- улучшение навыков межличностного общения;
- улучшение возможности карьерного роста;
- улучшение способности к коммуникации [12].

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) – это одна из новых и прогрессивных форм дистанционного обучения, которая активно развивается в мировом образовании.

Термин «Массовые открытые онлайн-курсы (МООК)» был введен в оборот в 2008 году Дэвидом Кормиером, специалистом по веб-коммуникациям и инновационным технологиям, и Брайеном Александером, которые определяли его как «открытое, коллективное, распределительное, непрерывное сетевое обучение» [5].

МООК рассматривается С. В. Титовой как дистанционные учебно-методические комплексы, включающие видеолекции, слайд-презентации, дополнительный материал для чтения или просмотра, глоссарии, домашние задания форме проектов, интерактивных игр, симуляций, промежуточные и итоговые тесты, списки литературы по курсу, полезные ссылки, вопросы для обсуждения на форуме или в социальных сетях и так далее [6].

Они успешно позволяют решить следующие задачи:

- обеспечивают доступ к актуальным знаниям для широкого круга людей независимо от места проживания и статуса обучающегося;
- создают условия для открытого и интерактивного образования;
- подходят для лиц с инвалидностью и ОВЗ, которые ограничены в передвижениях.

МООС универсальны, они подходят для учащихся различных уровней подготовки – как для новичков, так и опытных студентов. Многие популярные онлайн-курсы объединяют студентов, желающих получить новые знания, со всего мира. Наиболее популярные платформы для массовых открытых онлайн-курсов: Coursera, EdX, Udacity, Codecademy, Интуит, Универсариум, Лекториум и другие.

У учащихся есть возможность послушать лекции от ведущих российских и зарубежных преподавателей, что значительно экономит время, деньги и позволяет получать знания без отрыва от работы или учебы.

Еще одним трендом современного образования является геймификация. Эта технология имеет большое влияние в преподавании, поскольку игра и игровые методики так или иначе всегда присутствовали в обучении, а с развитием цифровых технологий она стала еще более популярна. Возросший в последнее время интерес к различным видам образовательных игр заставляет нас отнести данную методику к современным трендам.

Впервые термин «gamification» («геймификация») был применен разработчиком видеоигр Н. Пеллингом в 2002 году, однако лишь в 2010 году он приобрел свою значимость и популярность [3].

По мнению немецкого исследователя С. Детердинга, геймификация – это «применение элементов игры в неигровом контексте» [11]. Главным отличием игры от традиционной формы обучения является то, что в ней содержится важнейшая деталь – развлекательная. Игра привлекает учащихся, она проста и понятна, в ней существуют определенные правила, которым необходимо следовать для достижения цели.

Многие ученые в своих исследованиях сходятся во мнении, что в образовании геймификация способна повышать эффективность и качество обучения, положительно влияет на мотивацию к учебе, вовлекает учащихся в учебную деятельность, улучшает их результаты обучения и просто делает увлекательным любое занятие.

Основа геймификации состоит не во включении игр в учебный процесс, а в использовании игровых механик в обучении для достижения реальных целей. Примерами могут послужить: введение какого-либо персонажа для объяснения темы урока или разработка целой истории для одного или целой системы занятий, создание квеста, «урока-бродилки» и др. Главная цель геймификации в обучении заключается в повышении мотивации учащихся.

Agile и Scrum-технологии – изначально данные понятия использовались программистами в IT-сфере; однако современные требования к образованию заставляют искать новые способы обучения, путем обращения в другие сферы. Так, названные технологии стали широко применяться в образовании [15].

Принято считать, что понятие «Agile» возникло в 2001 году, тогда же был создан манифест-Agile, где были сформулированы общие правила и идеи для практик [8].

Agile и Scrum – это не просто методы, но также определенный образ мышления.

Основа Agile-методики состоит из четырех важных ценностей:

- главное место отводится людям и взаимодействию между ними, процессы отходят на второй план;
- акцент делается на создании качественного продукта, а не на четком соблюдении регламента, правил, инструкций;
- тесный контакт с клиентом в форме общения, взаимодействия, а не простое согласование рабочих моментов;
- присутствие регулярных экспериментов и изменений во время рабочего процесса, а не строгое следование плану.

Scrum считается вспомогательным инструментом для осуществления Agile. Его применение в образовании способствовало возникновению нового термина eduScrum (education). Автором методики является учитель из Голландии Вилли Вейландс.

Суть EduScrum заключается в том, что учащиеся усваивают новый материал путем их тесного взаимодействия друг с другом. Им дается свобода в формировании образовательного процесса внутри обозначенных границ и целей обучения. Это позволяет учащимся нести ответственность за свои действия. Задачи учителя: направлять группы, контролировать и давать советы [10].

Методика EduScrum способствует решению сразу нескольких задач в образовании:

- формирование командных навыков;
- мотивация к обучению;
- развитие softskills.

Agile и Scrum в образовании выглядят следующим образом:

- спринт вместо длинной дистанции;
- командная работа;
- творческий или игровой подход к образовательному процессу;
- коммуникация и общение для улучшения результатов;
- самооценивание;
- преобразование роли преподавателя.

Проектная работа – один из наиболее популярных и широко известных методов на данный момент, который обеспечивает успешное формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также развитие вторичной языковой личности.

Метод проектов возник в 20-е годы XX. Его основоположниками являются философ и педагог Дж. Дьюи и его ученик В. Х. Килпатрик. Данный метод не сразу получил массовую популярность среди русских педагогов, активно применяться в школах он стал намного позже [7].

Согласно Е. С. Полат, метод проектов – это один из способов достижения дидактической цели путем детальной разработки задачи (технологии), которая приведет к вполне реальному, осязаемому, практическому результату, так или иначе сформулированному [4].

Суть метода проектов заключается в том, чтобы научить учащихся не только запоминать и воспроизводить знания, но и уметь применять их на практике. Принцип, на котором был основан метод проектов, заключался в установлении непосредственной связи учебного материала с жизненным опытом учащихся. В обучении эта связь осуществляется через выполнение практических заданий, т. е. проектов для решения одной общей проблемы.

Проект – это возможность для каждого из учащихся выразить свои собственные мысли и идеи в удобной для них форме: создание собственного сайта, видеоклипа, бизнес-плана, изготовление альбома, коллажа, костюма, разработка инструкций, учебных пособий, справочников, постановка концерта и так далее.

Следует отметить, что проектная методика не может полностью заменить другие формы работы, а лишь дополнить их. Работа над проектом может использоваться на всех уровнях, в любом возрасте. Выбор темы, а также эффективность технологии зависят от многих факторов, в том числе от возраста учащихся, уровня знаний, интересов, временных ограничений, материалов и информации, которая доступна учащимся [1].

Важной причиной внедрения проектной технологии является его влияние на обучение на протяжении всей жизни. После выпуска и столкновения с реальной жизнью учащиеся не могут использовать то, чему они научились за долгие годы. Метод проектов дает студентам возможность не только изучать

английский язык, но и различные проекты помогают развивать критическое мышление, творчество, сотрудничество и самостоятельную работу. Кроме того, он открывает дверь к приятным и эффективным способам изучения английского языка и приобретению практических навыков [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что инновационные технологии уже давно прочно вошли в нашу жизнь. Общество не стоит на месте, требования меняются, и система образования также модернизируется. Все это заставляет методистов и педагогов разрабатывать новые способы разнообразить учебный процесс. Современные технологии приносят новое и необычное в систему обучения, благодаря чему занятия становятся интересными и полезными для учащихся. Современные тренды в образовании, бесспорно, обладают теми преимуществами, которых нет у традиционных технологий, и их реализация способствует колоссальным достижениям в системе образования, так как они способствуют гармоничному развитию ребенка, учат его самостоятельности и положительно влияют на мотивацию к обучению.

Библиографические ссылки

1. Вдовина А. М., Ветошкин А. А. Особенности использования метода проектов на уроках английского языка // Современные научные исследования: теория, методология, практика. Уфа, 2022. С. 173-178.
2. Завлин П. Н. Инновационный менеджмент / Под ред. П. Н. Завлина и др. М., 1998. 567с.
3. Орлова О. В. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015. № 9 (162). С. 60-64.
4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 39-45.
5. Ревич И. Б. Совершенствование общекультурной компетентности студентов ВУЗов с помощью Массовых открытых онлайн-курсов // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. №202. С. 143-148.
6. Титова С. В. Массовые открытые онлайн-курсы в российском образовании: миф или реальность? // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №1. С. 53-65.
7. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2010. 188 с.
8. Beck K. Manifesto for agile software development. URL: <https://agilemanifesto.org> (дата обращения: 19.20.2022).
9. Cooke I. Introduction to Innovation and Technology Transfer. 1996. 235 p.
10. Delhij A. «Правила игры» руководство по eduScrum / Пер. с англ. А. Борисова, Е. Бредихина. URL: https://eduscrum.com.ru/wp-content/uploads/2020/04/The_eduScrum_Guide_RU_2_0.pdf?ysclid=lb3po5jv46578435829 (дата обращения: 19.10.2022).
11. Deterding S. Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. URL: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf> (дата обращения: 18.10.2022).
12. Hildebrand D. S. The powerful benefits of lifelong learning. Scientific Research an Academic Publisher, 2008. Pp. 58-66.
13. Kalvu A. Project-based learning assessment methods comparison in undergraduate EFL classes // International Journal of Social Sciences & Educational Studies. 2015. Vol. 1. No.4. Pp.47-56.

14. Laal M. Benefits of lifelong learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences 46. 2012. Pp. 4268-4272.
15. Lujan H. L. Too much teaching, not enough learning: what is the solution? // Advances in Physiology Education. 2006. No.1. Pp. 17-22.

УДК 811.111

**ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**DIFFICULTIES OF FORMATION PHONETIC SKILLS
AT THE BEGINNING OF LEARNING ENGLISH**

Л. А. Великанова

ГАПОУ РМ «Саранский автомеханический техникум»

Аннотация. Статья рассматривает особенности фонетической системы английского языка и трудности, с которыми сталкиваются обучающие английскому языку и изучающие его на начальном этапе, а также способы их преодоления. В статье описаны подходы и принципы, на которых базируется работа с фонетическим материалом, а также взгляды методистов на выбор наиболее подходящего способа для лучшего усвоения отдельных фонетических единиц. Фонетические навыки влияют на процесс формирования языковых навыков, которые дают возможность для общения на английском языке.

Abstract. The article considers the peculiarities of the English phonetic system. The described difficulties are faced by learners and teachers at the beginning of learning English as well as the ways to overcome them. The approaches and principles are based on the working with phonetic material as well as the methodologists' views on choosing the most appropriate method for understanding of particular phonetic units are described in the article. Phonetic skills affect the process of formation of language skills which make it possible to communicate in English.

Ключевые слова: фонетика, фонема, фонетический навык, транскрипция, подход, принцип, звук, дифтонг, монофтонг, буквосочетание

Keywords: phonetics, phoneme, phonetic skill, transcription, approach, principle, sound, diphthong, monophthong, letter combination

Изучение иностранных языков с психологической точки зрения – это не только овладение иноязычной речью, способностью к познанию и эффективному использованию языка в общении, но и умение психологически включиться в процесс обучения, верить в собственные возможности, не бояться проявлять эмоции и совершать ошибки, преодолевая психологический барьер [2].

Глобализация требует знания иностранных языков, в особенности английского, являющегося одним из ведущих языков мира. В российских

школах иностранный язык вводится со второго года обучения, что является фундаментом для формирования коммуникативной компетенции, так как именно в раннем возрасте более эффективно введение нового языка. И поэтому появляется необходимость изучения иностранного (в частности, английского) языка на раннем этапе. Ранний этап в обучении и учащиеся в нем определяются по-разному, согласно психологу Д.Б. Эльконину, это и есть период с первого по четвертый класс. В классической возрастной периодизации под младшим школьным возрастом понимается тот период, когда ведущей для ребенка становится учебная деятельность, а главным психическим новообразованием является внутренняя позиция ученика и умение учиться [7]. Учащиеся на начальном этапе изучения английского языка уже имеют определенные сложившиеся языковые навыки, которые дают им возможность проявить себя в интеллектуальной, эмоциональной и социальной сферах жизни.

По мнению большинства методистов, специфическими признаками урока иностранного языка на начальном этапе должны быть речевая направленность, комплексность и опора на родной язык учащихся. Во многих отдаленных уголках нашей необъятной страны есть свой закрепленный язык, будь то мордовский, татарский, удмуртский и множество других языков со своими особенностями в произношении.

Одной из самых важных и трудных задач для учителей и преподавателей английского языка является своевременное формирование фонетических навыков у учащихся. Изучение иностранного языка всегда начинается с фонетики. Обучение учащихся традиционно начинается с постановки звуков. Учащиеся на раннем этапе гораздо быстрее овладевают звучащей речью, чем взрослые [4].

Именно на начальном этапе изучения английского языка, пока учащиеся относятся к младшим школьникам, они способны к имитации звуков. И тем самым, путем многократного повторения звуков учащиеся способны запоминать слова, фразы и даже целые предложения. Данный метод обучения, который в педагогике называется акустический подход, описан Е. Н. Солововой. Согласно высказыванию методиста, мы не можем сказать, что произнесенные звуки, слова и фразы имеют правильное произношение, и конкретные звуки воспроизводятся корректно путем имитации [5]. На начальном этапе обучения иностранному языку достаточно трудно достичь безошибочности и подлинности произношения учащихся, в связи с чем учителя выбирают принцип аппроксимации. Данный тип произношения представляет собой максимально приближенный к нормативному или литературному произношению звуков, в ходе которого не происходит нарушения смысла речи и формируется коммуникативная компетенция [3]. Часто для упрощения процесса обучения английскому языку на начальном этапе учителя достаточно долго пользуются данным принципом, что ведёт за собой ряд трудностей для учащихся в дальнейшем.

Учитывая, что процесс знакомства со звуковым составом английского языка длится от 9 до 12 месяцев календарных, учащиеся привыкают к такому принципу работы с иноязычной речью. Даже в средней или старшей школе,

учащиеся не имеют никакого представления о звуковом отражении произнесенных слов, фраз и предложений. Поэтому для достижения более эффективного формирования фонетических навыков требуется применение аналитического метода. Данный метод включает в себя два основных направления для формирования навыков ритмико-интонационных и слухопроизносительных, которые и являются основой акустического подхода. Ритмико-интонационные навыки – это ударение, как логическое, так и экспрессивное, интонация и паузация. Слухопроизносительные навыки – это понимание правильного произношения фонем, а также их восприятия в речи.

В методике обучения иностранным языкам существуют три подхода, на которых основывается фонетический аспект языка. Ранее упоминалось об одном из подходов, который представляет собой восприятие речи на слух, имитацией звуков и их повторения. Речь идёт об акустическом подходе, и конечно стоит сказать, что не все учащиеся имеют достаточно развитый фонетический слух, чтобы воспроизвести собственную речь и воспринимать речь учителя на иностранном языке. Неэффективность данного подхода определяется тем, что нет опоры на артикуляцию учащихся при произнесении и восприятии речи на слух. Поэтому для большей продуктивности и чистоты звука существует еще один подход, основой которого являются органы артикуляции, а навыки воспроизведения звуков и их восприятия идет отдельно [5]. Основываясь на органах артикуляции, подход и называется артикуляторным. Однако, не только артикуляция играет важную роль в чистоте звуковоспроизведения, но и процессы палатализации и аспирации [1]. Палатализация представляет собой смягчение согласных звуков под влиянием гласных, поэтому и в английском языке большинство согласных звуков произносится твёрдо. Аспирация – это придыхание, которое используют носители английского языка, произнося такие звуки как [p], [t], [k].

Изучив недостаточность вышеописанных подходов в обучении фонетике, мы пришли к третьему подходу, который включает в себе сразу два, а именно акустический и артикуляторный, и называется дифференцированным. Данный подход был разработан Л. В. Щербой [6]. Описывая дифференцированный подход, стоит сказать о трёх особенностях. Первая заключается в том, что делается упор на аудирование, но не только носителей языка, но и речи учителя или речи в адаптированных записях. Вторая особенность заключается в том, что объяснение артикуляции идет при помощи доступной лексики, а не терминами, с помощью нахождения сходства между родным и иностранным языком. И третья важная черта данного подхода в том, что при изучении фонетического материала учащиеся знакомятся с графическим изображением звуков, со всеми звуковыми символами, которые скрываются за акустическим оформлением языка, а именно с транскрипцией [6].

Здесь стоит уделить особое внимание использованию транскрипции на начальном этапе изучения иностранного языка. Если учитель пренебрегает знакомством учащихся с транскрипцией, то в дальнейшем идёт упущение в формировании фонетических навыков и, как следствие, не всегда правильное произношение слов.

Фонетическая система английского языка достаточно сложная по своему составу фонем. В алфавите содержится всего 26 букв, но звуков в разы больше – 44. Помимо фонем, которые могут быть как долгими, так и краткими, есть в английском языке и дифтонги. В данном случае речи идёт о гласных звуках. Что касается согласных, то их можно разделить на две группы: глухие и звонкие, тогда как звонкие, в свою очередь, делятся на шумные и сонанты (Таблица 1).

Таблица 1. Классификация английских звуков.

Гласные			Согласные			
Краткие	Долгие	Дифтонги	Глухие	Звонкие		
[ɪ, e, æ, ʊ, ʌ, ə]			[p, t, k, f, s, h, ʃ, θ, ʒ]	Шумные	Сонанты	
[ɪ:, ɔ:, u:, z:]			[b, d, g, v, z, ʒ, ð, ʒ]	[l, m, n, j, w, r, ŋ]		
	[eɪ, əʊ, aɪ, aʊ, ɔɪ, ɪə, eə, və]					

Здесь и начинаются трудности в процессе формирования фонетических навыков.

1) Все гласные звуки звонкие, монофтонги стабильны в своём произношении, единственное их отличие – это долготы и краткости звука.

but-bar [bat-ba:], book-moon [bʊk- mu:n], hot-horn [hɒt-hɔ:n], bin-be [bin-bi:]

Долгота звука достигается за счёт правильного положения кончика языка или задней части языка, твёрдого нёба, нижних зубов и губ. На начальном этапе такие тонкости не объяснить, но можно использовать частичное произношение буквы Rr с элементом имитации. Объясняя простыми словами, что язык чуть-чуть поднимается и звук получается таким, будто у говорящего заложен нос.

2) Говоря о стабильности монофтонгов, особую сложность в произношении и выявлении отличий создают такие фонемы, как [æ] и [e]

Man-men [mæn-men], bag-egg [bæg], ran-pan [ræn-pan]

На начальном этапе обучения учащиеся заучивают слова с одной и той же гласной в корне слова. Когда все гласные изучены, при распределении слов по сходству звука, у учащихся начинается путаница.

К тому же, звук [æ] является самым сложным для воспроизведения, так как невозможно на начальном этапе объяснить артикуляцию при воспроизведении звука так, чтобы он отличался от звука [e]. Необходимо объяснить, что при произношении слов со звуком [æ] уголки губ оттянуты в стороны, но соседние согласные буквы не смягчаются.

3) Если английские согласные не смягчаются, то и учащиеся на начальном этапе должны знать правило твердости согласных звуков. Об этом не стоит забывать, так как ошибочное произнесение, особенно парных звуков, может считаться ошибкой или же привести к изменению значения слова.

4) Продолжая анализировать трудности фонетической структуры языка, следует отметить звук [z:], который, во-первых, всегда является долгим. Во-вторых, в отличие от предыдущих долгих нелабилизированных звуков, [z:] – лабилизированный. В-третьих, данный звук может появиться в абсолютно разных буквосочетаниях, особенно в третьем типе чтения гласных Ee, Ii, Uu, Yu где они сливаются рядом с буквой Rr. Для начального этапа изучения английского языка и знакомства с данным звуком, можно использовать объяснение, что данный звук [z:] получается путём сложения двух русских фонем [o] и [й'o], но при произношении, мы убираем звук [й'] и остаётся [o] но при этом, стараемся, чтобы губы были шире, чем при правильном произношении русского звука. При знакомстве учащихся со звуком [z:] обязательно должна быть транскрипция, учитывая то, что на начальном этапе идёт использование принципа аппроксимации, когда мы, приближаясь к правильному произношению, видим звуковое оформление иностранного слова и даём понять, что это другой звук, отличающийся от русского звука, но имеющий черты сходства.

Her [hɜ:], *bird* [bɜ:d], *fur* [fɜ:], *work* [wɜ:k]

5) Не стоит обходить стороной безударный и лишенный внимания звук [ə], который может отражать множество гласных букв. Чаще всего встречается данный звук в суффиксе *-er*. И снова мы говорим о том, что нужна обязательно транскрипция, чтобы показать, что за двумя буквами скрывается один звук. Необходимо учитывать принцип аппроксимации, но поддерживать фонетическую грамотность на письме, которой иногда пренебрегают. К тому же, данный суффикс у слов может свидетельствовать не только о фонетической составляющей, но и грамматической, являясь суффиксом для образования новых слов или сравнительной степени прилагательных. Во-первых, отличительной чертой данного звука является безударность, которая не требует чёткой артикуляции. Вторая особенность – это краткость данного звука в произношении:

doctor ['dɒktə], *November* [nəv'embə], *taller* [tɔ:lə], *away* [ə'weɪ], *painter* ['peɪntə]

6) Перейдем к рассмотрению дифтонгов, представляющие собой звуки, которые состоят из двух звуков, но произносятся как один, единый в своём составе. При знакомстве со словами, в которых есть дифтонг, никак не обойтись без транскрипции, так как только при помощи звуков, можно правильно прочитать слова. Часто различные буквосочетания могут произноситься абсолютно одинаково и наоборот, казалось бы, одинаковое сочетание букв может давать различные варианты произношения. Кроме правильного произношения слов, нужно учитывать ещё и тот факт, что от выбора прочтения того или иного дифтонга может измениться значение слова. И именно с дифтонгами важна транскрипция, фонетическое отражение звуков перед глазами учащихся.

brown - yellow [braʊn - 'jeləʊ], *grey - say* [greɪ - seɪ], *out- tour* [aʊt - tuə], *bow-* [baʊ/bəʊ]

7) Что касается согласных звуков, они разделяются на две большие группы (глухие и звонкие); и звонкие имеют две подгруппы (шумные и сонанты). Можно сказать, что учащимся немного легче работать с согласными звуками, так как одна буква отражает один конкретный звук. Их мы рассмотрим чуть позже. Но, как и у гласных букв, согласные буквы имеют свои сочетания, которые невозможно прочесть без знаний фонетики. Или одной из особенностей, когда согласная буква читается двумя способами за счет стоящей рядом гласной.

Одним из наиболее сложных к прочтению согласных буквосочетаний считается *th*, который имеет глухой [θ] и звонкий [ð] звуки. Нельзя сказать, что нет способа объяснить данный звук учащимся для более качественного произношения, особенно, глухого варианта звука. Учтывая, что данные звуки являются межзубными, в произношении данного звука участвуют множество органов артикуляции, а именно язык, зубы и даже губы. Не забывая про принцип аппроксимации, можно объяснить учащимся на начальном этапе, что для произношения звука, нужно прикусить язык зубами и произнести знакомые русские звуки [с] и [з]. И удивительно, что учащимся удается произнести звуки и распознать различия между ними после простых объяснений. И для закрепления произношения обязательно нужны фонетические знаки, чтобы учащиеся могли самостоятельно работать со словарем, который подскажет какой звук в слове с буквосочетанием *th*: звонкий или глухой.

that - thank [ðæt - θænk], *they - three* [ðei - θri:], *the - think* [ðə - θɪŋk]

8) Далее, анализируя согласные буквосочетания, мы рассмотрим *ch*, который имеет четыре звука, абсолютно различные в своем произношении. Первый, и наиболее частый звук [tʃ], который очень схож с русским звуком [ч]. Второй вариант прочтения буквосочетания *ch* – звук [k], который встречается в словах греческого происхождения. Третий вариант прочтения *ch* – это звук [ʃ], который пришел в английский язык с французского языка. И четвертый, более редкий вариант прочтения [dʒ], считает одним из вариантов звонкого звука [tʃ]. Первый вариант прочтения хорошо закрепляется у учащихся на начальном этапе из-за схожести со звуком родного языка. Также хорошо закрепляется второй вариант, более редкий для слов, встречающихся на начальном этапе обучения.

cheese [tʃi:z], *watch* [wɒtʃ], *school* [sku:l], *Christmas* ['krɪsməs], *chef* [ʃef], *sandwich* ['sænwɪdʒ]

9) Следующее буквосочетание *sh* имеет только один вариант произношения [ʃ], и не должен вызывать сложностей, так как и этот звук имеет свой аналог в русском языке (как [ш], но немного мягче). Также, для учащихся на начальном этапе, будет интересно «рисовать» звуки, чтобы запомнить произношение слов. Поэтому, при помощи транскрипции можно привлечь внимание учащихся к запоминанию чтения буквосочетаний.

she [ʃi:], *ship* [ʃɪp], *sheep* [ʃi:p], *finish* [fɪnɪʃ]

10) Приближаясь к более простым звукам, стоит упомянуть ещё одно буквосочетание, которое имеет один звук, – это *ph*- [f]. Данный звук имеет трудность восприятия одной фонемы у двух букв, поэтому слова с

буквосочетанием ph должны сопровождаться транскрипцией, чтобы закрепиться в сознании учащихся.

phone [fəʊn], *photo* ['fəʊtəʊ], *elephant* ['elɪfənt]

11) Выше описаны были буквосочетания, в которых основной являлась буква Hh. Есть ещё одно сочетание с данной буквой, состоящее из трех согласных, при виде которых у учащихся в глазах недоумение – это ght. Данное буквосочетание не будет вызывать трудности прочтения, если обозначить его произношение при помощи транскрипции, где отчётливо видно, что мы произносим всего лишь один звук. А слова, в которых встречается данное буквосочетание, чаще всего имеют корневую гласную Ii-[aɪ] и если задумать рифмовку в виде фонетической зарядки, учащиеся без труда закрепят произношение ght.

eight [eɪt], *night* [naɪt], *light* [laɪt]

12) Существует буквосочетание, в составе которых две буквы, а произносим мы только одну фонему. И снова мы повторяем основную мысль, что нам нужна транскрипция, чтобы предотвратить трудности произношения. К таким буквосочетаниям относятся:

ck-[k], *clock* [klɒk]

wh-[w/h], *what* - *who* [wɒt - hu:]

wr-[r], *write* [raɪt]

kn-[n], *know* [nəʊ]

mb-[m], *lamb* [læm]

bt-[t], *doubt* [daʊt]

ng-[ŋg], *English* ['ɪŋɡlɪʃ]

nk-[ŋk], *pink* [pɪŋk]

13) Ранее было описано, что согласные буквы не вызывают сами по себе трудностей у учащихся, так как большинство имеют одну фонему, но это несправедливо для двух «хитрых» букв Gg и Cc, на чтение которых влияют последующие за ними гласные. На начальном этапе обучения иностранному языку большинство изучаемых слов с данными буквами имеют строго звуки [g] для Gg и [k] для Cc. Но не стоит забывать, что эти буквы имеют по два звука, Gg [dʒ/g], Cc [s/k], правило приведено в таблице (Таблица 2). Как и в каждом правиле, есть исключения, касающиеся буквы Gg. Снова стоит упомянуть, что если учащиеся не знакомы с фонетическими символами, обозначающими звуки, правильно прочитать слова не удастся. Поэтому, считаем, что при знакомстве с буквами обязательно нужно обозначать звуки, которые они могут иметь.

Таблица 2. Правила чтения английских букв Gg и Cc

Gg +	e,i,y	[dʒ]	<i>gym</i> [dʒɪm], <i>general</i> ['dʒenrəl]
		[g]	<i>girl</i> [gɜ:l], <i>tiger</i> ['taɪgə], <i>get</i> [get], <i>give</i> [gɪv]
	a,o,u, consonants	[g]	<i>gate</i> [geɪt], <i>gold</i> [gəʊld], <i>gun</i> [ɡʌn]
Cc +	e,i,y	[s]	<i>city</i> ['sɪti], <i>center</i> ['sentə], <i>bicycle</i> ['baɪsɪkl]

	a, o, u, consonants	[k]	cold [kəʊld], cap [kæp], cup [kʌp]
--	------------------------	-----	------------------------------------

Для начального этапа можно сделать просто схему, без пояснения зависимости звука от последующих гласных букв Gg [dʒ/g] и Cc [s/k] и периодически повторять, чтобы запомнить, что данные буквы особенные, или «хитрые», потому что имеют два варианта произношения.

Стоит также сказать, что не только Gg имеет звук [dʒ], но и буква Jj, которая всегда произносится так. И здесь можно проводить аналогию при повторении звуков, спрашивая учащихся «Какие буквы имеют звук [dʒ]?», и обязательно закреплять материал, написав звуки и буквы на доске, и тогда можно будет избежать трудностей в обучении фонетике.

jam [dʒæm], *jug* [dʒʌg]

14) Есть ещё одна «хитрая» буква в английском языке – это Xx и её два звука [ks] и [gz]. Выбор произношения данной буквы зависит от ее положения по отношению к гласным буквам и ударения в слове. Как и Ss между гласными озвончается до звука [z], так и буква Xx произносится звонко [gz] между гласными с ударным звуком. Во всех других положениях данная буква имеет глухой звук [ks]. На начальном этапе изучения языка достаточно знать только один вариант чтения (первый), чтобы не запутать учащихся. Но при знакомстве с буквой следует обозначить двойственный характер произношения буквы Xx.

box [bɒks], *fox* [fɒks], *example* [ɪg'zɑ:mpl], *exhaust* [ɪg'zɔ:st]

15) Говоря о согласных звуках английского языка, двойное сочетание фонем встречается не часто. Это два звука, которые мы рассмотрели [ʃ] и [dʒ], если разделить их на отдельные фонемы, мы тоже с ними знакомы: [t], [ʃ], [d], [ʒ]. Последний из них редко встречается как отдельный звук, чаще в сочетании нескольких букв, но для того, чтобы это увидеть, нам нужна транскрипция. С произношением звука [ʒ] нет трудностей, так как он имеет сходство с русским звуком [ж], но в английском языке он немного мягче.

usually ['ju:zəli], *garage* ['gæra:ʒ]

16) Описывая трудности, с которыми можно столкнуться при изучении фонетики английского языка, нельзя не вспомнить две согласные буквы Vv и Ww, которые учащиеся на начальном этапе часто путают и произносят без дифференцирования фонем. Для того, чтобы не возникало проблем, стоит снова обратиться к артикуляции и принципу аппроксимации при произношении звуков [v] и [w]. Звук [v] имеет большое сходство с русским звуком [в], тогда как в свою очередь [w] абсолютно не имеет аналога в русском языке. При произношении может показаться, что он состоит из двух фонем, но это лишь работа артикуляции, когда губы сильно округляются и выдвигаются вперед, но нижняя губа не должна касаться верхних зубов и тем самым, получаем приближенно правильный звук.

very - wind ['veri - wind], *van - wood* [væn - wu:d]

17) Заключительным звуком в нашем списке трудностей будет звук [j], который учащиеся чаще всего путают с буквой Jj. При этом и возникает необходимость использования транскрипции на начальном этапе изучения языка: когда мы знакомимся с буквами и словами, мы видим их звуковое

отражение. Если изучение букв и слов сопровождается транскрипцией, то у учащихся сложится верное обозначение буквы и звука, который всегда записан в квадратных скобках «[]» или знаках «/ /»

Таким образом, проанализировав трудности, с которыми сталкиваются при изучении иностранного языка на начальном этапе, можем сделать вывод, что необходимо использование транскрипции на каждом занятии, на каждую букву и слово. Если учащиеся усвоят все фонемы и их графическое изображение, то им легче будет работать с лексикой и чтением. Основная трудность английского языка – это чтение слов, которое невозможно без фонетических навыков.

Конечно, стоит отметить и роль учителя в формировании фонетических навыков, и способность в доходчивом виде объяснить учащимся способ воспроизведения звуков и их восприятия. Немаловажно дать возможность самим учащимся работать с транскрипцией при обучении путем фонетической зарядки и ведением словаря. Также хочется отметить большое разнообразие материалов для обучения фонетике, которые предлагают учебно-методические комплексы: это и аудиофайлы, видеофильмы и дополнительные ресурсы; как материалы в сети интернет, так и собственные разработки учителя могут помочь в работе с фонетической системой языка.

Так как формирование фонетических навыков способствует формированию языковых навыков и, соответственно, формированию коммуникативной компетенции в условиях развивающегося мира. Не стоит забывать, что именно на начальном этапе, когда учащиеся способны к быстрому поглощению информации и преодолению психологического и языкового барьера, можно достичь больших успехов.

Библиографические ссылки

1. Аракин В. Д. Практический курс английского языка: учебник для вузов. М., 2002. 516 с.
2. Беляев В. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1969. 227 с.
3. Верещагина И. Н., Притыкина Т. А.. Иностранные языки в школе. 2012. №4. С. 55-59.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1999. 536 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2002. 239 с.
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М., 2004. 432 с.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология: пособие для студентов высших учебных заведений: 4-е изд. М., 2007. 384 с.

**КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ УРОВНЯ А2
В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**QUANTITATIVE CHARACTERISTICS OF TEACHING MATERIALS FOR NON-
LINGUISTIC STUDENTS OF A2 LANGUAGE LEVEL**

Д. К. Воронина
*ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
(Мининский университет)*

Аннотация. Принцип необходимости и достаточности, качественного и количественного соответствия учебных материалов уровню языковой подготовки обучающихся положены в основу теоретических аспектов содержания обучения в методике формирования иноязычной коммуникативной компетенции. В методических исследованиях раскрываются научно-обоснованные критерии и принципы для качественного отбора учебных материалов в целях решения задач конкретного учебно-образовательного процесса. Вопрос количественного соответствия материалов уровню языковой подготовки обучающихся остается не до конца разработанным в методической науке. В статье предпринята попытка систематизировать количественные требования в отношении отбора учебных материалов для обучения иностранному языку студентов-нелингвистов, чей уровень языковой компетенции соответствует уровню А2 по общеевропейской шкале владения иностранным языком [10].

Abstract. The principle of necessity and sufficiency, qualitative and quantitative compliance of teaching materials with the particular language level form the theoretical basis of teaching content selection. Researchers have revealed and approved criteria for qualitative selection of language and speech material for specific educational tasks solution. The problem of quantitative selection is still acute for methodical science. This paper attempts to systemize quantitative requirements of teaching materials used for non-linguistic students of A2 language level (according to common European framework of reference for languages) [10].

Ключевые слова: количественные характеристики, языковой минимум, речевой минимум, минимизация учебного материала, уровни владения языком, отбор учебных материалов

Keywords: quantitative characteristics, language minimum, speech minimum, teaching material minimization, language level, teaching material selection

Планируя занятие, отбирая учебные материалы, разрабатывая упражнения для формирования навыков и развития умений пользоваться иностранным языком в целях решения задач повседневной профессиональной, социальной и личной жизнедеятельности, методист и преподаватель неизбежно сталкивается с проблемой соответствия предлагаемых материалов реальному уровню

языковой компетенции конкретных обучающихся. Причем данное соответствие должно охватывать оба уровня: количественный и качественный.

На качественном уровне происходит верификация языковых и речевых единиц с точки зрения посильности и доступности конкретному уровню языковой компетенции контингента обучающихся. Существующие инструменты позволяют в онлайн формате проанализировать лексические средства конкретного речевого продукта, определить их уровень сложности (по общеевропейской шкале владения иностранным языком *CEFR*), и даже предложить эквивалентные замены для уменьшения / увеличения уровня сложности при сохранении исходного смысла текста.

В данном случае необходимо помнить о целях конкретного процесса обучения. Так, в профильно-ориентированном обучении иностранным языкам студентов-нелингвистов, где объектом особого внимания является терминологический аппарат конкретной предметной области, речь не может идти о поиске адекватных замен, даже с учетом того, что терминологические лексические единицы объективно не соответствуют низким уровням владения иностранным языком. Иными словами, специальная лексика не является объектом верификации при определении уровня исходного иноязычного материала [4].

Грамматические конструкции, в силу их ограниченности, проще поддаются уровневой градации. Однако и в этом случае существует ряд условий, принципиальным образом влияющих на определение грамматического минимума для достижения конкретных целей обучения.

Принципам отбора грамматического материала посвящены работы многих известных методистов и лингвистов (А. А. Миролюбов, И. В. Рахманов, И. М. Берман, Л. В. Щерба и другие).

Однозначно исследователями признаются принципы частотности (распространенности) конкретной грамматической конструкции в текстах определенного жанра, стиля, социокультурного контекста; сочетаемости данного грамматического явления с другими явлениями; функциональности и невозможности применять изучаемый язык в целях решения реальных жизненных задач, не овладев данным грамматическим средством.

Для анализа частотности и отбора конкретных грамматических средств в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку могут задействоваться корпусы текстов по конкретной специальности и методы математической статистики для подсчета относительной частотности повторяющихся речевых моделей, содержащих анализируемые языковые средства.

В данной работе мы уделим особое внимание менее разработанной проблеме адаптации учебных материалов к конкретному контингенту обучающихся – количественным характеристикам. Целью статьи является обобщение существующего научно-методического опыта в отношении количественных характеристик учебных материалов уровня языковой компетенции А2, поскольку именно он рассматривается исследователями как базовый уровень студентов нелингвистических вузов и факультетов [6], [7].

Общеввропейской шкалой владения иностранным языком (*CEFR*) уровень A2, называемый также «*low intermediate*», «*pre intermediate*», «*flyers*» в западных исследованиях, или «ниже среднего» в российской методике, определяется как третий по счету в общей шкале (после PreA1 «*starters*», «*beginner*» и A1 «*elementary*», «*movers*»), или первый (базовый) для шкалы высшего образования.

На рисунке 1 схематично изображена градация языковых уровней для целей основного школьного, высшего образования и бизнеса [11].



Рисунок 1. Шкала языковых уровней в системе международных стандартов

Рассмотрим числовые показатели учебных материалов данного уровня применительно к видам речевой деятельности.

Согласно *CEFR* компетенция читателя уровня A2 включает умение выбирать и применять различные виды чтения в зависимости от поставленной коммуникативной задачи (ознакомительно-просмотровое, поисковое, детальное). Объемы текстов напрямую зависят от предполагаемого вида чтения. Так, беглая ориентировка или поиск «ключей» в тексте не предполагает полного понимания, вдумчивого чтения, а скорее наоборот создает основу для

информационной избыточности, развития умения быстро ориентироваться в потоке информации. В данном случае объемы текстов строго не регламентируются (но не менее 400 слов для уровня высшей школы) и могут представлять собой даже так называемые «лонгриды», страницы Интернет-сайтов, блоги, инструкции и проч. Гораздо более важным здесь является то, что искомая информация должна быть выражена на «*target language*» обучающихся, то есть теми языковыми средствами, которые уже известны или являются текущим объектом изучения. Как отмечает З. И. Клычникова большой объем текста для беглого чтения, не требующего детального изучения, даже более предпочтителен, поскольку чем текст длиннее, тем проще его понять [5].

В случае детального, аналитического чтения, для которого характерно максимально полное понимание прочитанного, критическое осмысление сути или анализ языковых явлений для их последующего присвоения (индуктивный путь изучения языка), важным становится и объем самого текста, и способ его изложения. Объем текстов для рассматриваемого уровня варьируется в пределах от 150 (*Elementary*) до 300 (*Low Intermediate*) слов. Средний объем фрагмента для детального чтения в высшей школе у студентов, чей уровень не превышает В1, составляет 220-250 слов. Таков же объем развернутого письменного высказывания, например, эссе. Для официального письма объем уменьшается до 100-140 слов.

Важным здесь является следующее: в методических пособиях и учебниках один и тот же текст, как правило, представляется обучающимся для практики комбинации видов чтения. Это экономично и методически оправдано. К примеру, текст, предлагаемый для профильно-ориентированного чтения в условиях неязыкового вуза, содержит 500-600 слов. Первоначально он используется с целью беглого ознакомления, поиска заданных ключей для решения первой коммуникативной задачи. Затем, выделенный фрагмент текста (220-250 слов) перечитывается детально с целью смыслового осмысления или анализа иллюстрируемых текстом языковых структур. В этом состоит вторая задача при работе с тем же самым источником. Как правило, текст читается дважды, но в отдельных случаях может иметь место комбинация трех видов чтения, что подразумевает трехкратное прочтение выбранных фрагментов текста.

Способ изложения в тексте для начальных уровней владения языком играет, возможно, более существенную роль, чем его объем. Безусловно, предлагаемый для изучения текст должен затрагивать зону ближайшего развития обучающихся, однако процент новой информации, подлежащей усвоению в текстах для детального чтения, традиционно представляется как 3%, или 1 новая единица на 50 изученных, или 7+2 лексических единицы/1-2 новых грамматических структуры. В случае предварительной работы с «блокирующей лексикой», осуществляемой посредством комплекса дотекстовых упражнений, количество новой лексики, подлежащей усвоению, увеличивается до 15-20 единиц [1].

Обобщенно, зависимость объема незнакомого языкового наполнения и вида чтения в условиях неязыковых специальностей высшей школы можно представить как: не детальное чтение >25% для выражения второстепенной информации, детальное чтение <25 % (чаще не более 10% для уровней А2-В1) для выражения основной информации, где 3% являются объектом непосредственного усвоения, а остальные включаются в пассивный или потенциальный словарный запас [8], [9].

В отличие от текстов в графическом виде, аудио тексты подаются в темпе и ритме, не зависящих от слушающего. Не представляется возможным задержаться на каком-либо фрагменте, или, наоборот, «проскочить» несущественное.

Основными видами текстов для аудирования уровня А2 являются: краткие инструкции, монологи-объяснения, фрагменты ТВ/радио передач, межличностные диалоги с небольшим количеством участников [2].

Рекомендуемая длина смыслового фрагмента для аудирования: 1-2 минуты в начале уровня А2, 3-4 минуты ближе к уровню В1. Более длительные аудио/видео подлежат разбиванию на смысловые части с выполнением ряда послетекстовых упражнений для каждого фрагмента в отдельности. Имеет место количественная адаптация аутентичного аудио/видео источника: замедление темпа речи в аудио фрагменте, включение во фрагмент пауз для обдумывания, вырезка несущественных со смысловой точки зрения или не соответствующих языковому уровню деталей повествования [2], [3].

В отношении темпа речи исследователи подчеркивают, что «оптимальным для слушающего является такой темп аудируемой речи, который соответствует темпу его собственного говорения», что для взрослых обучающихся уровня А2 соответствует примерно 100-120 слов в минуту [8, с. 80].

Смысловая организация также существенно влияет на понимание. «Если главная мысль выражена в начале сообщения, оно понимается на 100%, в конце сообщения – на 70%, в середине – на 40%» отмечает Л. Р. Сакаева [8, с. 87].

Аудиотексты, в отличие от графических, не являются основным средством введения нового языкового материала. Допускается ограниченное количество незнакомых обучающимся языковых структур, подлежащих рассмотрению на дотекстовом этапе.

Работа с «блокирующей лексикой» имеет еще более существенное значение, чем при чтении, поскольку речь в данном случае идет не только о семантизации, но и о формировании корректной звуковой формы новых языковых единиц. Основной задачей аудирования, в данном случае, является представление уже введенных языковых конструкций в новых речевых моделях, подлежащих дальнейшему усвоению, и служащих ритмико-интонационным образцом для подражания.

Длина предложений в текстах для аудирования также существенно отличает их от текстов, представленных графически. Сакаева Л. Р. отмечает, что «максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, достигает 13», а поскольку обучающимся на низких уровнях владения языком трудно воспринимать сложносочиненные предложения, состоящие из

нескольких смысловых фрагментов, то существует тенденция к разбиению таких предложений на несколько простых (до 13 слов в каждом) [8, с. 81].

При этом, отвлекающие факторы (посторонние шумы, небольшие дефекты речи или акцент) не являются уникальной характеристикой обучения студентов языковых профилей или обучающихся с высоким уровнем владения языком, а значит аудиотексты для обучения аудированию всех уровней должны включать разного рода звуковые помехи. В этом состоит суть коммуникативного подхода как практико-ориентированной иноязычной подготовки к условиям реальной жизни.

Для продуктивных видов речевой деятельности более важным является достижение или не достижение целей конкретной коммуникации, чем количество слов или реплик, порождаемых обучающимся. При оценивании умения говорить на иностранном языке традиционно принимается внимание грамотность, адекватность используемых языковых единиц конкретным задачам, связность речи, логичность изложения, отсутствие длительных пауз, заминки и грубых фонетических, грамматических или лексических ошибок, затрудняющих понимание собеседников, и ведущих к нарушению коммуникации. Тем не менее, в творческих упражнениях на выражение мнения от прочитанного / прослушанного, монологических высказываний по теме занятия, выступления при презентации результатов групповой работы/исследования от обучающихся уровня А2 ожидается услышать не менее 10 законченных реплик, состоящих из простых, односоставных предложений. В диалогической речи количество реплик строго не регламентируется, но значительное внимание обращается на социокультурные средства, используемые обучающимися в процессе межкультурной коммуникации (имитации ее в учебном процессе).

Обобщая, заключим: аутентичные иноязычные материалы, служащие основой и средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся с низким уровнем владения языком, нуждаются в существенной качественной и количественной адаптации. В данной статье мы рассмотрели рекомендуемые количественные характеристики, условно соответствующие уровню А2 по общеевропейской шкале владения языком. Вместе с этим, необходимо отметить, что усилившаяся информационная нагрузка, обилие источников информации в современном мире требуют увеличения внимания к формированию информационной субкомпетенции обучающихся. Умение работать с объемными информационными источниками, выискивать в них требуемую информацию и игнорировать несущественные детали рассматриваются как ключевые умения специалиста любого профиля. Основным средством развития данных умений является создание условий, в которых эти умения бы развивались и совершенствовались. А потому, количественные ограничения на текстовые продукты для рецептивных видов речевой деятельности (чтения и аудирования) частично утрачивают свою актуальность, уступая место объемным фрагментам устного и письменного дискурса, где наиболее важным условием становится владение специальными стратегиями осуществления чтения и аудирования на иностранном языке.

Библиографические ссылки

1. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: 2018. 104 с.
2. Васильева А. Г., Заспа О. А., Наянова М. А. К вопросу об использовании видео материалов на занятиях по иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 06 (71). С. 41-47.
3. Воронина Д. К. Способы методической адаптации аутентичных источников в профильно-ориентированном обучении иностранным языкам // Перспективы развития высшей школы. Материалы III Международной научно-практической конференции / Под ред. Л. К. Иляшенко. Тюмень. 2022. С. 21-26.
4. Воронина Д. К., Шамов А. Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов лингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. № 2. С. 5.
5. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. М.: 1983. 207 с.
6. Кузьмина Л. Г., Соловова Е. Н., Стернина М. А. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Воронеж: 2016. 38 с.
7. Мусаелян И. Ф. О структуре и содержательных особенностях учебных программ по иностранному языку для неязыковых вузов // Новые педагогические технологии. 2014. № 10. С. 59-68.
8. Сакаева Л. Р., Баранова А. Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). Казань: 2016. 189 с.
9. Смирнова Т. П. Основные принципы отбора лингвистического материала на завершающем этапе обучения чтению английской научно-технической литературы в неязыковых вузах // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 4. С. 48-51.
10. Common European framework of reference for languages (CEFR) URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 27.10.2022).
11. International language standards URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> (дата обращения: 27.10.2022).

УДК372.881.1

ИГРА КАК НЕОТЪЕМЛИМАЯ ЧАСТЬ УРОКА ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ

GAME AS AN IMPORTANT PART OF PRESCHOOLERS' JAPANESE LESSONS

А. Х. Габдуллина, Е. А. Журёноква
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»

Аннотация. В данной статье рассматривается применение интерактивных игр в преподавании японского языка детям дошкольного возраста, а также основополагающие принципы в обучении иностранному языку данной группы обучающихся. Большинство исследователей считают, что дошкольный возраст

является наиболее благоприятным для изучения иностранного языка в силу ряда психических и психофизиологических особенностей ребенка данной возрастной категории. Современные технологии предоставляют возможность выбора различных программ по приобретению знаний иностранного языка, но при этом проблема выбора методов обучения, организации учебного процесса и подготовки учебных материалов остается актуальной.

Abstract. This article discusses the use of interactive games in teaching Japanese to pre-school children and the underlying principles of teaching a foreign language to this group of students. Most researchers consider that preschool age is the most conducive age for learning a foreign language because of a number of emotional and psycho-physiological characteristics of the child. Modern technologies provide an opportunity to choose from a variety of language acquisition programmes, but the choice of teaching methods, the organization of the learning process and the preparation of teaching materials remains a challenge.

Ключевые слова: дошкольный возраст, игры, изучение иностранного языка, японский язык, языковой материал

Keywords: pre-school age, games, foreign language learning, Japanese, language material

Несмотря на современные социально-экономические условия, заинтересованность в изучении иностранных языков продолжает активно расти. В последнее время растёт заинтересованность в изучении не только европейских языков, но и восточных: например, японского языка. В повседневную речь начинают входить японские фразы, манга становится таким же обыденным видом чтения, как и традиционный формат книг, а на вопрос «сколько тайтлов просмотрено?», можно услышать, что «сбился со счета». Также необходимо подчеркнуть, что страной восходящего солнца увлечены не только представители старшего поколения, учащиеся школ и студенты, но и дети дошкольного возраста. Само собой, обучение ребенка дошкольного возраста существенно расходится с процессом обучения детей в школе. В действительности преподавание японского языка детям младшего возраста обладает рядом определенных нюансов, обусловленных особенностями психического и физиологического развития детей в этом возрасте.

В отношении общих отличительных признаков обучения детей младшего возраста следует обратить внимание на то, что в контексте раннего изучения иностранный язык для ребенка не выступает в качестве самостоятельного объекта обучения и, тем более, не является целью учебного процесса, потому как ребенок данной возрастной категории, как правило, не обладает долгосрочной мотивацией. Вследствие чего неродной язык выступает в роли инструмента для реализации различных увлекательных заданий, так как мир ребенка еще наполнен верой в сказочных персонажей, живых игрушек, а игра является формой приобщения к миру, что, естественно, можно выделить как различие в программе обучения школьников и детей более младшего возраста.

На первых порах освоения языка в силу особенностей восприятия детей дошкольного возраста в первую очередь формируются такие базовые навыки,

как говорение и аудирование, а также расширение словарного запаса. Поэтому основным современным направлением в преподавании иностранных языков детям считается коммуникативный подход. Суть освоения любого языка заключается в приобретении коммуникативной компетенции, а применение коммуникативного подхода обеспечивает возможность стремительного овладения навыками устной речи. При этом для обеспечения успеха образовательного процесса требуется предварительное освоение родного языка, с уже последующим погружением в иную языковую культуру. В случае усвоения ребенком системы родного языка, новый язык начинает восприниматься уже осознанно. В дошкольном возрасте степень шаблонного языкового поведения еще незначительна; соответственно, не возникает значительных затруднений при налаживании диалога между культурами. Более того, можно быть уверенным, что в процессе обучения подавляющее большинство детей смогут справиться с изучением ограниченного языкового материала и создать необходимые предпосылки для дальнейшего изучения иноязычных культур при условии, что будет разработана достаточно правильная с точки зрения теории преподавания языка методика, а также будет осуществляться учет особенностей языка и речи в их соотнесённости с психологическими процессами и механизмами.

Цель обучения языку заключается в том, чтобы дать ребенку возможность общаться и выражать свои мысли и чувства на любом языке, независимо от того, говорит ли он на родном языке или на иностранном. Даже если ребенок будет осознавать, что для него или его родителей язык не является родным, то он все равно будет постепенно адаптироваться к новому языку. Следовательно, выработка навыков общения в дошкольном возрасте осуществляется посредством широкого использования разнообразных игровых техник, способствующих активизации процесса языковой деятельности. Игровые процессы способствуют развитию воображения ребенка и стимулируют память. Таким образом, у ребенка постепенно развиваются навыки логического мышления. Игра – это уже известный ребенку формат действий, в связи с чем обучение иностранному языку посредством игр будет проще восприниматься ими на эмоционально-психологическом уровне, то есть не будет вызывать дискомфорта при знакомстве с новой парадигмой знаний.

Так как у ребенка дошкольного возраста через игру происходит восприятие мира, интеграция в социум, то нам представляется возможным выделить понятие «игры» как основную форму деятельности ребенка. Обобщая вышесказанное, следует отметить, что игра как метод обучения занимает важное место в преподавании иностранных языков. Для ребенка младшего возраста игры представляют собой инструмент восприятия и взаимодействия с окружающим его миром, а также создают благоприятную среду для изучения нового языкового материала. Всеохватность игр кроется в их вариативности, благодаря чему игры представляют собой эффективный способ ведения учебно-воспитательной деятельности. Игра служит увлекательным занятием для детей и одновременно выступает в роли своеобразного эквивалента лингвистических упражнений для преподавателей, посредством которых происходит отработка

всех видов речевой деятельности. В дополнение к указанному выше можно добавить еще одну особенность игр как формы проведения учебных занятий: они обеспечивают располагающую атмосферу на уроке, что способствует преодолению языкового барьера, повышает учебную мотивацию и интерес обучающегося к изучаемому предмету.

Также стоит отметить, что во время обучения иностранному языку процесс запоминания у дошкольников развивается в двух направлениях – произвольном и осмысленном. У детей также «...преобладает наглядно-образный тип мышления, поэтому они обращают внимание на все яркое. Для более продуктивного обучения надо учитывать специфику памяти. Младшие школьники легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят» [1]. Таким образом, представленный в игровой форме наглядный и красочный материал запоминается детьми произвольно, в связи с чем игровые методы обучения иностранному языку обеспечивают естественную мотивацию речи, делают даже самые примитивные утверждения более привлекательными и содержательными в глазах детей.

В соответствии с вышеуказанным нам представляется возможным применение компьютерных игровых ресурсов в процессе обучения японскому языку детей дошкольного возраста, так как подобного рода ресурсы в сочетании с дидактическими возможностями в виде визуальной подачи материала открывают перед нами огромные возможности [2].

Сделать начальный курс японского языка эффективным и увлекательным помогают материалы, которые способствуют визуализации теоретического материала и помогают быстро усвоить материал. Рассмотрим несколько учебных платформ и интернет-ресурсов, которые могут помочь в преподавании японского языка дошкольникам. Например, платформа Dino Lingo ориентирована на обучение детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для занятий представлены темы, интересные детям: животные, фрукты, дом, семья, игрушки, природа и т.д. Задания представлены в игровой форме, что способствует привлечению внимания ребенка и помогает заинтересовать его изучением языка. Для подачи материала применяется принцип наглядности и при введении новой лексики используются иллюстрации и презентации, а также задействован аудиовизуальный метод подачи нового материала в форме обучающих видео- и аудио-сказок. Новая лексика отрабатывается на лексических играх, заданиях по типу «мемори» и упражнениях на нахождение соответствий между словом и картинкой.

На учебной платформе по созданию интерактивных заданий Word Wall можно разрабатывать учебные задания, которые подходят как для интерактивных досок для работы с аудиторией, так и для персональных занятий. Данная платформа не требует от преподавателя специальных знаний или умений и позволяет создавать интерактивные задания с использованием изображений и тестов.

Например, для отработки трёх видов письменных знаков японского языка можно использовать режим «Mazechase». При изучении лексики приходится заучивать слово в несколько подходов: первый раз – это знакомство с чтением

на хирагане, затем запись иероглифами, поэтому особенно помогают при повторении пройденной лексики игры на подобии соотнесений. В режиме Mazechase (погоня в лабиринте) среди указанного списка слова-значения автоматически выбирается главное слово, для которого нужно будет подобрать подходящее значение из всех представленных. Но усложняющим фактором является «погоня». Цель ученика в этом задании – довести своего робота-персонажа до нужного значения слова, чтобы его не успели поймать стражники лабиринта. К примеру, ключевым словом будет выбрано 食べ物 (табэмоно), и нужно будет довести своего аватара до точки «たべもの». Данный вид отработки материала хорошо помогает закрепить в памяти два воплощения слова «еда».

Нестандартной отработкой материала может стать формат игры «whack-a-mole» (ударь крота). К примеру, на начальных этапах изучения японских азбук учащиеся путают похожие по виду морфемы: ん и んめ, ソ и シン и так далее. В этой игре вам нужно выбрать слова определенной категории из двух возможных вариантов: правильного и неправильного. К примеру, перед учеником будет поставлена задача выбора всех слогов из ряда «са», чтобы визуально научиться различать слоги. Данный тип игр направлен на развитие навыков автоматического распознавания лексических единиц или грамматических явлений.

Ещё одной полезной находкой является режим Random wheel (колесо удачи), который предлагает случайный выбор темы, задачи, предложения или вопроса. Данный способ можно приспособить для практики ситуативного говорения на японском языке. Так, вращая колесо с разнообразными изученными темами, можно будет обсудить выбранную случайным образом тематику. Например, колесо остановилось на варианте どのものが好きですか (дономоно га суки дэсука), и педагог предложил обсудить тему того «что тебе нравится?», тем самым стимулируя ребенка использовать в речи лексику по данной тематике. Если данное задание выноситься на коллективную работу, то возможно дополнить эту игру элементами заметок в виде Mind Map. Коллективное обсуждение предусматривает возможность составления визуальных заметок, которые будут вынесены на доску. Заметки также могут быть заранее составлены учителем и представлены для обсуждения или записаны учащимися в процессе обсуждения текста или темы.

Для интерактивной формы изучения лексики также можно использовать платформу Learning Chocolate. Данный сайт лексических игр направлен на всестороннее изучение слова: затрагивается фонетическая часть слова, его написание, а также наглядное значение. На основе внесенных учителем изображений и слов программа автоматически составляет до 5 вариантов игр: три игры на соотнесение (matchup) и две – на отработку предыдущих пунктов. Применительно к японскому языку такой способ позволяет соединить фонетическую составляющую с наглядной формой слова. Например, тематика занятия «どうぶつ» (животные), и первым шагом для изучения лексики на этой платформе будет задание на соединение произношения слова с его «внешним»

видом. Затем используем наглядность значения слова: найти пару иероглифа с изображением подходящего животного («тора» соотнесётся с изображением тигра, «дзо:» со слонем и так далее). Затем даем задание соединить звучание слова с его наглядным изображением. Следующим этапом является отработка – нужно под картинкой вписать название животного на японском. И завершающий этап – запись слова в соответствии с услышанным.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что иностранный язык дошкольникам нужно преподавать ярко, интересно и красочно, а с помощью интерактивных игр можно легко превратить урок японского языка в увлекательное действие. Самой эффективной является такая форма обучения, при которой ученик активно вовлечен в процесс, поэтому применение интерактивных технологий на занятиях по японскому языку является одним из наиболее результативных форм проведения занятий у дошкольников.

Библиографические ссылки

1. Смирнова П. И. Технология обучения японскому языку на начальном этапе (младший школьник) // Молодой ученый. 2021. № 41 (383). С. 103-105.
2. Шинкоренко А. В. Использование интерактивных и мультимедийных технологий на уроках английского языка в начальных классах // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 186-188.

УДК 372.881.1

ФУНКЦИОНАЛ ВЕБ-КВЕСТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE FUNCTIONS OF WEB QUESTS IN FORMATION OF STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE WHILE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Л. И. Горшенина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка. Целью исследования явилось изучение англоязычных веб-квестов и определение их возможностей в формировании социокультурной компетенции обучающихся. Определено, что содержание веб-квестов направлено на формирование компонентов социокультурной компетенции обучающихся (когнитивный, мотивационный, деятельностный), содержит страноведческие материалы и культурно-ориентированную лексику.

Abstract. The article reveals the issue of the formation of students' sociocultural competence while teaching foreign languages. The goal of research is to study English-language web-quests and determine the functions of this resource in

the formation of students' sociocultural competence. It has been found that the content of web-quests is aimed at the formation of components of sociocultural competence such as cognitive, motivational and activity ones. Web-quests contain country-specific materials and culturally-oriented vocabulary.

Ключевые слова: компетенция, социокультурная компетенция, компоненты социокультурной компетенции, веб-квест, урок иностранного языка

Keywords: competence, sociocultural competence, components of sociocultural competence, web-quest, foreign language lesson

В современных условиях важное значение приобретает способность человека эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, грамотно выстраивать свое речевое поведение в условиях иноязычного общения. Данный аспект находит отражение в необходимости формирования социокультурной компетенции еще на этапе школьного иноязычного образования.

В научной литературе (Н. Г. Муравьева, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Тер-Минасова) определена содержательная и функциональная основа понятия «социокультурная компетенция», которая обеспечивает освоение знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, формирование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом ситуаций общения, умений понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентациях [13; 14; 15].

Лингводидактическое толкование понятия социокультурная компетенция было предложено профессором И. И. Халеевой. Автор отмечает, что при обучении иностранному языку происходит «приобретение черт вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры такого народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [16]. Наличие данной компетенции обеспечивает не только освоение культурного наследия страны изучаемого языка, но и приобщение к общемировой культуре. Именно это показывает многогранность социокультурного аспекта обучения иностранным языкам.

Структурными компонентами социокультурной компетенции являются когнитивный, мотивационный и деятельностный [12]. Формирование социокультурной компетенции обеспечивает освоение обучающимися знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, опыта общения и применения языка в различных социокультурных ситуациях. Владение социокультурной компетенцией позволяет обучающимся чувствовать себя практически на равных с носителями языка, что является значимым в овладении языком.

Современная практика обучения иностранным языкам свидетельствует о недостаточном уровне сформированности социокультурной компетенции у обучающихся, что осложняет возможность применять приобретенные знания и умения в процессе с носителями языка. В связи с этим необходимы средства и ресурсы, которые обеспечивают включение обучающихся в коммуникацию в

условиях различных речевых ситуаций, максимально приближенных к живому общению с носителями культуры страны изучаемого языка. Потенциальными возможностями для решения обозначенной задачи обладает такой онлайн-ресурс как веб-квест.

Веб-квест позволяет в игровой форме использовать на уроках иностранного языка проблемные поисково-творческие учебные задания с элементами проектной или исследовательской деятельности, для выполнения которых используются информационные ресурсы [1]. Продуктом решения подобных учебных заданий могут быть устные выступления, презентации, карты путешествий, атласы достопримечательностей страны изучаемого языка, комиксы, веб-страницы и другое.

Для исследования возможностей веб-квестов в формировании социокультурной компетенции обучающихся были проанализированы материалы англоязычных веб-квестов, находящиеся в открытом доступе в сети Интернет.

Проведенное исследование позволяет отметить, что содержание веб-квестов позволяет разграничить их на две группы. Первая группа веб-квестов содержит страноведческие материалы, направленные на изучение учащимися особенностей географического положения, климата, национальных символов, культурно-исторических достопримечательностей страны изучаемого языка. Вторая группа знакомит с национально-культурными особенностями стран изучаемого языка и включает материалы о национальных обычаях, традициях, праздниках, национальной кухне, национальных костюмах, народной музыке, особенностях менталитета. При этом каждый веб-квест содержит культурно-ориентированную лексику.

Среди веб-квестов страноведческого содержания представляет интерес веб-квест по теме «Great Britain», который включает разнообразную страноведческую информацию [6]. Группы учащихся в соответствии с определенной сюжетом квеста ролью («географы», «политологи», «искусствоведы») выполняют исследовательскую работу по изучению географико-политического положения Великобритании, климатических условий страны, выясняют политическое устройство Великобритании, изучают символику Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии, знакомятся с основными достопримечательностями Великобритании, знаменитыми людьми. Результаты работы над заданиями представляются на конференции. Это позволяет создать коммуникативную ситуацию, формировать у учащихся интерес к изучению культуры Великобритании, навыки речевого общения.

Целью веб-квеста «What do we know about the UK?» является ознакомление обучающихся с культурой страны изучаемого языка, развитие коммуникативных умений [11]. Две команды участников «Англы» и «Саксы» получают задание познакомиться с географическим, историческим и культурным наследием Великобритании, «пройти испытания, попрактиковать язык, чтобы выжить среди иностранцев». Содержание веб-квеста ориентировано на формирование всех компонентов социокультурной компетенции: школьники при выполнении задания используют языковую и

контекстуальную догадку («разгадать кроссворд и определить тему веб-квеста») (когнитивный компонент); развитие мотивации к изучению культуры Великобритании, формирование доброжелательного отношения к культурным и историческим ценностям страны, осознание своей этнической принадлежности («посмотреть видео о достопримечательностях Лондона, узнать о местах, которые должен посетить каждый турист») (мотивационный компонент); учатся понимать социокультурные реалии другой страны при чтении и аудировании в рамках изученного материала («выяснить что и кто повлиял на язык, каким мы его изучаем теперь»), представлять страну и культуру на английском языке («прочитать текст о культуре Британии и составить краткое описание прочитанного») (деятельностный компонент).

Веб-квест «USA» нацелен на ознакомление старшеклассников со стилем жизни, особенностями менталитета американцев, гастрономическими предпочтениями, особенностями проведения досуга [9]. Задания квеста не только расширяют знания о культуре страны (когнитивный компонент), но и воспитывают уважительное отношение к обычаям и традициям иной культуры (мотивационный компонент), формируют умение сопоставлять факты иноязычной и родной культуры (деятельностный компонент).

Веб-квест «Across the USA» расширяет представления школьников о различных регионах США [2]. Продуктом коллективной работы является брошюра с описанием познавательного экскурсионного маршрута, содержащего информацию о достопримечательностях региона.

Обогащению знаний о природе США способствует веб-квест «Welcome to the National Parks of America» [10]. Ключевое учебное задание квеста ориентирует школьников на ознакомление с национальными парками страны, историей их возникновения, географическими особенностями, флорой и фауной.

Познакомить учащихся с национально-культурными особенностями стран изучаемого языка позволяют веб-квесты второй группы, такие как: «British Food» [3], «Easter» [5], «Halloween» [7].

Веб-квест «National food in the UK» предполагает погружение в социокультурную атмосферу стран Великобритании и изучение гастрономических пристрастий жителей объединенного королевства [8]. Изучение рецептов уличной и домашней еды, ресторанных блюд позволяет освоить новую лексику, а в дальнейшем, при проведении ярмарки-презентации приготовленных блюд в офлайн-формате, обогатить активный словарь обучающихся. В процессе работы над веб-квестом обучающиеся знакомятся с культурно-ориентированной лексикой (когнитивный компонент), у них формируется толерантное отношение к стилю жизни представителей страны изучаемого языка, интерес к изучению иной культуры (мотивационный компонент), способность к поведенческой адаптации к общению в иноязычной среде (деятельностный компонент).

Выполняя самостоятельную исследовательскую работу в рамках веб-квеста «Christmas around the world» на основе онлайн-ресурсов, школьники получают информацию о географическом местоположении страны, ее

символах, климатических условиях, исторических фактах, национальной кухне [4]. Интересно предлагаемое задание: украсить куклу в соответствии с традиционной одеждой страны. Кроме формируемых знаний о стране изучаемого языка и рождественских традициях, которые составляют когнитивный компонент социокультурной компетенции, обучающиеся включены в активную деятельность по подготовке рождественского поздравления на английском языке, что определяет деятельностный компонент социокультурной компетенции.

Таким образом, веб-квесты социокультурной тематики позволяют формировать когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты социокультурной компетенции. Формированию когнитивного компонента социокультурной компетенции способствует ознакомление обучающихся с культурно-ориентированной лексикой по теме веб-квеста, расширение представлений об истории, культуре, национально-культурных особенностях страны изучаемого языка за счёт погружения в естественную языковую и культурную среду, созданную виртуальным пространством. Сюжетная основа веб-квеста, разнообразные онлайн-ресурсы, задания интерактивного и творческого характера обеспечивают формирование мотивационного компонента социокультурной компетенции. Ознакомление с национальными культурными традициями позволяет формировать у обучающихся толерантность, проявлять уважение к традициям представителей иной культуры. Содержание материалов способствует формированию деятельностного компонента социокультурной компетенции через создание условно-речевых ситуаций, направленных на использование новой лексики и различных языковых средств в условиях коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Багузина Е. И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 2 С. 262-265.
2. Веб-квест «Across the USA». URL: https://www.educationworld.com/a_tech/webquest_orig/webquest_orig004.shtml (дата обращения: 02.12.2022).
3. Веб-квест «British Food». URL: https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/culture_and_traditions/british_food/British_Food_webquest_537771/ (дата обращения: 09.04.2022).
4. Веб-квест «Christmas around the world». URL: <https://rockinresources.com/2015/11/christmas-around-world-web-quest.html> (дата обращения: 02.12.2022).
5. Веб-квест «Easter». URL: <https://sites.google.com/site/aniarkyk/let-s-play-together/webquest-easter> (дата обращения: 02.12.2022).
6. Веб-квест «Great Britain». URL: <https://infourok.ru/vebkvest-po-angliyskomu-yaziku-po-teme-velikobritaniya-1348540.html> (дата обращения: 01.12.2022).
7. Веб-квест «Halloween». URL: <https://www.ewing.k12.nj.us/cms/lib6/NJ01001291/Centricity/Domain/162/Halloween%20Web%20Quest.pdf> (дата обращения: 02.12.2022).
8. Веб-квест «National food in the UK». URL: <https://zunal.com/process.php?w=395046> (дата обращения: 01.12.2022).

9. Веб-квест «USA». URL: <https://urok.1sept.ru/articles/613943> (дата обращения: 03.12.2022).
10. Веб-квест «Welcome to the National Parks of America». URL: <https://sites.google.com/site/beebenationalparkswebquest/introduction> (дата обращения: 02.12.2022).
11. Веб-квест «What do we know about the UK?». URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/interaktivnij_vebkvest_what_do_we_know_about_the_143530.html (дата обращения: 03.12.2022).
12. Горшенина Л. И., Прынзина А. В. Формирование лингвокультурной и социокультурной компетенций при обучении иностранным языкам // Электронный научный журнал «Дневник науки». 2022. №10. URL: http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2022/10/pedagogics/Gorshenina_Prynzina.pdf (дата обращения: 02.12.2022).
13. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 142–143. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17101518_56162850.pdf (дата обращения: 02.12.2022).
14. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
15. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. Тамбов: Изд-во ТГУ имени Г.Р. Державина, 2001. 145 с.
16. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как рецепиентинофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: сборник статей. М.: Ин-т рус. языка РАН, 1995. С. 277–285.

УДК 378.14

ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

MORAL EDUCATION THROUGH A HOME READING TUTORIAL IN ENGLISH

А. П. Гулов
МГИМО МИД России

Аннотация. Межкультурная коммуникация и воспитательная деятельность являются одинаково важными в современном курсе иностранного языка. Уникальная глобальная роль английского языка, вместе с современными политическими факторами, заставляет тщательно отбирать аутентичные тексты для учебных пособий. В нашей статье мы рассматриваем процесс создания пособия по домашнему чтению, обосновываем выбор учебных текстов и заданий, которые строятся на их базе. Анализируется структура пособия и поднимаемые нравственные вопросы.

Abstract. Intercultural communication and moral upbringing activities are equally important in today's foreign language course. The unique global role of English, together with modern political factors, determines the careful selection of

authentic texts for textbooks. In our article, we consider the process of creating a home reading manual; justify the choice of educational texts and tasks that are based on them. The structure of the manual and the moral issues raised are analysed in the article.

Ключевые слова: нравственно воспитание, преподавание английского языка, учебное пособие, домашнее чтение

Key words: moral education, teaching English, study manual, home reading

Воспитательная деятельность в высшем учебном заведении является системной, что обусловлено необходимостью не только проводить отдельно мероприятия, направленные на формирование личности и становление активной гражданской позиции вместе с воспитанием характера, но и говорить о нравственных ценностях в рамках обучающего процесса [1; 8; 9]. Политические векторы развития внешней и внутренней государственной политики и межнациональные конфликты, происходящие в 2022 году, заставляют государство и общество пересмотреть свои взгляды на высшее образование, как в целом, так и в контексте воспитания личности в вузе [5; 6].

Российское образование более не является участником Болонского процесса, начинается возврат к специалитету при постепенном сворачивании магистерских программ. Самобытный путь отечественного образования продиктован как внешними факторами и государственной международной политикой, так и внутренним запросом общества на воспитание гармоничной, мыслящей личности со сформированным нравственным стержнем и традиционными ценностями [2; 7]. Безусловно, многие студенты, получающие высшее образование, приходят в вуз вполне сложившимися личностями, на которых трудно повлиять в таком возрасте. Тем не менее, все более нарастающие тенденции инфантилизма в современном обществе, которые проявляются в молодежной сфере, позволяют говорить о необходимости продолжать воспитательную деятельность как при реализации программ бакалавриата, так и магистратуры.

Особенное место среди учебных дисциплин занимает предмет «Английский язык», так как является, с одной стороны, глобальным языком науки и международной кооперации, а с другой стороны, средством гибридной информационной войны, развязанной англосаксонскими странами по отношению к России. Коллективный Запад активно инвестировал в распространение английского языка несколько десятилетий подряд, в том числе и на территории стран бывшего Советского Союза. Образовательная деятельность американского и британского посольств в России, активное участие экспатов в программах обучения в частных и государственных языковых школах позволили улучшить качество иноязычного образования, однако, заставили педагогическую общественность задуматься о моральных ценностях, продвигаемых в аутентичных учебных пособиях и нравах, царящих в Европе и США. Безусловно, в изучении грамматических правил и чтении естественно-научных текстов сложно найти триггеры негативного воздействия на разум подрастающего поколения, однако язык – это средство свободного

общения и межкультурной коммуникации. В современном глобальном цифровом мире мгновенный доступ к любой информации в сети Интернет позволяет правительствам и частным корпорациям недружественных стран публиковать информацию под удобным углом восприятия. Социальные сети обеспечивают доступ к публикационной деятельности миллионам пользователей без привязки к их географическому расположению и национальности, что позволяет вкладывать нужную информацию в устах простых пользователей.

Тем не менее, современное образование немыслимо без изучения иностранных языков, в частности, английского с его возросшей глобальной ролью. Отказ от международной коммуникации приведет к изоляции России, как в культурном, так и научно-техническом плане. В текущей международной обстановке продолжается конструктивный диалог со странами Африки и Азии, равно как и сохраняются каналы коммуникации с европейскими странами и США. Однако использование аутентичных зарубежных пособий становится затруднительным в современных условиях. Налицо как проблемы идеологического толка, так и банально логистического характера, так как многие зарубежные издательства прекращают поставки своей продукции в РФ. Возникает вопрос выбора учебных пособий для реализации современного коммуникативного курса по английскому языку, который обеспечит преподавателя методическими средствами как для реализации образовательной программы, так и инструментами для воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей [3; 10].

Создание суверенной национальной образовательной системы предполагает использование отечественных разработок, хотя и с оглядкой на зарубежные подходы к обучению, так как определенные методические наработки заслуживают как минимум внимания.

Статус английского языка как международного обеспечивает понимание, как политических, так и художественных текстов, написанных на этом языке, практически во всем мире. В свете такой популярности данный язык становится средством пропаганды, влияния на общественное мнение во всем мире. Новости, опубликованные онлайн на английском, могут быть прочитаны повсеместно в течение нескольких минут. Именно по этой причине мы наблюдаем взаимные блокировки политических порталов и видеоканалов на популярных платформах: так, отечественное медиа Russia Today, представляющее российскую точку зрения на происходящие в мире события, находится под запретом во многих западных странах. Многие аутентичные тексты заметно политизируются, несут в себе пропаганду западного образа жизни и стиля мышления. Свобода слова и выбора доводятся до абсурда и противоречат здравому смыслу и базовым морально-нравственным ценностям. Отметим сложность процедуры отбора текстов, которые могут быть использованы для создания учебного пособия. Принцип аутентичности учебных текстов не может нарушаться, но при этом важно учитывать и морально-нравственный посыл, которые транслируется в содержании. В МГИМО традиционно используются авторские учебные пособия, которые

создаются профессорско-преподавательским составом, в том числе и для преподавания иностранных языков. В 2021-2022 гг. мы проводили исследование, связанное с потребностью внедрения современного пособия по домашнему чтению для использования на Факультете управления и политики. Нами был проведен опрос 70 первокурсников бакалавриата с единственным вопросом: «Что для вас важно в пособии по домашнему чтению?» Предложенные нами варианты ответов были: а) современность языка, б) интересный сюжет рассказа, в) мораль рассказа, г) полезные лексико-грамматические упражнения, д) возможность дискутировать.

Ответы студентов распределились следующим образом: абсолютное большинство, 30 человек, проголосовали за возможность высказаться на занятии (43%); 12 человек отметили приоритет закрученности сюжета (17%); 15 студентов выразили надежду, что тексты будут современными и аутентичными (21%); 7 студентов высказались в пользу качественных лексико-грамматических упражнений, которые могут способствовать изучению языка (10%). Только 6 первокурсников (9%) были заинтересованы в чтении рассказов, позволяющих вынести определенный моральный урок. Данный опрос наглядно демонстрирует проблемы восприятия реальности в современной молодежной среде – обучающиеся не осознают последствия кризиса в нравственном воспитании, ведущего к социальным конфликтам и разлому в обществе. Модель образования, делающая акцент на развитие профессиональных компетенций, необходимых для построения успешной карьеры в парадигме прагматизма, не оставляет место для духовно-нравственного развития. Студенты ориентированы на высокие результаты в изучении языка и развитие коммуникативной компетенции и даже не задумываются о выборе содержания текстов. Данная выборка позволила нам сделать определенные выводы и разработать учебно-методическое пособие, соответствующее ФГОС, и ставящее своей целью не только развивать коммуникативные навыки, но и воспитывать личность.

Итоговым результатом нашей научно-методической деятельности стала публикация пособия «Английский язык. Сборник рассказов с упражнениями Twisted Plot» в издательстве «Кнорус», а также его использование на занятиях на кафедре английского языка №6 в 2022-2023 учебном году [4]. В рамках создания и апробации пособия нами был осуществлен подбор коротких англоязычных рассказов, принадлежащих перу классиков жанра, известных всему миру за яркий самобытный стиль и приверженность к транслированию морали и критике пороков общества. Такие писатели, как Хемингуэй, Дал, Сэлинджер, Уальд, Конан Дойль, Капотэ, Метисон, О. Генри и другие задают неудобные вопросы своим читателям, создают ситуацию нравственного выбора и моральной дилеммы перед персонажами рассказов. Чтение и анализ данных текстов заставляют студентов задуматься о проблемах окружающих их людей, сочувствовать и сопереживать их горю, осознавать глобальные проблемы и вызовы, возникающие перед человечеством в целом. Такие ценности, как уважение к старшим, любовь к ближнему, самопожертвование и дружба, прививаются на занятии.

Таблица 1. Список рассказов

	<i>Название</i>	<i>Автор</i>	<i>Поднимаемые темы</i>
1	<i>The Last Leaf</i>	O. Henry	Самопожертвование, дружба, борьба за жизнь
2	<i>Button, Button</i>	Richard Matheson	Семейные ценности, любовь к ближнему
3	<i>The Devoted Friend</i>	Oscar Wilde	Дружба, самопожертвование
4	<i>The Landlady</i>	Roald Dahl	Осторожность, критическое восприятие мира
5	<i>The Lottery</i>	Shirley Jackson	Изжившие себя традиции, пороки общества
6	<i>Pretty Mouth and Green My Eyes</i>	J. D. Salinger	Семья, любовь, измена, поиск своего места в жизни
7	<i>Then Later, His Ghost</i>	Sarah Hall	Вымирание человечества, постапокалипсис
8	<i>The Final Problem</i>	Arthur Conan Doyle	Борьба с криминалом, дружба, превосходство интеллекта
9	<i>The Yellow Wallpaper</i>	Charlotte Perkins Gilman	Борьба за права женщин, равноправие
10	<i>Miriam</i>	Truman Capote	Восприятие себя, гармония в душе, психическое здоровье
11	<i>The Killers</i>	Ernest Hemingway	Борьба с преступниками, отрешенность от проблем
12	<i>Rip Van Winkle</i>	Washington Irving	Дружелюбие, вера в себя, оптимизм

Разработанные задания как служат опорой для дискуссии в классе, так и позволяют работать с лексико-грамматическими паттернами. В структуре пособия всего 12 юнитов, каждый из которых композиционно состоит из однотипных упражнений, строящихся вокруг рассказа на 3 этапах: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Каждый рассказ посвящен определенной морально-нравственной проблеме, среди прочих в текстах обсуждаются семейные ценности, экологическая и гуманитарная повестка, вопросы персональной безопасности и борьбы с криминальным миром. Для начала активного обсуждения в аудитории мы просим студентов прокомментировать определенные цитаты по заявленной теме, что позволяет как погрузиться в атмосферу рассказа, так и развивать коммуникативные навыки монологической и диалогической речи. По мере прочтения текста обучающимся предлагаются задания, связанные с переводом и интерпретацией рассказа.

Таблица 2. Вопросы для обсуждения

1	What do you think this story is about?
2	Do you know anything about this topic based on your personal experiences?
3	Does the story feel real to you?
4	What is the setting of the story? How does the setting impact the story?

5	What is the moral lesson in the story?
6	Does the title provide you with any clues as to what the book might include?
7	In what ways does the main character remind you of someone you have met or heard about?
8	How would you feel if this happened to you?
9	What surprised you most about the plot?
10	Did you guess the ending? If so, at what point?
11	Did you agree with the characters' decisions?
12	What do you think happens to the leads after the ending?
14	What did you learn from reading this story?
14	What do you think motivated the author to write this story?
15	Has this story affected the way you go about your life? If so, in what way?

Вводится активный вокабуляр, который необходимо использовать при ведении дискуссии. К тексту составлены вопросы, уточняющие и углубляющие понимание внутреннего мира героев, их мотивы, чаяния и тревоги. Нами также разработаны письменные задания, которые позволяют студентам развивать навыки не только устной, но и письменной речи. Часть заданий направлена на развитие творческого мышления: например, кроссворды и анаграммы.

Использование данного учебного пособия обеспечит совершенствование и систематизацию коммуникативных умений студентов осуществлять продуктивную межкультурную иноязычную коммуникацию. Одновременно с развитием и совершенствованием собственно языковых и речевых навыков и умений, пособие позволяет влиять на формирование морально-нравственных ценностей молодых людей, будущих политиков и управленцев.

Библиографические ссылки

1 Бондаревская Е. В. Развитие теории воспитания в современной России // Славянская педагогическая культура. 2002. № 1. С. 39-44.

2 Бочко А. А. Духовно-нравственное воспитание учащихся на уроках английского языка: новые возможности и перспективы // Православие и духовно-нравственное становление личности современника: Материалы международной научно-практической конференции «Восьмые Пюхтицкие чтения», Куремяз, 11–12 декабря 2019 года. Куремяз: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2019. С. 281-286.

3 Гаджиханов З. А. Обучение изучающему чтению учащихся старших классов на основе художественных текстов на уроках английского языка // Современные технологии обучения иностранным языкам в условиях модернизации педагогического образования: Материалы научно-практической конференции, Махачкала, 21 апреля 2016 года. Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2016. С. 62-66.

4 Гулов А. П. Английский язык. Сборник рассказов с упражнениями Twisted Plot. Москва: КНОРУС, 2023. 136 с.

5 Лоренц В. В. Стратегические ориентиры воспитания в РФ и их реализация в программах воспитания обучающихся // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 4. С. 60-69.

6 Никулина Т. А., Татаринцева Е. А., Сергеева Т. Г. Духовно-нравственное воспитание на уроках английского языка. М., 2013. С. 106.

7 Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 20.11.2022).

8 Савченко Е. А. Антропокультурологический подход к духовно-нравственному воспитанию - условия воспитания субъекта культуры // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 3. С. 280-288.

9 Селиванова Н. Л. Воспитание. Авторские программы школ России. М.: Институт стратегии развития воспитания РАО, 2020. 97 с.

10 Хлызова И. В. Воспитание ценностного аспекта молодежи на основе изучения идеалов воспитания XIX-XX веков // Мир образования - образование в мире. 2021. № 4(84). С. 245-253.

УДК 372.881.111.1

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

INFORMATION RESOURCES IN TEACHING ENGLISH

П. Д. Данилова

ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса использования информационных ресурсов, в частности Личного блога, в процессе обучения английскому языку. Особое внимание уделяется исследованию дидактического потенциала подобного инструмента и описанию конкретных приемов их создания и применения на занятии по английскому языку в качестве методического средства, способствующего эффективности процесса формирования и развития иноязычных речевых навыков и умений обучающихся общеобразовательной школы.

Abstract. The article is devoted to the study of the issue of using information resources, in particular the Personal Blog in the process of teaching a foreign language. Particular attention is paid to the study of the didactic potential of such a tool and the description of specific methods of their creation and application in an English class as a methodological tool that contributes to the effectiveness of the process of formation and development of foreign language speech skills and abilities of students in a school.

Ключевые слова: информационные ресурсы, английский язык, блог, социальная сеть, ученик

Keywords: information resources, English language, blog, social network, student

Одной из наиболее распространённых трудностей, с которыми сталкиваются педагоги, является низкая мотивация учеников, то есть их незаинтересованность в предмете и в процессе обучения в целом. Так, Б. Беларди заявил, что одним из лучших способов обеспечения успеха

учащихся в классе является эффективное обучение с использованием правильных технологий [2]. В таком случае использование информационных ресурсов может стать незаменимым помощником в усилении мотивированности. Информационные ресурсы являются способом организации современной образовательной среды, основанным на цифровых технологиях.

В случае с обучающимися, которым не очень интересны традиционные способы изучения языка, использование компьютеров или других девайсов (например, ноутбуков или планшетов) во время занятий увеличит их мотивацию. Как правило, у обучающихся есть смартфоны или другие мобильные устройства, которыми можно воспользоваться. При этом учитель может показать им, как можно лучше практиковать язык с помощью данного устройства.

Одним из вариантов использования информационных ресурсов является применение блог-технологий на уроках английского языка. Онлайн-взаимодействие, несомненно, пробудит у учеников интерес к изучению иностранного языка, так как во время взаимодействия у них есть возможность читать и писать, оставлять свои сообщения и комментарии, то есть то, к чему они привыкли. Эффективность использования блогов доказали последние эпидемиологические события в мире, когда в условиях пандемии, карантина и удаленной работы преподаватели и учащиеся были вынуждены использовать гаджеты и различные платформы для осуществления учебного процесса.

Отличительной чертой блога является регулярно обновляемая информация в виде онлайн-журнала или дневника [3, с. 11]. Блог дает возможность обмениваться информацией, мнениями, идеями, советами, комментариями не только в рамках небольшой конкретной исследовательской группы, но и среди представителей широкой общественности, что свидетельствует о его поликультурном характере.

Блог позволяет людям общаться со всем миром, делиться фотографиями с подписями и хештегами на иностранном языке.

Используя блоги в обучении, можно решить следующие типы задач:

- управление процессом обучения (он дает возможность постоянно быть на связи, сообщать о домашних заданиях, отмене, переносе занятий, конференций и т.д.);

- индивидуализация процесса обучения (преподаватель может планировать процесс обучения с учетом индивидуальных потребностей и возможностей учащихся);

- организация учебного процесса;

- вовлечение в обсуждение слабых и неактивных учащихся;

- повышение мотивации к изучению иностранного языка (организация и подготовка проектов, викторин, конкурсов и т.д.) [1, с. 271].

Можно выделить несколько советов или, лучше сказать, рекомендаций для преподавателей по использованию блогов при обучении иностранному языку:

1. Создайте школьное сообщество. Делитесь работами учащихся, их творчеством и позволяйте другим учащимся и их семьям увидеть их.

2. Позвольте учащимся поделиться фотографиями из своих любимых книг или персонажей.

3. Поощряйте творчество и делитесь фотографиями с учениками для импровизированного эссе или рассказа. Это может быть хорошим еженедельным челленджем.

4. Введите награды. Вознаграждайте обучающихся раз в месяц, показывая их и их работу. Это отличный способ побудить обучающихся поддерживать свою активность.

5. Отслеживайте улучшения производительности. Отслеживайте успеваемость учащихся в течение года.

6. Назначайте интересные проекты. Дайте своим ученикам интересные, мотивирующие проекты.

7. Создавайте веселые мероприятия. Попросите своих учеников, например, стать комическим персонажем на день и поделиться фотографиями.

Рассмотрим шаги, которые нужно выполнить преподавателю:

- создать учетную запись учителя (выбрать профессиональное, простое и знакомое учащимся имя пользователя);

- обсудить формат аккаунта в плане доступности (если ученикам так будет комфортнее, то сделать учетную запись приватной (только для учеников в качестве участников и не допускать посторонних));

- заполнять блог полезными материалами для изучения английского языка, использовать хэштеги;

- отслеживать активность учащихся, выкладывать для них различную информацию и задания, проводить контрольные мероприятия.

Приведем примеры некоторых постов и того, как их можно интегрировать в образовательный процесс (Рис. 1):

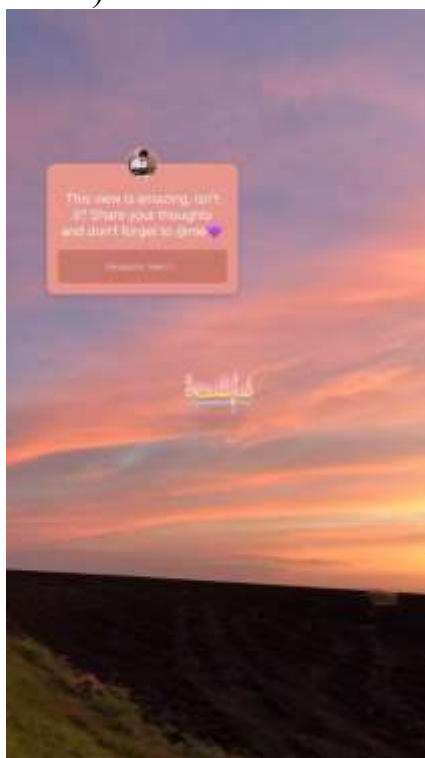


Рисунок 1. «The view is amazing, isn't it?»

«The view is amazing, isn't it? But I'm happy that winter is almost over. I'm waiting for spring. What about you? Do you like these photos? What season do you like more and why?»

Для отработки темы «Праздники, Обряды, Обычаи» можно провести викторину на тему «Масленица». В режиме комментариев провести викторину в режиме голосования (Верно/Неверно) и выбора правильного ответа (Рис. 2, 3, 4).



Рисунок 2. Масленица



Рисунок 3. Масленица (2)



Рисунок 4. Масленица (3)

В новогодние праздники можно организовать новогодний марафон. Студентам следует предложить разместить 5 фотографий в течение недели с описанием на английском языке, включающим 5-10 предложений. Темы: «Как я встретил(а) Новый год», «Какие новогодние подарки я получил(а) и подарил(а) своим близким», «Досуг в праздничные дни».

Есть несколько причин использовать цифровые образовательные ресурсы, в частности блоги, для обучения иностранному языку. Во-первых, их содержание поддерживает преподавание и обучение на протяжении периода обучения; он способствует справедливости и инклюзивности, а также повышает стандарты для повышения качества и доступности учебного контента. Во-вторых, блог позволяет учащимся самостоятельно создавать цифровой контент и публиковать его в Интернете, увеличивая богатый ресурс пользовательского контента, который учащиеся и преподаватели могут совместно использовать, и поощрять более активные подходы к обучению. В-третьих, социальная сеть – это сеть, которая связывает учащихся друг с другом и со своим учителем и позволяет им делиться своими знаниями и в то же время иметь доступ к конкретным и целевым знаниям в заданной области интересов. Наконец, социальные сети позволяют учащимся и преподавателям сотрудничать в решении конкретной задачи, проекта или общей цели, объединяя ресурсы и используя опыт людей, работающих для достижения общей цели.

Библиографические ссылки

1. Сафонова О. П. Развитие профессиональной иноязычной компетенции студентов-лингвистов посредством технологий Web 2.0 // Вестник ПГЛУ. 2010. № 4. С. 278-281.
2. Belardi B. Texting While Studying: New Study from McGraw-Hill Education Reveals That Technology Can be Students' Best Friend and Worst Enemy// Mc Graw Hill Education. URL:

<https://www.mheducation.com/news-media/press-releases/texting-while-studying-new-study-mcgraw-hill-education-reveals-technology-can-be.html> (дата обращения: 25.11.2022).

3. Godwin-Jones R. Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*. 2011. 15(2). Pp. 2-11.

УДК 81'32

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MODERN UNIVERSITY

Е. Б. Еделева, Е. Д. Пахмутова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Статья посвящена роли цифровых технологий при обучении иностранному языку в высшей школе. В статье более подробно рассматриваются свойства цифровых технологий, целесообразность применения цифровых технологий для объективного контроля знаний и оценивания, становления коммуникативных навыков, а также необходимость овладения специальными компетенциями при обучении студентов.

Abstract. The article is devoted to the role of digital technologies in teaching a foreign language in higher education. The article examines the properties of digital technologies, the expediency of using digital technologies for objective control of knowledge and assessment, the formation of communication skills, as well as necessity to master special competencies in teaching students.

Ключевые слова: цифровые технологии, иностранный язык, процесс обучения, контроль знаний, оценивание, коммуникативный навык, компетенция, студент

Keywords: digital technologies, foreign language, learning process, knowledge control, assessment, communication skill, competence, student

В настоящее время трудно представить нашу жизнь без компьютерных технологий. В первую очередь, это связано с тем, что наступила информационная эра, появился Интернет, что повлекло за собой развитие мобильных и облачных технологий и создало предпосылки для обучения иностранным языкам с помощью цифровых технологий [4, с. 69]. Следует отметить, что компьютерные технологии в преподавании иностранных языков начали использоваться более 70 лет назад, и преподаватели иностранных языков по всему миру отлично понимают необходимость интеграции новейших технологий в процесс обучения иностранному языку в высшей школе.

Под цифровыми технологиями понимают технологии, работа которых связана непосредственно с применением компьютера и портативных электронных устройств.

Термин «цифровые технологии» (ЦТ) появился относительно недавно. Примечательно, но в педагогике за рубежом, данный термин применяется как зонтичный, то есть включающий облачные, мобильные, смарт-технологии и др., а также информационно-коммуникационные технологии [11].

На сегодняшний день, системная интеграция ЦТ в образовательный процесс – это одно из главных путей развития современной системы образования. Таким образом, возрастает роль использования ЦТ в обучении иностранному языку в современном вузе, главной задачей которого является применение современных технологий для моделирования профессиональной и исследовательской деятельности и перехода от репродуктивного к творческо-проблемному типу обучения.

Все возможности, которые открываются перед преподавателями благодаря ЦТ, отлично соответствуют всем задачам и целям преобразования текущих систем образования. Такие новые формы обучения, как дистанционная и смешанная появились в результате ЦТ [3, с. 103]. На сегодняшний день занятия с легкостью может быть проведены через платформы Zoom и Skype.

Более того, использовать ЦТ существенно важно согласно их дидактическим свойствам и функциям в процессе обучения иностранным языкам. Согласно Е. С. Полат, под «дидактическими свойствами того или иного средства обучения понимаются основные характеристики, признаки этого средства, отличающие их от других, существенные для дидактики как в плане теории, так и в плане практики» [6, с. 22]. Такими характеристиками средств обучения считаются их природные качества, которые могут быть использованы с дидактическими целями. Информационная и коммуникативная функция – это основные функции, на которых базируются общие дидактические свойства ЦТ, которые используются в любой системе образования. Свойства ЦТ проявляются на всех стадиях учебного процесса, будь то презентация или закрепление. Выделяют следующие общие свойства и соответствующие им функции ЦТ.

Основное дидактическое свойство ЦТ – это мультимедийность. Видео, изображения, музыка, анимация – все это повышает интерес и мотивацию к обучению. Все это, в свою очередь, способствует повышению мотивации обучения, скорости усвоения знаний и развития умений. Следует отметить, что мультимедиа предоставляет дидактические возможности для тренировки навыков произношения.

«Именно благодаря мультимедиа облегчается смысловое восприятие, разгружается оперативную память и активизируется функционирование долговременной, развивается механизм вероятностного прогнозирования и повышается мотивацию учения» [7]. Согласно Е. С. Полат, «с помощью мультимедийности создается психологический момент, способствующий восприятию и запоминанию материала, с включением подсознательных реакций учащегося: подведение итогов или выдача задания могут предваряться

какой-либо мелодией, настраивающей обучающегося на определенный вид работы» [6, с. 56].

Психологи утверждают, что одним из важных условий умственного развития человека является обогащение чувственного опыта, который развивается в процессе восприятия реальности. Русакова О. В. пишет, что «сенсорно-перцептивный уровень – это исходный уровень психического и умственного развития человека» [8]. Развитие сенсорно-перцептивных способностей человека может легко быть обеспечено за счет современных мультимедийных средств, которые дают возможность демонстрировать те процессы и явления, которые человек не может непосредственно воспринимать в силу ограниченности органов чувств.

Применение ЦТ в процессе обучения иностранным языкам может способствовать решению методических задач, таких как:

- адаптация к иноязычной среде;
- формирование образа страны и общества;
- моделирование языковой и структурной среды.

Например, сервисные службы для презентаций, MS Power Point, Google Slides, Padlet, дают возможность преподавателю создавать презентации для занятий, на которых можно разместить изображения, аудио и видео по интересующей учебной теме.

Применение мультимедийных программ и их ресурсов непосредственно в обучении иностранному языку в высшей школе, несомненно, обладает массой преимуществ – это не только многоаспектная демонстрация информации, а также погружение в естественную атмосферу иностранного языка, где у студентов есть возможность видеть, слышать и говорить одновременно, сочетая все виды речевой деятельности в задании.

Говоря о преимуществах применения мультимедийных средств, стоит отметить еще одно дидактическое свойство ЦТ – интерактивность, которое способствует повышению мотивации, гибкости и интеграции учебной информации разного вида [5, с. 352].

Понятие «интерактивность» в традиционном обучении и в обучении с применением информационных коммуникативных технологий отличается. Так, в первом случае, это взаимодействие субъектов с помощью контакта, а во втором – это «возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, по своему усмотрению осуществлять ее отбор, менять темп подачи материала» [11, с. 13]. Апатова Н. В. уверена, что интерактивный диалог тождественен компьютерному, который «обеспечивает коммуникацию между двумя партнерами – обучающим средством (компьютером) и обучаемым» [1, с. 48]. Интерактивность побуждает студента быть активным, занимать активную позицию в обществе, развивает мыслительные процессы, что ведет к лучшему усвоению материала.

Как свойство ЦТ в учебном процессе, интерактивность способствует:

- передаче информации посредством различных видов электронной связи форума, чата, телеконференции т. д.;

- поддержанию комфортных условий процесса обучения, организации выступлений, самостоятельных работ;
- изменению или дополнению информации;
- созданию чего-либо нового (решения проблемы, виду работы).

При использовании ЦТ в обучении иностранным языкам, следует отметить еще одно дидактическое свойство ЦТ, которое обладает достаточно потенциалом для повышения мотивации – это геймификация. Повышение мотивации достигается благодаря:

- сюжету и сценарию игры;
- визуализации действия, которая создает эффект виртуального присутствия;
- дизайну интерфейса игры;
- интерактивности и обратной связи.

Пеллинг Н. впервые упомянул термин «геймификация» в 2002 г., но он широко начал использоваться в образовании только в 2010 г. Геймификация (от англ. game – игра, gamification – игрофикация), согласно определению К.Каппа, это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образовании – внедрение обучающих компьютерных игр в учебный процесс» [2].

Использование геймификации в процессе обучения иностранным языкам не только оптимизирует учебный процесс, но и предоставляет возможности для реализации таких дидактических принципов, как:

- принцип сознательности и активности студентов (мгновенная обратная связь и оценивание);
- принцип наглядности (мультимедийная форма подачи материала);
- принцип последовательности и систематичности (постепенное усложнение условий игры и игрового материала);
- принцип индивидуализации обучения (выбор индивидуальной траектории обучения);
- принцип сознательности и активности обучаемых (поощрение и игровые бонусы).

Так, например, бесплатное приложение Wordwall, где можно тренировать аспекты языка посредством игры, замечательно подходит для тренировки лексики, грамматики и навыков устной речи. Разнообразие игр определенно способствует повышению мотивации студентов. Кроме того, в приложении можно не только играть, но и создавать свои собственные игры, что может повысить творческий потенциал как преподавателя, так и студента. На онлайн-платформах Quizziz, Learnis можно создавать интеллектуальные игры и фронтальные опросы учащимся, что отлично мотивирует и повышает интерес к иностранному языку. Сайт British Council позволяет находить игры по каждой интересующей лексической и грамматической теме, для всех уровней языка, подходящие для работы как дома, так и на занятиях.

Обобщая выше сказанное, можно утверждать, что благодаря геймификации стали возможны:

- реализация проблемных методов обучения;

- организация исследовательских проектов;
- развитие мотивации;
- симуляция учебной деятельности (создание виртуального языкового пространства);
- организация самооценивания и группового оценивания.

Доказано, что использование компьютера повышает объективность контроля, если стоит вопрос об оценке знаний студентов. Известно, что субъективизм, обусловленный психологическими факторами, нередко присутствует в традиционном методе контроля. Процедура компьютерного контроля учитывает временные параметры, что непосредственно важно для объективного определения уровня знания иностранного языка, для которого важно не только проверить определенные знания о грамматике и лексики, но также и оценить соответствующие умения и навыки. Более того, благодаря компьютерным программам, у студентов есть возможность сравнить настоящие результаты с предыдущими, а также провести статистический анализ ошибок. При таком анализе статистики, у студента есть возможность сделать вывод о собственном языковом владении навыками.

Студенты самостоятельно убеждаются в своих «победах», а само данное подтверждение повышает их дальнейший потенциал для самоусовершенствования.

Так, например, бесплатное приложение Quizlet, созданное для изучения лексики, может быть использовано в качестве контроля и закрепления новых иностранных слов, где можно тренировать лексические единицы 24 часа в сутки, а затем, выполнив итоговое тестирование, объективно оценить свои знания. Также инструмент Learning Apps позволяет создавать упражнения для проверки знаний грамматики и лексики. Можно выбрать нужный предмет изучения, далее конкретную тему и найти нужное упражнение для самопроверки. Кроме того, есть возможность самому преподавателю выбрать шаблон и создать свое собственное упражнение или задание для студентов.

Известно, что одной из основных функций языка является коммуникативная. Регулярность общения на иностранном языке – это основное условие владения иностранным языком. ЦТ позволяют погрузить студента в языковую среду, где Интернет, форумы, конференции побуждают студента к пониманию иноязычной речи без перевода.

С помощью коммуникационных технологий, таких как чаты, форумы, листы подписки, у студентов есть отличная возможность прямого общения (синхронно или асинхронно). Где бы ни находился студент, он может бесплатно общаться с любыми собеседниками. Преподаватели также могут общаться с коллегами из разных стран, повышая свой уровень профессионализма. Таким образом, обмен накопленными знаниями, повышает успех в научной работе.

Так, например, учебная платформа Moodle, ориентированная на совместную работу, позволяет пользоваться массой инструментов: вики, форумы, практикумы, глоссарий, блоги. На платформе можно обсуждать что-либо группой, в личных сообщениях, а также прикреплять файлы и оценивать

сообщения. Также преподаватель может контролировать активность и смотреть портфолио студентов. На виртуальных досках Padlet, Miro, Jamboard можно совместно выполнять упражнения, делать пометки, рисовать, прикреплять различные файлы.

На сегодняшний день, в Интернете огромное количество иностранных сайтов/курсов для обучения и самообучения, с помощью которых можно повысить профессионализм студентов и преподавателей. MOOK (MOOC) – это массовые открытые онлайн-курсы (massive open online courses), которые предлагают бесплатно освоить предметы или программы университета всем желающим. По их окончании выдается сертификат с результатами финального оценивания. Например, крупнейшая MOOK-платформа, EdX, созданная Гарвардом и Массачусетским технологическим институтом, предлагает на платной основе, но существенно дешевле, обучение на курсах в этих университетах. За определенное количество часов можно успешно пройти курс и получить сертификат освоения той либо иной программы. Платформа Coursera позволяет учиться в реальном времени, выбрав режим и темп освоения курса. Множество учебных видео, включенных в курсы, задания и тесты для самопроверки и закрепления материала точно не оставят никого равнодушным и заинтересуют любого.

Итак, использование ЦТ в процессе обучения иностранным языкам способствует развитию коммуникативной компетенции у студентов, творческого потенциала личности, умения работы в кооперации и созданию положительной атмосферы на занятиях иностранного языка.

Следует отметить, что с внедрением ЦТ в процессе обучения иностранным языкам перед преподавателями стоит важная задача своевременного обновления методов обучения, не закливаясь на одних и тех же. Именно поэтому так важен постоянный рост профессиональных навыков преподавателя. Преподаватели должны понимать, что задача интеграции ЦТ в образовательный процесс состоит не только в том, чтобы облегчить и оптимизировать учебный процесс обучения иностранному языку, но и с целью эффективности подготовки будущих специалистов [10, с. 109].

Невозможно не отметить, тот факт, что с появлением ЦТ и их внедрением в учебный процесс преподаватели должны владеть ЦТ и методами применения ЦТ в образовательном процессе.

Таким образом, цифровые технологии и обучение иностранному языку – это неразделимые явления для проведения продуктивного и успешного учебного процесса. Немаловажно, чтобы современный преподаватель вуза был компетентен по вопросам взаимодействия цифровых технологий в процессе преподавания иностранного языка. От этого напрямую зависит эффективность и успех текущего учебного процесса, а также общая компетентность студента, как будущего профессионала своего дела.

Библиографические ссылки

1. Апатова Н. В. Влияние информационных технологий на содержание и методы обучения в средней школе: автореф. дис. Апатова Н. В. докт. пед. наук. Москва, 1994. 348 с.
2. Карр Николас Дж. Блеск и нищета информационных технологий. Почему ИТ не являются конкурентным преимуществом. Москва, 2012. 176 с.
3. Лаптева И. В., Пахмутова Е. Д. Преимущества и недостатки цифровизации гуманитарного образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2020. Т. 26. № 1. С. 89-94.
4. Пахмутова Е. Д., Современные технологии в обучении немецкому языку (e-mail-проекты) / Интеграция образования. № 4-2. Саранск, 2001. С. 69-71.
5. Пахмутова Е. Д., Лаптева И. В. Электронные ресурсы для дистанционного обучения // Научные основы современных агротехнологий в сельскохозяйственном производстве: мат. Всерос. научно-практ. Конф. Саранск, 2015. С. 351–359.
6. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва, 2007. 368 с.
7. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., М. В. Моисеева М. В, Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. Москва, 2001. 224 с.
8. Русакова О. В. Профессионально-личностные особенности будущего учителя: на примере специальности: «Технология и предпринимательство»: автореф. дис. Русакова О.В. канд. псих. Наук. Шуя, 2001. 21 с.
9. Якушина Е. В. Методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: автореф. дис. Апатова Н. В. канд. пед. наук. Москва, 2002. 20 с.
10. Lapteva I., Projoga A., Pakhmutova E. Strategies of continuous foreign language training at higher school in professional interaction of non-linguistic specialists // Humanities & Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7, No 4. Pp. 103–110.
11. Pegrum Mark, Hockly Nicky, Dudeney Gavin. Digital Literacies. UK, 2022. 340 p.

УДК 801.73: 378

ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТУАЛЬНОСТИ КУЛЬТУРЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

THE IMPACT OF CONTEXTUALITY OF A CULTURE ON LEARNING

А. Д. Ермошкина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние контекстуальности культуры на процесс обучения. Данная тема актуальна в связи с глобализацией и пересечением множества культур друг с другом. Автор дает подробное описание разных по контекстуальности культур. Материалом для исследования послужили статьи, пособия и монографии по соответствующей тематике. Основное внимание акцентируется на особенностях межкультурного взаимодействия в процессе обучения. В заключении автор формулирует вывод касательно необходимости учета контекстуальности культуры в процессе обучения.

Abstract. This article examines the impact of different contextuality cultures on the learning process. This topic is relevant due to globalisation and the intersection of many cultures with each other. The author gives a comprehensive description of contextually diverse cultures. The material for the study includes articles, manuals and monographs on relevant topics. The focus is on the specificities of intercultural interaction in the learning process. The author concludes by stating that the contextuality of culture needs to take into account in the learning process.

Ключевые слова: высококонтекстуальная культура, низкоконтекстуальная культура, межкультурная коммуникация

Keywords: high context culture, low context culture, intercultural communication

За последние два тысячелетия все более четко прослеживается движение человечества к большей взаимосвязанности и взаимозависимости между странами, народами и их культурами. В настоящее время происходят глобальные изменения не только в политической жизни, но и в экономической, свидетелями чего являемся мы. Нельзя не отметить то, что данные изменения в который раз подчеркнули важность изучения иностранных языков для формирования разносторонне развитого человека. В. А. Гребенникова ясно дает понять, что «иностранные языки и обучение иностранным языкам направляют гуманитарное знание, человечность; иностранный язык выступает своеобразным фильтром против западной и восточной масс-культуры, оставляя нетронутым то, что соответствует целевой культуре, подчеркивая ее достоинства» [см. 8, с. 1]. Тем самым, в современной России данный не менее важный аспект детерминировал новый вектор преподавания иностранных языков, сделав их не просто обычным предметом, а инструментом для эффективной не только межкультурной, но и международной коммуникации (В. В. Сафонова). Целью нашего исследования является анализ различных контекстуальных культур и их влияние на процесс обучения.

Стоит начать с определения термина «культура», которая представляет собой «совокупность знаний, искусства, морали, права, обычаев и других особенностей, присущих человеку как члену общества» [5, с. 6]. Иную формулировку определения культуры дает исторический словарь: «культура – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах организации жизни и деятельности людей» [1].

Различия между культурами известны достаточно давно, но объяснять и исследовать их начали совсем недавно. При этом большое количество исследований базируются в основном на различиях в стилях общения. Например, А. С. Вилкова подмечает, что «контекст – это информация, которая содержится «между слов»; это правила общения, нормы поведения, которыми руководствуются люди в повседневном общении» [2, с. 1].

Понятие «контекстуальность культуры» было впервые использовано в 1976 году американским антропологом и лингвистом Э. Холлом, чтобы обратить внимание на характерную особенность коммуникации, при которой

различные культуры «программируют» своих представителей фокусироваться в первую очередь на определенных аспектах окружающего мира. Под контекстом Э. Холл подразумевал недосказанную информацию, которая является сопровождением любого коммуникативного взаимодействия. Тем не менее, «по мнению Холла и его последователей, категория контекстуальности отражает, как и какие средства коммуникации используют представители тех или иных культур» [7, с. 1]. В одних культурах ключевым является содержание высказывания, выраженное словами в форме вербального общения. Другими словами, важно, что сказано, а не то, как это сказано. Следовательно, второстепенное внимание уделяется самому собеседнику и то, при какой ситуации происходит данное общение. Таким образом, коммуникация в таких культурах мало связана с самим контекстом коммуникативного акта. В других культурах особенно важен зрительный контакт между участниками беседы, а лишние детали во время разговора и уже известная информация не произносятся. Тем самым, в процессе коммуникации люди из таких культур активно используют невербальные средства общения, и для них важно не то, что сказано, а то, как сказано. Следовательно, коммуникация больше связана с самим контекстом коммуникативной ситуации.

Соотношение между вербальными и невербальными элементами коммуникации варьируется в зависимости от того, какая культура. В одних культурах устного высказывания недостаточно, чтобы понять его: людям необходимо знать контекст, то есть, в какой ситуации сказано, кто сказал, кому и в какой форме. Напротив, в других культурах достаточно только устного изложения. Иначе говоря, присутствуют культуры, в которых контекст является важной составляющей коммуникации, и культуры, в которых контекст незначителен, то есть существуют высоко- и низкоконтекстуальные культуры.

Высококонтекстуальные культуры – это культуры, в которых информация, которую мы сообщаем собеседнику, заключается не только в словах. Так, представители данных культур часто немногословны, и ценным для них является невербальное общение. В результате, человек в такой культуре выражается неопределенно и двусмысленно, также вслух вся информация не говорится, при этом собеседник непременно должен все учитывать и понимать. Поэтому, интуиция, наблюдательность и умение «читать» жесты играют важную роль в такой культуре. Кроме того, в подобных культурах важную роль играют личные отношения, родственные связи, и в целом все связи между людьми, которые зачастую высоко ценятся. Следовательно, представителям высококонтекстуальных культур присуще уважение к старшим. Более того, данная культура способствует знанию строгих правил и стандартов поведения, благодаря постоянному общению. По мнению Е. Л. Головлевой, к высококонтекстуальным культурам можно отнести такие страны, как «Япония, Китай, Корея, Саудовская Аравия» [4, с. 161] и ряд других.

Низкоконтекстуальные культуры – это культуры, в которых сообщаемая информация практически полностью выражена вербально, важнее сами слова, а не их информационный контекст. Вследствие этого, собеседники излагаются предельно четко и понятно. Поэтому большая часть информации передается

словами, и общение происходит с использованием вербальных средств. Низкоконтекстуальные культуры – это «скандинавские страны, Германия, Канада, США» [4, с. 162]. Также, межличностные взаимодействия строго разграничены, поэтому, когда люди коммуницируют, им нужна детальная информация обо всем, что происходит.

Высококонтекстуальные культуры «полагаются на формальный стиль взаимодействия, в котором социальные роли сторон требуют соблюдения культурно опосредованных форм отношений и ритуалов» [2, с. 1]. Совершенно иначе к этому относятся представители низкоконтекстуальных культур, которые предпочтут использование лично-ориентированного стиля общения. Иными словами, это то общение, где наибольший акцент ставится на благоприятное межличностное взаимодействие в условиях психологического спокойствия.

Переходя к сравнению двух отличающихся по контексту культур, следует рассмотреть их с точки зрения поведения представителей данных культур на занятиях. Ряд исследователей (например, И. В. Коровина, Т. С. Шикина и О. С. Сафонкина) отмечают, что поведение обучающихся из разных культур на занятиях может существенно отличаться, что необходимо учитывать преподавателю [5; 6]. Так, представители высококонтекстуальной культуры склонны избегать проблемных диалогов и конфликтных ситуаций, могут замыкаться в себе и больше наблюдают за происходящим на уроке, поэтому в процессе коммуникации лишь малую часть информации они излагают речью, а также у представителей данных культур принято не демонстрировать свое недовольство. Следовательно, учащиеся в этой культуре усваивают устно излагаемую информацию довольно поверхностно, не вникая детально в речь преподавателя. Кроме того, студенты сдержанны (поскольку в этих культурах принято скрывать чувства и подавлять эмоции) и довольно часто делают паузы в своей речи.

С другой стороны, представители низкоконтекстуальной культуры открыты к общению, внимательно слушают и с удовольствием вступают в диалог с преподавателем или другими студентами. Таким образом, они выражают свои мысли свободно и открыто, в меньшей степени используя невербальную коммуникацию. Более того, в данных культурах сами слова важнее, чем контекст информации. Краткое сравнение представителей разных по контексту культур можно увидеть в таблице 1:

Таблица 1. Сравнение представителей высоко- и низкоконтекстуальных культур с точки зрения поведения.

Высококонтекстуальные культуры:	Низкоконтекстуальные культуры:
избегание диалогов, конфликтных ситуаций	инициатива при вступлении в диалог
наблюдение за происходящим на уроке	изложение своих мыслей открыто и прямо
скрытность	внимательность к словам преподавателя

зрительный контакт	активная и выразительная речь
невербальные средства общения	редкое использование невербальных средств общения
ожидания особого подхода	понятная формулировка заданий без лишней «воды»
большое внимание к манере говорения преподавателя	предельная четкость преподносимого материала
больше внимания общему контексту	больше внимания общению
присутствие пауз	изложение понятным языком без подтекста
меньше внимания к заданиям и комментариям учителя	больше внимание к комментариям и заданиям учителя
боязнь задавать вопросы	склонность задавать много вопросов

Обучающиеся из высококонтекстуальной культуры ценят зрительный контакт с преподавателем и другие формы невербального общения. Помимо этого, они уделяют больше внимания тому, как говорит учитель (по сравнению с низкоконтекстуальной культурой). Кроме того, такие обучающиеся ожидают от преподавателя особого подхода и это объясняется тем, что в высококонтекстуальной культуре контакт с собеседником и взаимопонимание имеют ключевое значение. Поэтому отношения с преподавателем выстраиваются неспешно и аккуратно. Люди из низкоконтекстуальных культур, в свою очередь, «считают такой тип общения пустой тратой времени, поскольку думают, что можно сразу перейти к делу» [2, с. 2], так как представители низкоконтекстуальной культуры всегда открыты к общению, излагая свои мысли четко, без недосказанности. Таким образом, от преподавателя они будут ждать активной и выразительной речи, предельной четкости преподносимого материала и выдаваемых заданий. Более того, преподнесение материала в данной культуре оценивается студентами. Задания для учащихся из низкоконтекстуальных культур формулируются ясно и доступно без лишней «воды», с использованием логики, описанием действий и требований.

Однако в речи обучающихся-представителей высококонтекстуальных культур зачастую присутствуют паузы, которые тоже имеют определенное значение. Более того, обучающиеся, скорее всего, больше внимания уделяют общему контексту образовательного процесса и меньше внимания уделяют отдельным заданиям и комментариям учителя.

Представители низкоконтекстуальной культуры больше взаимодействуют на занятиях. Информация от обучающихся всегда излагается понятным языком без скрытых подтекстов и намеков. Так, речь у представителей низкоконтекстуальной культуры часто достаточно выразительна. Такие обучающиеся задают много вопросов и не стесняются показать, что они чего-то не знают, в то время как обучающиеся высококонтекстуальной культуры не

задают вопросов и пытаются справиться с поставленными задачами самостоятельно.

Таким образом, учет контекстуальности культуры – это важнейшее условие успешной не только межкультурной, но и внутрикультурной коммуникации студентов в процессе обучения.

Библиографические ссылки

1. Большой Энциклопедический словарь. 2000. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/hist_dic/11514 (дата обращения: 08.01.2022).
2. Вилкова А. С. Высококонтекстные и низкоконтекстные культуры // Наука, образование и культура. 2019. № 3(37). С. 49-51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysokokontekstnye-i-nizkokontekstnye-kultury> (дата обращения: 08.01.2022).
3. Вилкова А. С. Культура. Сходства и различия высококонтекстной и низкоконтекстной культуры // E-Scio. 2020. № 3(42). С. 378-382. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-shodstva-i-razlichiya-vysokokontekstnoy-i-nizkokontekstnoy-kultury> (дата обращения: 08.01.2022).
4. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 222 с.
5. Коровина И. В., Сафонкина О. С. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие. 2-е изд., испр и доп. Саранск: Морд. гос. ун-т., 2021. [Электронный ресурс]
6. Коровина И. В., Шикина Т. С. Культурно-обусловленный подход в обучении русскому языку студентов из Китая // Нижегородское образование. 2019. № 1. С. 77-85.
7. Песоцкая С. А. Сущность и практическая значимость исследования контекстуальности как базовой характеристики национальной культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 6-1(32). С. 133-137.
8. Salamatina I., Strebkova Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching // Русистика. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/developing-social-and-cultural-awareness-in-foreign-language-teaching> (дата обращения: 08.01.2022).

УДК 37.016:811.111-057.875

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

PROBLEMS OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES AND WAYS TO SOLVE THEM

Д. П. Зеленова

ГБПОУ РМ «Зубово-Полянский педагогический колледж»

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей средне-профессионального и высшего профессионального образования и определены пути их решения.

Abstract. The article deals with the problems of teaching English to students of non-linguistic specialties of secondary vocational and higher professional education and identifies ways to solve them.

Ключевые слова: обучение английскому языку, проблема, неязыковая специальность, иностранный язык, практико-ориентированное обучение, профессиональная деятельность, технология «Учебно-тренировочная фирма»

Keywords: English language teaching, problem, non-linguistic major, foreign language, practice-oriented teaching, professional activity, «Training company» technology

В настоящее время в ходе процесса развития международных отношений и постоянной экономической интеграции происходит создание общего рынка труда и унификация требований, предъявляемых к выпускникам учреждений средне-профессионального и высшего профессионального образования (далее СПО и ВПО), будущим соискателям вакансий на внутреннем и на объединенном внешнем рынке.

Для обеспечения внешнеэкономической деятельности, работы в условиях международных связей, необходимо сосредоточить внимание на подготовке высококвалифицированных кадров в различных отраслях экономики, владеющих иностранными языками, в частности, английским, языком международного общения, что в конечном итоге должно привести к экономическому развитию всего человечества.

Специалист любой сферы должен быть подготовлен к общению на иностранном языке не только с клиентами-гражданами иностранных государств, но и с зарубежными коллегами. Почти все выпускники неязыковых специальностей, в той или иной мере, в рамках своих рабочих обязанностей, постоянно сталкиваются с языком международного общения – английским языком, а именно: профессиональной терминологией на английском языке, лексикой, необходимостью осуществления деловой коммуникации, чтением и переводом профессионально-направленных текстов. Они должны уметь «пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языке» [3]. В настоящее время «высокий уровень владения английским языком может быть решающим фактором при приеме на работу» [2]. Именно поэтому вопрос обучения иностранному языку (в частности, английскому) студентов неязыковых специальностей является актуальным на сегодняшний день.

В сфере образования уже происходят некоторые изменения, которые способствуют формированию соответствующих компетенций будущих специалистов, но все еще существуют проблемные вопросы, которые требуют решения в ближайшем будущем, их выявление и поиск путей их решения является приоритетной задачей педагогического сообщества, занимающегося подготовкой будущих кадров страны.

Специалистов различных отраслей экономики готовят учреждения среднего и высшего профессионального образования (СПО и ВПО).

В зависимости от целей изучения языка специальности делятся на языковые и неязыковые. Конечно, компании могли бы пользоваться услугами переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, но иногда внешнеэкономическая деятельность той или иной организации требует узконаправленных профессиональных знаний, тех знаний, которыми обладает специалист именно неязыковой специальности. Отсюда можно сделать вывод, что неязыковым учебным заведениям и учебным заведениям, которые занимаются подготовкой специалистов неязыковых направлений, необходимо готовить профессионалов, которые будут обладать не только профессиональными компетенциями, но и будут владеть иностранным языком (в частности, английским) своей профессиональной отрасли – иностранным языком в профессиональной деятельности.

Итак, выделим наиболее важные проблемы обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей:

1. недостаточное количество часов, отведенных на дисциплины: «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (английский);

2. необходимость включения профессиональных тем в рабочую программу по дисциплине «Иностранный язык» (английский), изучаемую на первом курсе (учреждения СПО);

3. необходимость обновления учебной литературы для обучения иностранному языку (английскому) для профессиональных целей;

4. отсутствие взаимодействия преподавателей иностранного языка (английского) и преподавателей специальных дисциплин;

5. отсутствие взаимодействия учреждений СПО и ВПО и работодателей;

6. отсутствие оборудованных аудиторий для обучения иностранному языку (английскому).

Теперь рассмотрим подробно вышеперечисленные проблемы и определим пути их решения.

Первой проблемой является недостаточное количество часов, отведенных на дисциплины: «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (английский). Увеличение количества часов данных дисциплин необходимо для повышения эффективности обучения иностранному языку (в частности, английскому). Для освоения некоторых тем нужно больше часов, чем определено в учебных планах образовательных учреждений. Если говорить о неязыковых специальностях, можно сказать, что профессиональные темы требуют особого внимания.

Несмотря на то, что при обучении английскому языку, как и любому другому иностранному, материал преподносится всей группе обучающихся, все же необходимо учитывать принципы личностно-ориентированного подхода, ведь одна и та же тема может по-разному усваиваться каждым студентом. Дополнительные часы каждой темы дадут возможность адресно подойти к каждому и решить проблему усвоения материала.

Если обратить внимание на частоту преподавания английского языка для неязыковых специальностей в учреждениях СПО и ВПО, то можно отметить, что частота занятий обычно составляет в среднем 1-2 часа в неделю, что является неэффективным и материал быстро забывается. Отсюда следует вывод, что повысить результативность обучения иностранному языку можно только путем увеличения учебной нагрузки.

Вторая проблема – необходимость включения профессиональных тем в рабочую программу по дисциплине «Иностранный язык» (английский) напрямую относится к учреждениям СПО и требует незамедлительного решения.

На первом курсе студентами изучается общеобразовательная учебная дисциплина «Иностранный язык» (английский), программа которой по содержанию идентична содержанию программ десятого-одиннадцатого классов средних общеобразовательных школ. В отличие от школьных программ, в рабочую программу учебной дисциплины СПО необходимо включать профессиональные темы, так как студенты данных учебных заведений уже с первого года обучения начинают изучать профессиональные дисциплины, осваивать будущую профессию. Необходимо знакомство с профессиональной терминологией, лексикой, чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов, обучение деловому общению, включение профессиональных тем. Данная проблема уже находится на стадии решения.

Летом 2021 года состоялся семинар «Профессиональное обсуждение разработанной методики преподавания общеобразовательной учебной дисциплины (предмета) «Иностранный язык» с учетом профессиональной направленности программ СПО, реализуемых на базе основного общего образования», инициатором которого выступили Министерство просвещения Российской Федерации и Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального образования». На этом мероприятии педагогическим сообществом обсуждались: плюсы и минусы обучения иностранному языку в учреждениях СПО, новая разработанная методика преподавания дисциплины «Иностранный язык», изучаемой на первом курсе, имеющая профессиональную направленность, возможность ее апробации на базе учебных заведений, пути решения вышеуказанной проблемы.

Проведение семинара «Профессиональное обсуждение разработанной методики преподавания общеобразовательной учебной дисциплины (предмета) «Иностранный язык» с учетом профессиональной направленности программ СПО, реализуемых на базе основного общего образования», является доказательством того, что проблема будет решена в ближайшем будущем.

В вышеупомянутом семинаре также было уделено особое внимание другому вопросу – необходимости обновления учебной литературы для обучения иностранному языку в профессиональной деятельности. Учебная литература, соответствующая ФГОС СПО, рекомендуемая Министерством Образования Российской Федерации, к сожалению, во многом не отвечает требованиям к современной учебной литературе.

Примером могут являться учебники для обучения английскому языку студентов технических специальностей, «которые включают в себя общие темы, лишённые узкой профессиональной направленности, содержащие только тексты для чтения и перевода, задания и лексику. Большим минусом является то, что они обычно не имеют наглядной составляющей: картинок, рисунков, фотографий; также отсутствует связь с реальным миром: наличие персонажей на страницах учебников – людей, их историй из жизни и работы, которые помогут студентам провести аналогию со своей жизнью и будущей профессиональной деятельностью» [1].

Допустим, если рассмотреть на примере СПО две специальности: 09.02.07 «Информационные системы и программирование» и 35.02.03 «Технология деревообработки», студенты которых, начиная со второго курса и до конца обучения, изучают дисциплину «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (английский), то можно отметить, что обе эти специальности являются техническими, но, в то же время, совершенно разными. Занимаются студенты, обучающиеся по данным двум специальностям, по одному учебнику – для технических специальностей, что недопустимо, ведь темы в этом учебнике являются слишком общими, а не узконаправленными, отражающими суть каждой отдельно взятой будущей профессии. Учебник содержит только текст, который не вызывает интереса, мотивации у обучающихся, в нем почти отсутствуют межпредметные связи.

Решением проблемы может быть обновление литературы с учетом устранения вышеперечисленных недостатков, создание УМК, учебных пособий, учебников иностранного языка для профессиональных целей нового уровня, взаимодействие отечественных авторов с зарубежными для создания современной учебной литературы или использование зарубежных учебников в качестве рекомендуемых для обучения профессиональному иностранному языку, не как дополнительной литературы, а как основной. Последнее является приоритетным мнением многих преподавателей-практиков, так как структура и содержание иностранной учебной литературы для обучения студентов неязыковых специальностей соответствует всем требованиям к учебной литературе современности. Зарубежные УМК содержат наглядность, узкую профессиональную направленность, их авторами являются носители языка, что является немаловажным, а прямая связь студентов с персонажами со страниц учебников (социальный статус, профессия) повышает мотивацию к изучению иностранного языка (в частности, английского).

Четвертой проблемой является отсутствие взаимодействия преподавателей иностранного языка (английского) и преподавателей специальных дисциплин. Данное взаимодействие необходимо для уточнения того, какая именно профессиональная лексика может понадобиться будущему специалисту, для создания профессиональных модулей обучения иностранному языку для профессиональных целей, совместных учебных пособий, УМК. Преподаватели английского языка вместе с преподавателями специальных дисциплин могут разрабатывать совместные пособия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», также преподаватели иностранного языка

могут получать консультации у своих коллег, которые преподают специальные дисциплины, например, таким, как перевод на русский язык некоторых профессионально-направленных текстов, лексики, терминологии и так далее.

Обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей должно быть практико-ориентированным, а вышеупомянутое взаимодействие может решить данную проблему, приблизив учебный процесс к реальным условиям будущей профессии.

Проблема взаимодействия учебных заведений, готовящих будущих специалистов разных сфер и работодателей, играет чуть ли не самую важную роль в экономике каждого государства, наша страна не является исключением. Существует такое понятие, как социальный заказ на определенные профессии, например, такие как: медицинские работники, учителя, IT-специалисты, специалисты рабочих специальностей и другие. В последнее время на рынке труда Российской Федерации наиболее востребованными являются именно рабочие специальности, это отмечает и Президент России В. В. Путин, поэтому подготовка выпускников СПО должна быть на высоком уровне.

Руководству учебных заведений совместно с преподавателями английского языка необходимо организовывать встречи работодателей с обучающимися. Работодатели в рамках таких профориентационных встреч могут озвучивать требования к знанию иностранного языка, а студенты смогут осознать значимость данной дисциплины для будущей профессии. Обучающиеся также могут узнать, какие темы интересуют работодателя, на что следует обратить внимание при изучении языка, понять, к чему надо стремиться, осознать прямую зависимость заработной платы от знания иностранного языка. Все это может повысить мотивацию к изучению английского языка.

Преподавателям СПО и ВПО, которые преподают английский язык студентам неязыковых специальностей, также самим необходимо посещать организации и предприятия для определения того, какую роль играет английский язык на будущих рабочих местах обучающихся, определения круга профессиональных тем, на которые необходимо сделать упор при обучении английскому языку, для создания рабочих программ обучения иностранному языку в профессиональной деятельности, деловому иностранному языку, для создания профессионально направленных текстов, для чтения и перевода, получения инструкций для их дальнейшего перевода, с которыми будущие выпускники встретятся на рабочем месте.

Также, как и в предыдущем вопросе, преподаватели иностранного языка (английского) могут взаимодействовать с работодателями в вопросах разработки профессиональных модулей обучения иностранному языку, совместных учебных пособий, УМК.

Все это решит вопрос не только обучения иностранному языку, но и вопросы трудоустройства выпускников учреждений СПО и ВПО, подбора кадрового состава компаний, предприятий и учреждений (хозяйствующих субъектов) и, как итог, вопрос заказа рынка труда.

Отсутствие оборудованных аудиторий для обучения иностранному языку (английскому) – последняя рассматриваемая проблема данного вопроса.

Зачастую аудитории, где изучаются иностранные языки (в частности, английский язык), не оборудованы должным образом. Во многих учебных заведениях вообще не существует отдельных кабинетов иностранных языков. Если говорить об обучении иностранному языку (английскому) студентов неязыковых специальностей, оно должно быть практико-ориентированным, и речь должна идти уже не об обычных аудиториях, а об аудиториях, оснащенных специальным оборудованием или имитирующих будущие рабочие места.

Отечественные методики обучения иностранному языку и образовательные технологии для профессиональных целей находятся на стадии развития, поэтому часто для обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку используются методики, технологии, пришедшие из-за границы, где уже давно применяется практико-ориентированное обучение.

Одна из известных нашим ученым зарубежных образовательных технологий – образовательная технология «Учебная фирма» или, так называемая, «Учебно-тренировочная фирма», пришедшая из Европы, на сегодняшний день успешно применяемая более чем в 40 странах. Она имитирует деятельность реальной организации, все ее жизненные этапы и уже применяется во многих учреждениях СПО и ВПО нашей страны для обучения будущим профессиям. Например, Санкт-Петербургская банковская школа (колледж) Банка России успешно готовит специалистов банковского дела с помощью этой технологии на протяжении многих лет.

Данная технология может применяться не только для обучения профессии, но также для обучения иностранному языку (в частности, английскому) для профессиональных целей. На данный момент широко применяется при обучении немецкому языку как профессиональному.

Имитация будущей деятельности в аудиториях повысит не только эффективность обучения английскому языку, но и стрессоустойчивость, придаст уверенности в своих силах, повысит мотивацию к изучению языка и специальных дисциплин. Обучающиеся смогут осознать то, какое значение имеет иностранный язык для их будущей профессии. Обучение иностранному языку в реальных рабочих условиях готовит настоящего профессионала.

В отдельную проблему можно было бы выделить работу преподавателя по изучению профессиональной направленности преподаваемой дисциплины и самообразованию в этом направлении, ведь дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (английский) и «Деловой иностранный язык» (английский) преподаются большинством педагогов студентам разных, непохожих друг на друга специальностей.

Преподавателю не стоит слепо следовать только учебнику. Необходимо самому изучать новую лексику, так как часто требуются знания профессиональной терминологии на русском языке, именно поэтому выше была указана необходимость взаимодействия преподавателей английского и специальных дисциплин. Необходимо также вникать вглубь профессиональных вопросов. Должна поощряться работа преподавателей по разработке пособий для изучения профессионального иностранного языка(английского). Мнение

Е.Н. Солововой о педагогах-профессионалах своего дела заключается в том, что среди различной учебной литературы «учитель-профессионал может найти нужные ему материалы, а в случае крайней необходимости и составить свои собственные» [4]. Преподавателю важно взаимодействовать с будущими работодателями, посещать самостоятельно и со студентами организации, рабочие места будущих специалистов, для того, чтобы в учебном процессе были отражены рабочие процессы. Необходимо постоянное самообразование педагогов СПО и ВПО, которые преподают английский язык неязыковым специальностям, расширение кругозора по изучаемым направлениям.

Самым важным является интерес к своей работе, желание осваивать знания и передавать эти знания изучающим иностранный язык, ведь мотивация педагога передается каждому обучающемуся.

Итак, проблемы обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей, как и любому другому иностранному языку, могут быть решены только умелым педагогом, тем педагогом, который может выделить существующие проблемы и интуитивно чувствует, каким образом их можно решить, преподавателем по призванию.

Библиографические ссылки

1. Зеленова Д. П. Проблемы обучения английскому языку студентов СПО специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» и пути их решения // Проблемы и пути их решения при обучении английскому языку: сборник докладов заочной научно-практической конференции по иностранному языку. Ардатов, 15 января 2022 г. Ардатов: ГБПОУ РМ «Ардатовский аграрный техникум им. И. А. Пожарского», 2022. С. 60.

2. Зеленова Д. П., Пахмутова Е. Д. Организация учебного процесса и система заданий для обучения деловой коммуникации студентов-магистрантов неязыкового профиля // XLVII Огарёвские чтения: Материалы научной конференции. В 3-х частях, Саранск, 06-13 декабря 2018 года / Составитель А. В. Столяров. Ответственный за выпуск П. В. Сенин. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, 2019. С. 320-325.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 декабря 2016 года № 1547 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» (регистрационный № 44936). URL: <https://base.garant.ru/71577324/> (дата обращения 05.11.2022).

4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / 4-е изд. М.: Просвещение, 2006. 239 с.

**ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

**TECHNOLOGY OF THE CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN THE PROCESS
OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL**

Л. А. Зубкова

ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

С. В. Санникова

ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», ФГБОУ ВО «ЧелГУ»,

ФГБОУ ВО «НГЛУ им. Н.А. Добролюбова»

Аннотация. В статье обоснована актуальность применения технологии развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку в школе. Авторы представляют технологию как целостную систему, формирующую навыки работы с информацией, фокусируют внимание на применении технологии развития критического мышления через чтение в процессе обучения английскому языку.

Abstract. The article substantiates the relevance of applying the technology of the critical thinking development in the process of teaching a foreign language at school. The authors present the technology as an integral system that forms the skills to work with information, focus on the implementation of the technology of the critical thinking development through reading in the process of teaching English.

Ключевые слова: технология, критическое мышление, иностранный язык

Keywords: technology, critical thinking, foreign language

В современной модели навыков XXI века в качестве одной из ключевых компетенций определяется критическое мышление. Проблема критического мышления представляет большой интерес в современной психологии, области искусственного интеллекта, логики, лингвистике. Критическое мышление позволяет быть человеку более эффективным в век информационного изобилия, поскольку мы ежедневно пропускаем через себя поток многочисленных данных. Эта проблема в большой степени касается молодого поколения, стоящего на пороге взрослой жизни, неотъемлемой частью которой является профессия, а развитое критическое мышление позволяет делать верный выбор.

В контексте проводимого нами исследования заслуживает внимания позиция российских учителей, считающих школу ответственной за развитие критического мышления. Современного ученика необходимо мотивировать к поиску пути достижения цели в огромном потоке информации, повышать уровень развития мышления, и, прежде всего, критического. Гибкие навыки XXI века, к которым относится критическое мышление, наряду с другими универсальными компетенциями определены в Федеральном государственном

образовательном стандарте как метапредметные компетенции, универсальные учебные действия.

Историко-педагогический анализ проблемы развития критического мышления позволил проследить эволюцию его становления и прийти к выводу о том, что идеи обучения критическому мышлению восходят ещё к Античности. Генезис критического мышления можно представить следующим образом:

Сократ: «вопрошающее сомнение» – практика критического мышления, позволяющая обнаруживать истинные намерения человека.

Аристотель: формальная логика, аргументативная практика – методология науки.

Р. Декарт: методологические сомнения – методология науки.

И. Кант: критика как предварительный этап, необходимый для того, чтобы в дальнейшем построить единственно истинную метафизику.

Основные вехи развития критического мышления в массовом образовании относятся к концу XIX века – Д. Дьюи: введение критического мышления в педагогический процесс. Начиная с середины XX века идеи обучения критическому мышлению получают широкое распространение по всему миру:

– 1964 г. – Э. В. Ильенков «Школа должна учить мыслить» (ж-л «Народное образование», №4);

– 70-е гг. XX века – курсы критического мышления в вузах США, Великобритании;

– 80-е гг. XX века – одна из целей образования в большинстве штатов США (критическое мышление рассматривается как задача, формируемая в рамках основных образовательных предметов);

– 90-гг. XX века – одна из целей образования в большинстве европейских стран;

– с 90-х гг. XX века – критическое мышление все более воспринимается как основа рефлексии и межличностной коммуникации, а не как система навыков мышления.

Основоположники технологии критического мышления американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стилл синтезировали в ней идеи и методы коллективных и групповых способов обучения, сотрудничества, развивающего обучения, что позволило говорить о данной технологии как общепедагогической, надпредметной. В системе российского образования технология развития критического мышления появилась в 1997 году и развивалась при поддержке Консорциума Демократической педагогики и Международной читательской ассоциации. Совместная работа идеологов технологии и педагогов-практиков, российских ученых позволила адаптировать предложенную модель для российской педагогики. Данной проблеме посвящены работы таких ведущих ученых, как, С. И. Заир-Бек, И. О. Загашев, И. В. Муштавинская и др.

Концептуальные основы технологии развития критического мышления разработаны на основе классификации педагогических технологий Г.К.

Селевко и в рамках нашего исследования применяются на локальном уровне, так как речь идет не обо всей системе педагогической деятельности, а лишь о стороне, связанной с развитием критического мышления школьников и повышением эффективности усвоения ими учебного материала.

Технология развития критического мышления предполагает развитие мыслительных навыков обучающихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни. Одним из достоинств данной технологии является развитие умения работать с информацией, объективно оценивать ее, анализировать различные стороны явлений, принимать взвешенные решения. Человеком, у которого развито критическое мышление, будет сложно манипулировать и управлять, потому что он мыслит целенаправленно и сможет адекватно оценить любую ситуацию [2]. На основании этого можно выделить основные особенности технологии развития критического мышления:

- целью образования является умение управлять информацией, искать и находить в ней смысл, применять в жизни;
- умение конструировать собственное знание, рождающееся в процессе обучения.

На сегодняшний день обучающиеся сталкиваются с проблемой выбора и восприятия информации, так как у большинства из них отсутствуют навыки критического мышления. Любую информацию необходимо уметь оценить, осмыслить и применить. Обучающиеся должны рассматривать ее с разных точек зрения и принимать лишь в том случае, когда убедятся в ее точности и достоверности. Для этого их необходимо научить ставить идеи и факты под сомнение вместо того, чтобы принимать их в первоначальном варианте, а также сравнивать информацию с достоверными источниками. Таким образом, в будущем они смогут приходить к новому знанию самостоятельно, научатся отделять истинное от ложного [1].

Работа с информацией включает в себя:

- навык поиска информации;
- общая информационная грамотность (способность критически оценивать информацию и ее источники);
- навык фильтрации информации (умение справляться с большим количеством информации);
- навык фокусировки внимания (умение переключать внимание на главное).

Мы живем в быстро развивающемся мире, в мире VUCA. VUCA мир – понятие, описывающее непредсказуемую, быстро меняющуюся среду, объединяющую четыре характеристики:

- volatility – изменчивость;
- uncertainty – неопределённость;
- complexity – сложность;
- ambiguity – неоднозначность.

В таком мире важно иметь опоры, которые помогут обучающемуся разобраться с большим количеством информации и взаимодействовать друг с другом [6].

Таким образом, на первый план выходят следующие навыки, качества и компетенции:

- эмоциональный интеллект – умение коммуницировать, налаживать взаимоотношения и проявлять эмпатию;
- soft skills – личные качества, такие как организаторские способности, критическое мышление, способность работать в команде;
- lifelong learning – способность обучаться на протяжении всей жизни;
- open mindset – открытость к новой информации, способность слушать, смотреть на проблему с разных точек зрения;
- адаптивность – способность быстро приспосабливаться к изменяющейся среде.

Несмотря на то, что на концептуальном уровне критическое мышление можно описать в общих чертах, на практике этот навык специфичен для конкретной предметной области знаний. Технология развития критического мышления помогает обучающимся изучать иностранный язык через:

- развитие логики;
- развитие навыков устной коммуникации;
- развитие письменных компетенций;
- увеличение мотивации к обучению.

Основу данной технологии составляет базовая модель трех стадий «вызов – реализация смысла – рефлексия», которая помогает обучающимся самим определять цели обучения, осуществлять продуктивную работу с информацией и размышлять о том, что они узнали [4].

В отношении к обучающимся применение технологии критического мышления позволяет:

- повысить эффективность восприятия информации;
- повысить интерес, как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- уметь критически мыслить;
- выделять причинно-следственные связи;
- уметь работать в сотрудничестве с другими;
- отвергать ненужную или неверную информацию;
- понимать, как различные части информации связаны между собой.

В нашей работе используемая технология развития критического мышления через чтение относится к типу рамочных. Своеобразной рамкой, в которую вписывается работа с текстами на уроке иностранного языка, является упомянутая выше базовая модель. Прежде чем мы рассмотрим задания, направленные на развитие критического мышления, необходимо остановиться на некоторых проблемах школьников, связанных с аспектом обучения чтению. Современные дети не любят читать, читают медленно печатные тексты, это

может быть связано с недостаточным словарным запасом, непониманием прочитанного, а главное, с недостаточно развитым критическим мышлением. В связи с этим необходимо создавать такую атмосферу учения, при которой школьники активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют знания, новые идеи, чувства или мнения об окружающем мире. Способствует развитию критического мышления и методологическая основа ФГОС второго поколения. Системно-деятельностный подход по своей сути предполагает не подачу знаний в готовом виде, а ученики добывают их самостоятельно, в процессе обучения. Необходимо отметить и значение коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку, способствующего развитию критического мышления. Данный подход предусматривает интерактивный режим занятий, что помогает совместному поиску решения проблем.

Приведем некоторые примеры из собственного опыта работы с текстами в рамках технологии развития критического мышления.

1. See – Think – Wonder

Данный алгоритм можно использовать на любой стадии урока, но предпочтительнее в начале. Работа происходит по картинке к тексту. Обучающиеся должны ответить на вопросы:

- What do you SEE? (что вы видите? восприятие информации)
- What do you THINK? (что вы думаете? анализ информации)
- What does it make you WONDER? (о чем она меня заставляет думать еще, чтобы мне хотелось узнать дополнительно?).

Целесообразным, на наш взгляд, является применение элементов лингвокоучинга с использованием следующих типов вопросов: простые, уточняющие, интерпретационные, творческие, оценочные и практические. Техника лингвокоучинга способствует у обучаемых мыслительных навыков, необходимых и в учебе, и в жизни.

2. Know – Want – Learnt (Д. Отл)

Алгоритм стратегии представлен при работе с художественным текстом. Также можно применять для работы с научным или публицистическим видом текста.

После объявления темы или названия произведения, обучающиеся систематизируют свои знания о предмете или объекте чтения, заполняя первую часть таблицы – Know. Затем педагог предлагает обучающимся высказаться по поводу того, что они хотели бы узнать в данной области, и заполнить вторую часть таблицы – Want. Третья часть таблицы – Learnt – заполняется после прочтения всего произведения или его части. Подобное задание предназначено для построения «мостика» между прошлыми знаниями обучающихся и новой информацией. Данные задания развивают мышление обучающихся, их умение предсказывать, анализировать, сравнивать события рассказа и поступки героев. Предварительно с обучающимися обсуждается название произведения, иллюстрации. Затем они излагают свои предположения о событиях в отрывке, а после прочтения текста делают вывод о том, что же действительно произошло. По мере продвижения в чтении обучающиеся всё больше обращают внимание

на детали, соотносят описание событий. Цель – вызвать интерес к чтению, создать внутреннюю мотивацию.

3. Story frame

Данная группа заданий фокусирует внимание читателя на содержании рассказа, включая его основные элементы: место действия (setting), главных героев (main characters), проблему (problem), разрешение проблемы (solution), тему (theme) и нравственные ценности (moral values). Примером задания такого рода может служить «Рамка рассказа» (Story Frame / Plot Structure). Схема содержит достаточно информации для того, чтобы обучающиеся представили основное содержание произведения и смогли его пересказать. При работе с данной схемой педагог задаёт обучающимся вопросы, помогающие им заполнить её, а потом просит рассказать о прочитанном произведении.

Story Frame / Plot structure

The story takes place _____
_____ is a character of the story _____
Who _____
Another character of the story is _____
who _____
A problem occurs when _____
After that, _____
and _____
The problem is solved when _____
The story ends with _____

В зависимости от текста педагог может корректировать Story Frame, записав вопросы или предложения, соответствующие изучаемому тексту [7].

К стратегиям, которые помогают справиться учащимся с трудностями при чтении и одновременно развивают критическое мышление, мы относим *Inner-outer circles* (внутренние-внешние круги или линия общения) и *Four Corners Activity* (четыре угла). *Inner-outer circles* – совместная стратегия обучения, при которой учащиеся образуют два концентрических круга и по очереди встречаются с новыми партнерами, отвечая или обсуждая вопросы. Примерные вопросы, позволяющие развивать критическое мышление: *Which character in the book did you most identify with, and why? What was your favorite part of the book? What do you think will happen in the next chapter? Would you recommend this book to others? Why or why not?* Данная стратегия помогает сбору разнообразной информации, генерации новых идей и решению проблем. Стратегия *Four Corners Activity* – *Четыре угла* – дебаты, в которых учащиеся демонстрируют свою позицию по конкретному утверждению (Agree / disagree / strongly agree / strongly disagree), стоя в определенном углу класса. Учитель фокусирует внимание на том факте, что не все в классе имеют одинаковую точку зрения, и что у некоторых проблем есть несколько решений. Эта стратегия побуждает каждого ученика формулировать свое собственное мнение, предлагает собственные идеи для обсуждения.

Приемов и стратегий развития технологии критического мышления довольно много. В нашей статье мы привели некоторые используемые нами в практической работе с точки зрения их многофункциональности, работающих на развитие интеллектуальных и личностных умений обучающихся, помогающих учиться самостоятельно. Регулярно используя технологию критического мышления, педагог:

– умеет создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;

– использует модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;

– становится практиком, который умеет грамотно анализировать свою деятельность [3].

Подводя итог изложенному, сделаем следующий вывод: технология развития критического мышления позволяет овладеть законами использования знаний, открывает возможности для индивидуализации обучения, способствует активному приобретению знаний, развитию познавательного интереса обучающихся, а также открывает путь для самообразования.

Библиографические ссылки

1. Алексашина И. Ю., Абдулаева О. А., Киселев Ю. П. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно-методическое пособие / Науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб: КАРО, 2019. 160 с.

2. Государственная программа «Развитие образования» (2018-2025 годы) от 26.12.2017г. №1642. URL: <http://static.government.ru/media/files/.pdf> (дата обращения: 10.04.2022).

3. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Педагогические технологии для старшей школы в условиях цифровизации современного образования: учебно-методическое пособие для учителей. СПб.: КАРО, 2020. 176 с.

4. Даутова О. Б. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваньшина, О. А. Ивашедкина [и др]. СПб: КАРО, 2019. 176 с.

5. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

6. Ступак А. Что такое VUCA–мир. Объясняем простыми словами // Секрет фирмы. 2021. URL:<https://secretmag.ru/enciklopediya/chto-takoe-vuca-mir-obyasnyаем-prostymi-slovami.htm> (дата обращения 10.04.2022).

7. Plot structure. URL: [Plot structure \(doclecture.net\)](http://doclecture.net) (дата обращения 10.04.2022).

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**SOME ASPECTS OF PEDAGOGICAL INVOLVEMENT OF DIGITAL TECHNOLOGIES
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

М. Д. Инькова

ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования открытого интернет-пространства для создания оптимальных условий для изучения иностранного языка. Автор касается некоторых негативных влияний, которые могут иметь место в результате неконтролируемого погружения в среду «цифровых джунглей» и способов преодоления отрицательного эффекта с помощью педагогического сопровождения.

Abstract. The article considers potential of engaging into open digital space communities to create beneficial conditions for foreign language learning. The author touches upon negative influence that can result from uncontrolled exposure to digital wilds and ways to overcome this adverse effect through pedagogical guidance.

Ключевые слова: цифровые джунгли, интернет-пространство, педагогическое сопровождение, системный кругозор, технологии, коммуникативно-конструктивный подход

Keywords: digital wilds, digital-space, pedagogical guidance, system outlook, technologies, communicational-constructive approach

В современном мире мало кто оспаривает необходимость применения электронных информационных ресурсов в образовательном пространстве. Это стало данностью нашего времени, очевидной и неотъемлемой от современной жизни. Образовательная система по сути своей должна быть направлена на подготовку специалистов, которые без труда найдут свое место в современной экономике как полноправные и ценные участники профессиональной деятельности. Из этого следует, что образовательные институты должны не просто хорошо знать и отражать современную им экономическую и социальную действительность, но и находиться на передовых позициях эпохи, чтобы обеспечивать достойный и актуальный уровень подготавливаемых специалистов. Принимая во внимание данную аксиому, преподаватели и методисты просто не могут игнорировать использование цифровых ресурсов, которые являются уже основой многих процессов в обществе. Образовательная система, являясь частью общественных институтов, во многом опирается на цифровые ресурсы.

В этом контексте изучение языков с использованием интернет-пространства стало реалией нашего общества. С одной стороны, существует широкий выбор сайтов, предлагающих огромный запас материалов для изучения языков, с контролируемым и постоянно обновляемым актуальным наполнением. С другой стороны, интернет предлагает разнообразные видео и аудио материалы на языке, в том числе популярные фильмы, песни. Огромные возможности открывает участие в различных интернет-сообществах, где пользователи общаются на интересные им темы, используя свои языковые навыки. В связи с этим возникает обоснованный интерес к проблемам, связанным с изучением и преподаванием языков, когда цифровое пространство становится органичной частью этого процесса.

Один из вопросов связан с появлением возможности общаться на иностранном языке вне аудитории без контроля преподавателя просто с любым собеседником в интернете. Несомненно, как только возникла данная возможность, все заговорили о ее неоспоримых преимуществах. Общение на языке стало доступным как никогда, и коммуникативный процесс сразу стал носить утилитарный характер, что, в конечном итоге, для большинства и является целью изучения иностранных языков. Появилась возможность принимать участие в проектах в любой точке мира и создавать новый продукт с помощью виртуального взаимодействия [4; 6].

Если взять более широкий контекст, то в течение последних 20 лет были проведены многочисленные исследования в области преподавания языков с использованием открытых интернет-источников, тем, что многие называют «цифровые джунгли» [8]. Эти исследования ожидаемо доказали, что применение таких источников, например, участие в сообществах по обсуждению популярных фильмов или игр, имеет неоспоримый положительный эффект в усвоении того языка, который используется в этих сообществах.

Кроме того, данные исследования позволили выделить ряд других возможностей и особенностей использования интернета в качестве образовательного пространства. В свободном общении в сети пользователи имеют равные позиции по отношению друг к другу как полноправные участники данной коммуникативной среды; более того, в отдельных профессиональных областях пользователи выступают в качестве экспертов, и коммуникативное взаимодействие носит осмысленный характер, происходит в соответствии с насущными коммуникативными потребностями участников процесса и направлено на реальное и актуальное взаимодействие с другими пользователями. Дополнительное преимущество состоит в том, что подобное взаимодействие в цифровом пространстве позволяет обучающимся – преимущественно молодым – определиться со своим жизненным выбором при помощи иностранного языка, познакомиться и усвоить язык, на котором общаются люди, близкие по самоопределению (и это необязательно именно тот язык, который преподается в качестве эталона в образовательном учреждении), и развить свои навыки общения в определенном контексте.

Большинство образовательных программ подразумевает неконтролируемое и неформальное погружение обучающихся в пространство «цифровых джунглей». Пользователи получают практически неограниченный доступ к бесконечным языковым вариантам. Таким образом, особенно актуальным становится вопрос об использовании данного ресурса в качестве образовательного инструмента, а именно, насколько благотворно влияние интернет-пространства на изучение иностранного языка. Несмотря на огромный обучающий потенциал цифрового пространства как для изучения языков, так и для других областей знаний, некоторые авторы [1; 9] высказывают опасения по поводу результата такого неконтролируемого погружения, что весьма обосновано. Принципиальные риски связаны с тем, что в условиях недостаточности языкового опыта обучающиеся могут иметь сложности с оцениванием качества предлагаемого контента. Интернет-пространство одинаково доступно для общения как для людей, владеющих языком на приемлемом уровне, так и для различного рода пользователей, находящихся на разных ступенях освоения языка, поэтому применяемые языковые паттерны могут быть ошибочны или редко употребляемы.

Тем не менее, существование подобного рода опасений, вполне обоснованных и справедливых, не должно заставить нас отказаться от использования очевидных возможностей и преимуществ, которые предполагает цифровое пространство в изучении языков. Речь идет о контролируемом педагогическом использовании интернет-пространства, позволяющем предоставить необходимую педагогическую поддержку и контролировать возникающие риски, а именно, о заданиях, направленных на погружение в реальность интернет-общения [7]. Эти задания подразумевают не просто свободное участие обучающихся в действительных коммуникативных ситуациях в различных сообществах в сети, но и включение этого вида деятельности в контролируемый процесс обучения [6], что позволяет минимизировать риски свободного погружения в цифровое пространство.

Если говорить более конкретно, такие задания включают в себя естественную активность обучающихся в сети, не носящую педагогический характер, когда они выступают в качестве рядовых пользователей, но на изучаемом языке, что мотивирует их консолидировать имеющиеся знания в других предметных областях и использовать свой кругозор. Принципиально важно использование для этих целей соответствующих тематических интернет-страниц, потому что в этом случае обучающиеся более склонны думать о социальном взаимодействии, влиянии их текста на читателя, как донести свою мысль. Если на занятии лишь преподаватель представляет собой оценивающую аудиторию, то в реальном интернет-сообществе создаваемый контент направлен на более значительное количество независимых читателей или зрителей, и обучающиеся склонны более осознанно подходить к выполнению задания, а значит и обучающий эффект будет более значительным. Примером таких заданий может послужить написание отзыва-рецензии о популярном фильме, пост с рецептом на кулинарном форуме, дополнение или создание

статьи в ресурсе Wikipedia, отклик на предложение о работе, ведение собственного блога о путешествиях или жизни в России.

Все эти темы и задания вписываются в программу языкового обучения и могут быть предварительно изучены и обсуждены на занятиях с преподавателем. Дополнительным стимулом послужит участие в аутентичной коммуникативной ситуации вне педагогического пространства; более того, можно организовать соревнование среди студентов группы на собранное количество отзывов от других пользователей. Данное же задание будет не только кульминационным этапом в теме, который продемонстрирует достигнутый языковой уровень, но и само по себе предоставит различные обучающие возможности. Преподаватель может привлечь внимание студентов как к лексическим и грамматическим особенностям текстов, размещенных на интересующей веб-странице в сети, так и к экстралингвистическим факторам, отражающим ситуацию общения. Таким образом студент сможет адаптировать свой текст к коммуникативным условиям данного сообщества.

Дополнительным положительным моментом станет возможность интегрировать знания и умения из разных областей, где английский язык служит не просто инструментом общения, но и инструментом создания таких связей, которые и определяют уровень интеллектуального развития человека. Синергетическим результатом подобного коммуникативно-конструктивного подхода [2], работы на пересечении различных областей знаний и включение целого комплекса умений и навыков, станет создание системного кругозора, то есть возможности видеть ситуацию в целом во всем многообразии и разнообразии связей как внутренних, так и внешних.

Данные задания могут помочь развить гражданскую активность в цифровой среде, что сейчас выступает в качестве зон ближайшей перспективы и как никогда актуально для нашего общества. В качестве задания можно предложить обучающимся принять участие в развитии родного края через информационную активность. Например, можно создать туристический блог или страничку на Trip Advisor о достопримечательностях родного города с информацией об отелях, местах питания, ближайших мероприятиях для привлечения туристического капитала. Для выполнения этого задания придется провести некоторую исследовательскую работу, суметь выразить и обосновать свое мнение, изучить структуру подобных текстов, что будет немало способствовать развитию продуктивных языковых навыков.

Особенно актуальны интегрированные задания для студентов с неязыковым профилем [3]. Такие задания помогут связать их с профессиональной средой, обучить использованию языка профессионального общения в аутентичной среде, максимально приблизив обучающий материал к жизненной ситуации.

Задание может помочь осознать, что цифровые средства могут быть очень мощным инструментом, которым нужно научиться пользоваться осознанно и критически. Как пример, нет смысла запрещать пользоваться автоматическим переводом или проверкой текста. Они могут значительно облегчить и ускорить работу, но подходить к выбору предлагаемых вариантов необходимо с

рассуждением, анализируя и сверяя их с языком оригинала, проверяя лексическую сочетаемость и грамматическую правильность.

В целом, было бы опрометчиво говорить о положительном или отрицательном влиянии цифровых технологий на педагогический процесс. Сами по себе технологии нейтральны, они представляют из себя лишь инструмент, которым преподаватель может воспользоваться или который может проигнорировать. Безусловно, умелое использование данного инструмента может иметь положительный педагогический эффект. Основная задача преподавателя – суметь как самому найти его правильное применение, так и научить своих студентов умело и с максимальным позитивным воздействием применять его для изучения языка.

Библиографические ссылки

1. Каржанова Н. В., Соколова Е. И., Тарарина Л. И., Адасова Я. Б. К вопросу диагностики рисков высшего образования в контексте дистанционного обучения // Экономические науки. 2020. № 191. С. 82-85.

2. Фоминых Н. Ю. Коммуникативно-конструктивная концепция компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 45-1. С. 327-337.

3. Фоминых Н. Ю. Структурная модель КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники // Информатизация образования - 2015: Материалы международной научно-практической конференции, Казань, 15–16 июня 2015 года / Составитель: Э.М. Рафикова; Под редакцией. И. Ш. Мухаметзянова, Р. Р. Фахрутдинова. Казань: Частное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Академия социального образования», 2015. С.397-402.

4. Belz J. A. From the special issue editor. Language Learning and Technology. URL:<http://lt.msu.edu/vol7num2/pdf/speced.pdf> (дата обращения: 22.09.2022).

5. Dolgova E. G., Kazimirova I. S., Kuznetsova Y. A., Minova M. V., Fedorova A. V. The Use of Social Networks to Train the Intercultural Dimension of Foreign Languages at Higher Educational Institutions // Journal of Higher Education Theory and Practice. 2022. Vol. 22. No 3. Pp.166-175.

6. O’Dowd R. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. URL:<https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve> (дата обращения: 05.10.2022).

7. Ollivier Ch. Tareas, ancladas en la vida real. Tecnología versus el aprendizaje de lenguas. Difusión. Barcelona. 2022. Pp. 74-78.

8. Sauro S. y Zourou K. What are the digital wilds? 2019. URL: <https://doi.org/10125/44666> (дата обращения: 20.10.2022).

9. Sockett G. y Toffoli D. Beyond learner autonomy: A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. 2012. URL: <https://doi.org/10.1017/S0958344012000031> (дата обращения: 23.09.2022).

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ ПЕРИОДА
ПОЛОВОГО СОЗРЕВАНИЯ**

**THE DISTINCTIVE FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AFTER THE AGE OF PUBERTY**

Е. Ю. Конусова

МБОУ СШ № 6 им. А. С. Макаренко, г. Арзамас

Аннотация. Статья затрагивает особенности преподавания иностранного языка для взрослой аудитории, описывает сложности (барьеры), которые затрудняют освоение иностранного языка после периода полового созревания, а также предлагает способы более эффективного усвоения языкового материала указанной возрастной группой учащихся.

Abstract. The article touches upon the distinctive features of foreign language teaching after the age of puberty, tackles the difficulties (barriers) which lead to a more complex foreign language acquisition after the period of puberty. Moreover, the research puts forward approaches to a more efficient comprehension of language competences by a certain age-group of students.

Ключевые слова: критический период изучения иностранных языков, языковой барьер, психологический барьер, эмоциональный барьер, «жизненные» компетенции

Key words: critical period in acquisition of a foreign language, language barrier, psychological barrier, emotional barrier, life competences

Вопрос обучения иностранному языку (далее – ИЯ) после периода полового созревания широко обсуждается в научных кругах последние десятилетия. Ряд отечественных и зарубежных ученых (Д. Бирдсон, Б. Харлей, В. Ванг, Н. С. Брем, И. А. Барينوва и другие) разделяют гипотезу критического периода, согласно которой достижение условно высокого уровня владения коммуникативными и иными иноязычными компетенциями маловероятны или вовсе недостижимы [11]. Безусловно, влияние возраста в формировании вторичной языковой личности обучаемого сложно переоценить. Тем не менее, процесс овладения иноязычными компетенциями считается несколько сложнее, поскольку его основами служат не только и не столько принадлежность индивидуума к той или иной возрастной группе, но и его волевая сфера, в частности мотивация к изучению иностранного языка, а также навыки самоорганизации, которые являются не последними факторами «успешности» в достижении высоких результатов в продуктивной коммуникации на ИЯ [2, с. 51-62].

Лингвисты О. Г. Барвенко, В. Г. Смирнова и другие выделяют некие языковые барьеры, с которыми сталкивается «взрослая аудитория» в процессе овладения иноязычными компетенциями, а также предлагают стратегии, облегчающие преодоление таких барьеров. Под иноязычными компетенциями

принято понимать образовательный результат, выражаемый взаимодействием иноязычных знаний, умений и ценностных отношений личности. Это системное ценностное личностное новообразование, синтезирующее иноязычные, профессиональные знания, иноязычные умения и ценностные отношения [1; 8]. В структуру иноязычной компетенции входит совокупность содержательного, процессуального и целевого компонента. Последний отражает закономерности процесса постановки и смены коммуникативных целей в развитии иноязычной компетенции.

По мнению О. Г. Барвенко преодоление барьеров в учебной деятельности делает задачу изучения ИЯ менее сложной и способствует восприятию языка как инструмента межкультурной коммуникации [8, с. 140-144].

Барвенко О. Г. выделяет следующие языковые барьеры на пути овладения ИЯ:

- 1) макросоциальный;
- 2) микросоциальный;
- 3) субъективный;
- 4) барьер, обусловленный психологическими характеристиками процесса обучения иностранному языку

Ученый определил затруднения в разных видах речевой деятельности (по данным, полученным О. Г. Барвенко при изучении выборки взрослых учащихся на основе их самооценки). 70 % опрошенных выделяют «аудирование» как вид речевой деятельности, представляющий для них наибольшую трудность, 50 % испытывают сложности в коммуникативной деятельности, 30 % чувствуют затруднения при работе над «письмом» и лишь 10 % при чтении [1].

Вместе с тем анализ мини-сочинений и анкет учащихся позволил исследователю О. Г. Барвенко предложить пути преодоления языковых трудностей, к которым были отнесены:

- осознанность преимуществ владения иноязычными компетенциями;
- позитивный эмоциональный фон процесса освоения ИЯ;
- высокий уровень личной мотивированности к изучению ИЯ;
- желание быть «услышанным», то есть получить психологическую помощь в преодолении барьеров в обучении ИЯ при возникновении таковых [1].

Смирнова В. Г. предлагает альтернативную О. Г. Барвенко точку зрения относительно стратегий преодоления барьеров при овладении иноязычными компетенциями. Одной из таких стратегий является так называемая развивающая стратегия, то есть стратегия, связанная с созидательным подходом к преодолению возникающих трудностей с помощью развития таких качеств индивидуумов, как активность, целеустремленность, самоконтроль, позитивное прогнозирование, динамическая направленность личности, а также ориентация на успех. С целью снятия языковых барьеров, трудностей, возникающих в процессе усвоения чаще грамматического материала, В. Г. Смирнова апеллирует к применению методического подхода, при котором широко используется разного вида наглядность: схемы, таблицы, карточки, что

будет способствовать изучающему ИЯ воспринять материал в сжатом виде [8, с. 143].

При возникновении затруднений с лексическим наполнением речи взрослых учащихся В. Г. Смирнова выдвигает методическую концепцию, при которой преподавателю ИЯ необходимо акцентировать внимание на расширении лексического запаса учащихся, переводе его из пассивного и потенциального в активный. Кроме того, отработка механизма ассоциаций, культивирование языковой догадки, использование метода перекодировки информации из одной формы в другую исследователь выдвигает в качестве продуктивных методик при работе над формированием языковых компетенций с учащимися, преодолевшими порог полового созревания.

Схожую позицию относительно преподавания ИЯ взрослой аудитории выразила Е. А. Густова, которая настаивает на мнении, что личные «смыслы», мотивация и ценности составляют автономную систему личности, определяющую ее динамику, которая отражает ее внутреннюю унитарность и регулирует вектор поведения. Важность перечисленных понятий очевидна, входит в парадигму многих сфер жизни личности и частности в ситуацию обучения иностранному языку [5, с. 98-101].

Зорькина О. С. предлагает иную классификацию барьеров взрослой аудитории, с которыми она сталкивается при овладении обучающимися иноязычными компетенциями, а именно, когнитивные и личностные барьеры. Важной когнитивной составляющей, на которой основывается речевая деятельность, является память, преимущественно долговременная, поскольку ее функционирование способствует прочному запоминанию и длительному сохранению относительно весомого количества вербального материала. Долговременная память тесно связана с оперативной, через которую информационный поток в языковых формах преобразуется от органов восприятия речи путем кодировки, тем самым закрепляясь в памяти. На «успешность» осуществления всех видов иноязычной речевой деятельности существенно влияет объем оперативной памяти, наибольшее значение которая имеет при выполнении индивидуумом рецептивных видов речевой деятельности. Это особенно актуально при работе учащегося над аудированием и чтением. В процессе коммуникативной деятельности от уровня оперативной памяти зависит успешность построения учащимся фраз необходимой длины.

Автор статьи также выделяет трудности личностного плана, которые в психологии принято называть «эмоциональным барьером». Проявляется он в чувстве страха от вероятной ошибки, опасения выглядеть нелепо как в своих глазах, так и в глазах преподавателя и группы. У аудитории, начинающей изучать иностранный язык в более зрелом возрасте, эти волнения и фобии усиливаются их социальным статусом профессионала в своей сфере деятельности, в которой они призваны быть максимально компетентными. По вышеописанной причине может замедляться успешное овладение свободной речевой деятельностью на изучаемом иностранном языке. Эмоциональный (личностный) барьер овладения иноязычными компетенциями усиливается у взрослой аудитории учащихся, обладающих высоким уровнем тревожности.

Когнитивный и личностный барьеры овладения ИЯ в реальных ситуациях учебной деятельности находятся между собой во взаимосвязи: негативные эмоциональные переживания блокируют работу познавательных процессов, понижают их продуктивность в качестве механизмов речевой деятельности [6].

По мнению филолога В. А. Воропаевой преодоление психологических и когнитивных барьеров в коммуникации на ИЯ неизбежно приведет к повышению личной мотивированности к овладению иноязычными компетенциями, положительному психологическому климату при проведении занятий по ИЯ, эргономичному выполнению учебной задачи (учебных задач) и снижению психотравмирующего эффекта при наличии негативных факторов в обучении с точки зрения индивидуального восприятия [4].

Рассуждая на тему того, какие компетенции аудитории учащихся, преодолевших порог половой зрелости, имеет смысл ставить во главу угла, целесообразно обратиться к шести основополагающим «жизненным» компетенциям (life competences), предложенным и обобщенным издательским домом Кэмбридж, среди которых:

1) креативное (творческое) мышление, куда создатели данной парадигмы компетенций включают подготовку к творческой деятельности, как совместной (парной, групповой), так и индивидуальной, генерацию (предложение, выдвижение) собственных идей, внедрение собственных идей и решение образовательных задач;

2) критическое мышление, подразумевающее понимание и анализ идей и аргументов, их оценка и оценивание, решение (образовательных) проблем и принятие решений;

3) коллаборация или совместная деятельность (применительно к изучаемой теме – образовательная деятельность), в которую входит принятие меры ответственности за личный вклад в групповую (или парную) деятельность, активное групповое взаимодействие, эффективное распределение ролей (обязанностей) при совместной групповой (парной) деятельности, а также работа с целью достижения желаемого совместного результата и выполнение поставленной образовательной задачи (задач);

4) коммуникация (коммуникативная деятельность), которая нацелена на использование «правильного» языка (уровня языка), уместного в определенном контексте, содействие активному взаимодействию участников образовательного процесса, участие в процессе обсуждения уверенно и четко;

5) обучение учиться (в частности самостоятельное обучение, самообучение), которое подразумевает развитие умений и стратегий обучения, несение ответственности за самостоятельное обучение, анализ и оценка своего процесса обучения;

6) так называемая «социальная ответственность», которая включает понимание и принятие личной ответственности за процесс обучения как часть группы, демонстрация культурного самосознания, осведомленность о глобальных проблемах [10].

В качестве одного из упражнений (продуктивных заданий) для формирования разного уровня языковых компетенций у взрослой аудитории

(аудитории учащихся, преодолевших порог половой зрелости) издательство «Кэмбридж» предлагает следующее – «подготовить презентацию какого-либо изобретения или открытия» (работа может выполняться обучаемыми индивидуально, парно и в группах в зависимости от цели занятия, которую поставил преподаватель). В случае парной (групповой) работы приветствуется несколько идей по выданному заданию, их совместное обсуждение (мозговой штурм), а также представление альтернативных вариантов выступления от команды. Работая в паре (группе), обучающиеся тренируют навыки коммуникации (коммуникативные навыки), изучая механизмы эффективного структурирования текста, презентуя «конечный продукт» от команды, они также выбирают подходящий (уместный) уровень языка, стиль изложения, который должен быть четким и логичным. В конце задания, учащиеся вовлечены в так называемый процесс «научись учиться» («learning to learn») при помощи самооценки, саморефлексии собственного прогресса [8; 10].

Логично было бы предположить, что отбор материалов к занятиям, подразумевающий развитие вышеперечисленных «жизненных» компетенций опытным ментором, практикующим педагогом, мотивированность обучаемой аудитории, настрой на позитивный, положительный динамичный результат, желание работать индивидуально, парно и в группе, осознанность желания изучать ИЯ очевидно дадут положительный результат при овладении иноязычными компетенциями взрослой аудиторией, помогут ей в преодолении различного рода барьеров, в том числе барьеров в общении (коммуникативных барьеров) и психологических барьеров.

Исходя из данных исследования, проведенного со взрослой аудиторией, которой преподавались иностранные языки (английский, испанский, фарси) в течение четырех месяцев на курсах иностранных языков в Астраханском государственном университете, нацеленные на утверждение или опровержение гипотезы о том, что межличностное взаимодействие есть главное условие успешности обучения взрослых ИЯ, и проанализированные ученым И. Р. Туйгуновой позитивные изменения во взаимодействии в группе и благоприятный психологический климат в коллективе дают положительный эффект на динамику развития иноязычных компетенций. Большое значение участники эксперимента придают тому факту, что взаимодействие в процессе эксперимента положительным образом сказалось на развитии их коммуникативных способностей. 94 % взрослой аудитории, задействованной в эксперименте, утверждали, что в результате эксперимента перестали чувствовать зажатость, страх перед выступлением перед группой и общением на иностранном языке. Также, преподаватель ИЯ группы отметил положительные результаты в их академических успехах [9]. Туйгунова также делает акцент на том факте, что при организации процесса межличностного взаимодействия в обучении ИЯ взрослых необходимо учитывать особенности мотивационно-потребностной, коммуникативной сфер и сферы межличностного отношений, что способствует оптимизации данного процесса. Психологические особенности межличностного взаимодействия обучающихся взрослых, принципы личностно-ориентированного, коммуникативно-

направленного обучения определяют успешность процесса обучения, их учет при организации такого процесса приводит к повышению показателей групповой сплоченности, психологического климата, успеваемости. Необходимо целенаправленное развитие коммуникативности, организаторских способностей, установление тесных межличностных отношений в группе взрослых при обучении иностранному языку, что влечет за собой повышение успешности процесса обучения [9].

Исследователь Н. С. Брем выдвинула гипотезу о том, изучение иностранного языка в языковой среде более эффективно, чем вне ее. Однако языковая среда в разных возрастных диапазонах оказывает влияние по-разному на весь процесс изучения и обучения ИЯ. Считается, что она положительно (продуктивно) влияет на изучение ИЯ в раннем возрасте. Брем приводит пример, когда проводились исследования с мигрантами, переехавшими в страну изучаемого языка, который показал, что чем на более раннем (возрастном) этапе индивидуум переехал в другую страну, тем проще он осваивает иноязычные компетенции. Успешность в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией детьми в языковой среде объясняют тем, что дети отличаются «более гибким и быстрым, чем на последующих этапах, запоминанием языкового материала. Кроме того, естественность мотивов общения, отсутствие языкового барьера, небольшой опыт коммуникации на родном языке также благотворно влияют на овладение ими ИЯ» [3].

Подводя итог вышесказанному, необходимо выделить ряд ключевых, на наш взгляд, моментов, который необходимо учитывать при работе над иноязычными компетенциями взрослой группы обучаемых (учащихся, преодолевших рубеж полового созревания).

1. основополагающей идеей успешности при овладении ИЯ взрослой категорией граждан является работа над «снятием» барьеров (психологических, личностных и иных).

2. Немаловажным фактором положительной динамики в академических успехах является «нацеленность», мотивированность учащихся на результат, желание обучаться ИЯ по тем или иным личностным и/или профессиональным мотивам обучения, положительный психологический климат в группе, осознанность желания обучаться ИЯ индивидуально, парно, а также в группе.

3. Активное применение технологии взаимодействия при организации занятия иностранного языка со взрослыми учащимися.

4. Учитывать развитие 6 жизненных компетенций (критическое мышление, творческое мышление, учение учиться, коммуникация, коллаборация (совместный труд) и социальные «ответственности»), обозначенных Cambridge University Press, при анализе и отборе материала к учебному занятию.

5. Принято считать, что вовлечение индивидуума в языковую среду общения также может давать положительный результат при работе над иноязычными компетенциями. Это может быть и программа культурного обмена, стажировки за рубежом, командировки, а также неформальное общение в мессенджерах и соцсетях с носителями языка, участие в

международных форумах, вебинарах, открытых видеосессиях по тем или иным профессиональным вопросам.

Библиографические ссылки

1. Барвенко О. Г. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2004. 186с.
2. Брем Н. С. Влияние возраста на процесс овладения иностранным языком. Научное обозрение. Серия 2: гуманитарные науки. Издательство «Экономическое образование». Новосибирск, 2020. С. 51-62.
3. Брем Н. С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. Самара, 2020. С. 250-257.
4. Воропаева В. А. К вопросу о психологических факторах преодоления языкового барьера в условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Журнал: Наука и образование. Мичуринск, 2021. С. 5-13.
5. Густова Е. А., Шевцов А. С. Методологические подходы к изучению психологических особенностей обучения взрослых иностранным языкам // X Левитовские чтения в МГО: сборник трудов конференции. Москва, 2016. С. 98-101.
6. Зорькина О. С. Психолингвистические аспекты когнитивных и эмоциональных барьеров усвоения иностранного языка в зрелом возрасте // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Новосибирск, 2017. С. 56-60.
7. Сахарова Н. С. Развитие иноязычной компетенции личности студентов университета. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Оренбургский государственный университет. Оренбург, 2014. 402 с.
8. Смирнова В. Г., Кузнецова Е. С. К проблеме обучения английскому языку взрослых (пути преодоления психологических и языковых барьеров) // Диалог языков и культур в современном образовательном пространстве: материалы международной научно-практической конференции. 2019. С. 140-144.
9. Туйгунова И. Р. Межличностное взаимодействие как условие успешного обучения взрослых иностранному языку. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Астрахань, 2007. 142 с.
10. Cambridge Assessment International Education. The Cambridge learner attributes. 2019. The study skills handbook (5th ed.) (Macmillan Study Skills). London: Red Globe Press. 438 p.
11. Second language acquisition and the critical period hypothesis. Edited by David Birdsong. Chiefly papers presented at a conference held Aug. 1996, Finland. 195 p.

**ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ И РОДИТЕЛЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОЕКТА «DIE EL-KI-WE»**

**INCREASING THE MOTIVATION OF STUDENTS AND PARENTS TO LEARN
GERMAN THROUGH THE PROJECT «DIE EL-KI-WE»**

И. А. Коротова, Н. А. Горожанкина

*МБОУ «СОШ №28 с углубленным изучением отдельных предметов
имени А. А. Угарова»,
г. Старый Оскол*

Аннотация. В статье представлен опыт работы по повышению мотивации учащихся и родителей к изучению немецкого языка в рамках реализации проекта «Die Eltern-Kinderwerkstatt». Целью проекта являлась организация педагогического партнерства между родителями, учащимися и педагогом в обстановке деятельностного сотрудничества. Авторами описаны этапы и результат проектной работы. В статье обосновывается идея, согласно которой повышение статуса немецкого языка лежит у истоков школьного образования – в начальной школе, а также обусловлено ситуацией выбора, при которой ребенок и родитель испытывают успех и удовлетворение от осознания предстоящей перспективы изучения именно немецкого языка.

Abstract. The article presents the experience of working to increase the motivation of students and parents to learn German as part of the Die Eltern-Kinderwerkstatt project. The aim of the project was to organize a pedagogical partnership between parents, students and a teacher in an environment of active cooperation. The authors describe the stages and results of the project work. The article substantiates the idea that raising the status of the German language lies at the origins of school education - in elementary school, and is also conditioned by a situation of choice in which the child and the parent experience success and satisfaction from the realization of the upcoming prospect of learning the German language.

Ключевые слова: мотивация, немецкий язык, учащийся, родитель, проект

Keywords: motivation, German language, student, parent, project

Проблема доминирования в культурно-образовательной среде одного иностранного языка (на настоящем этапе истории – английского языка) является отражением пересечения различных факторов: от политических до дидактических. Однако ориентация массовой школы на один иностранный язык не только обедняет образовательный потенциал школьников, но и дискредитирует сам предмет, не дает должного импульса к развитию методики его преподавания (развитие через конкуренцию и коллаборацию) [6].

До недавнего времени в рамках ФГОС общего образования требовалось изучение в школе двух иностранных языков, однако последние изменения в образовательной политике, а также установки обновленных ФГОС фактически

привели преподавание иностранных языков в школе к монопрактике. Формально выбор для изучения английского или другого иностранного языка нормативно определяется двумя факторами. Во-первых, кадровыми возможностями образовательной организации. Во-вторых, потребностями и запросами обучающихся и их родителей (законных представителей). В данной ситуации все иностранные языки кроме английского оказались в далеко не выгодном положении ввиду невысокого социального статуса в сознании учащихся и их родителей [4], [5]. Подобная ситуация отмечается и в сфере высшего образования [2].

Тем не менее, в формате неформального образования немецкий язык популярен у слушателей различных курсов. Как показало исследование С. К. Акопян, К. М. Григорян, Т. Е. Лебедевой, С. В. Булганиной, причины выбора респондентами изучения немецкого языка являются саморазвитие и потребность общения в деловых или досуговых поездках. Причины переезда в Германию достаточно редки [1].

В отечественной образовательной практике сложились два подхода в повышении статуса немецкого языка. Первый подход основан на артикулировании сильных сторон владения немецким языком [2]. Данный подход эффективен с учащимися – старшеклассниками либо студентами. Второй подход предполагает задействование эффективной системы обучения, как правило, построенной на деятельностном и контекстном подходах [3].

В европейских практиках поддержка языкового многообразия рассматривается в качестве основы языковой политики. На методическом уровне значимые результаты дает так называемая дидактика многоязычия.

Вместе с тем, мы утверждаем, что повышение статуса немецкого языка лежит у истоков школьного образования – в начальной школе, а также обусловлено ситуацией выбора, при которой ребенок и родитель испытывают успех и удовлетворение от осознания предстоящей перспективы изучения именно немецкого языка. На конкретном примере в данной статье проиллюстрируем эффективность данного подхода.

В Старооскольском городском округе 51 школа. Из них немецкий язык в качестве первого иностранного изучается в 2 школах: в МБОУ «СОШ №28 с углубленным изучением отдельных предметов имени А. А. Угарова» и МБОУ «Средняя общеобразовательная Роговатовская школа с углублённым изучением отдельных предметов».

В МБОУ «СОШ №28 с углубленным изучением отдельных предметов имени А. А. Угарова» Старооскольского городского округа Белгородской области обучается более 1300 учащихся. В школе изучаются английский, немецкий, французский языки. Однако за прошедшие несколько лет наблюдается снижение количества учащихся, выбирающих немецкий язык в качестве первого иностранного: в классе из 32 человек в английской подгруппе оказывается 20 человек, в немецкой – 12.

Между тем, как показал опрос родителей будущих первоклассников, 27% высказываются в пользу изучения немецкого языка в качестве первого иностранного. Это объясняется давними связями города по производственной

линии с Германией, в частности ООО «Металлоинвест» активно сотрудничает с немецкоговорящими странами, города Старый Оскол и Зальцгиттер являются побратимами.

С целью повышения мотивации учащихся и родителей к изучению немецкого языка посредством организации педагогического партнерства между педагогом и учащимся в обстановке деятельностного сотрудничества был реализован проект «Die El-Ki-We» - die Eltern-Kinder-Werkstatt («Мастерская детей и родителей»). Данный проект стал победителем Всероссийского конкурса «Мозаика проектных идей», организованного МАУПН при поддержке Гете-Института в Москве. Реализация проекта осуществлялась в различных форматах: оффлайн- и онлайн-мероприятиях с 09.09.2021 г. по 29.11.2021 г.

Для достижения цели организовано информирование о проекте первоклассников и их родителей через распространение информации в родительских чатах, в сообществе «Die El-Ki-We», рекламные буклеты. В режиме онлайн проведены воркшопы по темам «Психология родителям», «Зачем учить немецкий язык». Мероприятие в формате воркшопа объединяет в себе различные формы взаимодействия: мозговой штурм, дискуссия, мастерская. Первое родительское собрание в формате воркшопа было посвящено психологическим особенностям освоения иностранных языков детьми. Особенно подчеркивалось значение сенситивного периода для освоения мелодики и особенностей иноязычного произношения. При участии психолога родители поучаствовали в мастер-классе по мнемоническим техникам, позволяющим в короткий срок запомнить иностранные слова. Важной частью воркшопа стало решение кейсов по особенностям возрастной психологии детей младшего школьного возраста. Родители получили возможность отработать тактику поведения в случае возникновения проблемных ситуаций с детьми, технику экологичного решения конфликтов.

Для проведения занятий использовался учебно-методический комплект «Jana und Dino» немецкого издательства Hueber [7]. Данный УМК построен на основе коммуникативной методики обучения иностранному языку, соответствует требованиям системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, особенностям возрастной психологии учащихся первого класса.

С первых уроков дети погружаются в языковую среду: весь урок ведется на немецком языке, опоры в виде рисунков позволяют понять значение слов и инструкций учителя. Каждая глава учебника имеет одинаковую структуру, что позволяет сделать обучение поэтапным, системным и предсказуемым для учеников. Введение в материал главы начинается с анимационного ролика с персонажами учебника – девочкой Яной и её питомца динозаврика Дино. Постепенно дети привыкают к персонажам и с нетерпением ждут новых приключений. Лексика урока отрабатывается в игровой форме.

Авторы предлагают большое количество имитационных, творческих, игровых форм взаимодействия учителя и учащихся, а также учащихся между собой. Урок проходит динамично, форы работы постоянно сменяют друг друга.

Рабочая тетрадь предполагает закрепление изученного материала в виде творческих упражнений.

Материал учебника учитывает формирование метапредметных результатов и универсальных учебных действий: взаимодействие в группе и паре, поиск, классификация, переработка информации, умение слушать, прогнозирование, языковая догадка.

Каждая глава завершается страничкой рефлексии, где ученикам предлагается раскрасить часть картинки, если они считают, что успешно освоили материал главы.

Обязательным компонентом каждой главы является песенка, посвященная изученной теме, которую ребята легко запоминают. К УМК прилагается аудиокурс, книга для учителя, флеш-карточки со словами, методическая поддержка учителя в виде подробного поурочного планирования. Авторы предлагают варианты дифференцированного подхода, адаптации материала к различным группам учащихся.

По данному учебнику было проведено четыре пробных занятия по немецкому языку, по окончании которых каждый первоклассник получил рожок со сладостями от Яны и Дино.

Важным компонентом изучения иностранного языка является знакомство с культурой стран изучаемого языка. Так, 11 ноября для первоклассников было организовано и проведено праздничное мероприятие «День Святого Мартина». Ребята смастерили фонарики, узнали о легенде и символах праздника. Праздник завершился шествием с фонариками и исполнением песен.

Формат проекта предусматривал активное участие родителей. Так, семьи учащихся приняли участие в фотомарафоне «По следам немецкой культуры и науки», онлайн-квест «Die Reise durch Deutschland», конкурсе семейных «Deutsch macht Spaß». Фотомарафон проходил в онлайн-формате: нужно было сделать фото какого-либо предмета, так или иначе связанного с немецким языком и культурой, и разместить на онлайн-доске padlet. К концу марафона на доске было размещено более 100 записей, составляющих мозаику достижений и изобретений немецких ученых, писателей и поэтов.

Параллельно с марафоном родители совместно с детьми принимали в онлайн-квесте «Путешествие по Германии». Квест включал в себя 10 станций, посвященным знаменитым городам Германии. На каждой станции участникам предстояло ответить на 5 вопросов по истории, географии, культуре и языку Германии. На каждой станции участники получали фрагмент кода-шифра от секретного ящика. По итогам участия команды были отмечены дипломами и подарками.

По итогам проекта было проведено повторное анкетирование родителей с целью выявления динамики отношения родителей к выбору иностранного языка, а также наиболее сильных и слабых сторон проекта.

Результатом реализации проекта стало:

1. Увеличение количества учащихся 1-х классов, выбравших для изучения немецкий язык. В 2022 году их 125 учеников 60 учащихся выбрали для изучения в качестве основного немецкий язык.

2. Повышение интереса у родителей и детей к выбору немецкого в качестве первого / второго иностранного языка.

3. Установление тесного сотрудничества между родителями первоклассников и учителями немецкого языка. 117 родителей и 117 учащихся 1-х классов МБОУ «СОШ №28 с углубленным изучением отдельных предметов имени А. А. Угарова» приняли участие в проекте.

Наиболее зарекомендовавшей себя формой работы стала совместная деятельности родителей и учащихся в ходе подготовки и проведения мероприятий, конкурсный характер отдельных мероприятий.

В ходе реализации проекта возникли следующие сложности: преимущественно виртуальный формат общения в связи с карантинными ограничениями, что не позволило в полном объеме реализовать заявленные мероприятия (шествие с фонариками, родительские собрания). В ходе реализации проекта удалось установить тесное сотрудничество между родителями первоклассников и классными руководителями. 117 родителей и 117 учащихся 1-х классов МБОУ «СОШ №28 с углубленным изучением отдельных предметов имени А. А. Угарова» приняли участие в проекте.

Созданную в соцсети VK группу решено оставить и продолжить с ее помощью работу по популяризации немецкого языка с помощью использования онлайн-квестов, онлайн-акций и онлайн-конкурсов для семейных команд.

Планируем тиражировать его на уровне Старооскольского городского округа посредством инициирования и реализации муниципального проекта, в котором примут участие все общеобразовательные организации округа. Старооскольский институт развития образования выступает оператором продвижения данного проекта на муниципальном уровне.

Перспективность развития проекта мы видим в открытии совместно со Старооскольским институтом развития образования школы-лаборатории по популяризации изучения немецкого языка, региональной инновационной площадки.

Библиографические ссылки

1. Акопян С. К., Григорян К. М., Лебедева Т. Е., Булганина С. В. Критерии выбора курсов немецкого языка в Нижнем Новгороде // Московский экономический журнал. 2021. № 10. С. 453-461

2. Гнездилова Е. В. Пути повышения низкого статуса немецкого языка в высшей школе (на примере Барнаульского юридического института МВД России) // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 7-9. С. 32-34.

3. Заседателева М. Г., Быстрой Е. Б., Белова Л. А., Штыкова Т. В. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 91-101.

4. Кравченко А. Второй иностранный язык в школе. Повышение мотивации к изучению немецкого языка // Молодежь: образование, творчество, здоровье – 2019: Сборник научных трудов по материалам Региональной научно-практической конференции, Ставрополь, 19–22 мая 2019 года. Ставрополь, 2019. С. 64-67.

5. Петрова А. Я. Проблемы преподавания немецкого языка в сельских школах // Начальное образование. 2016. Т. 4. № 6. С. 7-10.
6. Токуренова Б. Н. К вопросу о необходимости обучения немецкому языку как второму иностранному в средней школе // Приграничное сотрудничество: исторические события и современные реалии: Материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 70-летию высшего языкового образования в Забайкальском крае. В 2-х частях, Чита, 16 сентября 2022 года. Чита: Забайкальский государственный университет, 2022. С. 183-186.
7. Georgiakaki M., Priesteroth M. Jana und Dino 1 Kursbuch. Hueber-Verlag, 2019.

УДК 81'246

ВИДЫ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ

TYPES OF LANGUAGE INTERFERENCE AND THEIR FEATURES

М. А. Костина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Автор данной статьи рассматривает понятие межъязыковой интерференции и существующие классификации этого явления. В ходе исследования проведён анализ классификаций нескольких учёных, и описаны различные виды межъязыковой интерференции. Также сделан вывод о влиянии различных видов межъязыковой интерференции на процесс обучения иностранному языку.

Abstract. The article is dedicated to the concept of language interference and its types. The author analyzes different types of language interference and describes their main features. Besides, the author makes a conclusion about the influence of language interference on the process of studying foreign languages.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, виды межъязыковой интерференции

Keywords: language interference, types of language interference

Целью статьи является обзор различных классификаций такого явления, как межъязыковая интерференция, и описание каждого из этих видов. На наш взгляд, изучение межъязыковой интерференции как лингвистического явления помогает в поиске путей её преодоления, а также в использовании некоторых видов межъязыковой интерференции для более продуктивного изучения иностранного языка.

В лингвистике термин «интерференция» был введён представителями Пражской лингвистической школы. Однако широко употребляться этот термин стал после того, как его рассмотрел американский лингвист Уриель Вайнрайх в своём труде «Языковые контакты». Там же он даёт одно из первых определений понятия «интерференция»: «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они

знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта» [3]. В дальнейшем тема интерференции продолжает исследоваться. Определение этого термина можно найти в Лингвистическом энциклопедическом словаре, где под интерференцией понимается «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [8]. Современный филолог Елена Георгиевна Беляевская определяет термин «интерференция» в лингвистике как «взаимовлияние двух или нескольких языковых систем или же взаимодействие и взаимовлияние соотносительных явлений в двух или нескольких языках, приводящее к негативным последствиям (к снижению эффективности обучения) в процессе изучения иностранного языка» [2]. Таким образом, можно видеть, что явление межъязыковой интерференции зачастую рассматривается как деструктивное, представляющее помехи для процесса изучения иностранного языка.

Однако в современных исследованиях также встречается точка зрения о том, что межъязыковая интерференция может оказывать положительное влияние на процесс освоения иностранного языка. Например, В. В. Алимов в своём исследовании «Интерференция в переводе» утверждает, что «под лингвистической интерференцией следует понимать вмешательство элементов одной языковой системы в другую, которое может быть как конструктивным, так и деструктивным» [1, с. 8]. Конструктивная (или положительная) интерференция, согласно Алимову, заключается в более успешном развитии навыков одного языка под влиянием другого языка. В то время как деструктивная (или отрицательная) интерференция представляет собой отклонения от нормы в одном языке под влиянием другого [1].

Стоит отметить, что в методике обучения иностранным языкам конструктивную интерференцию, т. е. положительное влияние родного языка на формирование аналогичных языковых и речевых навыков в изучаемом языке принято обозначать термином «перенос». Под интерференцией же понимается именно деструктивная интерференция, возникающая при столкновении обучающегося с такими языковыми явлениями, которые либо не имеют аналогов в родном языке, либо используются по-разному в родном и изучаемом языках. Таким образом, несмотря на различие в терминологии, в методике обучения иностранным языкам межъязыковую интерференцию принято классифицировать по принципу конструктивности и деструктивности [6].

Ещё один принцип, по которому можно классифицировать межъязыковую интерференцию, это уровни языка, на которых интерференция проявляется. Так, В. В. Алимов вводит подробную классификацию, основываясь на этом принципе. Данная классификация получила распространение в отечественной науке. Согласно ей, межъязыковая интерференция может быть звуковой, орфографической, грамматической, лексической, семантической и стилистической. Рассмотрим подробнее каждый из этих видов [1].

Если обучающиеся не овладели фонетикой изучаемого иностранного языка в полной мере, они подвергаются звуковой интерференции. Её влияние

выражается в отклонении от норм произношения. Ещё один вариант проявления звуковой интерференции – это акцент родного языка в речи на иностранном языке. Неправильный выбор слов в иностранном языке на основе сходства их фонетических образов со словами родного языка – также один из примеров проявления звуковой интерференции. Такая интерференция может привести к грубым ошибкам в иностранной речи, если похожие по звучанию слова двух языков имеют разное значение. Однако, если сходство фонетических образов слова подкрепляется сходством или совпадением значений слов, звуковая интерференция может послужить фактором более быстрого запоминания таких слов. Например, сходство фонетических образов русского слова «газ» и английского слова «gas» может способствовать более быстрому запоминанию данного английского слова.

Орфографическая интерференция – это отрицательное влияние на правописание слов на одном языке сходных слов другого языка, где они традиционно пишутся отчасти иначе. Так, достаточно часто русскоязычные обучающиеся, изучающие языки, алфавит которых основан на латыни, допускают ошибки в написании иностранных слов в тех случаях, когда слово на русском языке схоже по звучанию с иностранным словом, но пишется иначе. Например, встречается написание английского слова «actress» с одной буквой s по аналогии с русским словом «актриса». Таким образом, орфографическая интерференция проявляется именно в письменной речи и, как правило, приводит к ошибкам.

Грамматическая интерференция заключается во влиянии грамматического строя родного языка на грамматический строй изучаемого языка. Такое влияние может проявляться в нарушении грамматических правил изучаемого языка, в тех случаях, когда грамматические явления этого языка отсутствуют в родном языке или используются в нём по-другому. Например, начиная изучать английский язык, русскоговорящие обучающиеся часто сталкиваются с трудностями при соблюдении прямого фиксированного порядка слов в предложении, так как в русском языке порядок слов свободный, причём его изменения могут повлиять на смысл предложения. С другой стороны, если в изучаемом иностранном языке встречается грамматическое явление, существующее также в родном языке, обучающемуся легче запомнить данное явление и правила его применения в речи. Например, в испанском языке, как и в русском, существует категория рода имени существительного. В тех случаях, когда род существительного в испанском языке совпадает с родом существительного в русском языке, существует возможность проявления положительной интерференции.

Под лексической интерференцией понимается вмешательство лексики одной языковой системы в другую. Условия для возникновения этого вида интерференции возникают тогда, когда в системе одного языка не находится подходящего эквивалента для слова из другого языка. Примечательно, что лексическая интерференция находит своё отражение не только в речи отдельных обучающихся, но и в системе языка. Так, в русском языке существует множество заимствований из английского языка, которые, пройдя

стадию интерференции, закрепились в языке (например, слово «клининг» образованное от английского слова «cleaning»).

Семантическая интерференция – это явление, которое возникает, когда сходные по звучанию и написанию слова контактных языков имеют разное семантическое значение. При обучении иностранным языкам примеры проявления такой интерференции часто называют «ложными друзьями переводчика». Например, английское слово «fabric», созвучное с русским словом «фабрика», переводится как «ткань». Столкновение обучающихся с явлением семантической интерференции, как правило, приводит к ошибкам.

Источником стилистической интерференции является разница стилистических особенностей родного языка и изучаемого иностранного языка. Каждая коммуникативная ситуация предполагает использование определённого стиля речи. Незнание стилистически адекватных эквивалентов для слов одного языка в системе другого языка приводит к ошибкам. Например, русскому слову «торговый» соответствуют английские слова «trade» и «commercial». Выбор подходящего эквивалента зависит от стиля речи, который требуется в определённой коммуникативной ситуации. Как правило, ошибки, вызванные стилистической интерференцией, не приводят к неуспешности коммуникации, но затрудняют её и могут создать неверное впечатление о говорящем.

Ещё одним критерием классификации явления межъязыковой интерференции является степень понимания речи говорящего. Так, современный филолог Г. М. Вишневская, основываясь на этом критерии, выделяет три вида межъязыковой интерференции. Первый – интерференция, ухудшающая восприятие. При такой интерференции восприятие общего смысла коммуникативной задачи сохраняется. Второй вид – интерференция, ухудшающая восприятие, при которой восприятие и общая коммуникативная задача неравнозначны. Третий вид – это интерференция, препятствующая пониманию, то есть собеседник сталкивается с полным непониманием речи говорящего [4].

А. Е. Карлинский также классифицирует межъязыковую интерференцию по принципу успешности коммуникации. Он выделяет два вида интерференции: коммуникативно-релевантный и коммуникативно-нерелевантный. В первом случае отклонения от норм языка в речи говорящего затрудняют его понимание собеседником, а иногда даже делают понимание невозможным. Во втором случае проявления межъязыковой интерференции не препятствуют пониманию речи говорящего. Однако носитель языка в процессе коммуникации может понять, что говорящий не принадлежит к его языковой среде [5].

В зависимости от характера проявления межъязыковая интерференция может быть явной и скрытой. Под явной интерференцией понимают неосознанную замену единиц иностранного языка единицами родного языка. В случае скрытой интерференцией говорящий использует в речи на иностранном языке только те слова, выражения и конструкции, которые имеют аналог в его родном языке. Такое явление обедняет речь на иностранном языке, хотя и не приводит к нарушению коммуникации [7].

Таким образом, межъязыковая интерференция возникает в случае контакта двух языковых систем – системы родного языка и системы изучаемого иностранного языка. Несмотря на очевидное деструктивное влияние, которое интерференция оказывает на процесс изучения иностранного языка, можно также выделить конструктивную интерференцию, которая положительно воздействует на восприятие иностранного языка обучающимся. Помимо характера влияния, межъязыковую интерференцию классифицируют в зависимости от уровня языка, на котором она проявляется. Согласно этой классификации межъязыковая интерференция может быть звуковой, орфографической, грамматической, лексической, семантической и стилистической. Межъязыковую интерференцию также классифицируют по принципу успешности коммуникации. Согласно этому критерию, межъязыковая интерференция может быть ухудшающей возможность восприятия, ухудшающей восприятие и препятствующей восприятию. По этому же принципу межъязыковую интерференцию можно разделить на коммуникативно-релевантную и коммуникативно-нерелевантную. По характеру проявления межъязыковую интерференцию делят на явную и скрытую. Необходимо учитывать особенности каждого из этих видов интерференции для того, чтобы предотвращать возможное отрицательное влияние и использовать положительное влияние этого явления на процесс обучения иностранному языку.

Библиографические ссылки

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале проф. ориентир. межкультур. коммуникации и пер. в сфере проф. коммуникации): автореферат дис. ... докт. филол. н. М., 2005. 47 с.
2. Беляевская Е. Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник МГИМО. 2013. №5 (32). С. 76-83.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Киев, 1979. 264 с.
4. Вишневская Г. М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): дис. ... докт. филол. наук. СПб, 1993. 373 с.
5. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата, 1990. 181 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М., 2002. 215 с.
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 427 с.
8. Ярцева. В. Н. Языкознание. Большой Энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 1998. 685 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

USING GAME TECHNIQUES FOR TEACHING CHINESE GRAMMAR

Н. Н. Кочеткова, А. Д. Рябых, С. С. Белокурова
*ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина»
(Мининский университет)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности китайского языка с позиции грамматики и предлагаются варианты преодоления сложностей в процессе изучения языка. Обращается внимание на наибольшую распространенность игровых технологий среди других методик обучения второму иностранному языку. Определяются грамматические трудности изучения китайского языка, с которыми сталкиваются обучающиеся и варианты использования игровых технологий, как способа облегчения изучения данных трудностей. Авторами статьи приводятся грамматические игры, которые, помимо повторения или изучения грамматических структур, также активизируют другие аспекты изучения языка. Делается вывод о том, что игры являются полезным инструментом, благодаря которому изучение иностранного языка становится интересным и, самое главное, эффективным

Abstract. The article discusses the features of the Chinese language from the standpoint of grammar and suggests options for overcoming difficulties in the process of learning the language. Attention is drawn to the greatest prevalence of gaming technologies among other methods of teaching a second foreign language. The grammatical difficulties of learning Chinese language that students face and the options for using gaming technologies as a way to facilitate the study of these difficulties are determined. The authors of the article provide grammar games, which, in addition to revise or study grammatical structures, also activate other aspects of language learning. It is concluded that games are a useful tool, thanks to which the study of a foreign language becomes interesting and, most importantly, effective.

Ключевые слова: грамматика, игровые технологии, китайский язык, обучение, особенности

Key words: grammar, game technologies, Chinese language, learning, features

В 21 веке невозможно обойтись без знания иностранного языка. На протяжении последних десятилетий, владение одним иностранным языком, как правило, английским, является одним из важнейших условий для любого образованного человека. Однако ввиду растущей мощи Китайской Народной Республики и растущего внимания, уделяемого этой стране, знание английского языка уже является недостаточным. По этой причине во многих школах в качестве обязательного второго иностранного языка вводится китайский. Существует много методик обучения второму иностранному языку.

Учитывая современные реалии – цифровое воспитание и киберсоциализацию личности, новые типы коммуникации субъектов образовательных отношений, познавательную самостоятельность обучающихся и других – возникает необходимость изменений педагогической фасилитации [4]. Одной из наиболее распространенных технологий обучения, отвечающих современным требованиям, являются игровые технологии.

Говоря о состоянии изученности использования игр, как средства обучения, следует отметить, что данный вопрос исследовался К. Д. Ушинским, С. Л. Рубинштейном, Э. Берном и другими учёными. Исследователи игровых технологий – от Платона до Канта и Шиллера, от Коменского до Хейзинги и Берна – подчеркивают ее универсальные возможности в эстетическом и нравственном воспитании, формировании коллективистских черт личности, познавательных интересов, выработке воли и характера, в интеллектуальном, эмоциональном, сенсорном и физическом развитии, развитии творческого мышления и воображения.

По мнению Си Фанли, методиста в области обучения иероглифике, одной из причин снижения или в отдельных случаях полного отсутствия мотивации к изучению китайского языка является использование преподавателем методов, которые не обеспечивают качество обучения. К сожалению, в настоящий момент обучающиеся значительно «технологичнее» многих преподавателей, и преподаватели в связи с высокой загруженностью не имеют возможности для разработки уникальных подходов в изучении языка. Таким образом, процесс обучения становится монотонным и однообразным.

Так было установлено, что для того чтобы повысить уровень мотивации к изучению китайского языка и сформировать базовые знания, необходимо найти правильные подходы к побуждению познавательной деятельности у учащихся путем применения дидактических игр на уроках китайского языка [1].

Игра как методика обучения была утверждена в 1932 году и с тех пор является одной из важнейших составных частей педагогических технологий. Стоит отметить, что игровые и педагогические технологии связаны игровой формой взаимодействия педагога и учащихся, где педагог включает образовательные задачи в содержание игры [3].

В реалиях современной школы, игровая технология обычно используется:

- 1) в системе самостоятельных технологий, когда нужно освоить понятие, тему или даже раздел учебного предмета;
- 2) в качестве технологии фрагмента урока;
- 3) в качестве технологии внеклассной работы.

Коньшева А. В. определяет игровые технологии как уникальное средство обучения иностранному языку. По ее мнению, использование игровых технологий возможно на разных этапах работы с языковым материалом:

- 1) при знакомстве с новым материалом;
- 2) при закреплении знаний, умений и навыков, приобретенных на предыдущих уроках;
- 3) при повторении и систематизации уже изученного материала.

В процессе изучения любого иностранного языка учащиеся должны овладеть основными видами речевой деятельности, к которым относят говорение (вербальное выражение мысли), аудирование (восприятие и понимание речи на слух), письмо (письменное выражение мысли) и чтение (восприятие текстов, напечатанных или написанных от руки). Именно эти виды речевой деятельности лежат в основе процесса вербальной, т.е. речевой коммуникации. Китайский язык – не исключение; более того, в данном языке существуют определенные особенности и трудности в освоении каждого вида речевой деятельности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе его изучения [5].

В контексте изучения грамматических структур следует обратить внимание на следующие особенности.

1) В отличие от русского языка, в китайском существует четкое определение грамматических связей между словами. Это связано с тем, что китайский язык не допускает морфологического изменения слов, именно это и приводит к невозможности образования каких-либо, кроме грамматических, отношений между словами.

2) Предложения строятся четко по определенным шаблонам, количество которых не так много и их вариации тоже незначительны.

3) В грамматике китайского языка отсутствуют категории численности, рода, времена глаголов, падежи, склонение, спряжение, предлоги.

Как уже было сказано ранее, игровые технологии благотворно влияют на процесс освоения иностранного языка, как с дидактической точки зрения, так и психологической. Говоря о дидактическом потенциале игровых форм учебной деятельности, как о средстве формирования и закрепления речевых умений и навыков по изучаемому иностранному языку, в частности китайскому, следует отметить следующие факторы: способность игровых форм стимулировать и сохранять интерес учеников к изучаемому языку, а также активировать их когнитивную составляющую; формирование требуемой мотивации иноязычного общения, являющейся стартом в обучении иностранному языку, а также подтвержденным на практике стимулированием осознания учащимися практической значимости изучаемого иностранного языка. С точки зрения психологии, игровые формы обучения оказывают позитивное влияние на мотивацию, уровень самооценки, стеснительность, склонность к риску учащихся. То есть, посредством игр создается определенный психолого-эмоциональный фон, при котором у обучающихся снижается страх перед языком, и они чувствуют себя более уверенно [2]. Также, следует добавить, что игра как часть деятельности активизирует психические процессы и адаптирует человека к жизни, способствует интеллектуальному расслаблению, уменьшению стресса, а также физическому, умственному и духовному воспитанию детей.

Нельзя не согласиться с тем, что грамматика китайского языка значительно отличается от грамматики русского, во многом по причине отношения первого к сино-тибетской семье языков, в то время как русский – часть индоевропейской языковой семьи. Другими словами, разница в

происхождении, может вызывать определенные трудности в изучении грамматики, особенно на начальном этапе. Например, в русском языке отсутствует отдельное правило касательно счетных слов, а также четкий порядок слов в предложении. В связи с этим, использование игровых технологий, может значительно облегчить процесс усвоения грамматики китайского языка. Далее примеры игровых методик.

Для начального уровня подойдет игра домино, направленная на упрощение процесса запоминания и отработки счетных слов. Для проведения игры необходимы костяшки домино с изображениями слова с одной стороны и счетного слова с другой (рис. 1). Также, игра будет более продуктивной при количестве 3-4 человек в группе, при необходимости можно разделить класс на несколько групп. Каждый учащийся получает определенное количество костяшек, побеждает тот, кто первым выложит все свои костяшки. В ходе данной игры активируется произвольная и ассоциативная память, что упрощает процесс запоминания. Однако, чтобы игра была полноценной и разнообразной, учащиеся должны обладать определенным словарным запасом. Данный факт можно отнести к ограничениям. С другой стороны, количество костяшек может увеличиваться с каждой пройденной темой, что также послужит дополнительным стимулом для учащихся. Таким образом, запоминание иероглифов у детей проходит легко и непринуждённо и не рушится образ «китайский язык – увлекательный язык».

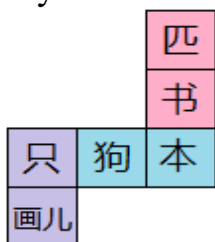


Рисунок 1. Игра «Домино»

Другой трудностью, как было сказано ранее, бесспорно, является порядок слов в предложении, так как в китайском языке, в отличие от русского, он фиксированный. Игра «Кто я» проводится в парах в классах со средним уровнем владения языком. Каждый учащийся получает список людей, объединенных одной сферой деятельности, например, знаменитостей / спортсменов / одноклассников и т.п., а также отдельную карточку с персонажем из данного списка, которым они будут являться. Таким образом, задача учащегося угадать персонажа партнера посредством задавания вопросов, на которые можно ответить «да / нет». Побеждает тот, кто первым отгадает своего персонажа. К преимуществам данной игры можно отнести возможность включения различных грамматических явлений. Например, попросить учащихся задавать друг другу вопросы, используя превосходную степень прилагательных (我是否最高的同学?), сравнительные конструкции (我比别的同学高吗?), разные виды вопросов и т.п. Помимо грамматики, активизируется словарный запас, то есть игра подходит для развития лексических навыков. Однако ограниченность лексики может вызвать

значительные трудности. Разный уровень подготовки, личностные особенности каждого отдельного обучающегося могут значительно повлиять на временные рамки. Также, процесс игры трудно контролировать одному учителю; более того, учащиеся могут перейти на родной язык, что делает игру бессмысленной.

Игра «Ходилка» с фишками и кубиком, как правило, проводится в группах по 3-4 человека, является универсальной для всех этапов обучения (см. пример на рис. 2). Игрок бросает кубик и передвигает фишку на нужное количество клеток, затем составляет предложение с использованием определенной конструкции или грамматического явления – в зависимости от пройденной темы (更/最, 了, 虽然/而且 等等). Если была допущена ошибка, фишка возвращается в исходное положение. Побеждает игрок, прошедший всё поле первым, иными словами тот, кто меньше всего допустил ошибок. К преимуществам, безусловно, относится актуализация словарного запаса. Также, немаловажным является универсальность игры относительно этапа обучения и темы урока. Тем не менее, процесс может быть трудно-контролируемым. К процессу относится дисциплина, корректность ответов учащихся и время, отведенное на игру.

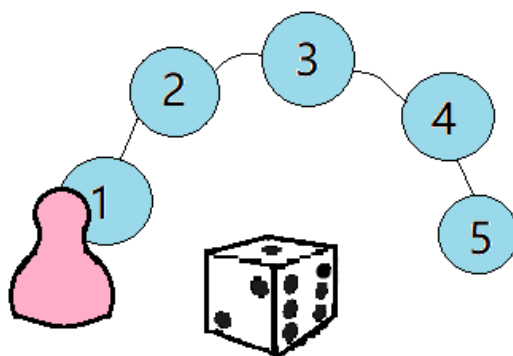


Рисунок 2. Игра «Ходилка»

Итак, китайский язык по своей природе имеет определенные особенности, с которыми сталкиваются учащиеся на первых порах обучения. Традиционные методы не всегда эффективны в преодолении трудностей, поэтому в дополнение к ним приходят игровые технологии, которые значительно облегчают процесс изучения языка. Благодаря игровому процессу учащиеся не замечают особенности китайского языка, напротив, процесс его освоения проходит быстро и эффективно [6]. Широкая классификация игр позволяет использовать их в любой части учебной программы. В то же время они (игровые технологии) являются полезным инструментом, благодаря которому изучение иностранного языка становится интересным и, самое главное, эффективным. Игровая деятельность наиболее привлекательна для школьников, что влияет на эффективность обучения иностранным языкам, в том числе и китайскому языку. Игры оказывают положительное влияние на формирование познавательных интересов учащихся, способствуют сознательному усвоению китайского языка. Они способствуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, умение работать в команде.

Подводя итог, игровые технологии эффективны в преодолении особенностей китайского языка, которые вызывают трудности для тех, кто его изучает. Игры не только выполняют мотивационную функцию, но и благотворно влияют на процесс освоения языка, стимулируя познавательную и творческую деятельность учащихся.

Библиографические ссылки

1. Ковалевская М. Ю. Использование дидактических игр в психологическом консультировании педагогов по развитию внимания младших школьников: введение в проблему // Молодой ученый. 2016. № 7.6 (111.6). С. 98-100.
2. Магомедова Р. М., Абдусаламов М. М. Игровые технологии обучения иностранному языку: психолого-педагогические аспекты и практическое использование // Мир науки, культуры, образования. 2021. №4 (89). С. 58-60.
3. Надолинская Т. В. Игра в контексте истории философии, культуры и педагогики // Образование и наука. 2013. №7. С. 138-152.
4. Фролова С. В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях // Вестник Мининского университета. 2021. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vozpitanie-buduschego-uchitelya-diskussiya-o-kontseptualnyh-polozheniyah> (дата обращения: 01.12.2022).
5. Юферова Н. С. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка // Востокведные исследования на Алтае. 2016. № 10. С. 76-78.
6. Ramona Henter. Affective Factors Involved in Learning a Foreign Language // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 127. URL: https://www.researchgate.net/publication/273850373_Affective_Factors_Involved_in_Learning_a_Foreign_Language (дата обращения: 01.12.2022).

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕССЕНДЖЕРОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE USE OF TEXT MESSENGERS FOR ENHANCING STUDENTS' MOTIVATION TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE

Е. В. Кузнецова
ФГБОУ ВО «НГЛУ им. Н. А. Добролюбова»
М. В. Смирнова
ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России

Аннотация. В статье рассматривается вопрос повышения интереса студентов к изучению иностранного языка. Опираясь на исследования социально-психологических характеристик современных студентов, авторы предлагают траекторию работы преподавателя в Телеграм-канале с целью

создания и поддержания мотивации студентов на протяжении всего периода обучения по дисциплине.

Abstract. The article is devoted to the problem of increasing students' interest in learning a foreign language. Based on research on the socio-psychological characteristics of modern students, the authors propose a workflow for a teacher in the Telegram-channel in order to create and maintain students' motivation throughout the entire period of study.

Ключевые слова: мотивация, обучение студентов поколения Z, Телеграм, мессенджеры, коммуникация в цифровой среде, преподавание иностранного языка в вузе

Keywords: motivation, teaching generation Z students, Telegram, messengers, communication in the digital environment, teaching a foreign language at the university

В научно-исследовательской литературе широко обсуждается вопрос мотивации и вовлеченности студентов в процесс изучения иностранного языка в период обучения в вузе. Интерес практикующих преподавателей к данной теме объясняется тем, что универсального средства не существует, а преподаватели, стараясь соответствовать меняющимся потребностям студентов, ищут все новые способы завоевать их внимание.

Студенты могут оставаться немотивированными по целому ряду причин, из которых самыми популярными являются отсутствие интереса к предмету и устаревшие методы преподавателя. Говоря об иностранном языке, сам предмет зачастую воспринимается как трудный и бесполезный. В исследовании А. В. Логиновой и Н. А. Отбанова высказана мысль о том, что немотивированные студенты учатся неэффективно. Они не запоминают информацию и не участвуют в процессе, а некоторые из них даже могут стать дезорганизаторами [6, с. 1395].

Неоспоримыми остаются два аспекта: 1) вовлеченность в процесс обучения является ключевым фактором в успехе изучения любого предмета; 2) преподаватель играет важную роль в создании и поддержании мотивации в период обучения.

Отвечая на вопрос как замотивировать современных студентов к изучению иностранных языков, необходимо понимать, чем живет молодое поколение, что их интересует. Справедливо мнение доктора социологических наук Г. И. Герасимовой о том, что знания о характере коммуникаций и взаимодействия подрастающего поколения в быстро меняющемся социуме позволяют учитывать индивидуальные образовательные траектории обучающихся, определять их социальные интенции и жизненные стратегии, соответствующие современным социальным вызовам [3, с. 85].

Существуют многочисленные публикации, отражающие исследования социально-психологических характеристик поколения Z (Gen Z), к которому относятся современные студенты. Приведем только некоторые из них, важные в контексте рассматриваемого вопроса мотивации: 1) приоритетными для «Gen Z» является не вербальная, а визуальная коммуникация и активное общение в

виртуальной среде; 2) лидерами мнения для поколения Z уже долгое время остаются блогеры;

3) поколение Z не воспринимает авторитарный стиль, где присутствуют иерархия и авторитеты (в диджитал мире уважения заслуживают благодаря личным качествам, без привязки к возрасту и статусу); 4) главная мотивация поколения Z – интерес, карьера отходит на второй план, им нужны конкретные знания для реализации насущных задач; 5) зумеры не привыкли к жизни по расписанию, не стремятся сделать сверх установленного плана и ставить перед собой амбициозные цели; 6) поколение Z мыслит краткосрочными перспективами, стремительные изменения в настоящем не готовят их думать о будущем [7].

Таким образом, доводы преподавателя о перспективах успешной карьеры могут просто не сработать, так как сегодняшние студенты не заглядывают в будущее настолько далеко. Исследуя вопрос использования социальных сетей при изучении иностранных языков в вузе, Л. Д. Ефанова отмечает, что многие студенты предпочтут провести время в социальных сетях, нежели за выполнением домашнего задания или же непосредственным изучением иностранных языков. Им проще посидеть в телефоне, пролистать ленту новостей, пообщаться, в то время как образовательный процесс требует огромных усилий над собой [5, с. 158]. Аудиторный учебный процесс считается устаревшим, среда без онлайн-платформ для общения и чат ботов воспринимается непривлекательной.

Искать и осваивать новые средства мотивации студентов всегда входило в первоочередные задачи преподавателя. Сейчас педагоги активно включают в процесс обучения социальные сети, мессенджеры, чаты – все то, что стало неотъемлемой частью современной жизни.

Практика показывает, что использование мессенджера Телеграм может помочь сделать изучение языка более интересным, доступным, актуальным и привлекательным.

Рассмотрим траекторию работы преподавателя в Телеграм-канале с целью повышения мотивации студентов к процессу изучения иностранного языка.

За несколько дней до начала обучения по дисциплине преподаватель создает отдельный Телеграм-канал с чатом и приглашает студентов группы. В первом сообщении необходимо представиться и рассказать о себе, своем профессиональном опыте, инициировать знакомство со студентами группы.

Следующим шагом будет отправка организационных по содержанию сообщений о сроках начала обучения, формату обучения, целях и задачах дисциплины, правилах поведения в чате, рабочем времени преподавателя и т.д. Закрепленное сообщение с правилами поможет выстроить личные границы, плавно и гибко направлять студентов, при необходимости призвать к дисциплине.

Важным этапом будет целеполагание. Студентам можно предложить сформулировать цели по схеме, предложенной И. Ю. Елькиной: на первом этапе обучающиеся обозначают ценности, интересы, желания и идеальные перспективы, связанные с изучением иностранного языка; на втором –

представляют детальный план достижения цели с продумыванием возможных стратегий преодоления препятствий, а также способов отслеживания хода этого процесса и промежуточного мониторинга результативности выбранных стратегий; на третьем – размещают в общей группе свою фотографию с коротким текстом, включающим цели и намерения. Размышления студентов должны быть отмечены преподавателем и доброжелательно приняты группой [4, с. 11].

Преподавателю необходимо быть всегда на связи, быстро реагировать на запросы, подбадривать студентов, пользуясь возможностями мессенджера. Обучающиеся ценят своевременную обратную связь, которая создает ощущение присутствия педагога, стимулирует вовлеченность в учебный процесс. Отметим, что очень важно лично общаться со студентами через мессенджер, так они будут знать, что преподаватель доступен и готов ответить на вопросы, разъяснить возникшие сложности или оперативно разместить ссылки на дополнительные материалы.

Принимая во внимание тот факт, что основной задачей ведения Телеграм-канала и чата является повышение мотивации к изучению иностранного языка, преподаватель не загружает студентов большим количеством ссылок и учебников, вся информация преподносится в ненавязчивой форме. Основной контент – короткие видео, интернет-мемы, картинки, фотографии с текстом, цитатами. Студенты, которые по каким-то причинам не готовы пока всерьез заниматься изучением языка, смогут оставаться в качестве наблюдателей и не участвовать активно в жизни чата.

Особую роль в формировании вовлеченности, по мнению Е. О. Вавиловой, играют новизна получаемой информации. Наличие элементов поисковой деятельности, познавательных мотивов и эмоциональное состояние студентов обеспечивают им выход из учебной деятельности в самообразовательную и творческую [1, с. 14]. Следуя примеру популярных соцсетей, преподаватель может разбавить ленту новыми лексическими единицами, подкастами с использованием активной грамматики, предложить конкурс на лучший перевод цитаты.

Бережное отношение к обучающимся предполагает дифференциацию и адаптацию материалов. Ориентируясь на потребности мотивированных студентов группы, преподаватель публикует новости, дополнительные электронные учебники, видеоматериалы, онлайн-квизы, викторины, статьи и подкасты. Если преподаватель замечает повышенный интерес к рассматриваемому вопросу, то стоит дать развернутый ответ по проблеме и предложить дополнительные материалы к обсуждению.

Контент, который преподаватель публикует в Телеграм-канале, должен быть разбит на пункты и смысловые группы. Молодые люди не могут долго сосредоточиться на информации, им трудно понимать и запоминать длинные сообщения, так как сегодняшнему поколению характерно «клиповое» мышление, то есть восприятие мира через короткие яркие образы.

Перед занятием по новой теме в Телеграм-чате рекомендуется провести квиз или короткий опрос, а после предложить дискуссию. Одним из факторов

студенческой вовлеченности в процесс обучения является возможность открытой дискуссии. Поддержание безопасной среды, где можно прямо высказывать свое мнение, побуждает к активному изучению преподаваемой дисциплины. В современной нестабильной ситуации онлайн-группа должна стать безопасным местом, сосредоточенным, прежде всего, на потребностях студентов.

Выстраивая общение в мессенджере, преподавателю необходимо помнить, что современное поколение не воспринимает авторитарный стиль. Важно использовать коучинговый подход, когда стирается четкая иерархия и появляется более легкая, демократичная атмосфера, где преподаватель ненавязчиво спрашивает и предлагает мнение.

Виртуальное общение в мессенджере предполагает быструю реакцию на любую, даже незначительную активность. Преподаватель может использовать возможности Телеграм-канала в качестве неформального способа вознаграждения – электронные сертификаты об участии, звания, фишки, кубки и т.д. По мнению А. В. Резниковой и А. В. Внуковской, групповой чат мессенджера является идеальной платформой для публичного признания: получая одобрительную реакцию в ответ на свое высказывание, обучающийся подсознательно ассоциирует ее с высокой оценкой своих достижений, объявленной во всеуслышание [8, с. 186]. Поощрения за любые достижения мотивируют студентов стремиться стать активными участниками процесса.

Исследователи Р. Р. Гатулин и Д. А. Колупаева предлагают проводить тестирование по предмету используя Телеграм-бота. Бот-программа, которая позволяет отвечать на вопросы пользователя, искать информацию, консультировать. Бот может из базы выдать задание студенту, а после отправки им ответа дать правильный ответ. Решение в виде фото отправляется преподавателю и обязательно оценивается [2, с. 32]. В случае использования Телеграм-канала для повышения мотивации к образовательному процессу, бота можно использовать для ответов на часто задаваемые организационные вопросы или как способ получения обратной связи от студентов.

Важно поддерживать активность в Телеграм-канале и групповом чате, публиковать еженедельные новости группы или соответствующие тематике курса материалы из открытых источников. Задачей преподавателя становится следить за динамикой группы и поддерживать приятную атмосферу: проводить интерактивы (опросы, викторины, квесты), инициировать дискуссии, комментировать выполненные домашние задания, информировать о ближайших конференциях по предмету, конкурсах, публиковать полезный контент и приглашать к обсуждению, предложить анкету обратной связи.

Полезным будет составить контент-план с датами и текстами публикаций и постов, чтобы хаотично «не атаковать» студентов сообщениями. Разработать контент-план следует заранее, опираясь на рабочую программу дисциплины. Достаточно будет двух или трех информационных сообщений в неделю, в зависимости от длительности и насыщенности дисциплины.

Практика показывает, что использование мессенджера позволяет стимулировать вовлеченность студентов в процесс обучения. Предложенный

план работы преподавателя в Телеграм-канале может быть использован с целью повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе.

Библиографические ссылки

1. Вавилова Е. О. Внеаудиторная работа как фактор повышения мотивации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы межвузовского круглого стола, 3 февраля 2017 года. Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА), 2017. С. 13-17.

2. Гатулин Р. Р., Колупаева Д. А. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. №11-12 (15-16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-messendzhera-telegram-dlya-realizatsii-tehnologii-elektronnogo-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 05.12.2022).

3. Герасимова Г. И. Особенности коммуникативного поведения «поколения Z» // Рекламное и PR-образование в условиях информационно-технологических перемен: актуальные вопросы и тренды: сб. материалов II Международной конференции, Челябинск, 17–18 апреля 2020 г. / под общ. ред. К.В. Киуру. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2020. С. 85-90.

4. Елькина И. Ю. Факторы вовлеченности студентов в учебный процесс в условиях дистанционного обучения // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. №1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-vovlechenosti-studentov-v-uchebnyy-protsess-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 06.12.2022).

5. Ефанова Л. Д., Полякова В. Л. Использование социальных сетей при изучении иностранных языков в вузе // Вестник ГУУ. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sotsialnyh-setey-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov-v-vuze> (дата обращения: 04.12.2022).

6. Логинова А. В., Отбанов Н. А. Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Молодой учёный. 2015. № 11. С. 1395–1397.

7. Поколение Z: как его учить. Преподавателям. URL: <https://lala.lanbook.com/pokolenie-z-kak-ego-uchit> (дата обращения: 05.12.2022).

8. Резникова А. В., Внуковская А. В. К вопросу о возможности использования мессенджера «WhatsApp» как дидактической платформы и средства психологической адаптации иностранных слушателей при обучении русскому языку как иностранному // Вестник УЮИ. 2019. №4 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vozmozhnosti-ispolzovaniya-messendzhera-whatsapp-kak-didakticheskoy-platformy-i-sredstva-psihologicheskoy-adaptatsii> (дата обращения: 04.12.2022).

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ НА ОСНОВЕ ИГР И ИГРОВЫХ ПРИЕМОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ORGANIZING EFFECTIVE GAME-BASED SPEECH INTERACTION WITH GRADUATE STUDENTS IN EFL CLASS

А. А. Курагина

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации речевого взаимодействия студентов-магистрантов на занятиях по английскому языку на основе игр и игровых приемов. Рассмотрено понятие речевого взаимодействия в отечественной и зарубежной методике. Описано положительное влияние использования игр и игровых приемов для решения возможных и возникающих проблем в коммуникации студентов-магистрантов, их роль в стимулировании, организации и поддержке эффективного речевого взаимодействия на английском языке.

Abstract. The article is devoted to the problem of organizing the game-based speech interaction of the graduate students in the English language class. The concept of speech interaction in domestic and foreign methods is considered. There is described the positive impact of the use of games and game techniques to solve possible and emerging problems in the communication of graduate students as well as its role in stimulating, organizing and supporting effective speech interaction in English.

Ключевые слова: общение, речевое взаимодействие, игра, игровой прием, профессиональные навыки

Key words: communication, speech interaction, game, game techniques, professional skills

Среди целей обучения иностранному языку, обозначенных ФГОС 3++ языкового направления, одной из основных называется задача развития коммуникативной компетенции как инструмента будущей профессиональной деятельности. Иными словами, выпускники магистерской программы должны владеть терминологическим аппаратом в своей профессиональной области, знать правила ведения дискуссии на английском языке и лингвострановедческие реалии [6]. Наряду с этим, будущие специалисты должны обладать профессиональными компетенциями, которые, согласно новому стандарту, трактуются как способности и умения: во-первых, извлекать информацию из англоязычных текстов для совершенствования образовательного процесса, сюда можно отнести анализ и систематизацию, фиксирование и обобщение полученных результатов; во-вторых, воспринимать иноязычные тексты профессиональной тематики для последующего

обсуждения в профессиональной среде; в-третьих, выступать с научными докладами и сообщениями на иностранном языке, включая защиту магистерской диссертации, а также участие в международных конкурсах и конференциях.

Все вышеперечисленные способности и умения подразумевают наличие сформированных навыков коммуникации, развитию которых может способствовать организация эффективного речевого взаимодействия на занятии по английскому языку. Под речевым взаимодействием понимается координация и взаимодополнение усилий участников общения для определения и достижения коммуникативной цели и результата речевыми средствами [2, с. 33]. Анализируя речевое взаимодействие, Л. Г. Лиситская приводит его схему, данную ниже, где S – говорящий, D – идея, которую он высказывает, A – адресат, L – язык, известный обоим [5, с. 48].



Рисунок 1. Речевое взаимодействие

В дополнение предложенной схемы хотелось бы подчеркнуть, что предмет речевого взаимодействия (коммуникации), особенно в условиях учебной среды, должен быть интересен всем участникам данного процесса, т.е. иметь мотивационную составляющую, что, в свою очередь, является важным условием организации учебной работы студентов, активизации речемыслительной деятельности студентов и повышения развивающего эффекта обучения.

Может показаться, что процесс организации речевого взаимодействия не сложен и сводится к созданию ситуации, при которой у каждого студента есть возможность высказаться, ответить на поставленные вопросы, принять участие в дискуссии. Однако на практике преподаватель должен решить множество проблем, начиная со сложностей в языковом оформлении высказываний магистрантов как следствия недостатка их языковых и речевых знаний до проблем психологического характера, примером которых может быть нежелание устного взаимодействия вследствие страха сделать ошибку, чувства неловкости, неуверенности в собственных способностях выразить мысли на английском языке. Таким образом, перед преподавателем иностранного языка стоит задача создания ситуации успеха, при которой наличие ошибок в речи студента не ведет к потере уверенности в собственных силах, а вызывает желание их коррекции и дальнейшего развития языковых и речевых навыков.

Действенным средством создания коммуникативной среды на занятии является использование игры и игровых приемов, положительные черты которых отмечают многие методисты. Игры стимулируют интерес к изучению иностранного языка и с легкостью создают ассоциативные связи, способствуя быстрому и качественному запоминанию лексических единиц и грамматических правил, создают благоприятную среду для употребления

изученных правил в речи в любом возрасте, в том числе в обучении взрослых студентов. Использование игры привносит в учебный процесс ноту спонтанности, выход за рамки заданной ситуации, что способствует практике «свободного» высказывания. По мнению А. В. Коньшевой, игровые методы делают учебный процесс более содержательным и более качественным, так как:

- игра предполагает участие каждого обучающегося по отдельности и всех вместе, поэтому позволяет преподавателю эффективнее распределять время учебного процесса и успешнее управлять им;

- в ходе игры, обучающиеся усваивают до 90% информации, поскольку практикуют полученные знания и закрепляют их прямо на уроке;

- игровые методы позволяют обучающимся проявить креативность, а также дают возможность самовыражения и выбора;

- игровые методы имеют свои цели и задачи и стимулируют обучающихся осознавать путь достижения цели, продумывать шаги к достижению;

- результат игры зависит от самого игрока, уровня его подготовки, способностей, имеющихся навыков и умений;

- удовольствие, полученное игроками, повышает интерес обучающихся и мотивацию к дальнейшему процессу обучения [4].

Вместе с тем, для наиболее эффективного использования игровых приемов и игр в учебный процесс необходимо учитывать ряд факторов. В первую очередь, выбор игры определяется темой и задачами обучения на конкретном этапе, а также уровнем владения языком, количеством студентов в группе. К выбранной игре следует подходить творчески, не переносить ее сразу в группу, а адаптировать к ее уровню и интересам. По мнению Л. Н. Голуб, игра обязательно должна быть интеллектуально стимулирующей [3, с. 48], то есть не быть слишком легкой, но и не чрезмерно сложной для восприятия и воплощения. В последнем случае будет нарушен принцип комфортного изучения иностранного языка, и игра превратится из стимула в обузу.

В практике преподавания английского языка взрослой аудитории применяются различные виды игр:

- по тренируемому виду речевой деятельности и аспекту языка: фонетические, лексические, грамматические, аудитивные и т.д.;

- по наличию / отсутствию опоры: устные, с карточками, с игровым полем;

- по физической вовлеченности участников: подвижные, спокойные;

- по творческой составляющей: ролевые, игры-драматизации.

Выбор игры зависит от задач конкретного этапа обучения. Так, например, на продвинутом этапе обучения иностранному языку на первый план выходят приемы, способствующие стимуляции неподготовленной (спонтанной) речи студентов. Среди эффективных можно назвать такой игровой прием как «Поиск пары». В основе данного приема лежит условие, что в группе каждый имеет свою пару, которую должен найти, задавая другим участникам вопросы. Другой подвижной устной игрой является игра «Интервью». Задачей студентов является опрос как можно большего количества присутствующих студентов, чтобы выяснить их мнения, суждения, ответы на поставленные вопросы [1].

Среди игр, направленных на развитие навыков говорения и создания результативного общения, стоит упомянуть «Apples to Apples», «Piece of Paper is Your Helper», «Two Truths and a Lie», «Class Story». Преимуществом игры «Apples to Apples» является ее адаптивность. В зависимости от поставленной задачи она может стать лексической, грамматической или игрой для развития речевых навыков. Суть этой карточной игры заключается в подборе лексических единиц (определенных частей речи) к слову (грамматической форме) на карточке ведущего. В дальнейшем полученные варианты могут быть отработаны в диалогических или монологических высказываниях. Игровой прием «Piece of Paper is Your Helper» представляет из себя подготовку к диалогу. Работа организуется в мини-группе (4-5 человек). Первая реплика задается учителем на карточке. Задача каждого ученика в группе – ответить на реплику или вопрос, предварительно проверив предыдущую запись. Можно провести несколько раундов, но закончить учеником, который первым отвечал на заданную реплику учителя.

Устные игры «Two Truths and a Lie», «Class Story» в зависимости от установки преподавателя могут использоваться для развития как подготовленной, так и не подготовленной речи. Первая игра предполагает рассказ трех фактов из жизни студента – два правдивых, один ложный. На начальном этапе рекомендуется давать обучающимся время на подготовку. В дальнейшем преподаватель минимизирует это время, тем самым поставив студентов в условия, приближенные к реальному речевому взаимодействию. Игра «Class Story» начинается преподавателем, который задает фабулу истории и в дальнейшем контролирует ход игры. Задача студентов продолжить предложения друг друга, причем неожиданные повороты событий приветствуются.

Помимо языковой направленности игры создают доброжелательную и творческую атмосферу на занятии и способствуют созданию аутентичной языковой и культурной среды. Хорошо зарекомендовали себя, как многофункциональное средство, ролевые игры. Можно выделить управляемые ролевые игры, т.е. с четко прописанной ситуацией, «легендой» участников, их возможными реакциями, и ролевые игры с частичным управлением, при котором ситуация определена, участники обозначены, но их реакции, как и результат игры, не известны и находятся в ведении студентов.

В заключение, хотелось бы отметить, что использование игры и игровых приемов на занятиях по английскому языку обладает широким полем возможностей для создания положительной мотивации, вовлеченности взрослых студентов в процесс овладения языковым и речевым материалом, что позволяет реализовать задачу создания эффективного речевого взаимодействия. Игровые приемы несут в себе творческое начало, позволяя студентам реализовать свой потенциал и, одновременно, вдохновляя преподавателей на создание новых игровых приемов и техник, способствующих решению методических и профессиональных задач.

Библиографические ссылки

1. Алекберова И. Э. Речевое взаимодействие на уроке иностранного языка // *Lingua mobilis*. 2012. №6 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoe-vzaimodeystvie-na-uroke-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 17.02.2022).
2. Арефьева Г. И. Групповая форма работы на уроках английского языка // *Иностранный язык в школе*. 2008. № 3. С. 32–41.
3. Голуб Л. Н. О необходимости и путях развития познавательной активности обучающихся // *Вестник ФГОУ ВПО Брянская ГСХА*. 2017. №5 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-neobhodimosti-i-putyah-razvitiya-poznavatelnoy-aktivnosti-obuchаемых> (дата обращения: 15.10.2022).
4. Конышева А. В. *Современные методы обучения английскому языку*. Минск: ТетраСистемс, 2011. 304 с.
5. *Культура русской речи: Учебное пособие для студентов, изучающих курс русского языка и культуры речи* / Сост. Л. Г. Лисицкая. Армавир: Редакционно-издательский центр АГПУ, 2007. 108 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 14.09.2022).

УДК 81-13:811.112.2

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ВВЕДЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
НА НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ УРОВНЯХ
(на примере гастрономических тем)**

**DIDACTIC TECHNIQUES FOR THE INTRODUCTION AND USE
OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE PRACTICAL COURSE OF THE GERMAN
LANGUAGE AT A1-B1 LEVELS
(on the example of food/gastronomy topics)**

Д. С. Лавринович
ООО АРКиИТ
Н. В. Егорова
НИТУ МИСиС

Аннотация. В статье рассматривается важность изучения фразеологических единиц и способы работы с ними на занятиях по немецкому языку начального и среднего уровней. Для успешного усвоения материала предлагаются дидактические методы, включающие речевые и лингвокультурологические упражнения. Выбор идиом и фразеологизмов ограничен гастрономической темой и обоснован наличием данной тематики во всех учебных пособиях зарубежных издательств по немецкому языку как иностранному. В статье рассматриваются наиболее употребительные

фразеологизмы, в составе которых есть слова, рекомендуемые Гете-Институтом при подготовке к сдаче экзаменов уровней А1-В1.

Abstract. The article discusses the importance of studying phraseological units in the German language classes at primary and secondary levels. For the successful assimilation of the material, didactic methods are offered, including speech and linguistic-cultural exercises. The choice of idioms and phraseological units is limited to the gastronomic topic and is justified by the presence of this topic in all textbooks of foreign publishers on German as a foreign language. The article focuses on the most frequently used phraseological units containing words recommended by the Goethe-Institut in preparation for exams at levels A1-B1.

Ключевые слова: немецкий язык, фразеологизм, пословица, гастрономия, продукты питания, дидактический метод, обучение

Keywords: German language, phraseological unit, proverb, gastronomy, food, didactic method, training

Речь любого народа содержит идиомы и фразеологические обороты, которые, с одной стороны, придают ей особый колорит, но, с другой стороны, в ряде случаев вызывают сложности не только при изучении языка как иностранного, но и при общении с его носителем. Фразеологические единицы, при уместном их применении делают любую коммуникацию живой и эмоциональной. Так, профессор В. Н. Телия утверждает, что «фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание, именно фразеологизмы как бы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации» [10].

Фразеологические единицы аккумулируют знания культуры и наиболее ярко отражают культурно-исторический опыт народа и особенности развития любого языка [2]. Фразеологизмы – это своеобразное языковое наследие предков, содержащее в себе и нравственный закон, и здравый смысл в кратком изречении. Их уникальность [4] обуславливает:

1. Целостность фразеологического значения: фразеологизмом выступает устойчивое сочетание с полностью или частично переосмысленным значением. Определенные установки, обычаи и традиции, присущие конкретной культуре, передаются из поколения в поколение, что не позволяет использовать буквальный перевод на другой язык. Например, *rein in die Kartoffeln, raus aus den Kartoffeln* – то так, то эдак; то туда, то обратно – быстро сменяющиеся противоречащие друг другу указания. Эта поговорка берет свое начало в 1881 году из беспорядочных военных маневров, когда войска нередко выдвигались на картофельное поле с целью маскировки, а вскоре после этого поступал приказ очистить поле, дабы не повредить урожай.

2. Образность, экспрессивность, оценочность значения: ассоциативно-образное основание фразеологизма (внутренняя форма) и различного рода коннотации неразрывно связаны с культурной информацией того или иного этноса (мифы, исторические события, элементы материальной культуры). В состав таких фразеологизмов чаще всего входят бытовые понятия (предметы

обихода, пищи, одежды): *um etw. herumgehen* (или *herumschleichen*) *wie die Katze um den heißen Brei* – обходить (или бояться затронуть) какой-либо щекотливый вопрос.

Понимание образа фразеологизма напрямую связано со знаниями о стране. Например: *Wes Brot ich ess, des Lied ich sing* – Чей хлеб жую, того и песенки пою. Эта поговорка в основном используется для критики чрезмерно выраженного оппортунизма, проистекающего из экономической зависимости. Впервые была задокументирована в средневековье в песнях профессионального поэта Мишеля (Михаэля) Бехейма, который писал для разных заказчиков. Одним словом, фразеологизм – это источник фоновой информации о жизни, истории и культуре этноса в конкретных условиях.

При обучении взрослых, студентов и учеников старшей школы немецкому языку как иностранному большое внимание уделяется расширению словарного запаса и, не в последнюю очередь, работе с фразеологизмами. Так как фразеология является сложным компонентом иностранного языка, начинать осваивать ее необходимо как можно раньше.

В лингвострановедческом контексте фразеологизмы немецкого языка дают разнообразные сведения об истории и культуре современной Германии, Австрии и Швейцарии. Их изучение способствует формированию и поддержанию у обучающихся интереса к немецкому языку.

В немецком языке есть фразеологические единицы, которые имеют и которые не имеют эквиваленты в русском языке. Использование в речи последних вызывает особые сложности, т. к. они затрудняют выполнение важных коммуникативных задач, не позволяя достигнуть аутентичного уровня владения языком. Поэтому важной задачей видится обучение навыкам анализа фразеологизмов. Для этого А. Ю. Кузнецова [6] считает важным и целесообразным использование языковых (для осмысления и запоминания структуры и значения отобранных фразеологизмов), речевых (понимание и адекватное употребление в речи предварительно изученных фразеологизмов и их прочное усвоение) и лингвокультурологических (выявление и актуализация культурно-языковой составляющей изучаемых фразеологизмов) упражнений.

Кузнецова выделяет следующие этапы формирования лексического навыка:

I этап – презентация блока фразеологических единиц;

II этап – сравнение фразеологических единиц немецкого и русского языков;

III этап – узнавание, понимание и запоминание фразеологических единиц.

При этом комплекс изучения фразеологизмов немецкого языка, разработанный Кузнецовой, содержит: 1) распознавание фразеологических единиц на слух и их вычленение из предложенных диалогов; 2) употребление фразеологизмов в заданной типичной ситуации; 3) соединение фрагментов из колонок; 4) сопоставление фразеологических единиц с их иностранными эквивалентами; подбор немецких аналогов для русских фразеологизмов; 5) замену фразеологизмов синонимичными, антонимичными конструкциями,

фразеологических единиц – свободными словосочетаниями, свободных словосочетаний – фразеологизмами и т.д.

При составлении обзора фразеологических единиц немецкого языка по названиям продуктов питания в качестве лексических конstituентов авторы использовали следующие источники: Немецко-русский словарь разговорной лексики [3], Немецко-русский фразеологический словарь [1], Толковый словарь немецкого языка Duden [11], Интернет-ресурс немецких фразеологизмов [7; 8; 9].

Рассматриваемые 680 фразеологических единиц (далее – ФЕ) были распределены по группам. Собранный материал представлен следующей диаграммой с процентным соотношением по частоте употребления (рис. 1).

На данной диаграмме видно, что самой многочисленной группой ФЕ с гастрономическим компонентом является группа, где упоминается хлеб.

Далее следуют: яйцо, рыба, сливочное масло, мясо, сыр.

Третье место в классификации занимают ФЕ, в которых упоминается куриное мясо, колбаса (сосиски), орехи, ветчина, мед и яблоко.

Выбор учебных пособий уровня А1-В1 для анализа лексики был сделан на основании собственного многолетнего опыта и сложившейся практики в образовательных учреждениях. Перечень актуальных учебников с указанием разделов, посвященных теме питания, при изучении которых использование на занятиях фразеологических материалов представляется целесообразным, приведен в таблице 1.

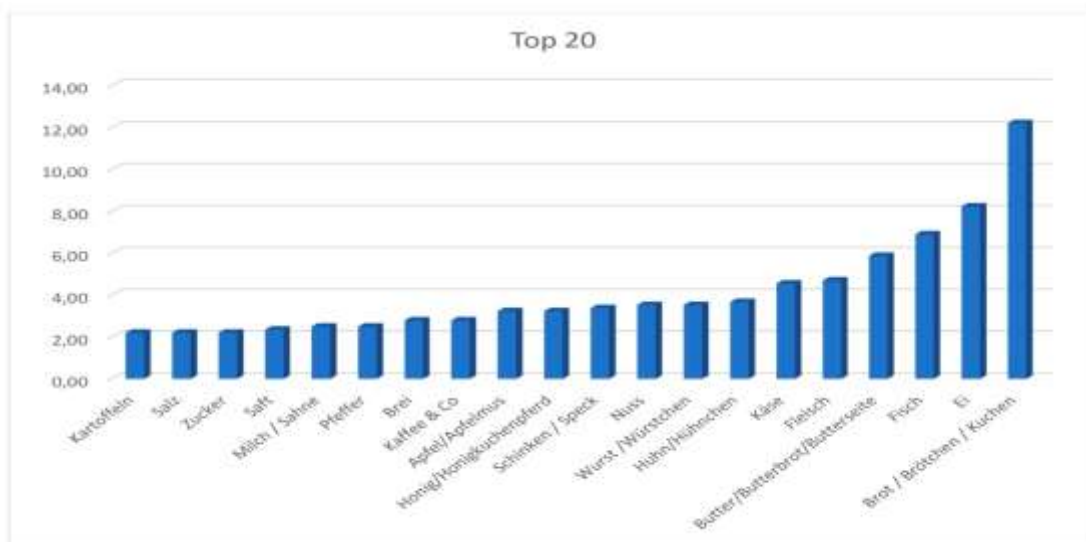


Рисунок 1. ТОП-20 названий продуктов, упоминаемых в идиомах

Так, наиболее полно гастрономическая лексика представлена в серии *Begegnungen* на всех трех языковых уровнях. В серии *Spektrum Deutsch* базовая лексика дается в меньшем по сравнению с *Begegnungen* объеме, но блок упражнений не ограничиваются только рецептами, покупками на рынке и рестораном, – к ним добавляются творческие задания на питание как систему.

В серии *Netzwerk* данная тематика представлена на уровнях А1 и А2 в форме ситуативных заданий на чтение и аудирование.

Отличительной особенностью серии Themen Aktuell при не очень большом спектре изучаемых слов авторы считают дидактическую проработанность данной темы, большое количество заданий, предполагающих активную совместную вовлеченность обучающихся.

В учебниках Lagune пищевая тематика затрагивается на протяжении всего курса обучения, объем лексических единиц широк. На уровне B1 разработчики в заданиях предлагают обсудить под разными ракурсами тему питания (gesunde Ernährung, Pyramide).

Серия Ziel. Deutsch als Fremdsprache рассчитана на изучающих немецкий язык от уровня B1 и выше. Углубленное изучение данной лексики предполагает проработку таких тематик, как Ess-Typen / Kräuter und Gesundheit.

Говоря об учебниках Schritte Plus Deutsch als Zweitsprache für Jugend und Beruf, следует отметить, что несмотря на не очень большой объем соответствующих слов, упражнения предполагают изучение их функциональной особенности, например, посредством введения обозначений кухонной утвари, рекламаций и прочего. Все диалоги написаны в легкой, непринужденной форме, что существенно облегчает усвоение материала.

Таблица 1. Список лексики по темам.

Издательство	Название, уровень глава	Список продуктов Тема
Schubert-Verlag	Begegnungen A1+ 4 Essen und Trinken	<i>Orangensaft, Kaffee, Tee, Milch, heiße Schokolade, Brötchen, Vollkornbrot, Weißbrot, Toastbrot, Schinken, Salami, Leberwurst, Lachs, Ei (gekocht), Rührei, Butter, Margarine, Frischkäse, Marmelade, Honig, Joghurt, Apfel, Banane, Pflaume, Aprikose, Birne, Weintrauben, Quark, Bier, Tomate, Mango, Kiwi, Melone, Ananas, Erdbeere, Kirsche, Forelle, Sahne, Schweinebraten, Rindfleisch, Kartoffel, Olivenöl, Bohnen, Erbsen, Salz, Zucker, Kuchen, Cola, Saft, Pilz, Pfeffer, Fleisch, Fisch, Suppe, Salat, Limonade, Wein, Torte, Hühnerfleisch, Nudeln, Nüsse Erfrischungsgetränk, Beilage, Süßigkeiten</i>
Schubert-Verlag	Begegnungen A2+ 7 Wohnen und Essen	<i>Dill, Schnittlauch, Rucola, Oregano, Koriander, Basilikum, Minze, Knoblauch, Thymian, Petersilie, Kopfsalat, Möhren, Zwiebeln, Zucchini, Sellerie, Gurken, Radieschen, Linsen, Soße, Spargel, Lahm, Rotkohl, Vanilleeis</i>
Schubert-Verlag	Begegnungen B1+ 8 Essen und Trinken	<i>Honig, Müsli, Würstchen, Spiegelei, Croissant, Lavendel, Salbei, Wild, Gersten, Mandeln, Getreide, Reis, Curry, Hülsenfrüchte, Backwaren, Bonbons, Aal, Schnaps, Wein, Mineralwasser, Spaghetti, Champignons, Krebse, Pralinen, Kekse, Lakritze, Fruchtgummi, Steak, Zitrone</i>

Schubert-Verlag	Spektrum Deutsch A1+	<i>Paprika, Sauerkraut, Pizza, Hering, Blumenkohl, Gewürze, Alkoholische Getränke, Möhre 5 Essen und Trinken</i>
Schubert-Verlag	Spektrum Deutsch A2+	<i>3 Essen und Genuss</i>
Schubert-Verlag	Spektrum Deutsch B1+	<i>2 Essen und Essgewohnheiten</i>
Klett-Langenscheidt	Netzwerk A1	<i>4 Guten Appetit - Frühstück, Mittagessen, Abendessen - die Grillparty - Einkaufen im Supermarkt, - Berufe rund ums Essen</i>
Klett-Langenscheidt	Netzwerk A2	<i>1 Rund ums Essen - im Kochkurs - Dunkelrestaurant</i>
Max Hueber Verlag	Themen Aktuell A1 (1)	<i>3 Essen und Trinken</i>
Max Hueber Verlag	Themen Aktuell B1 (3)	<i>4 Tägliches Leben (Esstyp, Ratschläge, gesundes Essen)</i>
Hueber Verlag	Lagune 1	<i>8 Im Supermarkt (Lebensmittel und Menge) 9 Woher kommen Sie? (Essenwünsche)</i>
Hueber Verlag	Lagune 2	<i>6 Einkaufen und Essen 7 Lokale 8 Einladung zum Essen 9 Im Restaurant 10 Rezepte</i>
Hueber Verlag	Lagune 3	<i>7 Diät-Tipps</i>
Hueber Verlag	Ziel. Deutsch als Fremdsprache B1+	<i>7 Das tut gut - von Tees, Salben und Tropfen - Man ist, was man isst</i>
Hueber Verlag	Schritte Plus. Deutsch als Zweitsprache für Jugend und Beruf A1.1	<i>3 Einkaufen (Lebensmittel, Rezept, Mengen)</i>
Hueber Verlag	Schritte Plus. Deutsch als Zweitsprache für Jugend und Beruf A2.1	<i>3 Essen und Trinken</i>
Hueber Verlag	Schritte Plus B1.2	<i>10 Werbung und Konsum</i>

Klett	Mittelpunkt B1+	<i>Saure Sahne, Kakaopulver, Lorbeerblatt, Essig, Mehl, Rosinen, Hefe, Fischfilet, Rosinen</i> <i>1 Guten Appetit</i> <i>- Das sieht ja lecker aus!</i> <i>- Tipps für den Gast</i> <i>- Berufe rund ums Essen</i> <i>- Lebensmittel – Gestern und heute</i>
Hueber	Sicher! B1+	<i>2 Feste und Partys</i>
Klett-Langenscheidt	Aspekte neu, Mittelstufe Deutsch B1plus	<i>3 Wie geht's denn so?</i> <i>(eine süße Versuchung – Schokolade; Frisch auf den Tisch?!)</i>

В Mittelpункт Deutsch B1+ для закрепления материала учащиеся обсуждают продукты питания в историческом ракурсе, говорят о профессиях с ними связанных.

Учебники Sicher! и Aspekte neu, Mittelstufe Deutsch также начинаются с уровня B1. Идеально, по мнению авторов, для отработки лексики, например, при обсуждении тем, связанных с потреблением продуктов. Все упражнения дают простор для совместной активности обучающихся.

Важным аспектом является подготовка к экзаменам на получение Языкового сертификата. Гёте-Институт рекомендует прорабатывать учебные пособия серии «Deutsch üben. Wortschatz & Grammatik» (A1 – F: Essen, Trinken und Einkaufen; A2 – G: Essen und Trinken; B1 – H: Essen und Trinken). Также Гёте-Институт предлагает на каждом уровне обратить внимание на лексический минимум [5], необходимый для успешной сдачи экзамена. На основе этого лексического минимума, а также списка названий продуктов, которые встречаются в практическом курсе немецкого языка уровней A1-B1 и входят в состав идиом, авторы данной статьи предлагают следующие фразеологизмы для изучения и использования в курсах немецкого как иностранного (см. таблицу 2).

Таблица 2. Список фразеологизмов.

A1	
Brot	<i>j-m das Brot vom Munde stehlen</i> - отнимать заработок у кого-либо
	<i>sein gutes Brot haben</i> - прилично зарабатывать
	<i>sein tägliches Brot suchen</i> - добывать себе хлеб насущный
Ei	<i>das Ei will klüger sein als die Henne</i> - яйца курицу не учат
	<i>wie aus dem Ei geschält</i> - хорошо одетый, чистый и аккуратный ~ одетый с иголки

Honig	<i>das Land, wo (darinnen) Milch und Honig fließt</i> - страна сказочного изобилия ~ молочные реки (и) кисельные берега
A2	
Fleisch	<i>vom Fleisch fallen / nicht bei Fleisch sein</i> - спасть с тела, похудеть
	<i>Menschen von gleichem Fleisch und Blut</i> - люди одной плоти и крови (близкие родственники, особенно братья и сёстры)
	<i>der Geist ist willig, aber das Fleisch schwach</i> - дух бодр, да немощна плоть
Fisch	<i>faule Fische</i> - увёртки, отговорки, выдумки
	<i>nicht Fisch nicht Fleisch (тж. weder Fisch noch Fleisch)</i> - ни рыба ни мясо, ни то ни сё, ни два ни полтора
Butter	<i>alles (ist) in Butter!</i> - всё в порядке
B1	
Käse	<i>das ist ein Käse!</i> (также <i>verdammter</i> или <i>so ein verdammter Käse!</i>) - дело дряньь!; такая чертовщина!
	<i>(kaum) drei Käse hoch</i> - от горшка два вершка
	<i>das Käseblatt</i> - 1. газетёнка 2. табель успеваемости.
Wurst / Schinken	<i>die Wurst (или mit der Wurst) nach dem Schinken werfen</i> - пожертвовать малым ради большего ~ бросить лычко, а взять ремешок
	<i>ich könnte ihn in die Wurst hacken!</i> - я бы из него котлету сделал! Я бы его стёр в порошок!
Apfel	<i>Äpfel und Birnen zusammenzählen (addieren)</i> - смешать всё в кучу

Работать с фразеологизмами можно по-разному. Всё зависит от подготовленности (опыта) преподавателя и самих обучающихся; уровня, на котором читается курс, количества учебных часов и пр. Для более легкого запоминания фразеологизмов учащимися существуют различные методы обучения. Ниже мы приведем несколько из них согласно сборнику «Фразеологизмы и пословицы современного немецкого языка») [13].

Метод образов. Этот метод относится к метафоричности (или образности, как к самому важному качеству пословиц). Например: *Hühner, die viel gackern, legen wenig Eier* (Кто словом скор, тот в деле неспор); *Der Brei wird nicht so heiß gegessen, wie er gekocht ist* (Не так страшен чёрт, как его малюют); *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm* (Яблоко от яблони недалеко падает). Данный метод подходит почти для всех типов упражнений. Сначала учащиеся получают

картинку (фотографию, карикатуру, пиктограмму etc.) и сообщают, с какой пословицей ассоциируется у них данная картинка. Это будет признаком того, что они понимают суть задания и у них пробудилось любопытство. Следующая фаза работы с картинками может иметь вид головоломки.

Игровой метод. Значение пословиц зависит от ситуации их употребления, и здесь одна и та же пословица может принимать очень различные функции, например, выступать в качестве аргумента или предложения. Пословицы начинают применяться учащимися уже осознанно как в устной, так и в письменной коммуникации [12]. Такие упражнения и задания в игровой (игра-разрядка, загадки) форме закрепляют языковой материал, в частности лексику, словообразование и образование предложений, стилистических оборотов и грамматических структур.

Комментирующий метод. Вначале обучающиеся работают с одной пословицей, обсуждают и выясняют ее значение. Далее решают, устаревшая она или нет, например: *flüssiges Brot* (пиво); *kein Apfel konnte zu Boden (zur Erde) fallen* (яблоку негде было упасть); *zu Essig werden* (пойти на смарку). Часто ранее использованные пословицы и по сей день актуальны. Здесь у изучающих язык работает логическое мышление и проявляется языковая компетентность.

Метод обсуждения. Учащимся предлагают на рассмотрение новую пословицу и три аналога / эквивалента на родном (русском) языке. Задача – обсудить их и прийти к выводу, какая пословица родного языка подходит. Затем обсуждение проходит с преподавателем с одновременным отстаиванием своей точки зрения. Данный метод развивает у учащихся свободное и критическое мышление.

Метод «мозгового штурма». Данный метод подходит для тех, кто достаточно бегло говорит на иностранном языке. Пословица пишется на доске, учащиеся вступают в диалог, предлагая и записывая на доске все новые и новые идеи.

На практике возможно использование комбинации из различных методов. Наш опыт показывает, что в учебных пособиях по немецкому языку фразеологизмам либо уделяется слишком мало места и времени, либо не уделяется совсем, в то время как их использование в разговорной лексике весьма обширно и желательно. Таким образом, изучение фразеологических единиц – это не только и не столько эффективный способ обогащения словарного запаса, но и, несомненно, один из путей знакомства с национально-специфическими особенностями страны изучаемого языка, что является определяющим фактором для успешного формирования у учащихся языковой культуры.

Библиографические ссылки

1. Бинович Л. Э., Гришин Н. Н. Немецко-русский фразеологический словарь / под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. 2-е изд. испр. и доп. Москва: Рус. яз., 1975. 656 с.
2. Богатикова Л. И. Лингвокультурный аспект фразеологических единиц // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2015. №2 (46). С. 115-118.

3. Девкин В. Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики: Свыше 12000 слов. 2-е изд., стереотип. М.: РУССО, 1996. 768 с.
4. Зуева Т. А. Модель анализа фразеологических единиц в лингвокультурологическом аспекте // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании, 2012. №5. С. 29–30.
5. Немецкие фразеологизмы. Peter Udem Internet-Dienstleistungen. URL: www.redensarten-index.de (дата обращения: 01.12.2022).
6. Кузнецова А. Ю. Методика презентации и актуализации фразеологизмов с компонентом «цветообозначение» в процессе преподавания немецкого языка // Язык. Культура. Общество: сборник научных трудов: материалы III Международной научной конференции «Межкультурная коммуникация в современном обществе» / отв. ред. Л. М. Лемайкина. Саранск, 2012. Вып. 4. С. 46–49.
7. Лексический минимум уровня A1. URL: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/ru/A1_SD1_Wortliste_02.pdf (дата обращения: 01.12.2022).
8. Лексический минимум уровня A2. URL: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/ru/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf (дата обращения: 01.12.2022).
9. Лексический минимум уровня B1. URL: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/ru/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf (дата обращения: 01.12.2022).
10. Телия В. Н. Русская фразеология. М.: 2006. 56 с.
11. Толковый словарь немецкого языка Duden. URL: www.duden.de (дата обращения: 01.12.2022).
12. Fleischer, Wolfgang: Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache // Wolfgang Fleischer. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 2007. 299 s.
13. Gester, Silke. Phraseologismen und Sprichwörter in der modernen deutschen Sprache // Silke Gester, Libor Marek. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 2010. S. 44-55.

УДК 37.018.43

ОБУЧЕНИЕ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

TEACHING KOREAN WITH THE HELP OF INTERNET TECHNOLOGIES

В. А. Михеев

ФГБОУ ВО «ЧелГУ»

С. В. Санникова

ФГБОУ ВО «ЧелГУ», ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»,

ФГБОУ ВО «НГЛУ им. Н. А. Добролюбова»

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования Интернет-технологий в процессе обучения корейскому языку как иностранному. Авторы описывают как преимущества, так и недостатки применения Интернет-технологий в учебном процессе, фокусируя внимание на особенностях корейского языка и причинах возросшей популярности его изучения в России.

Abstract. The article deals with the problem of using Internet technologies in the process of teaching Korean as a foreign language. The authors describe both advantages and disadvantages of implementing Internet technologies in the educational process, focusing on the peculiarities of the Korean language and the reasons of increased popularity of its study in Russia.

Ключевые слова: Интернет образование, Интернет-обучение, Интернет-технологии, иностранный язык, корейский язык

Keywords: online learning, Internet technologies, foreign language, Korean language

Специфика современного этапа развития человеческого общества заключается в том, что практически завершился век техногенной цивилизации, а в ее недрах появилось нечто новое, еще до конца не понятое. Это новое называется информационным или информационно-интеллектуальным обществом, обществом информационной цивилизации или информационной культуры.

Концептуальные идеи современной парадигмы образования, отражающие основные черты действительности, успешно реализуются в информационно-образовательной среде, и при этом приоритетными становятся не инструментальные, а содержательные аспекты информатизации образования, от решения которых во многом будет зависеть качество образования, его социальная значимость [2].

В контексте сказанного определяется широкое применение Интернет-технологий во всех сферах человеческой жизни и рост популярности использования их в образовательном процессе, в том числе и в области обучения иностранным языкам, значение которых в наши дни растет. Это объясняется важными функциями языка в жизни человека: общение и познание.

Обучение с помощью Интернет-технологий определяется либо как самостоятельная работа с электронными материалами, доступными в сети Интернет, либо как работа с помощью преподавателя удаленно [3].

Важно отметить, что в педагогической практике термин *Интернет образование* используется достаточно долго. Уже нет секрета в том, что Интернет обладает колоссальными возможностями. Закономерно встает вопрос, в чем состоит актуальность и преимущества использования Интернет-технологий в образовательном процессе при обучении иностранным языкам. Роль Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку велика. По сути, Интернет образование включает в себя онлайн-обучение с помощью курсов, которые предлагаются в сети. Электронная почта, живые лекции и видеоконференции – все это возможно через сеть. Это позволяет всем участникам высказать свое мнение по конкретной теме, а затем обсудить ее дальше. Они также предлагают статические страницы, такие как материалы курса, которые распечатываются для всех участников. Одним из основных преимуществ доступа к веб-страницам является то, что на большинстве веб-

страниц есть гиперссылки, которые приведут вас на другую страницу и таким образом откроют огромное количество информации в сети.

Более подробный список преимуществ обучения с помощью Интернет-технологий выглядит следующим образом:

1. Можно использовать несколько ресурсов в совершенно различных форматах.

2. Благодаря удобству и гибкости ресурсы доступны из любого места и в любое время.

3. Если есть стабильный доступ к сети Интернет, можно обучаться в любое время и в любом месте.

4. Можно обучаться не только каждый рабочий день, но и по выходным или в любое свободное время. Зачастую, нет жесткого временного регламента.

5. Видеоинструкции, предназначенные для аудио- и видеообучения, можно перематывать, просматривать и слушать снова и снова, если тема непонятна с первого раза.

Обучение с помощью Интернет-технологий развивается уже десятки лет, но наибольшую актуальность приобрело в период COVID-19, когда оно стало основным методом обучения. Впрочем, как будет сказано ниже, у этого метода есть довольно ощутимые минусы, которые могут быть и незаметны на первый взгляд.

Они заключаются в том, что онлайн-курсы могут не сообщать многих нюансов, и особенно это актуально при изучении языка. Онлайн-уроки с преподавателем могут стать решением этой проблемы, однако стоит отметить, что и сами преподаватели подчас не могут освоить методы дистанционного обучения, что создает определенные неудобства. Изолированность студента также играет роль, это сказывается на его психологическом состоянии и, как следствие, на качестве обучения.

Немаловажную роль также играют и вопросы финансирования: систему Интернет-обучения нужно разработать и поддерживать в надлежащем состоянии, для чего нужны денежные ресурсы, зачастую немалые.

С помощью данного метода можно изучать практически все известные научные дисциплины: начиная от технических наук, заканчивая гуманитарными. Исключением из данного правила не стали и языки.

Обучение с помощью сети Интернет прошло долгий путь с момента его появления в 1990-х годах. История этой концепции восходит к временам дистанционного обучения по радиопрограммам в 1920-х годах. PLATO, первый компьютерный образовательный инструмент, представленный профессором Доном Битцером в 1960 году, стал важной вехой в мире электронного обучения. Его основная цель заключалась в том, чтобы усилить и повысить грамотность учащихся.

Первые системы онлайн-обучения на самом деле были созданы только для предоставления информации студентам, но, когда наступили 70-е годы, онлайн-обучение стало более интерактивным. В Великобритании Открытый университет стремился воспользоваться преимуществами электронного

обучения. Их система образования всегда была в первую очередь ориентирована на дистанционное обучение. Раньше материалы курса доставлялись по почте, и переписка с преподавателями велась также по почте. Благодаря Интернету, Открытый университет начал предлагать более широкий спектр интерактивных образовательных программ, а также более быструю переписку со студентами по электронной почте и т. д.

Последнее десятилетие радикально изменило Интернет-обучение. Изначально, курсы, предлагаемые для Интернет-обучения, создавались по индивидуальному заказу группами программистов, которым помогали инструменты для создания программного обеспечения. Развитие технологий привело к созданию всемирной сети, что сделало создание курсов электронного обучения более простой задачей, которую мог выполнить любой, не обладающий знаниями в области программирования.

Изменения в технологиях привели к появлению нового оборудования, такого как портативные компьютеры, которые упростили учащимся доступ к материалам курса в Интернете. Сегодня многие люди используют планшеты и смартфоны для онлайн-классов, веб-семинаров или вебинаров.

Онлайн-обучение можно практиковать на различных платформах, таких как Skillshare и Google Classroom. Компактный каталог курсов доступен для пользователей, чтобы выбрать любой курс, который они предпочитают. Предварительно определенный учебный модуль выложен преподавателями для каждого курса. Пользователь просто должен зарегистрироваться и пройти курс.

К началу 90-х годов было создано несколько школ, которые проводили курсы только онлайн, максимально используя Интернет и предоставляя образование людям, которые ранее не могли посещать колледж из-за географических или временных ограничений. Технологические достижения также помогли образовательным учреждениям сократить расходы на дистанционное обучение. Это экономия, которая также будет передана студентам, помогая сделать образование более широкой аудиторией.

В 2000-х годах предприятия начали использовать электронное обучение для обучения своих сотрудников. Теперь как у новых, так и у опытных работников появилась возможность улучшить свою отраслевую базу знаний и расширить набор навыков. Дома людям был предоставлен доступ к программам, которые предлагали им возможность получить степени онлайн и обогатить свою жизнь за счет расширения знаний.

Хотя изучение языков с помощью доступа в Интернет и компьютерных технологий возникло как явление преимущественно в середине 1990-х годов, исследования возможностей технологий для обучения языку начались в 1960-х годах преподавателями и исследователями в университетах. Между 1960-ми и 1980-ми годами исследователи в этой области изучали вопрос о том, лучше ли обучение с помощью компьютера для изучения языка, чем обучение в классе. Кроме того, эти исследователи попытались измерить скорость усвоения и овладения грамматикой и лексикой, преподаваемой в среде компьютерного обучения языку, по сравнению с классом под руководством учителя.

В настоящее время, по данному поводу все еще ведутся многочисленные споры, и среди ученых нет единого мнения, может ли Интернет-обучение языку превзойти очное в плане качества.

Логика изучения проблемы исследования определяет задачу рассмотрения особенностей корейского языка и причин возросшей популярности его изучения в России.

Корейский язык (самоназвание в Республике Корея: 한국어 («хангуго»); самоназвание в КНДР: 조선말, («чосонмаль»)) является родным языком примерно для 80 миллионов человек, в основном корейского происхождения. Это официальный и национальный язык как Северной, так и Южной Кореи. За последние 74 года политического разделения две Кореи развили некоторые заметные различия в лексике.

За пределами Кореи этот язык признан языком меньшинства в некоторых частях Китая, а именно в провинции Цзилинь и, в частности, в префектуре Яньбянь и уезде Чанбайшань. На нем также говорят сахалинские корейцы в некоторых частях Сахалина, русского острова к северу от Японии, и корё-сарам в некоторых частях Центральной Азии [5]. У этого языка есть несколько вымерших родственников, которые вместе с языком чеджу (чеджуань) острова Чеджу и самим корейским языком образуют компактную корейском языковую семью.

Тем не менее, чеджуанский и корейский языки не являются взаимно понятными, т.е. их носители не могут понять друг друга. Предполагается, что лингвистическая родина корейского языка находится где-то на территории современного Северо-Восточного Китая.

Особенности корейского языка:

- 1) иерархичность (несколько уровней вежливости в языке в зависимости от статуса собеседника);
- 2) SOV (subject – object – verb) структура предложения;
- 3) отсутствие категории рода (за исключением местоимений);
- 4) большая часть лексики (около 80%) заимствована из китайского языка, в настоящее время в Республике Корея много заимствований приходит из английского.

Под практическим владением корейским языком понимается эффективное использование всех видов речевой деятельности, то есть коммуникативная техника характеризуется тем, что в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование навыков речевого общения.

Изучение корейского языка как иностранного в Российской Федерации набирает обороты с каждым годом. С чем связан резкий рост его популярности? Основной причиной, на наш взгляд, является не только региональное соседство России, но и высокий уровень экономического развития Республики Корея, способствующий интересу к изучению корейского языка, культуре его носителей и их истории. За последние десятилетия возникло множество экономических контактов, в рамках которых требуются

специалисты со знанием корейского. Язык – главный инструмент для трансляции культуры его носителей способствовал т.н. «корейской волне» (кор. 한류 – «халлю») – популяризации корейской массовой и традиционной культуры за рубежом. Истоки этого явления остаются довольно спорными, как и то, почему оно так быстро популяризовалось, но факт остается фактом: «К-рор» (корейская поп-музыка) завоевывает мировые музыкальные чарты, а 10-шаговые корейские процедуры по уходу за кожей заполняют каналы Instagram (запрещен в РФ), поэтому изучение корейского языка и культуры никогда не было таким востребованным.

Изучение корейского языка не только поможет развить культурные связи и дружеские отношения (на этом языке говорят более 75 миллионов человек), но и серьезно улучшит перспективы трудоустройства.

По данным Бюро статистики труда, ожидается, что количество рабочих мест переводчиков вырастет на 24% в течение текущего десятилетия, заканчивающегося в 2030 году. Для учителей или заядлых путешественников Южная Корея является одним из лучших направлений для преподавания английского языка за границей благодаря высоким зарплатам и отличным льготам.

Дистанционное обучение затронуло и Республику Корея (к сожалению, получить каких-либо статистических данных по КНДР не представилось возможности). Следует отметить, что в Южной Корее результаты дистанционного обучения в период COVID-19 были восприняты неоднозначно [4].

Например, недавний опрос выявил очень низкий уровень удовлетворенности студентов своим опытом онлайн-обучения, вплоть до того, что 50% студентов рассматривали возможность взять академический отпуск во втором семестре [6]. В качестве основных причин своего недовольства эти студенты называют низкое качество занятий (37,9%) и неудовлетворенность платой за обучение (28%).

Кроме того, как учащимся, так и учителям не хватает технических навыков для эффективного взаимодействия в онлайн-среде класса. Это неудивительно, поскольку и студенты, и преподаватели заявили, что не обучены взаимодействовать в среде дистанционного обучения. Более того, отсутствие политики стандартизации онлайн-образования привело к тому, что школы работают по-разному, что еще больше усугубляет разрыв в уровне образования.

В связи с вышеописанным явлением «халлю», стало довольно много людей, которые поступают в университеты или другие учебные заведения с целью изучения корейского языка или же нанимают частных репетиторов. Но что же делать тем, кто, по тем или иным причинам, не может себе этого позволить?

На помощь приходит обучение с помощью сети Интернет. В сети Интернет есть множество как платных, так и бесплатных онлайн-курсов по изучению корейского языка. Вот лишь некоторые из них:

1) How to Study Korean (URL: <https://www.howtostudykorean.com/>), текстовые уроки по корейскому языку вплоть до «продвинутого» уровня обучения.

2) Talk To Me In Korean (URL: <https://talktomeinkorean.com/>), сборник аудио-уроков по корейскому языку. На сайте, помимо бесплатных материалов, есть также и платные.

3) Conversational Korean (URL: <https://www.youtube.com/@ConversationalKorean>), видео-канал на платформе YouTube, обучающий корейскому языку. Платного контента на данной платформе нет.

4) Let's Speak Korean (URL: <https://www.youtube.com/channel/UCA01xjj0Ho0irdFOrJcga0Q/videos>), также видео-канал на платформе Youtube, где корейский язык преподается в формате небольших новостных выпусков. Платного контента также нет.

Онлайн ресурсы представляют собой увлекательный способ изучения корейского языка, однако все представленные курсы созданы на английском языке, что потребует в свою очередь знание английского языка на уровне B1-B2.

Также в сети Интернет есть огромное количество онлайн-репетиторов, «разговорных клубов», связанных с изучением корейского языка. Однако эффективность данных методов без четкой методики изучения языка остается сомнительной. Пожалуй, наиболее действенный способ из вышеперечисленных – изучение корейского языка с помощью онлайн-репетитора, который имеет четкую и понятную программу занятий. Хаотичное потребление информации из Интернет-ресурсов не может считаться полноценным изучением языка, оно служит, скорее, вторичным методом, неким дополнительным инструментом [1].

Более того, по сведениям, приведенным в исследовании Ким Чжон Бома, люди, изучавшие корейский язык самостоятельно, демонстрировали куда более низкие результаты при сдаче международных экзаменов, чем те, кто занимался по «традиционным» методам [7]. Однако стоит отметить, что исследование проводилось в первую очередь среди тех, кто был погружен в языковую среду, т.е. находился в Республике Корея.

Таким образом, в процессе обучения корейскому языку используется коммуникативная методика с коммуникативным, деятельностным и осознанным подходом. Это связано с ориентацией на практическое овладение корейским языком учащимися, что предусматривает переход от овладения языковыми единицами к использованию их в речевых ситуациях, характерных для естественного речевого общения.

Библиографические ссылки

1. Болкунов И. А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи // Таврический научный обозреватель. 2016. Вып. 11. 1 (16).

2. Санникова С. В. Дистанционное обучение иностранным языкам: проблема и ценность современного социума. Продолжающееся научное издание, выпуск 12 «Английский для нефилологов. Проблемы ESP 2021», май 2021 г., г. Воронеж.

3. Сатунина А. Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования: журнал. 2006. № 1. С. 89-90.
4. Hölzl Andreas. A typology of questions in Northeast Asia and beyond: An ecological perspective. Language Science Press, 2018. 543 p.
5. Lee Rakushi Andrea. Daniel Ryan Bailey. South Korean University students' views of online learning during the COVID-19 pandemic. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 2022. Volume: 23. Number: 4. Article: 3. Pp. 39-52.
6. "또 PPT 읽기냐"...질 낮은 원격수업에 뿔난 학생들. 09.06.2020. URL: <https://www.hankyung.com/society/article/2020090691531> [«Ты снова читаешь PPT?»... Студенты возмущены некачественными дистанционными занятиями] (дата обращения: 17.12.2022).
7. 김종범. 한국어 교원 양성과정 온라인 실습의 성취도에 영향을 미치는 요인. 서울 : 한국방송통신대학교, 2012. [Ким Чжон Бом. Факторы, влияющие на достижение онлайн-практики на курсе подготовки учителей корейского языка. Сеул: Корейский национальный открытый университет, 2012.]

УДК 378.147

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА
ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
(практический аспект)**

**THE USE OF MOBILE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING STUDENTS'
LEXICAL COMPETENCE IN PROFESSIONAL LINGUISTIC EDUCATION
(practical aspect)**

Н. С. Петрищева, Т. Г. Рыбалко
*Нижегородский институт управления РАНХиГС
при Президенте РФ*

Аннотация. В рамках современной парадигмы высшего образования лексическая компетентность рассматривается как основа профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста. Мобильные технологии могут служить средством формирования лексической компетенции. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что этот вопрос еще недостаточно изучен. Авторы рассматривают понятие лексической компетенции, описывают методику использования мобильных технологий для формирования лексической компетенции студентов, выявляют основные преимущества и недостатки использования мобильных технологий в профессиональном лингвистическом образовании в восприятии преподавателей и студентов.

Abstract. Within the framework of the modern higher education paradigm, lexical competence is considered as a basis of the future specialist's professional communicative competence. Mobile technologies can serve as a means to form

lexical competence. The analysis of scientific and pedagogical literature shows that this issue is still insufficiently investigated. The authors examine the notion of lexical competence, describe the methodology of using mobile technologies to form students' lexical competence and identify the basic advantages and shortcomings of using mobile technologies in professional linguistic education as perceived by teachers and students.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, лексическая компетенция, информационно-коммуникационные технологии, мобильные технологии, мобильное обучение, профессиональное лингвистическое образование, смешанное обучение

Keywords: professional communicative competence, lexical competence, information and communication technologies, mobile technologies, mobile learning, professional linguistic education, mixed learning

At present, the modern paradigm of higher education involves the effective organization of the educational process in order to form both key universal and general professional and professional competencies.

In modern conditions, students are faced with the task of mastering business communication based on professional vocabulary. Such qualification requirements for training are due to the need to create conditions for the formation of a high level of professional and communicative competence among future specialists, which is based on the possession of foreign professional vocabulary. In other words, in professional linguistic education, the formation of professional communicative competence is impossible without the formation of lexical competence.

With regard to professional linguistic education, the formation of students' lexical competence is impossible without taking into account their professional component. In the works of domestic scientists and teachers, various aspects of the formation of professional lexical competence are considered. V. N. Kartashova and T.N. Andreenko studied the formation of professional lexical competence of a future teacher of a foreign language [2], S. A. Bezborodova considered foreign language professional lexical competence, taking into account the gender characteristics of students [1], G. R. Chainikova indicated the main components of the professional lexical competence of a future specialist in the field of information technology [3]. Within the framework of this article, we will consider the formation of the lexical competence of students studying in the direction of training 09.03.03 Applied Informatics (profile "Corporate Management Information Systems") precisely through the prism of professional linguistic education.

Since the process of learning vocabulary is time-consuming and often tedious for students, teachers often look for ways to ease this routine. In our opinion, one of the effective means is the use of mobile technologies. Mobile learning is based on the use of mobile communication devices, usually a mobile phone and / or tablet. One of the advantages of mobile learning is its integrativity: mobile learning can be combined with different forms of learning: traditional, blended learning, distance learning, etc. In professional language education, it is possible to use the following mobile technologies: mobile applications, electronic dictionaries, instant messengers,

e-mail, podcasts and blogs.

An empirical study was conducted with students studying in the field of study 09.03.03 Applied Informatics (profile "Corporate Management Information Systems") at the Department of Foreign Languages and Professional Linguistic Education of the Nizhny Novgorod Institute of Management - a branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Nizhny Novgorod). In order to test the methodology developed by us, an experiment was conducted in which two groups of the 1st course participated: the control and experimental groups.

The experimental work included four stages:

1. *The introductory stage*, the purpose of which was to identify the technical and psychological readiness of students of this direction to use mobile devices in foreign (English) language classes using such empirical methods as observation and questioning. In order to check the technological readiness of students, a survey was conducted, which showed that 100% of the respondents own mobile phones, while 46% also use tablets. It was found that students are confident users of mobile devices. In the educational process, they mainly use the following functions of their mobile devices: information search, reading e-books, photo and video recording, voice recorder, online translators, communication in social networks and instant messengers, mobile applications, etc.

Psychological readiness for the use of mobile devices in the educational process was tested using observation and questioning. Students showed interest in the proposed means: 97% were positive; only 3% of respondents had doubts about the advisability of using mobile technologies as a means of learning in foreign (English) language classes. Thus, the conducted survey and observation showed that the majority of students were ready to use mobile technologies in the learning process, both psychologically and technically.

2. *Selection and implementation of mobile technologies.*

For the formation of lexical competence, we used the following mobile learning tools: a messenger, mobile dictionaries and a mobile application for practicing lexical units. The methodology for working with these mobile technologies included, first of all, the development of the main criteria for selecting mobile technologies, namely: free, operational efficiency, reliability, relevance and the ability to use offline. According to these criteria, as a result of approbation, we, together with students, selected the following mobile technologies:

- mobile dictionaries Computer dictionary (monolingual) and ABBYY Lingvo (bilingual);

- applications for practicing vocabulary Quizlet;

- Viber messenger.

Further, students got acquainted with the main functions, capabilities and features of mobile learning tools. Here is an example of one of the tasks at this stage.

Exercise.

Install the Quizlet mobile app on your smartphone. Create your own set (set) of cards on the topic "software". Familiarize yourself with the format of tasks that can be performed in this application. Which of them is, in your opinion, the most

effective / least effective? Post the results of passing this test in the Viber messenger.

3. *Creation of an interactive learning environment in order to form lexical competence.* The selected mobile technologies were integrated into both classroom and extracurricular work of students. In the classroom, the methodology of working with mobile devices was built within the framework of various forms of interaction in the systems "teacher-student", "teacher-students", "student-student", "student-students", etc. Below are just a few of the tasks we used in class. For example, in the "student-student" system, one student acted as a teacher and tested the knowledge of lexical units from the students of his mini-group, which were submitted for extracurricular testing in the Quizlet mobile application. Verification could be carried out by translating from Russian into English or vice versa, defining a word, etc.

During the "teacher-student" interaction, the teacher posted images with lexical units in the Viber messenger, and the students called them verbally. One of the options for such work could also be writing a lexical dictation. As extracurricular work, students performed the following tasks:

- compiling your own sets (sets) of cards with lexical units in the Quizlet application;

- working out lexical units with the help of several exercises in Quizlet, aimed at different stages of vocabulary development (for example, recognition or reproduction of both graphic and sound forms of lexical units), as well as having different levels of complexity, which made it possible to differentiate the learning process;

- working out vocabulary with the help of additional online exercises, links to which the teacher posted in the Viber messenger;

- study of information about lexical units in mobile dictionaries.

Below is one of the tasks submitted for extracurricular work.

Exercise.

Use mobile dictionaries to learn the term "software". Find the main phrases with this word, its synonyms. Highlight the main types of software. Define the difference between "software" and "program".

4. *Final stage: collection, processing and analysis of the results achieved during the experiment.*

Work with professional vocabulary was based on testing its assimilation at three levels: recognition, reproduction (reproduction) and use in a speech quasi-professional situation. The results obtained during the experiment were subjected to both quantitative and qualitative analysis.

At the end of the first semester in the CG, the results of the final test showed a not very high level of recognition of professional vocabulary (63%); in the EG this figure was 87%. Reproduction revealed an even greater gap between the results of the two groups: CG - 48% and EG - 81%. To track the level of development of lexical competence, the percentage indicator of the use of the studied professional vocabulary in a quasi-professional situation was also taken into account, which was 35% for the CG and 68% for the EG.

Thus, the higher results of mastering new vocabulary at all three levels in the experimental group, in our opinion, are explained by the effectiveness of the methodology we have developed for the formation of lexical competence.

At the end of the experiment, we organized a survey of students, where students were asked to independently evaluate the effectiveness of using mobile tools in the formation of lexical competence and identify their advantages and disadvantages. In general, the students themselves highly appreciated the use of mobile technologies. The results of the survey and our experience have revealed the following advantages of using mobile devices in professional language education:

- individualization of the learning process. The student has the opportunity to work out lexical units at a convenient time for him and in the categories of exercises he has chosen, etc.;

- the interactivity of the exercises makes the process of memorizing vocabulary not so monotonous;

- monitoring of progress by both the teacher and the student;

- feedback from the teacher during extracurricular time;

- mobility, that is, the ability to use mobile devices at a convenient time almost anywhere: in the classroom, at home, in transport, etc.;

- ergonomics, information in a mobile device takes up much less space than paper media: textbooks, vocabulary cards, etc.;

- a comfortable tool for students representing the "digital generation".

However, a number of shortcomings cannot be ignored, namely:

- time costs on the part of the teacher;

- limited opportunities for practicing the skills of monologue or dialogic speech;

- a small screen of a mobile device imposes restrictions on the amount and type of information displayed;

- limited battery life of the mobile device. This problem is losing its relevance with the advent of portable powerbank chargers, which make users more mobile. However, in practice, only 37% of the participants in the experiment had such chargers in the classroom;

- limited amount of memory of the mobile device. Students did not always have the opportunity to install an additional mobile application or download a large file.

Summarizing the presented results of the study, conducted in accordance with the goals and objectives, we note that mobile technologies act as one of the effective means of forming the lexical competence of students in professional language education, despite the identified shortcomings. The authors proved the consistency and effectiveness of the proposed methodology during the experiment, which included several stages: introductory (identifying the technical and psychological readiness of students); selection and implementation of mobile technologies; creation of an interactive learning environment and the final stage, which includes the collection, interpretation and analysis of the results achieved. 93% of students in the control group highly appreciated the use of mobile technologies in the study of vocabulary and expressed a desire to continue using them. It is impossible not to note the role of a teacher who can turn a mobile phone/tablet into a powerful learning tool only if the work with mobile devices is organized methodically and technically competently. Moreover, the developed methodology contributes not only to the formation of lexical competence, but also allows you to improve various types of speech activity, which, in turn, will contribute to the formation of a high level of

professional and communicative competence of the future professional.

Библиографические ссылки

1. Bezborodova S. A. The development of foreign language professional lexical competence, taking into account the gender characteristics of students // Bulletin of the Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture. 2016. Vol.150. № 2. Pp. 151–157.
2. Chaynikova G. R. Educational electronic dictionary of the thesaurus type as a means of forming the information basis of speech activity // Philological Sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2013. No. 9 (27): in 2 parts of Part I. Pp.183–188.
3. Kartashova V. N., Andreenko T. N. Methods of formation of professional lexical №2-3(62). Pp. 55–57.

УДК 372.881.111.1

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСОВ GOOGLE В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ВНЕУРОЧНОГО КУРСА «ЗНАНИЕ И ЯЗЫК»

ADVANTAGES OF USING GOOGLE SERVICES IN THE WORK OF A TEACHER WHEN PLANNING A COURSE «KNOWLEDGE AND LANGUAGE»

А. А. Попова, Е. А. Серяева
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»*

Аннотация. Описаны преимущества, которые становятся доступными для участников образовательного процесса при применении Google сервисов при изучении внеурочного курса «Знание и язык» с применением международного опыта в образовании в условиях российских школ. Данный внеурочный курс базируется на курсе программы Международного бакалавриата «Теория познания».

Abstract. The advantages that become available to participants in the educational process when using Google services are described when studying the extracurricular course «Knowledge and Language» using international experience in education in Russian schools. This extracurricular course is based on the course of the international baccalaureate program Theory of Knowledge.

Ключевые слова: Google сервисы, Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, результаты обучения, ученик 10-11-х классов, курс «Знание и язык»

Keywords: Google services, Federal State Educational Standard of Secondary General Education, learning outcomes, 10-11th grade student, Knowledge and Language course

Современное образование невозможно представить без применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), особенно при

применении знаний и опыта зарубежных коллег. Сейчас применение интернет-ресурсов для получения образования актуально как никогда, ведь из-за ограничений для занятий в очном формате, особенно при необходимости международного взаимодействия, без поддержки дистанционного формата обучения не все ученики могут в одинаковом объеме усвоить необходимые знания [1].

Доступ к интернету есть практически у каждого – через компьютер, планшет, телефон. Важно отметить, что использовать возможности Сети с максимальной пользой могут как педагоги, так и ученики.

Интернет является отличным средством для освоения курса «Теория познания», т.к. данный курс был разработан внутри системы Международного бакалавриата и многие материалы необходимые для работы по данному курсу размещены в сети интернет.

«Теория познания» – это курс о критическом мышлении и изучении процесса познания, а не об изучении определенного объема знаний. «Теория познания» поддерживает и помогает объединить предметы, с которыми студенты сталкиваются в остальной части своих исследований дипломной программы. Он вовлекает студентов в подробные размышления о том, как приобретаются знания в разных дисциплинах и областях знаний, о том, что у этих областей общего, и о различиях между ними. Курс «Теория познания» изучает, как человек знает то, что он утверждает, что знает. Это достигается путем поощрения студентов к анализу и изучению вопросов знаний. В руководстве «Теории познания» проводится различие между общими знаниями и личными знаниями. Это различие предназначено для того, чтобы помочь учителям составить свой курс «Теории познания» и помочь студентам изучить природу знаний [3; 9].

Курс сосредоточен на исследовании вопросов знаний, которые являются ключевым инструментом как для учителей, так и для студентов. Это спорные вопросы о самом знании, например: «Что считается убедительным доказательством для утверждения?», «Некоторые типы знаний менее открыты для интерпретации, чем другие?» или «Какие ограничения должны быть на пути к знаниям?» [5; 6; 10].

Программа внеурочной деятельности «Знание и язык», созданная на базе курса «Теория познания», отличается новизной для большинства российских школ, которые работают только внутри и на основе российской системы образования, поскольку предметно-языковое интегрированное обучение, имея практику успешного применения во многих странах и школах на основе программы Международного бакалавриата, ещё не нашло широкого распространения в российских школах.

В основу программы «Знание и язык» положены принципы предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). CLIL преследует две цели, а именно – изучение предмета посредством иностранного языка, и иностранного языка через преподаваемый предмет. Занятия представляют собой заседания научного общества. Обучение происходит через исследование. Короткие научно-популярные видеосюжеты из проверенных источников сети Интернет

помогают обучающимся погрузиться в проблему, а затем в ходе самостоятельной исследовательской деятельности в сопровождении учителя обучающиеся углубляют знания в обозначенной в сюжете теме и приобретают собственный практический опыт. При изучении разных аспектов проблемы реализуется системно-деятельностный подход в обучении, и у обучающихся формируется более целостная картина мира. Обучение через исследование позволяет разделить ответственность за результаты обучения в равной степени между педагогом и учеником. Учащиеся лучше всего учатся, когда самостоятельно находят решение. Владение навыками мышления и рассуждения очень важны [2].

Одним из удобных и доступных в России сервисом для обучения в очном и дистанционном форматах являются Google сервисы. Сервисы Google предоставляют возможность применить то множество инструментов, которые полезны как для индивидуальной, так и совместной деятельности. Сервисы Google ориентированы на сетевое взаимодействие людей и для образования в этой среде важны возможности общения и сотрудничества.

На платформе Google возможно:

- создание и совместное редактирование, и обсуждение документов, таблиц, презентаций через Google Документы;
- создание индивидуальных и коллективных блогов с возможностью добавления в них различных материалов (документов, календарей, заметок, агрегатов новостей и т.п.);
- создание системы безопасного поиска через систему Google путем их фильтрации и дополнения полезными сайтами. Таким образом создаются и используются безопасные образовательные поисковые системы;
- создание личных и коллективных блокнотов, комментирование и классифицирование записей, предоставление общего доступа к определенным записям;
- создание персональных календарей и добавление в них событий и описание к ним, планирование коллективной деятельности;
- создание собственных учебных видео-каналов, использование медиаресурсов YouTube и размещение в сети собственных видеофрагментов;
- создание сайта на Google-site и его конструирование. Добавление на сайт документов, таблиц, календарей, фотографий, видео и др. [4].

Благодаря такому обширному функционалу, возможно выполнить следующие задачи:

- включение материалов сети в содержание урока (интегрирование их в программу обучения);
- самостоятельный поиск информации учащимися в рамках работы над проектом;
- углубленное самостоятельное изучение материала, ликвидация пробелов в знаниях;
- самостоятельная подготовка к сдаче квалификационного экзамена экстерном;

- систематическое изучение определенного аспекта курса дистанционно под руководством преподавателя;
- повышение мотивации и создание потребности в изучение курса посредством живого общения;
- формирование и развитие необходимых умений и навыков на основе аутентичных материалов сети Интернет, а также материалов, подготовленных преподавателем;
- совершенствование умений монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем или кем-то из учащихся материалов сети;
- пополнение словарного запаса, как активного, так и пассивного, лексикой, отражающей определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества, используя аутентичные тексты в рамках изучаемой темы;
- знакомство с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны в рамках изучаемой темы [4].

Работа на базе сервисов Google доступна и понятна как педагогу, так и ученику. Есть возможность использовать сайт как одному классу, так и всей школой. Каждый педагог может самостоятельно создать, найти и сформировать необходимую образовательную среду онлайн, используя свои собственные наработки или же находя и заимствуя их у российских и / или зарубежных коллег [7; 8].

На Google-sites педагог может настроить абсолютно всё от доступного материала, ссылок для взаимодействия и просмотра информации, контактов, доступа для редактирования отдельных документов, до расположения необходимых данных на странице сайта и дизайна страницы. Платформа Google-sites предоставляет возможность связывать и выкладывать свои документы и материалы, а также привязывать к странице материалы из общего доступа, которые находятся в сети интернет или же предоставлены коллегами [8].

Если класс не смог в очном формате посетить внеурочный курс «Знание и язык», например, из-за ухода на карантин, педагог может не просто оставить домашнее задание для учеников в электронном журнале, а полноценно провести урок с учениками на платформе Google, используя все её возможности.

Во время урока в онлайн формате, через Google meet, ученики заходят на сайт, созданный учителем, на котором размещены все необходимые материалы по темам для каждого урока, что позволяет затрачивать минимальное количество времени на подготовку и демонстрацию материала. Учащиеся изучают весь предоставленный материал (читают аутентичный текст, смотрят видео или же слушают аудио фрагмент), потом обсуждают непонятные моменты с педагогом и/или отвечают на наводящие вопросы по теме. В течение

урока учитель делит учеников на группы, внутри онлайн конференции, и дает им время на обсуждение проблемного вопроса, составление аргументации для позиции каждой группы. После педагог снова объединяет класс в совместную конференцию, и урок заканчивается в формате дискуссии с подведением итогов.

С помощью сервисов Google учитель может провести полноценный урок, несмотря на ограничения, связанные с геопозицией как учеников, так и преподавателя. Сервисы Google помогают не только педагогу разнообразить формы урока и сократить время на подготовку материала и проверку работ, но также помогают ученику усваивать материал в своём личном темпе и более эффективно изучать новый материал и закреплять уже изученный.

Библиографические ссылки

1. Зеленецкая Л. П. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании // Молодой ученый. 2020. № 18 (308). С. 498-499. URL:

2. Рекомендации по пользованию программой внеурочной деятельности «Немецкий язык с Детским онлайн-университетом». URL: <https://www.goethe.de/resources/files/docx> (дата обращения: 27.10.2022).

3. Подходы к обучению. URL: HYPERLINK "https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/guide-t

4. Сапелкин А. И. Использование интернет-ресурсов на уроке. URL:

5. А

6. Diploma Programme Assessment Procedures 2019. International Baccalaureate Organization, 2019. 418 p.

7. G

8. G

9. Lehrer K. Theory of Knowledge. Routledge, 2018. 318 p.

10. W

**НОВЫЕ РОЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ОБУЧЕНИИ ПОКОЛЕНИЯ Z
В МЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ 21 ВЕКА**

**NEW EDUCATIONAL ROLES WHILE TEACHING GENERATION Z
IN CHANGING CONDITIONS OF THE 21st CENTURY**

И. В. Пронина
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»

Аннотация. Целью статьи является анализ изменений в преподавании иностранных языков за последние несколько лет. Автор рассматривает основные причины данного процесса, в том числе и новые реалии пандемии COVID. В статье приведены примеры изменений не только функционала преподавателя, но и применения на практике инновационных технологий, платформ и разработок. Также автор рассуждает на тему поколения, которое учится сейчас, а именно новое явление поколения Z (центениалов), которое не воспринимает старые методы обучения.

Abstract. The aim of the article is to analyse the changes in the teaching of foreign language over the last few years. The author examines the main reasons of this process, including the new realities of the COVID pandemic. The article provides examples of changes not only in the functionality of the teacher, but also in the practical application of innovative technologies, platforms and developments. The author also discusses the topic of the new generation of students now, namely the new phenomenon of Generation Z (centenarians), which does not accept the old methods of learning.

Ключевые слова: роль в преподавании, поколение Z, центениал, цифровая платформа, приложение для обучения, новые технологии, синхронный, асинхронный, смешанный, гибридный, эффективный процесс обучения, «естественный ввод» языков

Keywords: role in teaching, Generation Z, centennial, digital platform, learning application, new technologies, synchronous, asynchronous, mixed, hybrid, effective learning process, «natural input» of languages

Преподавание языка кардинально изменилось с недавним распространением технологий. В данной статье рассмотрим, какие роли и функции должны взять на себя преподаватели и издатели в этом меняющемся контексте. Первое, о чем хотелось бы упомянуть, что мы рассуждаем об изменениях уровня настоящей революции. Мы никогда не видели такой метаморфозы, и процесс далек от завершения. Неопределенность возникает не столько из-за технологических достижений, которые более или менее предсказуемы, сколько из-за их социального признания и влияния, которое они могут оказать на бизнес-модель или социальную организацию, что зависит от внешних факторов в технологии и в образовании.

Если рассуждать по порядку, то технологии:

- 1) сформулировали новые способы изучения языка;
- 2) способствовали разработке приложений для изучения языка, равно удаленные от класса, игры или социальной сети;
- 3) расширили возможности неформального обучения и, тем самым, изменили взаимосвязь между тем, что происходит в классе и за его пределами;
- 4) создали мощные лингвистические ресурсы для поддержки повседневного общения, которые являются открытыми, постоянными (24 часа, 365 дней) и повсеместными (в любой точке мира);
- 5) помогли переосмыслить роль преподавателя языка как следствие этих изменений [1].

Прежде всего, мы стали свидетелями рождения таких форм обучения, которые еще несколько лет назад были немыслимы. Практически не осталось ни полностью очных курсов, ни физических аудиторий без дополнительных устройств.

Дистанционное обучение с помощью толстых книг и телефонных звонков или телевизионных программ уже устарело. Повседневное образование включает в себя электронную почту, чаты, обмен мгновенными сообщениями, форумы, веб-сайты, социальные профили, которые вряд ли исчезнут. Классная комната заполнена экранами (проектор, ноутбук, мобильный телефон), которые выполняют различные функции и дополняют друг друга. Издатели учебников трансформировались в издателей цифрового контента и заменили типографов, печатников и наборщиков на компьютерных инженеров, создателей видео и аналитиков данных. Продолжая печатать книги, они открывают платформы для любого языка, полноценные онлайн-курсы для определенной аудитории и многофункциональные мультимодальные материалы, дополняющие любой курс [3].

Сегодня мы можем выбирать между очным курсом (с платформой), синхронным (онлайн в реальном времени), асинхронным (отложенный онлайн), смешанным (сочетающим все три режима) и гибридным (с одновременным обучением онлайн и очно). Среди цифровых курсов мы находим частные занятия, специализированные и закрытые курсы каждого учебного заведения или массовые курсы (MOOCs), открытые для всего мира, с десятками тысяч последователей. Цифровая природа самого курса варьируется в огромных пределах – от сложной альтернативной виртуальной вселенной с аватарами учителя и учеников до грубой коллекции PDF-файлов. Даже классы или курсы одного и того же учебного заведения на единой платформе заметно отличаются друг от друга, в зависимости от ресурсов, включенных каждым преподавателем, отражающих его стиль преподавания и методический выбор. Технологии расширяют игровое поле, рассеивают прежние образовательные предложения, увеличивают разрыв между самыми искушенными и самыми скромными.

Поколение Z это молодые люди, которые не делят мир на реальный и виртуальный. С момента их рождения научно-технический прогресс набирает обороты. Сегодня можно сходить в ресторан, а можно заказать еду в интернете.

Они получают информацию с трёх экранов одновременно (телефон, ноутбук, телевизор), и для них это реально и абсолютно не сложно.

Поэтому параллельно с новыми возможностями для них возрастает и ожидание, связанное с обучением:

1. возможность иметь порождает ожидания повсеместного обучения и обучение на ходу;

2. использование учебных ресурсов, предназначенных исключительно для использования учащимся;

3. мобильные устройства вообще вызывают ожидания автономного обучения;

4. игровой слой поверх учебного дизайна привел к вере в возможность «игрового» обучения.

Среди этого огромного разнообразия большинство центениалов все же предпочитает обучение лицом к лицу, без компьютера как посредника, хотя мы используем класс Moodle или что-то еще, чтобы заказывать материалы, связываться со всеми студентами, автоматически отслеживать выполненные задания, с графиками посещаемости и участия. Конечно, цифровые формы обучения будут полезны и тем учащимся, которые живут в местах, где нет большого количества очных встреч, или вдали от говорящего сообщества, и глобализация является для них большим улучшением. И тут роль учителя не может быть вычеркнута. Учителя тут неотъемлемая часть эффективного процесса.

Синхронность останется великим образовательным открытием двух лет дистанционного общения при КОВИД-19: при проведении занятий со студентами, координационных совещаний между преподавателями или при разрешении чрезвычайных ситуаций.

Но, несмотря ни на что, очные занятия по-прежнему остаются самыми важными как для преподавателей, так и для студентов, именно они создают курс, именно на них происходит наибольшее обучение. По всем этим причинам я думаю, что в будущем наиболее распространенными будут смешанные курсы, с ядром очных занятий, платформой для консультаций во внеурочное время и некоторыми синхронными сессиями поддержки. Это будет сложнее в управлении, но гораздо эффективнее.

Во-вторых, появилось множество приложений и платформ. Они предлагают заранее разработанные задания, мгновенную коррекцию, автоматическое обучение, определенную прогрессию обучения, мультимодальные интерфейсы, забавные мини-игры [2]. Вы можете развлекаться, изучая лексические, произносительные или грамматические таблички, переводя и играя в игры с мобильного телефона, ожидая автобуса или своей очереди к врачу, что абсолютно обыденно для поколения Z.

Данные гибридные формы представляют собой интересную разработку. Тысячи молодых людей поколения, рожденных в 2000 годах, стали изучать с ними иностранные языки. Не до конца изучено, способствуют ли они прочному долгосрочному обучению, позволяют ли они практиковать большие навыки в правдоподобных контекстах, могут ли они включать социокультурные аспекты,

имеющие отношение к коммуникации в 21 веке. Они требуют мотивации, настойчивости и самоконтроля. Они могут быть полезны для некоторых дисциплинированных пользователей, но очень условно подходят для большинства.

Третий момент заключается в том, что технологии экспоненциально увеличили неформальное обучение, возможности учиться самостоятельно, без учителя, учебника, фиксированного расписания занятий, экзаменов или международных и признанных сертификатов. Сегодня веб предлагает «естественный ввод» языков, передающих фанатский контент, которым увлекаются многие люди: японская манга, корейский к-поп, китайская маньхуа и т.д. Таким образом, даже если изучение языка не является приоритетом, многие молодые люди смотрят сериалы в оригинале (возможно, с субтитрами на родном или английском языке), слушают и танцуют сальсу, поют реггетон с помощью караоке-приложений, синхронизирующих текст и музыку, играют в видеоигры с иностранной командой или соперником, или соревнуются в киберспорте в мультимодальном контексте, который они знают в деталях, и который позволяет им угадывать значения сообщений.

Они в возрасте 16-20 лет являются полноценными автономными учащимися, поскольку они учатся самостоятельно; кочевыми, поскольку они мигрируют с одного сайта на другой в поисках того, что их интересует; мультимодальными, поскольку они учатся на графических и специфических контекстах своего фанатизма; и кооперативными, поскольку они помогают друг другу, соблюдая интернет-этику. Они знакомятся друг с другом через сеть и там же создают свои группы по интересам, клубы и связанные с ними пространства, которые действуют как аутентичные сообщества по изучению языка. Иногда эти неформальные мероприятия проходят параллельно с обычным языковым курсом, иногда они являются единственным пространством для контакта и обучения.

С одной стороны, это требует сильной и постоянной мотивации, которая коренится в личном желании присоединиться к группе (instagrammers, gamers, tiktokers и т.д.).

С другой стороны, исследования показывают, что молодежь, изучающая языки самостоятельно, имеет высокий академический профиль: они студенты университетов, говорят на нескольких языках, очень подкованы в Интернете, используют необычные программы и ресурсы, то есть владеют академическими алгоритмами познания. Но очень сомнительно, что большинство учащихся отвечают этим требованиям и могут воспользоваться этими возможностями неформального обучения без грамотного педагога.

Изучение иностранного языка и технология – это параллельные области, которым суждено понять друг друга, чтобы извлечь максимум пользы и избежать подводных камней, которые могут возникнуть на этом пути не только у центениалов, но у более старшего или младшего поколения.

Лавина новых разработок приводит к существенным изменениям в функции преподавания. Учителя больше не являются просто единственными людьми, владеющими знаниями целевого языка, которых может слушать

обучающийся. Мы больше не работаем только с учебником, с бумагой, аудио и видео. Но учителя не исчезнут. Данная профессия трансформируется в долгосрочной перспективе, потому что потребность в изучении языка продолжает расти, и, несмотря на распространение ресурсов и развитие технологий, большинство обучающихся не могут сделать это самостоятельно. Им нужна помощь педагога.

Работа учителя будет совсем другой. Распространение цифрового контента существенно меняет роли, особенно при работе с молодыми людьми, рожденными в начале 2000. Учителя становятся кураторами контента, посредниками в передаче этого контента учащимся и социокультурными фасилитаторами, посредниками, знакомящими учащихся с продуктами на изучаемом языке, которые могут представлять для них интерес. Задача педагога будет напоминать работу семейного врача, который выслушивает пациента, подбирает лечение, объясняет, как его применять, дает общие рекомендации на неделю вперед и назначает визит через несколько дней, чтобы проверить его или ее прогресс.

Библиографические ссылки

1. Инькова М. Д. Неадаптированные материалы для повышения межкультурных коммуникативных компетенций обучающихся // Общество. Доверие. Риски: материалы 3-го Ежегодного международного форума. М.: Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, 2021. С. 235-242.

2. Cole J., Vanderplank R. Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning // System. 2016. № 61. Pp. 31-42.

3. Fominykh M., Shikhova E., Soule M., Perifanou M., Zhukova D. Digital Competence Assessment Survey for Language Teachers // Learning and Collaboration Technologies: New Challenges and Learning Experiences, Proceedings of 8th International Conference. 2021. Part I. Pp. 264–282.

УДК 80:37

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ЕЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

COMMUNICATIVE COMPETENCE AND ITS STRUCTURAL COMPONENTS

А. В. Прынзина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению понятия коммуникативной компетенции и ее структурных компонентов. Коммуникативная компетенция и другие компетенции, являющиеся ее структурными компонентами, считаются одними из основных компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся при изучении иностранных языков. Тема данной статьи является

актуальной в связи с заинтересованностью преподавателей и обучающихся в овладении компетенций, необходимых для изучения иностранных языков. В данной статье было изучено понятие компетенции, коммуникативной компетенции, а также подробно рассмотрены модели классификации коммуникативной компетенции. В заключении обобщаются результаты проведенного исследования коммуникативной компетенции и ее структурных компонентов.

Abstract. The article deals with the concept of communicative competence and its structural components. Communicative competence and other competences, which are its structural components, are considered one of the main competences that should be formed by learners when studying foreign languages. The topic of this article is relevant due to the interest of teachers and students in gaining the competences required for foreign language learning. In this article, the concept of competence, communicative competence, and models for classifying communicative competence are studied in detail. The conclusion summarises the results of the research conducted on communicative competence and its structural components.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, модель коммуникативной компетенции, структурные компоненты

Keywords: competence, communicative competence, model of communicative competence, structural components

Термин компетенция имеет обширную трактовку и применяется в разных сферах деятельности. Как показывает практика, большинство людей имеют представление о таких терминах как «компетенция» или «компетентный человек», однако далеко не каждый способен дать четкое определение данным понятиям. Более того, понятие компетенция находит применение в биологических науках, в юриспруденции, политологии и других сферах. Принимая во внимание латинские корни и исторические вариации значений, присущих компетенции, мы можем рассматривать данный термин как «осведомленность» или «ответственность». В словаре Г. М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировой дается следующее определение «компетенции»: «Круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом» [3]. Также можно обнаружить относительно синонимичное определение к термину Г.М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспировой «компетенция» в толковом словаре Д.Н. Ушакова: «Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий» [7]. В словаре, специализирующемся на иностранных словах, присутствует следующая дефиниция: «Достаточная осведомленность, необходимая для того, чтобы решать вопросы в известной области и произносить основательные суждения по поводу определенного круга явлений» [5]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что компетенция в первую очередь определяется как совокупность знаний и умение в определенной сфере деятельности, присущей индивиду.

Ограничение нашего внимания использованием слова «компетенция» в лингвистике по-прежнему приводит к широкому разнообразию определений.

Так, например, компетенция интерпретируется как обладание достаточным объемом знаний, умений и навыков, которые требуются для изучения языка. Термин «компетенция» стал активно применяться в лингвистике благодаря теории Н. Хомского. По мнению автора, «основная идея компетенции заключается в существовании у человека языковой способности (компетенции), представленной в виде особых ментальных моделей, отражающих знание языка; эта языковая способность реализуется в дальнейшем в речевой практике человека» [10]. Как мы можем заметить, Н. Хомский подчеркивает важность наличия языковой способности, как ключевого элемента коммуникативной компетенции. Также автор связывает языковую способность и речевую практику, представляя их взаимодействие в качестве реализации коммуникативной компетенции.

Рассмотрев трактовки, представленные исследователями с разными взглядами на сущность понятия компетенции, можно сказать, что компетенция относится к индивидуальному набору данных для успешных действий в соответствующих областях. Далее мы подробно рассмотрим понятие коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция как термин берет свое начало в 1970-х годах. Несмотря на новизну данного термина в 20 веке, суть его не вызывала трудностей в понимании: «Если целью изучения языка является его использование, то развитие коммуникативной компетенции должно определяться и оцениваться способностью обучающегося в общении» [2]. Стоит отметить, что в работах лингвистов 20 века преподавание языков основывалось на оценке письменного и устного владения языком, следовательно, появление коммуникативной компетенции в качестве одного из критериев оценивания уровня владения языком стало новаторством. Те лингвисты, которые придерживались данной революционной теории, не встретили сторонников. Более того, их мнение в мировом сообществе оценивалось скептически и враждебно.

Одним из приверженцев введения коммуникативной компетенции в изучение иностранных языков был Н. Хомский. В своей работе «Аспекты теории синтаксиса» автор определяет коммуникативную компетенцию как «знание языка говорящим-слушающим в одноязычной среде» [10]. Также Ноам Хомский отмечал, что владение коммуникативной компетенцией позволяет изучающему не только понимать, но и активно пользоваться грамматическими конструкциями в процессе общения. Однако многие исследователи заявили, что трактовка коммуникативной компетенции, данная Хомским, приравнивает коммуникативную компетенцию к процессу общения. Более того, коммуникативная компетенция, по определению Н. Хомского, является синонимом социокультурной компетенции.

Взгляды Ноама Хомского были раскритикованы многими исследователями, в частности Деллом Хаймсом. В свою очередь, Хаймс утверждает, что правила использования языка доминируют над правилами грамматики. Также, по мнению Хаймса, правила речи являются управляющими факторами для языковой формы в целом: «Точно так же как правила синтаксиса

могут контролировать аспекты фонологии и точно так же как семантические правила в некоторых случаях контролируют аспекты синтаксиса, так и правила речевых актов выступают в качестве управляющего фактора для языковой формы в целом» [10]. Таким образом, Хаймс определяет коммуникативную компетенцию как знание правил для понимания речи и воспроизведения самой речевой деятельности.

Другая точка зрения касательно коммуникативной компетенции базируется на теории лингвистов М. Канале и М. Суэйна. Термин «коммуникативная компетенция» раскрывается как «взаимодействие социального контекста грамматики и значение языковых единиц» [9]. В работе М. Канале и М. Суэйна «Теоретические основы коммуникативных подходов к обучению и контролю второго языка» авторы подчеркивают, что «коммуникативная компетенция неразрывно связана с грамматической компетенцией, так же, как и с изучением социолингвистической компетенции» [9]. Более того, лингвисты выдвигают структурную модель классификации коммуникативной компетенции:

- грамматическая компетенция,
- социолингвистическая компетенция,
- стратегическая компетенция [9].

Однако после публикации модели коммуникативной компетенции, состоящей из трех компонентов, М. Канал перенес некоторые элементы из социолингвистической компетенции в четвертый компонент – дискурсивную компетенцию.

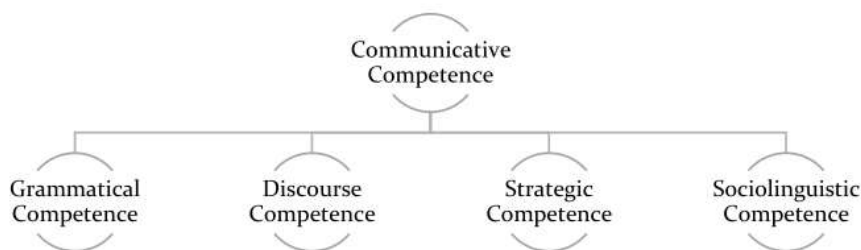


Figure 1. Canale and Swain's model of communicative competence.

Рисунок 1. Модель коммуникативной компетенции М. Канале и М. Суэйна.

Стоит отметить, что некоторые лингвисты используют термин лингвистическая компетенция вместо грамматической компетенции, так как считают, что грамматическая компетенция является синонимом для лингвистической. Однако, по мнению М. Канале и М. Суэйна, грамматическая компетенция связана с «овладеваем лингвистическим кодом, который включает также знания словарного запаса, знания морфологических, синтаксических, семантических, фонетических и орфографических правил» [9]. Следовательно, мы можем выделить грамматическую компетенцию как независимое понятие, позволяющее говорящему интерпретировать свою мысль в буквальном значении.

Переходя к следующему компоненту – социолингвистической компетенции, стоит отметить, что данная компетенция неразрывно связана с использованием языка в различных социокультурных ситуациях. Также данный компонент коммуникативной компетенции позволяет изучающему язык ориентироваться в особенностях менталитета и в культурных нормах и правилах страны изучаемого языка. Дискурсивная компетенция, в свою очередь, включает в себя сочетание определенных форм слова и словосочетаний, а также их значений, которые необходимы для логической связи устной и письменной речи. Таким образом, связность и единство текста лежат в основе дискурсивной компетенции.

Рассматривая стратегическую компетенцию, необходимо сказать, что непосредственными составляющими ее являются вербальная и невербальная коммуникативные стратегии. Говорящий использует данные стратегии для преодоления трудностей в общении из-за недостаточного владения коммуникативной компетенцией. Под вербальными и невербальными стратегиями понимаются перефразирование, уклончивость, повторение, нежелание использовать прямые фразы и др. Лингвисты отмечают, что стратегическая компетенция заметно отличается от других компонентов коммуникативной компетенции. Ее главное отличие состоит в том, что она не подразумевает накопление знаний, а включает в себя такие аспекты, как уверенность в себе, готовность идти на риск, дипломатичность при ведении диалога и многое другое. Тем не менее, стратегическая компетенция взаимодействует с другими компонентами коммуникативной компетенции, более того, она позволяет обучающимся успешно справляться с недостатком знаний в других компетенциях.

Иная точка зрения на понятие коммуникативной компетенции принадлежит известному лингвисту Л. Ф. Бахману, который разработал свою теорию в 1990 году. Индивидуальность его теории заключается в том, что Бахман использовал другой термин для передачи сути коммуникативной компетенции – «коммуникативная языковая способность» [8]. Стоит отметить, что данный термин включает в себя не только понятие компетенции, но и способность реализовать данную компетенцию в соответствующем речевом акте. Лайл Ф. Бахман предложил следующую классификацию компонентов коммуникативной языковой способности:

- языковая компетенция,
- стратегическая компетенция,
- психологические механизмы [8].

Как мы можем заметить, особенностью структурной модели коммуникативной языковой способности, представленной Лайл Ф. Бахманом, является наличие психологического аспекта. Бахман считает, что психологические механизмы являются неотъемлемым составляющим процесса речевой деятельности.

Стоит обратить внимание на работы отечественных лингвистов. Так, М.Н. Вятютнев рассматривает термин коммуникативная компетенция «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности

человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [1]. В своей интерпретации коммуникативной компетенции, Е. И. Литневская акцентирует внимание на овладение всеми видами речевой деятельности, а также подчеркивает ключевую роль коммуникативной компетенции в повседневной жизни. По мнению автора, умение применить язык и соответственно реализовать коммуникативную компетенцию в определенных жизненных ситуациях зависит от возрастных особенностей, изучающих иностранный язык. По мнению Елены Литневской, коммуникативная компетенция «предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» [4]. Также один из отечественных лингвистов М. Б. Успенский отмечает, что коммуникативная компетенция выражается в форме различных языковых правил: «Это те знания, которые даются в форме правил, приемов различения и употребления единиц языка, различных инструкций и рекомендаций по функционированию языка в речевом общении» [6].

Подводя итог, мы можем утверждать, что коммуникативная компетенция – это умение использовать знания о языке, культуре, менталитете и истории страны изучаемого языка в конкретной речевой ситуации. Стоит отметить, что и зарубежные, и отечественные исследователи рассматривают коммуникативную компетенцию неразрывно с другими компетенциями, такими как лингвистическая, социокультурная и другие. Мы также можем утверждать о вариативности данного понятия, так как некоторые исследователи выделяют, например, коммуникативную языковую способность как абсолютный синоним коммуникативной компетенции. Более того, в большинстве трудов авторы структурируют коммуникативную компетенцию и не ограничиваются единой моделью. Следовательно, такое явление как коммуникативная компетенция представляет собой многоаспектное понятие, относящееся не только к лингвистике, но и к методике преподавания языков, и предполагает наличие новых подходов к изучению своей сущности и структуры.

Библиографические ссылки

1. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38-45.
2. Залавина Т. Ю., Гасаненко Е. А. Формирование коммуникативной компетенции как один из важных аспектов в обучении студентов иностранному языку. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-kak-odin-iz-vazhnyh-aspektov-v-obuchenii-studentov-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 24.12.2022).
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М., 2003. 455 с.
4. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический проект, 2006. 590 с.

5. Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. М: Издание Товарищества И. Д. Сытина, 1907. 136 с.
6. Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе // Русский язык в школе. 2004. № 2. С. 94-96.
7. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. М., 2019. 390 с.
8. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 420 p.
9. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. London: Longman, 1980. 147 p.
10. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The M.I.T. Press, 1965. 251 p.
11. Hymes D. H. On Communicative Competence. USA: Penguin Books Ltd., 1972. 292 p.

УДК 378.096:378.016

**АУТЕНТИЧНЫЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ
КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ»**

**AUTHENTIC PROFESSIONALLY-CENTERED TEXT AS A BASIC CONSTITUENT
OF TEACHING «A FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL SPHERE»
TO STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES**

Ж. И. Прыткова, Л. Ф. Маринич
*ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет
путей сообщения»*

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» на основе аутентичных материалов по широкому и узкому профилю специальности. С одной стороны, профессионально-ориентированный текст рассматривается как структурированный информативный фрагмент языкового пространства. С другой стороны, как моделируемая единица языка, в рамках которой происходит обучение всем видам речевой деятельности. Анализируются лингвистические компоненты научно-технических текстов, представленных в авторских учебных пособиях на английском языке для студентов инженерных специальностей.

Abstract. The article deals with the problem of teaching «A Foreign Language in Professional Sphere» based on authentic materials covering general and specific aspects of engineering specialities. On the one hand, a professionally-centered text is viewed as a structured informative fragment of linguistic space. On the other hand, it is treated as a modelled language unit targeted at developing all kinds of speech activity. The examples of authentic scientific and technical texts, tasks and assignments from the authors' textbooks are cited in the article.

Ключевые слова: аутентичный текст, фрагмент языкового пространства, моделируемая единица языка, дискурс, текстовая категория, композиционно-смысловая структура, когезия, вид речевой деятельности

Key words: authentic text, fragment of linguistic space, modelled language unit, discourse, text category, compositional and semantic structure, cohesion, kind of speech activity

Современное общество требует принципиально нового подхода к профессиональной подготовке будущих инженеров. Главным направлением становится взаимодействие профессиональной и научной подготовки студентов, развитие их способности к дальнейшему самообразованию. Обществу необходимы профессионалы, обладающие гибким мышлением, научно-технической мобильностью, адаптивностью к меняющейся технологической среде, самостоятельностью и ответственностью при принятии сложных решений, умением работать в команде и создавать собственный интеллектуальный продукт. Вуз должен обеспечить подготовку специалистов, владеющих навыками обработки информации, в том числе на иностранном языке. Эти требования оказывают существенное влияние на цели обучения и роль иностранного языка в системе высшего инженерного образования [3].

Профессиональная и интеллектуальная составляющая реализуется благодаря интегрированному обучению, которое обеспечивает связь каждой учебной дисциплины с другими предметами и видами академической деятельности студентов. Особенностью изучения иностранного языка в техническом вузе является его межпредметный характер, взаимодействие с фундаментальными науками, приближение к реальной деятельности будущих инженеров, для которых язык становится не только средством обмена информацией в сфере профессиональной коммуникации, но и важным инструментом самообразования. Деятельность студентов в процессе освоения иностранного языка, оставаясь познавательной по форме, наполняется профессиональным содержанием [6].

В основу современной системы обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей положены базовые дидактические принципы: системность, непрерывность, приоритет специальности, интеграция.

Системность пронизывает все аспекты учебно-воспитательного процесса в вузе и является условием эффективности и качества подготовки инженеров.

Непрерывность предусматривает единство и преемственность целей, содержания, форм и методов обучения и развития личности студента в академической образовательной среде.

Приоритет специальности является одним из важнейших системообразующих факторов обучения и предполагает изучение на занятиях фундаментальных профессиональных тем, явлений, понятий и терминов; создание условий для углубленного изучения иностранного языка в различных форматах (участие в Олимпиадах по иностранному языку, подготовка докладов по материалам зарубежных изданий для СНТК, написание и защита ВКР на иностранном языке), что способствует формированию у студентов мотивации к

непрерывному образованию.

Интеграция выражается в координации гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, что позволяет реализовать такой важный компонент обучения, как междисциплинарность. Именно междисциплинарность является одним из дидактических условий глубокого освоения знаний, формирования научного мировоззрения, повышения эффективности процесса обучения и развития творческих способностей студентов. Межпредметные связи формируют комплексный подход к изучению дисциплин, способствуют переносу методов познания из одной науки в другую, помогают студентам анализировать, систематизировать, структурировать полученную информацию и применять ее в учебной, научной и профессиональной деятельности. Такой подход, такая философия обучения показывает студентам полезность, значимость и увлекательность процесса познания и мотивирует их к дальнейшему развитию и самообразованию. Интеграция учебных дисциплин помогает студентам представить целостную картину будущей специальности, а иностранный язык, являясь как объектом изучения, так и средством обучения, обладает хорошими возможностями для создания реального межпредметного образовательного пространства [6; 7].

Основой для создания реального межпредметного образовательного пространства могут стать грамотно составленные учебные пособия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», учитывающие базовые дидактические принципы и особенности инженерных дисциплин. Результатом многолетнего опыта преподавания английского языка в Дальневосточном государственном университете путей сообщения стали авторские учебные пособия «Architecture: a Great Story about a Great Subject» (2010), «Railways» (2014), «Guide to Professional English» в 3-х частях (2015, 2016, 2019), «Bridge Engineering: History and Modernity» (2020). Пособия получили положительные рецензии Уполномоченных вузов и успешно используются в учебном процессе.

Ключевым компонентом каждого из названных пособий стал аутентичный текст (authentic text) в широком смысле этого понятия – как объект и предмет исследования лингвистики текста. В пособиях авторы рассматривают текст как двуединое явление: 1. как информативный структурированный фрагмент языкового пространства; 2. как моделируемую единицу языка, которая имеет свои законы построения и свою внутреннюю иерархическую структуру, в рамках которой происходит обучение всем видам речевой деятельности на иностранном языке.

В методике преподавания аутентичным считается текст, созданный носителями языка в стране изучаемого языка и предназначенный, прежде всего, для носителей языка, в дальнейшем нашедший применение в обучении иностранному языку вне аутентичной среды. Использование обработанных материалов (simplified materials, edited authentic texts, learning authentic texts) при условии сохранения в них лексических и грамматических особенностей и фоновых знаний первоисточника считается приемлемым, особенно на

начальном этапе обучения. Бережное обращение с текстовым оригиналом не исключает аккуратной обработки, сокращения, адаптации к уровню владения иностранным языком студентов технического вуза, поскольку применение совершенно необработанных материалов способно вызвать серьезные трудности социокультурного характера и в итоге привести к утрате интереса к изучаемой дисциплине [4].

Несомненно, аутентичный текст обладает высокой информативной и познавательной ценностью, содержит сведения о культуре и традициях носителей языка, дает реальное представление о лингвистических и жанрово-стилистических особенностях авторского оригинала. Напротив, чрезмерно упрощенный текст лишается авторской индивидуальности и ценных фоновых знаний, утрачивает коммуникативную направленность, создает отрицательный эффект искусственного знания и служит преградой для последующей работы с аутентичными материалами.

Грамотная методическая обработка аутентичного текста позволяет создать образцовую текстовую модель. Сформированные навыки работы с эталонными текстами помогают студентам перейти к более сложным видам деятельности: составлению развернутого плана (specific outline), тезисов (abstracts), конспекта (notes), аннотации (annotation), письменной компрессии текста (summarizing), устного сообщения по заданной теме (speaking / report / account), сочинения (composition / essay) и т. д.

В учебных пособиях представлены аутентичные, профессионально-ориентированные тексты разного уровня сложности и назначения, охватывающие все виды дискурса: повествование (narration), описание (description), экспозицию (exposition) и аргументацию (argument). Повествование используется для рассказа о знаменитых ученых, изобретателях, строителях и важных событиях в истории мировой архитектуры, мостостроения, железнодорожного дела, энергетики и электрификации. Описание используется для воссоздания образов сооружений и стилеобразующих элементов, конструктивных частей мостов, верхнего строения железнодорожного пути, устройства контактной сети, единиц тягового и подвижного состава. Текст-экспозиция объясняет факты, явления, термины. Текст-аргументация убеждает, доказывает, приводит доводы.

Приведем пример задания, связанного с умением определять и анализировать разные виды дискурса [5].

Exercise 1. Study the inner structure of the following text extracts to determine their form of statement. Then put the extracts under the headings: **a.** narration **b.** description **c.** exposition **d.** argument. Give reasons for your choice.

1. Thomas Alva Edison. Edison's character was complex, and his reputation during his own lifetime was enormous. In 1896, Henry Ford went to Edison to ask his advice, and Edison told him that in his opinion the internal combustion engine was a practical source of power for a horseless carriage. Ford went on to develop the automobile industry, and idolized Edison for the rest of his life; Ford eventually built a restoration of one of Edison's laboratories on his estate in Michigan. In 1912 Edison would have been awarded the Nobel Prize with his former associate, Tesla,

for their work on electrical generation and supply, but such was the animosity between them that Tesla refused to have his name linked with Edison's, and so neither won the award. The flow of ideas continued until Edison's death in 1931.

2. Invention. *Throughout history, people have created new things. Most of these new products, or inventions, have given us an easier and better life. We can all benefit from machines and equipment, such as cars and airplanes, radio and television, papers and books. However, some inventions, such as guns and bombs, are very destructive.*

Many inventors invent to fulfill a need. James Hargreaves saw the need for a machine to spin cotton quicker, and he invented the spinning jenny. Other inventors just seem to invent for the love of it. The American Thomas Edison was one of these. In his lifetime he registered, or patented, more than a thousand inventions.

Inventions are often the product of many people. The airplane was first flown by the Wright brothers, but they did not invent most of its parts. They drew upon the work of others who had gone before. The German engineers Daimler and Benz built the first successful cars by extending other people's ideas and adding some of their own.

3. Thunderstorm and Lightning. *About 44 000 thunderstorms occur each day, mainly in the tropics. Lightning may flash in sheets, in balls or in forked streaks. The thunder is produced by the sudden expansion of air that has been heated by the lightning flash. Thunder is heard after a flash because light travels faster than sound.*

Lightning is a gigantic electric spark that zigzags between the clouds in a thunderstorm. It also travels down to the ground, where it can cause great damage. It can split trees and set fire to buildings. Tall buildings have to be protected from lightning by a lightning conductor.

Аутентичные тексты пособий обладают композиционно-смысловой структурой, основными компонентами которой являются тема (topic), идея (thesis), содержание (content), и отвечают следующим требованиям: 1. соотнесенность заголовка (title) с содержанием (content); 2. логичность, структурность и завершенность (unity, continuity, logic of thought and structure); 3. координация вступления (Introduction), основной части текста (Body) и заключения (Conclusion); 4. наличие ключевых компонентов во вступлении (hook, connecting information, thesis statement) и в основной части текста (topic sentence, supporting sentences, transitional sentence); 5. актуальность, познавательность и новизна информации.

Рассмотрим задания по анализу структуры текста «Ancient Greece: the Landscape of the Gods» [8].

Exercise 1. Analyze the Introduction of the Text. Does the hook attract your attention and involve you in the story? How is connecting information related to the topic of the story? What sentence states the main idea of the story and predicts the organization of information?

The dazzling sunshine, the blinding blue sea, and the breath-taking landscape of mountains and green valleys of olive trees... Against this fairy-tale background, there developed the most beautiful and perfect architecture, the expression of national consciousness and pride. The Greeks were deeply sensitive to nature, and had an

imagination that allowed them to see trees, water, mountains, and skies as animated with the presence of the gods. Their architecture was a mathematically based art, since they thought "numbers link humans and gods, being the fundamental language of order, harmony, and beauty in the world". It was Greece that produced, without doubt, some of the grandest structures in the history of world's culture.

Exercise 2. Analyze the Body of the Text. Compare the thesis statement in the Introduction and the transitional sentences in paragraph two. What effect is achieved due to the identical sentence structure? Focus on the sentence structure in paragraphs 7 and 8. How is the sentence structure related to the topics of paragraphs?

2. Greek architecture took its shape gradually. With its mainland and numerous islands, it began as a group of rival city-states. It was the supremacy of Athens that brought Greek culture and architecture to a climax. The zenith was reached in the High Classical Age (5th century BC), when Athens became the supreme power. It was the heyday of the great civilization: Greek society produced outstanding philosophers and poets, great mathematicians and architects, talented artists and sculptors, witty playwrights and gifted actors. It was the Greeks who added a sense of joy and humor to their structures. It was Greece that actually shaped civilization, because people were able to smile and laugh for the first time in history.

7. The Parthenon is the supreme example of a Doric temple, a creation of timeless beauty, the greatest and most influential building of all time. It was devoted to Athena, the Greek goddess of wisdom and a guardian of Athens. The Parthenon had no rivals in the ancient world, and marked the zenith of ancient Greek architecture. Pericles, a prominent Athenian Admiral, had vision and power to create new Athens, which was to become the envy of the ancient world. Phidias, an outstanding sculptor, Pericles's friend and supporter, was responsible for the reconstruction of the Athenian Acropolis. Together with the architects Ictinus and Callicrates, Phidias spent 15 years designing, building, perfecting, and decorating the great Doric temple.

8. The Parthenon is a marble structure with a timber roof. The temple is set on a massive crepidoma. Eight columns form the façade, and 17 columns are built on both sides. The temple measures 70 m (230 ft) by 31 m (102 ft), its columns being about 10 m (33 ft) high. The interior consists of two chambers, the larger one housing the colossal statue of Athena made by Phidias. The original sculpture was made of gold and ivory, its height being 12 m (38 ft). The goddess stood proudly, wearing a tunic and a helmet. She was holding the Nike – a goddess of victory – in her extended right hand, and a spear in her left. The statue was completed and dedicated in 438 BC. The architects used the technique of entasis to make the temple look magnificent, proportional and perfectly straight. Like most Greek temples, the Parthenon was brightly painted in red, blue, and golden colors.

Exercise 3. Analyze the Conclusion of the Text. What sentence re-states the main idea of the story? Does the Conclusion make a suggestion, express an opinion, give a prediction, or sum up the topic of the story? Give your arguments.

“For the Greeks, the Parthenon was not just a beautiful and impressive structure – it was a symbol of the core values that held their civilization together: power, prosperity, and democracy. The Parthenon's legacy is vast. It has been copied

countless times worldwide. It continues to fascinate tourists and inspire architects, even in the age of space travel, Nano-technology, and the Internet”.

В процессе анализа текста особого внимания заслуживают его жанрово-стилистическая принадлежность, композиционная структура, лексико-грамматическое оформление, всестороннее осознание студентами того, что «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2].

Язык, как система систем, представляет собой совокупность элементов, между которыми устанавливаются определенные типы связей и отношений. Основные признаки языковой системы – это целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость языка, человеческого мышления и общества. Текст относят к высшим уровням языка (*the higher levels of language*), на которых языковые явления рассматриваются одновременно в плане выражения и в плане содержания [1]. Для понимания структуры текста студенты должны иметь представление об основных понятиях и параметрах лингвистики текста (план содержания, план выражения), категориях и единицах текста (предложение, абзац).

К параметрам текста в плане содержания относятся тема (*topic*), идея (*purport of communication*), содержание (*contents*), прагматическая установка (*pragmatic orientation*). Текстовые категории включают информативность (*informativity*), интеграцию (*integration, unity*), непрерывность (*continuum*), завершенность (*completeness*). К грамматическим категориям текста относят предикативность (*predicativity*), проспекцию (*prospection*), ретроспекцию (*retrospection*), модальность (*modality*), когезию (*cohesion*) [9].

С точки зрения плана выражения, любой текст состоит из элементов – языковых единиц различных уровней, которые можно изучать дискретно или как структурно-семантическое единство, построенное в соответствии с законами логики и лингвистики. Логически каждый новый абзац текста – это шаг вперед в развитии темы, помогающий читателю проследить и понять замысел автора.

В научно-техническом тексте главное место среди языковых средств, отвечающих за логическую связность текста, занимает когезия. Когезия – это особые виды внутритекстовых связей, обеспечивающие логическую последовательность и взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр. Она задается самой системой текста в ходе его развития и поэтому является неотъемлемым признаком, присущим любому типу текста [2]. Когезия не выявляет, что сообщает текст, она выявляет, как текст организован в семантическое целое [10]. Преобладание тех или иных средств связности зависит от формы изложения, стилевой и жанровой принадлежности текста.

Средства связности делят на лексические (семантическая когезия) грамматические (формальная когезия).

Семантическая когезия выражает отношения между значениями лексических единиц в тексте. Лексические средства связности включают лексический повтор, использование синонимов, местоименное замещение, использование однокоренных слов, употребление слов или словосочетаний, относящихся к одной тематической группе, использование слов-заменителей.

Формальная когезия выражает семантико-синтаксические отношения между знаменательными словами в пределах предложения, устанавливает логические отношения между предложениями внутри абзаца и между абзацами целого текста. Грамматические средства связности представлены союзами, союзными словами, предложно-именными сочетаниями, вводными словами, безличными и неопределенно-личными предложениями.

В качестве иллюстрации работы с научно-техническим текстом приведем пример заданий по анализу внутритекстовых связей (семантической и формальной когезии) [5].

Exercise 1. Analyze the type of lexical connection in groups of sentences given below. Label each pair of sentences with the appropriate type of lexical connection: repeated key word (RKW), synonyms (S), pronouns (PRN), related words (RW), one thematic group words (OTGW), words-substitutes (W-S).

1. *In this case, stabilizing resistors are introduced in the armature circuits of traction motors. The resistance is selected in relation to satisfactory distribution of loads between the traction motors, the stability of inverting in respect of the effects of the voltage fluctuation on the circuit, as well as the minimal losses of power (...RW...).*

2. *On RZD, practically all electric locomotives have been equipped with regenerative braking devices. The successful use of regenerative braking on d.c. lines covering 26.000 km of the network has contributed to the development of an effective system of regenerative braking on a.c. motive power (... ..).*

3. *Section insulators made from aluminum oxide porcelain are widely used in the overhead system. To improve the insulation performance of the system, a kind of dirt-endurance rod insulator is used: that with a flashover distance of 1200 mm is used in heavily polluted regions and that with a flashover distance of 920 mm for lightly polluted regions (... ..).*

Exercise 2. Study the grammatical means of connection in the following paragraphs. Say what logical relations between the sentences they convey. Consult Table 1 “Logical Relations between Sentences”.

1. *Magnetism is mentioned in the oldest writings of man. Romans, for example, knew that an object looking like a small dark stone had the property of attracting iron. However, nobody knew who discovered magnetism or where and when the discovery was made. Of course, people could not help repeating the stories that they had heard from their fathers who, in their turn, heard them from their own fathers and so on.*

2. *There are several reasons why people prefer to take the Shinkansen trains rather than to fly. The first is safety and reliability. Since they were first launched,*

Shinkansen trains have carried more than 2.7 billion of people without any passenger suffering an accident due to the railway's fault. Delays are very rare because the trains do not suffer from traffic jams, like cars, or terminals closed by fog, as planes do. Convenience is a second reason.

3. A fuel cell is an electrochemical device that combines hydrogen and oxygen to produce electricity, with water and heat as its by-product. As long as fuel is supplied, the fuel cell will continue to generate power. Since the conversion of the fuel to energy takes place via an electrochemical process rather than combustion, the process is clean, quiet and inherently more sufficient than burning fuel.

4. The worldwide market for high-speed rail is growing. Whereas the market for high-speed passenger rail transport was previously dominated by Japan, France and Germany, an increasing number of countries are now offering speeds of over 200 km/h (traditionally the dividing line between the conventional and high-speed operation). The result is increasing demand for high-speed trains.

Table 1. Logical Relations between Sentences

	Logical Relations	Means of Connection
1.	addition	<i>and, also, similarly, furthermore, besides, in addition, ...</i>
2.	contrast	<i>but, however, on the one hand, on the other hand, on the contrary, in spite of, ...</i>
3.	cause	<i>for that reason, this is the reason why, this is why, ...</i>
4.	consequence	<i>hence, thus, therefore, so, consequently, as a result, ...</i>
5.	clarification	<i>evidently, in fact, in other words, ...</i>
6.	comparison	<i>in comparison with, as compared with, ...</i>
7.	generalization	<i>in general, on the whole, as usual, normally, ...</i>
8.	illustration	<i>for example, for instance, to illustrate this, as an illustration, ...</i>
9.	explanation	<i>as for, as to, in respect to, with regard to, concerning, in relation to, ...</i>
10.	repetition	<i>in other words, stated another way, to be more precise, to put it another way, that is, ...</i>
11.	enumeration	<i>firstly, secondly, thirdly, in the first place, to begin with, finally, the former, the latter, ...</i>
12.	result	<i>as a result, in conclusion, overall, to sum up, ...</i>

Выводы.

1. Аутентичный, профессионально-ориентированный текст на иностранном языке представляет собой сложную структуру, служит основой для развития всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) и имеет высокую практическую ценность в контексте общей подготовки будущих инженеров. Четко структурированный текстовой материал в сочетании с обучением студентов эффективным приемам и

стратегиям работы с ним сокращает разрыв между сложностью оригинальной литературы и языковыми возможностями студентов.

2. Благодаря правильно подобранным текстам и продуманным заданиям, студенты учатся не только понимать содержание текста и его внутренний смысл, но и анализировать стилистическую, композиционную и логическую структуру текста, разбираться в особенностях его лексического и грамматического наполнения, определять ключевую, дополнительную, уточняющую и повторную информацию. Углубление профессиональных знаний студентов обеспечивает логический переход от чтения общетехнических текстов к работе с более сложной специальной литературой.

3. В процессе работы с текстами учебных пособий студенты учатся извлекать значимую информацию, развивать способность критически осмысливать прочитанное и формировать собственную точку зрения. Благодаря межпредметным связям, навыки, приобретенные студентами на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», позволяют применять их для освоения специальных предметов и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 1966. 608 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 10-е изд. стер. М.: URSS, 2019. 144 с.
3. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии: автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 2007. 50с.
4. Колесникова И. Л, Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001. 224 с.
5. Маринич Л. Ф. Английский язык в сфере профессиональной коммуникации: Guide to Professional English. Учебное пособие в 3-х ч. Хабаровск: Изд. ДВГУПС, 2015-2019. 492 с.
6. Попова Н. В. Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов. СПб.: Изд. Политехнического Университета, 2009. 330 с.
7. Попова Н. В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. СПб.: Изд. Политехнического Университета, 2011. 330 с.
8. Прыткова Ж. И. История архитектуры: Architecture: A Great Story about a Great Subject. Учебное пособие. Хабаровск: Изд. ДВГУПС, 2010. 215 с.
9. Хэллiday М. А. Когезия в английском языке // Исследования по теории текста: реферативный сб. М., 1979. 115 с.
10. Шевченко Н. В. Основы лингвистики текста: учебное пособие. М.: Приор-издат, 2003. 160 с.

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE AS A FACTOR OF
EFFECTIVE FUNCTIONING OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION**

Н. В. Резанова, Е. Ф. Гладкая
*ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет
путей сообщения»*
К. Д. Резанова
НОУ ДО «Манчестер»

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития компетентности педагога, которая позволит образовательному учреждению функционировать более эффективно, что сделает его более конкурентоспособным в условиях рынка. Преподаватели испытывают трудности адаптации, неудовлетворенность профессией, часто они некомпетентны в решении новых задач, что приводит к снижению эффективности предприятия. В статье определяются состав и пути развития профессиональной педагогической компетенции с целью повышения мастерства педагогов и повышения эффективности образовательного учреждения.

Abstract. The article touches upon the problem of developing the competence of a teacher, which will allow an educational institution to function more efficiently, which will make it more competitive in the market environment. Teachers experience difficulties in adaptation, dissatisfaction with the profession, they are often not competent in solving new problems, that leads to the decrease in the efficiency of the enterprise. The article defines the components and ways of developing professional pedagogical competence in order to improve the teachers' skills and increase the efficiency of an educational institution.

Ключевые слова: педагогическая компетенция, профессиональная компетенция, содержательные компоненты, процессуальные компоненты, адаптация, толерантность, саморазвитие

Keywords: pedagogical competence, professional competence, content components, procedural components, adaptation, tolerance, self-development

Система образования в России сильно изменилась в последнее время. Это связано с появлением инновационных технологий, которые делают систему образования конкурентоспособной. От преподавателей требуют не только наличие мастерства, но и способность быть творческими, активными, инициативными. Они все чаще сталкиваются с новыми нестандартными задачами. Школы и другие образовательные учреждения находятся в поиске таких специалистов. Они ищут педагогов, которые хотят совершенствоваться, применять инновационные технологии, которые легко приспосабливаются к

новым условиям. Такие люди готовы гибко реагировать на вызовы времени, они любят риск, они готовы учиться новому, они терпимо относятся к любым проявлениям времени. Тем не менее, сегодня непросто найти таких педагогов. Педагоги испытывают стресс адаптации, не готовы работать эффективно в новых меняющихся условиях, проявляют некоторую ригидность вместо мобильности. Подобные состояния могут иметь следствием профессиональное выгорание, что в конечном итоге сказывается на эффективности работы образовательного учреждения.

Существует ряд работ по теме профессиональной компетентности, но в них отсутствует четкое понимание состава компетентности и способов ее формирования. Также не исследована взаимосвязь между формированием профессиональной компетентности и слаженной эффективной работой образовательной организации.

Целью нашей работы является определение способов формирования педагогической компетентности во взаимосвязи с эффективной работой образовательной организации (на примере лингвистической школы). Мы предполагаем, что качество обучения может быть повышено в случае роста профессиональной компетенции.

Дж. Равена определяет компетентность как явление, которое может состоять из ряда структурных элементов [5]. Эти компоненты могут не зависеть друг от друга, некоторые находятся в когнитивной области, а часть из них включена в эмоциональную сферу. Эти структурные элементы являются взаимозаменяемыми компонентами поведения, которое можно охарактеризовать как эффективное. В своем исследовании он говорит о том, что компоненты компетентности имеют свое проявление и развитие, как правило, в ходе выполнения работы, которая представляет интерес для того, кто ее выполняет. Плодотворная работа, по его мнению, в большей степени может зависеть от комплекса самостоятельных и взаимозаменяемых компетентностей, проявляющихся в разных областях деятельности, чем от степени формирования определенной компетенции в ситуативном контексте. Он считает, что от конкретной ситуации также зависит, насколько эффективно педагог владеет дополнительными компетенциями. Все вышесказанное позволяет предположить целесообразность анализа компетентностей в различных ситуациях и в течение длительного времени.

Б. Д. Эльконин дает определение компетентности как степени того, насколько индивид включен в деятельность [7]. Необходимо учитывать составляющую структуру, возможное применение того, что есть. Отечественные и зарубежные исследователи, изучающие компетенцию, предлагают строить обучение, предполагая её формирование как конечный продукт обучения (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова). Для разных форм работы определяют различные компетенции. Так, Совет Европы считает, что стратегическая, социальная, социолингвистическая, языковая и учебная компетенции входят в структуру языковой компетентности для определения степени владения другим языком.

Н. В. Кузьмина рассматривает педагогическую компетентность как интегративное «свойство личности» [2]. Л. М. Митина под «педагогической компетентностью» предлагает рассматривать определенные навыки, знания и умения. Компетентность предполагает их умелое применение в работе, коммуникации и саморазвитии личности [4]. М. П. Чошанов полагает, что компетентность является теперь новым качеством профессиональной подготовки [6]. С точки зрения исследователя, компетенция может рассматриваться как особое свойство взаимодействия профессиональных умений и знаний и проявляется в их гибкости, функциональности и перманентном обновлении. Компетенция также содержит содержательный (знания) и процессуальный (умения) элементы. Педагог, обладающий компетенцией, сможет найти правильное решение, наиболее эффективное в ситуации, такой педагог может привести нужные аргументы. Таким образом, профессиональная компетенция является способностью специалиста эффективно осуществлять деятельность и быть мобильным и гибким в условиях меняющегося рынка, планировать свою карьеру, профессионально самоактуализироваться.

Быть учителем непросто. Нужно быть готовым отдавать, учиться, быть технически грамотным, владеть информацией, не бояться тратить время и эмоции. Непросто также наладить общий язык с учениками, с их родителями и школьной администрацией.

А. К. Маркова полагает, что педагогическая компетенция включает оценку хода труда педагога (работу педагога, профессиональную коммуникацию, личностные особенности преподавателя) и продукта его работы (знания и уровень культуры учеников), а также важные навыки, знания в сфере труда, психологический портрет педагога [3].

В. Я. Адольф определяет такие параметры педагогической компетенции, как селективность, осознанность, результативность, творческий характер, интерес [1]. Селективность определяется выбором профессиональных задач, важных для педагога, его стремлением к самореализации и развитию. Осмысленность предполагает умение преподавателей направлять свой мыслительный процесс, владеть приемами компетентной оценки итогов труда. Результативность видна в конкретных итогах деятельности. Творческий характер проявляется в способности менять нестандартные педагогические ситуации и находить эффективные варианты их решения. Интерес выражается в совмещении личных и профессиональных интересов. Таким образом, главными системными элементами педагогической компетенции являются содержательно-оперативный, мотивационный, целеполагающий, личностный.

Более подробная система педагогической компетентности может включать такие элементы, как: мотивационный (набор стремлений, соответствующих поставленной цели деятельности); когнитивный (систему знаний, необходимых для реализации задачи); операционный (набор практических навыков для осуществления деятельности); личностный (ряд важных психологических черт); рефлексивный (умение оценить возможные последствия и результаты

своего труда, и, соответственно, наметить эффективный способ осуществления деятельности).

А. К. Маркова определяет следующие составляющие в системе педагогической компетенции педагога: знания психологии и педагогики; профессиональные навыки; определенные правила, которыми должен руководствоваться педагог в своей деятельности; черты и особенности характера, которые позволят учителю эффективно овладеть своей деятельностью, получить навыки, умения и знания в профессиональной сфере [3].

Существует ряд параметров, определяющих формирование профессиональной педагогической компетенции. Одним из таких факторов является улучшение методов осуществления педагогического труда. Такими факторами можно считать введение современных образовательных программ и инновационных методов. Сложные задачи способствуют росту творческого самовыражения, так как учитель создает новый продукт, ищет новые способы решения задач.

Другими причинами могут быть смена экономических тенденций, социальной ситуации, появление новой образовательной модели, смена места жительства с последующим изменением профессиональных планов и реализации, плана саморазвития. Такие изменения приводят к тому, что педагог вынужден искать новые модели поведения, новое место работы и, соответственно, новые пути для профессиональной самореализации, адаптации к новой среде. Новые экономические тенденции могут иметь следствием новую форму работы учебного учреждения, приводить к потере рабочих мест, а также менять условия оплаты труда педагога. Одной из причин формирования педагогической компетенции является появление новых сотрудников, педагогов в окружении специалиста.

Существует также еще ряд причин, которые способны повлиять на формирование профессиональной компетенции. Педагог может оказаться в ситуации, требующей роста профессиональной активности, он также может быть не удовлетворен своим уровнем жизни, иметь нереализованные желания и потребности. В такой ситуации педагог может чувствовать, что остановился в своем развитии и, соответственно, иметь потребность в самоактуализации и профессиональном совершенствовании. Следует помнить, что развитие педагога способствует, в свою очередь, и развитию учебной организации. В организации, которая имеет жестко регламентированные нормативы, педагог может испытывать дискомфорт, неудовлетворенность, так как ограничен в проявлении творчества и новаторства. Поэтому деятельность образовательной организации должна быть построена таким образом, чтобы педагог испытывал удовлетворенность собой, и у него присутствовало внутреннее ощущение перманентного саморазвития, так как это может инициировать развитие профессиональной компетентности. Для этого должны быть пересмотрены нормы организации и педагогу должна быть предоставлена определенная свобода творчества.

Во многих западных работах «эффективная школа» как социальная модель определяется субъективным благополучием, эмоциональным комфортом, личностным благополучием, микрокультурой, характеристиками процесса обучения и воспитания. Каждое образовательное учреждение имеет свою уникальную среду. С позиции зарубежных специалистов, наиболее важным компонентом эффективности системы обучения может быть система организации, когда учителя имеют определенное мнение о своих профессиональных обязанностях, умеют сочетать свои мировоззрения относительно профессии с коллективом и учениками, имеют понимание и поддержку проблем преподавателей со стороны руководства учебной организации [8; 9; 10]. Для того чтобы в образовательной организации осуществлялось формирование необходимой профессиональной компетенции педагогов, необходимо создать в образовательной организации современную инновационную форму деятельности. При задействовании педагога в процесс труда с использованием новых инновационных технологий и будет происходить развитие его компетенции. Для этой цели могут быть внедрены разные новшества и технологии (новые методы преподавания, новые формы оценки качества процесса обучения).

Как уже указывалось выше, использование современных программ обучения способствует формированию профессиональной педагогической компетенции педагога. В образовательном лингвистическом центре «Манчестер» была апробирована программа летнего обучения совместно с King's College London, в которой наши педагоги должны были использовать дистанционный курс для учеников центра «Манчестер» таким образом, чтобы курс проводился в очном формате (аудиторно) в классе в «Манчестере», и результаты работы отправлялись дистанционно в Лондон. В целях эффективности курса и его доступности преподавателям пришлось адаптировать Лондонский курс (elementary и pre-intermediate). Такая деятельность была новой для педагогов, требовала гибкого подхода, творчества, что в итоге привело к росту их профессиональной компетентности. И преподаватели, и обучающиеся работали с интересом и удовольствием. Программа способствовала повышению мотивации как со стороны обучающихся к изучению иностранного языка, так и со стороны преподавателей в отношении совершенствования их профессиональных навыков. По окончании курса все участники программы (ученики школы «Манчестер») получили сертификаты King's College London о пройденном курсе с достижением уровней elementary и pre-intermediate, что говорит об эффективной работе педагогов и эффективном функционировании школы.

Библиографические ссылки

1. Адольф В. Я. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1998. 310 с.
2. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1999. 433 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителей. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

4. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // Школьные технологии. 1999. № 1-2. С. 178-206.
6. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997. № 2. С. 21-27.
7. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. 67 с.
8. Al H. The L2 motivational self-system: A meta-analysis // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2019. № 8. Pp. 721-754.
9. Belinda R. B. Science teachers teaching competence and students' satisfaction // Journal of Educational Research and Technology Management. 2020. № 1. Pp. 89-96.
10. Benjamin F. D. The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education // The mediating role of teaching quality. 2020. № 86. Pp. 102-882.

УДК 372.881.1

CLIL В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

CLIL IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

Ю. Н. Ромашкина
МБОУ Школа №14, г. Саров

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы организации уроков в школе посредством предметно-языкового обучения CLIL, исследуется предметно-языковая интеграция при организации обучения иностранному языку, а также приводятся примеры CLIL-занятий и применения схемы 4 «С» Д.Койла.

Abstract. The article reveals the relevance of the problem of organization of lessons at school through Content Language Integrated Learning CLIL, explores the content language integration in the organization of foreign language teaching, and also describes examples of CLIL classes, and the use of 4 "C" by D. Coyle.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL, схема 4 «С» Д. Койла, школа, иностранный язык

Keywords: Content Language Integrated Learning, CLIL, 4 "C" by D. Coyle, school, foreign language

Что представляет из себя CLIL? Термин, введенный финским ученым и исследователем Дэвидом Маршем, появился сравнительно недавно (в 1994 г.). В отечественной лингвистике и методологии преподавания иностранных языков CLIL (англ. content and language integrated learning) «расшифровывают» как предметно-языковое интегрированное обучение [13].

Изучением CLIL в зарубежной методике занимались Д. Марш [7; 13], Д.Койл [8] и др. В одном из своих интервью на конференции «The impact of CLIL in Europe» (2008 г.) Дэвид Марш охарактеризовал CLIL как «подход, при котором содержание учебного предмета (учебный материал) <...> преподается на иностранном языке» [7]. Таким образом, CLIL – это своего рода интеграция двух понятий: «предмет» + «язык», где процесс обучения иностранному языку приобретает межпредметный характер и переплетается с изучением других учебных дисциплин, например, химии, биологии, литературы и др.

Изучению CLIL в образовательных организациях начального и среднего общего образования уделено недостаточно внимания, поэтому этот вопрос является изученным лишь частично. Наибольшим интересом и вниманием пользуется данный подход в сфере высшего образования. Но, тем не менее, в школах в последнее время CLIL активнее «внедряется» в образовательный процесс и пользуется большой популярностью как среди учителей, так и среди обучающихся.

Причинами «повышенного спроса» к CLIL в учебном процессе среди учащихся школ являются нестандартные формы уроков, используемые педагогами, применение «необычных» материалов (снега, красок, бутылок, весов, воздушных шаров и др.) на уроках, ожидание «чуда» (в результате эксперимента, опыта). Стоит отметить, что учителя не спешат применять новый «привлекательный» подход на практике, что обусловлено рядом причин, к которым можно отнести следующие: несоответствие количества часов, отведенных на изучение предмета и реальное время его преподавания, отсутствие необходимого оборудования и материалов, а также недостаток времени на подготовку занятий подобного рода.

Литвишко О. М. и Черноусова Ю. А. называют «цель предметно-языкового интегрированного обучения», которая заключается в «одновременном изучении учебной дисциплины и иностранного языка, т.е. язык рассматривается не в качестве объекта изучения, а в качестве инструмента для познания других предметов, равно как и для развития способностей обучаемого к переосмыслению процесса обучения, мотивации к обучению и формированию коммуникативных компетенций» [3].

Данный подход представлен схемой 4 «С» профессора Д. Койла [8] в виде пирамиды с четырьмя вершинами, где каждая из вершин имеет свое название (рис.1) [4; 5; 8]: content (содержание), communication (общение), cognition (знание: от мыслительных навыков низкого порядка «lower order thinking skills» (LOTs) до творческих, формирующих мыслительным навыкам высокого порядка «higher order thinking skills» (HOTs)), culture (культура).

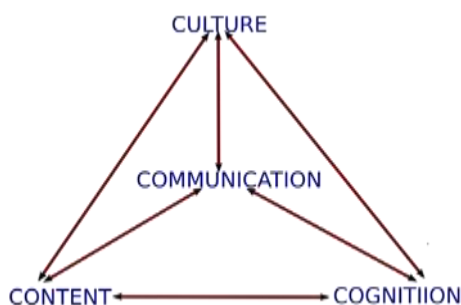


Рисунок 1. Схема 4 «С»

В последнее десятилетие данная схема дополнилась 5-ым «С» – competence (компетенция), которая относится как к формированию педагогической компетенции преподавания предмета через предметно-языковое обучение, подразумевая специальное обучение педагога и прохождение им соответствующих курсов повышения квалификации, так и формированию ученической компетенции в области соответствующего контента.

Кудряшова А. В. характеризует CLIL-компетенцию «как интегративную целостность знаний, умений и навыков в CLIL-методологии, CLIL-методике, ИЯ [иностранные языки] и способность их применять для качественной реализации CLIL-обучения» [1, с. 135].

Рассмотрим схему 4 «С» реализации CLIL на примере одного из интегрированных занятий в средней школе в 5 классе. На занятии дети учатся работать с текстами-описаниями животных, их строением (строение челюстей), знакомятся с признаками млекопитающих и их отличиями от других видов животных, классифицируют по признакам и выясняют их местообитание. Все материалы работы адаптированы под соответствующий уровень владения иностранными (немецким и английским) языками (таб. 1).

Таблица 1. Схема 4 «С» занятия «Животные. Млекопитающие. Признаки млекопитающих» (5 класс).

Предметное содержание	Коммуникация	Познавательная деятельность	Культура
Животные. Млекопитающие. Признаки млекопитающих / Tiere. Säugetiere. Besondere Merkmale	Лексический материал: der Mensch, die Haut, das Fell, die Lunge, das Haar, das Bein, das Skelett, der Körper, saugen, die Milch, säugen, Säugetiere ...	Классификация животных по признакам в процессе заполнения таблицы, работа с текстами (задания различных уровней сложности: от заполнения пропусков до объяснения и	Знакомство с местами обитания животных, отношением народов к ним, возможным уходом за «питомцами», с особенностями строения челюстей в зависимости от места обитания, сравнение наименований частей тела в различных языках.

		обоснования гипотезы, написания мини-сочинения «Я - млекопитающее животное» Вопрос для гипотезы: Является ли человек млекопитающим животным? Подготовка дневника наблюдений за домашним питомцем.	
--	--	--	--

При применении таксономии Б. Блума, его теории мыслительных навыков низкого и высокого порядка, (LOTs&HOTs: от запоминания до оценки и создания) мы способствуем повышению эффективности учебного процесса и улучшению условий восприятия материала, вовлеченности обучающихся в мыслительные процессы, в том числе не только при изучении предметного содержания, например, биологии, но и в области изучения иностранных языков: введение в свой арсенал новых лексических единиц, возможность чтения текстов, умения перерабатывать информацию и выделять необходимое и строить собственные высказывания, несмотря на то, что они не всегда бывают верными и требуют доработки. Но главным преимуществом реализации данных методик на практике педагоги считают формулирование детьми собственных мыслей и мнений при помощи другого «чужого» языка без страха допустить ошибку.

По мнению ученых L. Dale, Wibo van der Es и R. Tanner [9], к причинам эффективности применения данного подхода на занятиях по иностранному языку можно отнести следующие:

1. Мотивация, а именно повышение внутренней мотивации в отличие от внешней. Новый способ обучения всегда вызывает любопытство. Активизация предварительных знаний, полученных, например, на занятиях по другим предметам или данных в начале урока, может повысить мотивацию учащихся. С одной стороны, на занятии всегда присутствуют самомотивированные учащиеся (те, кто учится для и ради себя), а с другой стороны, есть ученики, которые мотивированы только внешне и которым нужны награды (а иногда и наказания!), чтобы учиться.

2. Ожидания. В реальной жизни мы всегда знаем, чего ожидать, когда совершаем определенные действия, например, при переключении с одного

канала на другой во время просмотра телевизора, мы, как правило, знаем, какой тип программы мы ожидаем увидеть. На уроке учащиеся «холодно» подходят к предмету, поэтому активация начальных знаний в той или иной области помогает им создать контекст и ожидание относительно того, что должно произойти.

3. Фокусировка или сосредоточенность внимания как преподавателя, так и учащихся на определенных темах и использовании языка для изучения данной темы и предмета.

4. Индивидуальные различия, которые помогают сделать обучение более значимым и интересным. Обладая различными знаниями и опытом, обучающиеся получают возможность показать свои знания и умения на практике [11] с помощью применения коллаборативных форм работы.

Для успешной реализации CLIL на занятии необходимо: оборудование; ситуация вызова, гипотезы, проблема; содержание «по интересу», которое отражает психологические и возрастные особенности обучающихся; сочетание различных форм работы (от индивидуальных до коллаборативных); возможное применение таксономии Б. Блума (анализ, синтез, обобщение, создание, оценка) в направлении отработки мыслительных навыков высшего порядка; «скаффолдинг»; коммуникация и умение общаться без страха допустить ошибку; прогнозирование ситуации и формирование не только метазнаний, но и метапредметных умений и навыков; приоритет двигательной активности обучающихся в сочетании с другими видами восприятия информации; создание «естественной среды» изучения языка без навязчивого введения и объяснения грамматических и лексических структур.

Наиболее яркой практикой реализации CLIL как на уроках, так и во внеурочной деятельности, на междисциплинарных занятиях и в образовательных событиях в ряде школ Нижегородской области является активное использование материалов платформ Гете-Института Kinderuni [12], Junioruni [10] и игрового приложения Singleton. Данные платформы и приложения позволяют обучающимся «уйти с головой» в процесс изучения предметного содержания на языке, создавая, таким образом, именно «естественную среду» для изучения иностранного языка и погружения в образовательный процесс.

Обучающиеся включаются в процесс самостоятельного поиска решения проблем(ы) и получают возможность применить новые знания в иной ситуации. Благодаря таким занятиям у обучающихся формируется коммуникативная компетенция. Повышение мотивации – один из способов успешного изучения языка и обучения языку. Последовательное овладение знаниями через изучение определенного контента позволяет сформировать собственное культурное самосознание, которое является одним из компонентов известной нам схемы 4 «С».

К заданиям на повышение интереса к иностранному языку и к теме предмета можно отнести необычные загадки и вопросы, которые следует задавать обучающимся в начале урока, например: Почему на небе появляется радуга? Как она образуется? В ходе данной темы возможна отработка или

введение лексических единиц по теме «Цвета» (в начальной школе), грамматического материала на примере изучения времен в английском языке (в основной школе) и др. К «интересным» заданиям и задачам относятся эксперименты, опыты с яйцами, воздухом, водой, чаем, кофе, молоком, даже со звуком. При проведении занятий подобного рода у обучающихся интерес к предмету возрастает в геометрической прогрессии. Результаты и сам процесс проведения опытов на занятии «заставляют» становиться «самокогнитивно» активными. Обучающиеся выдвигают гипотезы, доказывают их, ищут решения проблемы, одновременно запоминая новые слова, структуру предложений, читая иноязычные тексты, строя предложения и т.д., создавая таким образом естественную среду общения.

Рассмотрим пример применения CLIL на одном из уроков немецкого языка в ходе изучения темы «Essen». В качестве введения в тему можно предложить обучающимся эксперимент с кофе и молоком или сливками.

В эксперименте с кофе ученики не только знакомятся с новым лексическим материалом, но и узнают новое о физических явлениях. Эксперименты подобного рода на подсознательном уровне пробуждают любопытство юных исследователей и желание выполнить перевод текста с тем, чтобы провести собственное исследование и выяснить результат. Во время работы с материалами участники нестандартного урока проводят наблюдения и делают заметки. До начала эксперимента обучающиеся делятся гипотезами. После его окончания они делают выводы и приводят доказательства своих предположений.

Таким образом, на этапе применения CLIL обучающиеся учатся:

- самостоятельно находить (определять и выбирать из предложенного учителем) необходимые для проведения опыта или эксперимента материалы;
- изучать соответствующие тексты, т.е. инструкции, и работать согласно им;
- проводить эксперимент;
- решать задачу, искать ответы на поставленные в начале занятия вопрос(ы) (например: Wann ist Kaffee kälter? В нашем примере: Когда лучше добавлять холодное молоко в горячий кофе, чтобы он быстрее остыл?);
- выдвигать предположения;
- подтверждать и опровергать свои гипотезы.

Эксперименты подобного рода на занятиях по иностранному языку являются триггером пробуждения интереса не только к предмету «иностранному языку», но и к таким предметам, как физика и химия, а также к использованию языка для решения практических задач. Осветление или придание чаю более насыщенного темного цвета с помощью лимона и соды соответственно или выяснение «плавательных возможностей» мандарина – довольно простые для проведения эксперименты, но способные вызвать бурю эмоций и повысить интерес к языку.

Таким образом, CLIL позволяет рассмотреть ситуацию обучения иностранному языку с позиции не только языка, но предмета (содержания) организовать процесс обучения в новом русле, способствовать формированию

и развитию как самостоятельной, так и мыслительной и творческой составляющих деятельности обучающихся [6], где «лучший способ объяснить – это самому сделать» (Л. Кэрролл) [2].

Библиографические ссылки

1. Кудряшова А. В. Модель формирования CLIL-компетенции преподавателя инженерных образовательных программ российского вуза. URL: https://www.researchgate.net/publication/355395241_MODEL_FORMIROVANIA_CLIL-KOMPETENCII_PREPODAVATELA_INZENERNYH_OBRAZOVATELNYH_PROGRAMM_ROSSIJSKOGO_VUZA (дата обращения: 19.03.2022)
2. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес (Пер. Б. Заходера). URL: <https://detskieskazki.net/skazki/page-5-7756-lyuis-kerroll-alisa-v-strane-chudes-tr-zahodera-s.html> (дата обращения: 6.12.2022)
3. Литвишко О. М., Черноусова Ю. А. Компетентностно-ориентированная модель обучения: преимущества методики CLIL в преподавании профессионально-ориентированного английского языка. URL: <https://pgu.ru/upload/iblock/b86/litvishko-o.m.-chernousova-yu.a.-kompetentnostno-orientirovannaya-model-...-v.pdf> (дата обращения: 19.03.2022)
4. Миронова И. Н. Основные принципы и причины внедрения предметно-языкового интегрированного обучения // Научные труды Московского гуманитарного ун-та. 2020. № 4. С. 19-27.
5. Скачкова М. Н. Особенности реализации предметно-языкового интегрированного подхода в процессе обучения иностранному языку (науч. рук. Е.Ю. Чайка). URL: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/reports/12/skachkova.pdf> (дата обращения: 19.03.2022).
6. Юрасова Е. С., Горбачева Е. А. CLIL технология на уроках английского языка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/clil-tehnologiya-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 27.10.2022)
7. CLIL: An interview with Professor David Marsh: IH Journal of Education and Development. URL: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning> (дата обращения: 19.03.2022)
8. Coyle Do. Content and Language Integrated Learning / Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
9. Dale, Liz, Wibo van der es, and Tanner, Rosie. CLIL Skills. Leiden: Universiteit Leiden, 2010. 272 p.
10. Junioruni. URL: <https://junioruni.goethe.de/?lang=de> (дата обращения: 19.03.2022).
11. Kheryadi, Hidayatullah, Abdul Mu'in. Using CLIL to Enhance Students' Interests and Motivation in Learning English at Junior High School Level. URL: https://www.researchgate.net/publication/334668167_Using_CLIL_to_Enhance_Students'_Interests_and_Motivation_in_Learning_English_at_Junior_High_School_Level (дата обращения: 4.11.2022)
12. Kinderuniversität. URL: <https://kinderuni.goethe.de/?lang=de> (дата обращения: 19.03.2022).
13. Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Marsh, P. Hood, D. Coyle. Cambridge: CUP, 2010. 184 p.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОНЛАЙН-ПРОЕКТ «ЦИФРОВЫЕ КАНИКУЛЫ»
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**INTERNATIONAL ONLINE-PROJECT «DIGITAL HOLIDAYS»
AS A MEANS OF FORMING KEY COMPETENCES**

М. В. Рябова

*ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный
педагогический университет»*

О. В. Зелинская

МОУ Лицей № 33, г. Комсомольск-на-Амуре

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и реализации международного онлайн-проекта «Цифровые каникулы» для учащихся и студентов, изучающих немецкий язык. Проект направлен на повышение мотивации к изучению немецкого языка через активное использование цифровых ресурсов и реализуется в рамках деятельности МАУПН в сотрудничестве с российскими и зарубежными культурно-просветительскими организациями. Основной целью проекта является формирование языковой, межкультурной и цифровой компетенций посредством активного использования Интернет-ресурсов и создания новых цифровых продуктов.

Abstract. The article presents the experience of developing and implementing the international online project "Digital Holidays" for pupils and students studying the German language. The project is aimed at increasing the motivation to learn the German language through the active use of digital resources and is being implemented as part of the activities of the MAUPN in cooperation with Russian and foreign cultural and educational organizations. The main goal of the project is the formation of linguistic, intercultural and digital competencies through the active use of Internet resources and the creation of new digital products.

Ключевые слова: языковая компетенция, межкультурная компетенция, цифровая компетенция, цифровые ресурсы

Keywords: linguistic competence, intercultural competence, digital competence, web-tools

«Мы передаем следующим поколениям то, что нас интересует, то, что наше внимание замечает и даже обрисовывает в свете нашей прошлой эволюции, но не то, что может затронуть их в будущем, когда появятся новые интересы, новые направления, которые привлекут их внимание».

А. Бергсон

В современном мире глобализация, интернационализация и информатизация общества приводят к значительным изменениям в сфере образования. Однако ориентированная на стереотипы стабильного развития в прошлом, на дисциплинарное разграничение знания в виде отдельных

предметных областей, традиционная модель образования не отвечает реальностям современного мира.

Возможно ли подготовить молодое поколение к постоянно меняющемуся миру? Этот вопрос является как никогда актуальным, поскольку сегодня сложно предвидеть, с какими вопросами и проблемами столкнется молодежь завтра.

Тем не менее, можно уже сегодня использовать школы и университеты как некую тренировочную площадку будущего, на которой молодые люди смогут приобретать и развивать навыки и компетенции, необходимые для того, чтобы справляться с новыми вызовами и почувствовать себя творцами своего будущего. Проблемы, вопросы и вызовы становятся все более сложными. Решение таких сложных вопросов требует умения мыслить в глобальном контексте устойчивого развития. В связи с этим необходимым становится умение работать с людьми, «которые мыслят иначе и работают иначе» [1].

Такие вызовы, как изменение климата и чрезмерное потребление ограниченного сырья, требуют трансформаций, ведущих к устойчивому и безвредному для климата обществу. Школы и университеты, как институты формирования, развития и совершенствования личности, могут активно способствовать формированию этих изменений. Но возникает вопрос, могут ли учителя и преподаватели немецкого языка тоже каким-либо образом поучаствовать в этом процессе? Можно ли создать не только лингвистическую, но и культурную цифровую образовательную среду, где молодые люди смогут познакомиться с другой культурой и одновременно получить возможность для формирования необходимых сегодня компетенций?

Так возникла идея проекта «Digitale Ferien. Пространство цифровой трансформации и его обитатели». Проект был задуман как попытка обеспечить межкультурную коммуникацию посредством интенсивного использования различных практико-ориентированных цифровых инструментов. В этом пространстве цифровой трансформации молодые люди, а также их учителя и преподаватели из самых разных территорий могут приобретать и развивать разные компетенции.

Основная идея данного конкурсного проекта заключается в следующем: подготовить молодых людей к работе в команде (через так называемые «цифровые племена») с другими молодыми людьми (возможно, разного происхождения и разных национальностей) и научить их совместно находить нестандартные решения для общих целей устойчивого развития нашей планеты.

Для реализации этой идеи было создано некое виртуальное пространство, отраженное на сайте конкурса [3]. Целевой аудиторией стали ученики в возрасте от 13 лет и их учителя немецкого языка и информатики, студенты предметной области «Немецкий язык» и их преподаватели немецкого языка.

Целями проекта были формирование и развитие различных компетенций участников (коммуникации, коллаборации, творчества, критического мышления, языковой, цифровой и медиакомпетенции), а также популяризация немецкого языка.

Особое внимание уделялось так называемой «созидательной компетенции». Профессор Г. де Хаан, руководитель национального комитета Германии по выполнению плана Декады ООН «Образование для устойчивого развития» в ФРГ, предложил выделить такую компетенцию, которая в будущем позволяла бы школьникам действовать в соответствии с идеями устойчивого развития. При разработке модели созидательной компетенции (Gestaltungskompetenz) профессор де Хаан опирался на классификацию ключевых компетенций Организации экономического сотрудничества и развития [2].

Суть проекта «Digitale Ferien» заключается в следующем: на общей цифровой территории собираются «цифровые племена», которые представляют не только свои образовательные организации, но и родные города (территории). В процессе выполнения заданий происходит формирование вышеупомянутых компетенций, посредством знакомства с новыми цифровыми инструментами и создания новых цифровых продуктов. Кроме того, участники конкурса-проекта знакомятся с новым языковым и культурным контентом и развивают новые идеи устойчивого развития. Изначально максимальное количество участников в каждом цифровом племени было ограничено: 5 учеников + 1-2 тренера (преподаватель немецкого языка, преподаватель информатики).

Партнерами проекта выступили ДААД Хабаровск (Россия), Межрегиональная ассоциация учителей немецкого языка (Россия), Региональное объединение учителей немецкого языка (DLV Хабаровск), Deutsche Auslandsgesellschaft (Любек, Германия), Гёте-Институт Новосибирск (Россия), кафедра романо-германских и восточных языков БГПУ (г. Благовещенск, Россия), Лицей № 33, г. Комсомольск-на-Амуре (Россия)

В состав жюри вошли И. Ганиева, к.ф.н., президент Межрегиональной ассоциации учителей немецкого языка (DLV) (г. Москва); Л. Кульпина, к.ф.н., зав. кафедрой германистики, романистики и межкультурной коммуникации ТОГУ, президент региональной ассоциации учителей немецкого языка (г. Хабаровск); М. Рябова, к.ф.н., декан факультета иностранных языков БГПУ (г. Благовещенск); М. Хэрольд, управляющий Немецкого общества зарубежных связей (г. Любек, Германия), К. Хаас, лектор ДААД (г. Хабаровск); В. Блощинская, куратор проекта (г. Москва).

Руководителем проекта стала О. Зелинская, заместитель директора по УВР МОУ Лицея № 33 г. Комсомольск-на-Амуре, учитель немецкого языка.

Первый этап конкурса состоял из 5 обязательных и 3 дополнительных заданий. У участников было около недели на выполнение каждого задания. Два дополнительных задания также включали обучающие элементы, а именно семинары по темам «Устойчивое развитие» и «Защита окружающей среды».

Для участия в проекте зарегистрировались 19 команд (в том числе три университетских). Впоследствии две университетские команды пропустили сроки выполнения заданий и были сняты с конкурса. 15 команд успешно выполнили 4 задания, а все 5 заданий смогли выполнить только 13 команд. Задания оценивались членами жюри по определенным критериям в совместном документе Google [4].

В рамках первого этапа «цифровые племена» осваивали цифровое образовательное пространство. Ими использовались различные цифровые инструменты и создавались разнообразные цифровые продукты (например, веб-сайты, памятки, видео, инфографика, подкасты, игры).

В рамках первого задания «цифровые племена» представляли визитную карточку своего племени. С этой целью они создали свои сайты, придумали названия своих племен, кратко представили племена, а также определили и описали роль каждого члена племени. При выполнении этого задания учитывался принцип кибербезопасности, поэтому были использованы не настоящие изображения, а мемоводзи.

Во втором задании команды провели видеочеллендж «Уникальные места на территории нашего цифрового племени». При этом была использована технология искусственного интеллекта.

В дальнейшем «цифровые племена» открывали для себя разные виды инфографики и их возможности, проектировали в виде инфографики свои устойчивые экосистемы, создавали дидактические игры на тему «Устойчивое развитие» с использованием платформы GamiLab.

Целью последнего обязательного задания было создание подкаста о защите окружающей среды.

В ходе проекта выявились некоторые проблемные области, связанные с недостаточной сформированностью компетенций участников. В первую очередь, это были такие компоненты компетенций, как креативность и критическое мышление: сначала некоторые команды совершенно не понимали, что им нужно делать, несмотря на четкие формулировки заданий. Такие задания, как представление своего племени и описание роли каждого его члена, оказались достаточно проблематичными.

Во-вторых, это были недостатки цифровой грамотности: создание сайта, публикация страницы Google, создание мемоводзи.

Дизайнерская компетенция, которая была тесно связана с предметным содержанием проекта, также стала большой проблемой. Некоторые команды испытывали сложности с соблюдением сроков выполнения заданий и с соблюдением авторских прав. Кроме того, некоторым командам был почти незнаком основной термин проекта – «устойчивое развитие».

Главной проблемой, на наш взгляд, оказалось умение читать и понимать прочитанное, так как у команд периодически возникало расхождение между заданными критериями и выполненными заданиями. Например, в задании на подготовку видеочелленджа у некоторых команд получились просто видеотуры.

Однако, несмотря на трудности, большинство команд завершили первый этап проекта достаточно успешно. В конце этапа была определена не только команда-победитель («Digi-Füchse» из г. Саранска), но и 7 команд с наибольшим количеством баллов:

- “Digitale Republik” (г. Комсомольск-на-Амуре)
- “Helfer des Herzen” (г. Саранск)
- “Digitale Jäger des Sieges” (г. Казань)

- “CYBEROPERA” (г. Чернышевское, Калининградская область)
- “Digi-Ossaerstamm” (г. Осса)
- “Digi-Hogwarts” (г. Хабаровск)
- “Kadettenwind in Digi-Welt” (г. Пермь)

Таким образом, «Digitale Ferien» – это сетевой проект с большим потенциалом, предлагающий благоприятные возможности для реализации междисциплинарного подхода на уроках немецкого языка как иностранного, участие в котором не зависит напрямую от языкового уровня участников. Данный проект позволяет сформировать важные современные компетенции. Полученные результаты показали, что необходимо действовать коллаборативно, детерриторизованно и творчески, чтобы добиться длительного эффекта устойчивого развития и изменить будущее человечества в долгосрочной перспективе.

Библиографические ссылки

1. Кармаева Т. В. Экологически и социально ответственные школьные фирмы в Германии. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31723> (дата обращения 21.11.2022).
2. Хоффманн Т. Существует ли особая методология ОУР? URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschestvuet-li-osobaya-metodologiya-our> (дата обращения 21.11.2022).
3. Digitale Ferien. URL: <https://www.digitaleferien.com/> (дата обращения 22.11.2022)
4. Digitale Ferien. Bewertung. URL: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1DFdZncJDtrRhUbNX5_p3tF2Ff2HXktW5IJ85kEFK_bM/edit?usp=sharing (дата обращения 23.11.2022).

УДК 372.881.1

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (аспект методики преподавания иностранных языков)

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF HYBRID LEARNING IN THE FRAMEWORK OF SCHOOL EDUCATION (aspect of the methodology of teaching foreign languages)

Д. А. Симонова-Михайлова
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Аннотация. Данная статья посвящена возможностям реализации методов гибридной дидактики в условиях российской школы, в частности, при обучении иностранному языку. Гибридное обучение, сочетающее онлайн- и оффлайн-технологии, активно осмысливается после пандемии коронавируса и видится методом, способном сделать процесс обучения более гибким, а образование – более доступным. В статье рассмотрены условия реализации гибридного

обучения в школе и связанные с ними проблемы, пока затрудняющие его массовое применение.

Abstract. This article is devoted to the possibilities of implementing the methods of hybrid didactics in the conditions of the Russian school, in particular when teaching a foreign language. Hybrid learning that combines online and offline technologies, is being actively considered after the coronavirus pandemic and is seen as a method that can make learning more flexible and education more accessible. The article discusses the conditions for the implementation of hybrid education at school and the problems associated with them, which so far hinder its mass use.

Ключевые слова: образование, гибридная дидактика, гибридное обучение, смешанное обучение

Key words: education, hybrid didactic, hybrid learning, blended learning

Развитие смешанного обучения с применением ИКТ происходило постепенно, однако в начале 2020 года его пришлось форсировать из-за эпидемии COVID-19, которая оказала значительное влияние на все сферы жизни человека, в том числе, и на систему образования. Строгие карантинные меры вынудили учебные заведения перейти на полностью дистанционный формат на довольно продолжительный период времени, вследствие чего образовательным учреждениям пришлось столкнуться с массовым онлайн-обучением, которое ранее использовалось несистемно. На тот момент у преподавателей ещё не было представления о том, как стоит организовать дистанционный урок, но, получив столь уникальный опыт, проанализировав его и сделав соответствующие выводы, педагоги стали рассматривать возможность внедрения дистанционных уроков в учебный процесс на постоянной основе. Вследствие этого появились закономерные вопросы о том, как можно реализовать эти формы обучения, на какие группы учеников они будут ориентированы, и какую практическую значимость они будут нести для образовательного процесса в целом.

«Смешанное» обучение знакомо нам уже не одно десятилетие – с появлением электронных технологий их стали внедрять в образовательный процесс как дополнительный элемент и совмещать с традиционным обучением. Однако после периода пандемии и наивысшего уровня потребности в удалённом обучении, появилось так называемое «гибридное» обучение, сочетающее черты электронных и аудиторных форм работы. Термин «гибридное обучение» сложен и многогранен, существует множество разных его интерпретаций, которые менялись по прошествии времени, подстраиваясь под обстоятельства, временной период и его особенности. Этимологически термины «смешанное» и «гибридное» обучение синонимичны, т.к. само слово «гибрид» происходит от латинского «hibrida – помесь» [7]. Эти понятия использовались и до сих пор используются частично взаимозаменяемо, однако в условиях пандемии между ними появилось существенное различие: гибридными форматами стали называться те, в которых возможно одновременное присутствие разных групп как лично, так и с помощью

Интернета [6, с. 4], т.е. дифференцирующим фактором стало использование обоих элементов в рамках учебного занятия в режиме реального времени.

По мере нормализации эпидемиологической обстановки в конкретных регионах и по стране в целом, стало возможным постепенное возвращение очного обучения; однако и ряд преимуществ онлайн формата уже «прижились». Новым требованиям времени к проведению занятий оптимально соответствовал гибридный формат работы. Насколько это было возможно в рамках школы, к нему прибегали с целью сократить количество учеников в одном помещении, а также позволить присутствовать тем, кто не может прийти лично из-за карантина. На первых этапах развития гибридного обучения в российских школах, концепция зачастую реализовывалась в формате не одновременного сочетания очного и онлайн-обучения, в силу отсутствия соответствующих возможностей и ресурсов для проведения полноценных гибридных уроков в их современном понимании. В этом случае гибридная учебная программа представляет собой в первую очередь дидактически значимое сочетание очного и дистанционного обучения [2]. Один из возможных вариантов планирования соответствующего расписания – это разделение учебного дня или недели на две части, при которых одна половина учеников находится непосредственно в школе, а другая половина учится онлайн [4]. Этот пробный метод использовался сразу после выхода учебных заведений с карантина и позволил оценить перспективы дальнейшего проведения занятий в классе. Подобный формат был безопаснее для учеников и учителей, т.к. в помещении находилось меньше людей, и было возможным соблюдение социальной дистанции и снижения риска дальнейшего массового заражения. Такую практику применяли многие страны для апробации очных занятий после карантина и полностью дистанционного обучения. На данный момент карантинные меры с большинства учебных заведений сняты. Однако эта ситуация послужила поводом к развитию гибридного обучения и применения его и вне рамок карантинных запретов. Сезонные болезни, травмы или личные обстоятельства, не позволяющие посещать занятия лично, имеют место и вне глобальной пандемии. Гибрид в свою очередь позволяет не терять возможность посещать уроки вне зависимости от форс-мажорных обстоятельств наиболее уязвимым группам обучающихся.

Далее мы хотели бы рассмотреть варианты организации гибридного урока в российской школе, выявить преимущества и недостатки такого формата и привести примеры дидактических приёмов, применимых в гибридных условиях.

В силу возрастных особенностей обучающихся технически сложно организовать такой вид занятия, особенно с учениками младших классов. В высшем образовании и науке гибридный формат нередко применяется для проведения научных конференций. В рамках подобных мероприятий гибридный он удобен тем, что позволяет участникам и слушателям из других городов или стран присутствовать на конференции на равных условиях с участниками, находящимися непосредственно в аудитории. Для таких масштабных мероприятий зачастую предоставляется всё необходимое

оборудование и помещение, а их участниками становятся мотивированные взрослые, поэтому процент возможных проблем с организацией минимален.

Однако в отношении школьного образования релевантность применения подобных технологий ставится под сомнение, по крайней мере, до тех пор, пока оно не будет соответствовать необходимым требованиям качества. Систему школьного образования в её классическом виде пока нельзя полностью продублировать в гибридном формате ввиду ряда причин. Одной из них является то, что те обучающиеся, которые присутствуют на уроке дистанционно, вероятнее всего будут находиться в менее выгодном положении, чем присутствующие в классе. Внедрение онлайн-занятий в учебный процесс воспринимается обучающимися по-разному, но большинство из них не готово по 6-8 часов проводить перед монитором и быть пассивным наблюдателем, не имея возможности активно участвовать в ходе урока.

Чтобы избежать подобной ситуации, необходимо грамотно выстроить план урока, учитывая нюансы выбранного формата проведения. Для этого в первую очередь важно чёткое структурирование. Когда для части учеников учитель находится по ту сторону экрана, концентрация внимания заметно снижается. Поэтому необходимо особенно чётко обозначить план работы и держать в курсе хода урока, напоминая о его этапах, чтобы удержать внимание каждого ученика на протяжении всего занятия. Этап целеполагания играет в гибридном уроке особенно важную роль.

Кроме того, гибридное занятие не должно содержать только лекцию или задействовать только ту часть класса, которая присутствует очно. Важно применять разнообразные методы работы и предлагать разные задания на отработку навыков, имеющие общую цель, но подстроенные под каждого ученика, и избегать заданий, которые невозможны для выполнения той или иной группой, чтобы не допустить разрозненности коллектива. Наибольшую сложность представляют задания в игровом формате, которые требуют активных движений. Например, в импровизированных командных эстафетах не получится задействовать онлайн-учеников, но при этом можно подстроить правила таким образом, чтобы они могли вместе со всеми на скорость показать карточки с нужным ответом / нужного цвета, или с помощью пантомимы изобразить фигуру, которая обозначит ответ. Это позволит классу наладить работу в команде между всеми учениками и провести физкультминутку даже на гибридном уроке.

Особая задача гибридного формата заключается в обеспечении равного участия учеников онлайн, поэтому важным помощником может стать модератор (например, студент-практикант или другой преподаватель, имеющий высокий уровень компьютерной грамотности), объектом внимания которого будут именно онлайн-участники и техническая сторона вопроса [1]. Это необходимо для того, чтобы снять с учителя обязанность контролировать и класс, и конференцию и не тратить время занятия на организационные вопросы. В одиночку учителю сложно следить ходом урока и техникой, поэтому человек, который будет контролировать онлайн-конференцию на предмет исправности и по мере надобности помогать с техническими проблемами, во время подобных

занятий необходим. Тем самым, учитель сохранит контроль над ситуацией и уверенность, что все ученики в равной степени вовлечены в урок и не испытывают каких-либо технических трудностей.

Техническая сторона является наиболее проблематичной для реализации, потому что качество гибридного урока напрямую зависит от технического оснащения класса. Для урока-лекции будет достаточно одного микрофона и одной камеры для учителя, однако этого недостаточно, чтобы организовать активное взаимодействие всех присутствующих учеников. Если в школьном классе будет только одна камера, ученики, подключенные к онлайн-конференции, не будут чувствовать себя на уроке, потому что не смогут хорошо видеть учителя и своих одноклассников. Чтобы они не чувствовали отстранённости от учебного процесса, необходимо иметь как минимум две камеры, которые технический помощник мог бы переключать между собой по мере необходимости – одна камера охватывала бы весь класс, а другая была бы направлена на учителя, чтобы он мог держать зрительный контакт со всеми учениками [5]. Кроме того, онлайн-ученики должны хорошо слышать не только объяснения и вопросы учителя, но и ответы своих одноклассников, т.к. в противном случае контакт между двумя группами установить не удастся, и они будут обособлены друг от друга. С этим могла бы помочь индивидуальная гарнитура, оснащённая наушниками и микрофоном, или настольные микрофоны, установленные на партах, один на одну или две парты, в зависимости от их расположения в классе. Эти меры могли бы сделать гибридный урок более продуктивным и обеспечили бы реализацию коммуникативной задачи урока в полной мере. К сожалению, на данный момент в общеобразовательных школах не так просто реализовать подобный проект, однако это могло бы стать целью для дальнейшего развития и совершенствования системы образования в ближайшем будущем.

При рассмотрении возможностей гибридного обучения в школе становится очевидным, насколько значимую роль для обеспечения должных условий играет подбор учебно-методического комплекса. Важно, чтобы учебник и рабочие тетради соответствовали гибриднему формату и дополняли его, используя все преимущества такого метода. Необходимым условием является предоставление возможности выхода в Интернет с интерактивными видами деятельности. Это может быть бумажный учебник, к которому создано приложение для смартфона с мультимедиа-материалами, или электронный учебник, включающий в себя интерактивные ссылки. Ученики могут выбрать наиболее удобный для себя формат, но при этом оба варианта должны обеспечивать одинаковые интерактивные возможности, чтобы не создавать трудности для учителя при работе с УМК на гибридном уроке.

Подобными разработками уже обладают новинки от таких известных немецкоязычных издательств как «Klett», «Cornelsen» или «Hueber», которые одними из первых задумались о развитии гибридного обучения и совершенствовании методической литературы для него. Например, одно из новейших дополнений к учебно-методическому комплексу «Deutsch echt einfach» предлагает интерактивный пакет материалов для учителя, где

присутствуют некоторые функции, которые можно выгодно применить на гибридном уроке. К примеру, электронный учебник позволяет преподавателю делать пометки и записи на страницах, добавлять собственные аудио- или видеофайлы к заданиям или загружать готовый материал. Ученики при этом не имеют возможности корректировать материал учебника и не могут сделать какие-либо записи самостоятельно, однако каждый ученик может видеть и использовать материалы, предложенные учителем. Кроме того, все необходимые записи для заданий на аудирование можно прослушать, не закрывая учебник и не переходя на сторонние сайты, т.к. всё находится в одном месте в интерактивном виде. Такие функции можно выгодно применить как на онлайн-занятии, где все ученики смогут видеть страницы учебника на своих экранах, так и на гибридном, во время которого такой учебник будет полезен тем, кто присутствует на занятии онлайн. Например, при выполнении задания на составление диалога, учитель может написать на доске необходимые клише, активную лексику, грамматические конструкции, которые должны быть использованы в диалоге, для присутствующих в классе учеников. Для онлайн-учеников, которым может быть не видно доску, учитель может заранее оставить в учебнике заметки с аналогичной информацией, которыми они смогут воспользоваться при ответе. Вместо классной доски они смогут открыть записи в учебнике на компьютере или планшете [7]. Тем самым, интерактивный УМК сможет стать важным помощником при проведении гибридного занятия и обеспечить равноценное участие в процессе учеников, присутствующих как очно, так и дистанционно.

На сегодня тема реализации концепции гибридного обучения в рамках школьного образования ещё оставляет за собой много нерешённых вопросов. Система проведения гибридных уроков недостаточно продумана с точки зрения методики, и предполагает вложения значительного количества материальных и интеллектуальных ресурсов для достойной реализации, обеспечить которые готово не каждое учебное заведение. К открытому на сегодняшний день вопросу организации гибридного урока в школе уже подходят известные зарубежные издательства учебно-методических комплексов, постепенно внедряющих интерактивные элементы в свои разработки и предлагая программы работы на онлайн и очных занятиях. Однако большинство используемых на данный момент УМК даёт возможность лишь электронного сопровождения, не применимого в реальном времени в ходе гибридного урока. Задача организации методически грамотного урока, в котором будут в равной степени задействованы ученики в режимах оффлайн и онлайн с наибольшей пользой для всех участников процесса, ещё решается педагогическим сообществом.

Библиографические ссылки

1. Hochschule RheinMain. Hybride Lehre: didaktische Empfehlungen. URL: <https://www.hs-rm.de/de/service/didaktik-und-digitale-lehre/hybride-lehre-didaktische-empfehlungen#didaktische-organisatorische-empfehlungen-fuer-hybrides-lehren-107483> (дата обращения: 10.11.2022).

2. Ingo Kleiber. Hybride Lehre - Konzept und Didaktik. URL: <https://portal.uni-koeln.de/digital-education/lehren-und-lernen/hybride-lehre-didaktik-und-konzept> (дата обращения: 08.11.2022).
3. Klett. Unterrichtssoftware: Digitale Unterrichtspakete. URL: <https://www.klett-sprachen.de/digitales/digitale-ausgaben-und-unterrichtssoftware/unterrichtssoftware/digitale-unterrichtspakete-digitale-ausgaben/c-2849> (дата обращения: 23.11.2022).
4. Larry Bernstein. What Is Hybrid Learning and How are Schools Utilizing this Model? URL: <https://xello.world/en/blog/what-is-hybrid-learning/> (дата обращения: 10.11.2022).
5. Nina Heinrich. Hybrides Lernen – aber wie? URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/325751/hybrides-lernen-aber-wie/> (дата обращения: 15.11.2022).
6. Reinmann G. Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. Impact Free 35, 2021. 12 s.
7. Wiktionary. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/гибрид> (дата обращения: 13.05.2022).

УДК Ш 143.21

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
Ч
Е
FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH
READING AUTHENTIC LITERARY TEXTS:
A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE**

Ч А. Л. Синаторов, О. Н. Андреева
Т
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет
Е
путей сообщения»
Н
И

Аннотация. Эта статья описывает возможность формирования межкультурной компетенции в преподавании иностранного языка посредством чтения аутентичных литературных текстов. Работа предполагает включение аутентичных литературных текстов в занятия по английскому языку как иностранному благодаря применению четырех конструктивистских подходов как средств развития межкультурной коммуникативной компетенции. Данные показывают, как эти подходы мотивируют обучающихся к чтению аутентичных литературных рассказов. Встраивание литературы в занятия английским как иностранным не только составляет часть коммуникативной практики чтения, но и позволяет формировать культурные знания посредством социального взаимодействия.

Abstract. This article describes a possibility of fostering the cross-cultural communicative competence in a foreign language classroom through reading authentic literary text. The study proposes the inclusion of authentic literary texts in the English as a foreign language classroom through the implementation of four constructivist approaches as a means to develop intercultural communicative competence. Data shows how those approaches engaged learners to read authentic literary short stories. The integrating literature in English as a foreign language not

У
Р
Н
Ы
Х

only constitutes a communicative reading practice, but the opportunity to construct cultural knowledge through social interaction.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, аутентичный литературный текст, конструктивистская модель, диалоговый подход

Keywords: intercultural competence, intercultural communicative competence, authentic literary text, constructivist model, dialogical approach

Развитие межкультурной коммуникативной компетенции стало центральным вопросом в преподавании английского языка как иностранного (EFL) за последние время. Преподаватели все больше осознают, что одна из главных целей обучения языку – дать учащимся возможность эффективно общаться с людьми из разных культурных слоев. Однако некоторые авторы отмечают, что в центре внимания при изучении языка по-прежнему остается изучение грамматической и лексической компетенции. Культурная компетенция часто игнорируется в EFL, потому что преподавание языка находится под влиянием изучения грамматических форм.

Безусловно, усвоение грамматических правил и свободное владение языком недостаточно для того, чтобы наладить смысловые переговоры и межкультурную коммуникацию. Поэтому, главной целью изучения иностранного языка должно быть не только эффективное общение, но и поиск понимания культурных границ и попытка примириться с этими границами. Межкультурная коммуникативная компетенция может быть улучшена в EFL с помощью различных средств, таких как общение с представителями определенной культуры, использование учебников, СМИ, документальных фильмов и кинофильмов. Тем не менее, фактом является то, что в контексте EFL учащиеся имеют ограниченные возможности для общения с носителями английского языка. Поэтому во многих случаях преподаватели могут использовать на своих занятиях только учебные материалы, такие как песни, видео, фильмы и, часто, коммуникативные учебники.

Хотя коммуникативные учебники предлагают широкий спектр чтения на различные темы, выбор материала не слишком широк, поскольку в большинстве учебников представлены отрывки для чтения в журнальном стиле, но недостаточны другие виды жанров, такие как поэзия и короткие рассказы. Кроме того, в учебниках EFL до сих пор не хватает аутентичного языка и содержится ограниченный набор культурной информации. Язык в не аутентичных текстах часто бывает «искусственным» и «неоформленным», потому что многие учебники сосредоточены на формах, которые нужно учить, часто содержат ряд «ложных индикаторов текста» и включают идеально сформированные предложения, которые очень часто плохо читаются. Учебники по иностранным языкам часто содержат «искусственный язык», который не дает учащимся моделей того, как люди действительно общаются на иностранном языке. В таком языке отсутствует естественная избыточность и многочисленные контекстуальные подсказки для понимания, и он отличается от фактического материала, с которым учащиеся EFL могут столкнуться в

реальной жизни. Также справедливо признать, что учебники включают в себя значимые виды языковой деятельности, подходящие для предполагаемой аудитории, и способствуют развитию языковых навыков через коммуникативные функции. Важно уточнить, что учащиеся должны не только изучать язык по учебникам, но и использовать аутентичные тексты. Использование аутентичных материалов на занятиях EFL становится приоритетной задачей для повышения межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Преподавателям следовало бы задуматься о придании меньшего значения изучению грамматических правил с использованием не аутентичного языка и предоставлении учащимся большей возможности развивать языковые знания и культурную осведомленность с помощью аутентичных материалов. В связи с этим, является целесообразным включение аутентичных литературных рассказов в курс английского языка продвинутого уровня, исходя из того, что литературные тексты являются идеальным средством, помогающим учащимся EFL развивать межкультурную коммуникативную компетенцию. В этом смысле, крайне важными представляются следующие два вопроса:

Как учащиеся EFL развивают межкультурную коммуникативную компетенцию через изучение литературных текстов?

Какие подходы к обучению могут быть полезны для того, чтобы помочь учащимся EFL развить межкультурную коммуникативную компетенцию через изучение литературных выборок?

Далее в статье будут рассмотрены четыре подхода к обучению из конструктивистской модели: исследовательский подход, диалогический подход, операционный подход и обучение на основе содержания.

Теоретическая основа. Данное исследование опирается на три теоретических соображения, которые объясняются следующим образом:

Межкультурная коммуникативная компетенция.

Межкультурная коммуникативная компетенция определяется как продолжение коммуникативной компетенции. В то время как коммуникативная компетенция относится к способности говорящего интерпретировать сообщения и договариваться о значении с другими говорящими в рамках определенного речевого сообщества, межкультурная коммуникативная компетенция понимается как способность говорящего эффективно взаимодействовать с представителями других культур, которые, по его/ее мнению, отличаются от его/ее собственной. Она понимается как способность справляться с собственным культурным фоном во взаимодействии с другими людьми. Поскольку Байрам [2] отмечает, что в преподавании EFL особое значение придается изучению лингвистической и дискурсивной компетенций, он намерен признать культурное измерение, которое естественным образом передает язык. Байрам [2] объясняет, что Хаймс, инициатор понятия коммуникативной компетенции, установил взаимосвязь между лингвистической и социокультурной компетенциями, поскольку он рассматривал язык как еще одну форму негласного культурного знания, с помощью которого говорящие интерпретируют социальную жизнь. Ссылаясь на Хаймса, Байрам [2] стремится

переформулировать понятие коммуникативной компетенции в EFL в понятие межкультурной коммуникативной компетенции, указывая на то, что преподавание языка должно помочь учащимся развить способность работать со своими собственными культурными значениями, а также со значениями из других культурных сред.

Понятие межкультурной коммуникативной компетенции обязательно включает в себя приобретение как языковой, так и культурной компетенции. Язык является неотъемлемой частью культуры, поскольку убеждения, идеи и идентичность группы людей формируются и передаются посредством использования языка. Именно поэтому межкультурную коммуникативную компетенцию следует понимать, как способность выявлять культурные проблемы, которые обязательно выражаются через реальный используемый язык. Аутентичные литературные тексты, которые по сути своей насыщены реальным языком, предоставляют учащимся EFL возможность развивать межкультурную коммуникативную компетенцию, поскольку не только люди, но и «документы» и «культурные продукты», созданные самобытным обществом, помогают учащимся узнать и оценить события, мысли и национальную память культуры.

Литературные тексты как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции.

В целом, все виды материалов для чтения, такие как газеты, журналы и книги, неявно несут в себе различные уровни культурного самовыражения, поскольку в целом они являются продуктом определенного сообщества, в котором, по сути, отражается культурное содержание. Тем не менее, важно отметить, что литературные тексты считаются трудным материалом для усвоения и понимания учащимися EFL. Однако необходимо пересмотреть мнение о том, что литературные тексты в EFL являются идеальным материалом, способствующим обсуждению смысла и доступу к культурным знаниям, как это делают учебники и другие фактологические материалы. Учащиеся EFL должны знакомиться с различными типами материалов для чтения, от обычных текстов (учебников, газет и журналов) до литературных текстов, поскольку они предоставляют учащимся возможность для обсуждения смысла и знакомства с культурными репрезентациями.

Учащиеся EFL имеют возможность открыть свое сознание для межкультурного опыта и улучшить процесс изучения языка, когда они договариваются о значении во время общения с аутентичными литературными текстами. Литература действует как мощное средство для развития межкультурной осведомленности учащихся, воспитывая в них сочувствие и терпимость к многообразию. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком также указывают на роль литературы в EFL как потенциального средства развития языка и межкультурного общения: Образное и художественное использование языка важно как в образовательном плане, так и само по себе. Эстетическая деятельность языка может быть продуктивной, рецептивной, интерактивной или посреднической. Они включают производство,

восприятие и исполнение литературных текстов, например, чтение и написание текстов (поэзия, роман, рассказ и т.д.).

Если реальная межкультурная коммуникативная компетенция является основной целью, которая должна быть достигнута при изучении иностранного языка, необходимо рассмотреть вопрос о включении хорошо отобранных литературных текстов, по возможности, на всех уровнях обучения. В конце концов, с самого раннего возраста на родном языке мы читаем или слушаем различные литературные произведения, такие как народные рассказы, сказки, легенды, басни и другие отрывки из детской литературы, отражающие важное наследие нашей собственной культуры. Подобным образом, подбирая подходящие литературные произведения, мы можем помочь учащимся EFL познакомиться с различными культурными проявлениями.

Критерии отбора литературных текстов в EFL

Короткие рассказы легко читаются учащимися EFL, потому что это, как правило, короткие произведения, в основном с одним сюжетом. Учащиеся могут прочитать их за короткий промежуток времени и получить мотивацию для проведения дискуссий в классе. Кроме того, короткие рассказы могут предотвратить негативное чувство разочарования и усталости, как это случилось бы, если бы учащимся пришлось читать длинные романы.

С педагогической точки зрения, литература направлена на достижение нескольких целей. Во-первых, она пытается расширить знания учащихся о мире. Во-вторых, она помогает учащимся понимать другие сообщества и общаться с ними на межкультурном уровне. В-третьих, она уменьшает распространение предрассудков, стереотипов и расистских настроений, и, в-четвертых, помогает учащимся оценить эстетические проявления, созданные авторами из разных культурных слоев. Как видно, литература способствует достижению тех же целей межкультурной коммуникативной компетенции.

Социально-конструктивистская педагогическая модель преподавания литературы на EFL.

Преподавание литературы в классе EFL не должно пониматься только как преподавание самих литературных текстов. Литературные тексты должны изучаться с помощью соответствующих подходов к преподаванию, которые могут способствовать обсуждению смысла и построению знаний. Социоконструктивистский подход к обучению представляется наиболее подходящей моделью для поощрения учащихся к чтению и обсуждению аутентичных литературных текстов. Социоконструктивизм, предложенный Выготским, утверждает, что знания конструируются обществом, а не получаются, потому что «человеческая природа предполагает специфическую социальную природу и процесс, посредством которого дети вырастают в интеллектуальную жизнь окружающих их людей» [5, с. 88]. Учащиеся конструируют знания в социокультурной среде, в которой они живут и взаимодействуют, поскольку они становятся центром процесса обучения. Следовательно, учащиеся больше не воспринимаются как пассивные получатели знаний, ожидающие, пока учитель «наполнит» их сознание информацией. Напротив, учащиеся вовлекаются в познание мира, чтобы

построить свои собственные знания в значимых контекстах, иногда путем проб и ошибок, потому что совершение ошибок – это нормальная часть процесса обучения.

М. Школьник и С. Коль [4] объясняют, что социально-конструктивистский подход становится важным в EFL, потому что учащиеся лучше усваивают знания, когда они открывают и конструируют их через социальный процесс общения с одноклассниками, преподавателями и другими представителями своей культуры. С этой точки зрения, социокультурная теория становится отличной основой для преподавания литературы на EFL, она облегчает дискуссии, поскольку учащиеся приобретают знания культуры, оценивают и понимают литературу и, в то же время, совершенствуют свою языковую компетенцию.

Как педагогическая модель, конструктивизм предлагает несколько подходов к обучению, которые, как представляется, отвечают цели преподавания литературы на EFL. Причина использования нескольких подходов заключается в том, что преподаватели должны быть прагматичными и эклектичными, используя различные стратегии обучения, которые могут сработать в их профессиональной деятельности. Сегодня преподаватели EFL должны использовать преимущества различных педагогических теорий, чтобы удовлетворить потребности различных типов учащихся, которые часто обладают различными стилями и темпами обучения. Таким образом, следующие четыре подхода к обучению относятся к конструктивистской теории и разделяют и решают схожие педагогические задачи:

Подход, основанный на исследовании

Этот подход ценит мнение учащихся в классе. Учащиеся вовлекаются в процесс задавания вопросов и ответов на них для обсуждения идей и обмена личными мнениями на основе чтения литературных текстов или других материалов. Обучение на основе вопросов способствует активному обучению, уходя от подхода, построенного на лекциях преподавателя. Оно вовлекает учащихся в критическое исследование и конструирование знаний в процессе обсуждения смысла. Обучение на основе расспросов - важная процедура, которую можно применять на EFL при работе с литературными подборками, поскольку она была разработана для студентов с ограниченными знаниями в области литературной критики. Она сосредоточена на задавании вопросов, что позволяет студентам исследовать личные реакции и обратиться к более объективному анализу изучаемых текстов. Эта важная характеристика соответствует педагогическим потребностям EFL, поскольку учащиеся, не имеющие большого опыта в литературном анализе, могут быть мотивированы к выражению своего мнения с помощью направленных вопросов.

По сути, исследовательский подход редко применяется в классах EFL. Это связано с тем, что в EFL упор делается на приобретение грамматической компетенции и языка выживания. Далее, необходимо отметить, что поощряя учащихся EFL читать и обсуждать литературные тексты с помощью вопросов, можно добиться самостоятельных размышлений студентов о прочитанных историях. Предполагаем, что преподаватели должны предоставить учащимся

возможность размышлять над вопросами и отвечать на них. Такой подход может превратить занятие из лекции, ориентированной на преподавателя, в дискуссию, ориентированную на студента.

Диалогический подход

Диалогический подход к литературе, предложенный Бахтиным [1], является еще одной конструктивистской педагогической процедурой, которая работает при изучении литературы на занятиях языком. Можно применять диалогический подход в EFL в качестве подходящей педагогической процедуры, способствующей согласованию смысла, когда учащиеся сталкиваются с литературным дискурсом. Как утверждает Бахтин, литература должна быть оценена через диалог между автором, литературным произведением и читателями и считает, что «именно через диалог с другими людьми, носителями и не носителями языка, учащиеся обнаруживают, какие способы говорить и думать они разделяют с другими, а какие являются уникальными для них» [1]. Этот подход дает стимул к коммуникативным переговорам о значении.

Операционный подход

Операционный подход был предложен Розенблатт [3], чье влияние продолжают испытывать многие преподаватели английского языка по всему миру. Операционный подход следует применять в среде EFL, поскольку он рассматривает процесс чтения как коммуникативное взаимодействие между читателем и текстом. Читатель соотносит свой прошлый опыт, предыдущие знания, убеждения и предположения с перспективами в тексте и конструирует смысл, полученный в результате этого взаимодействия. Таким образом, смысл не является готовым и предопределенным. Напротив, смысл формируется людьми в диалоге друг с другом. Операционные процессы должны лежать в основе современного преподавания языка, поскольку учитель должен принимать «множество интерпретаций» текста, а не одну «правильную интерпретацию».

Одним из важных вкладов Розенблатт в преподавание литературы, который заслуживает внимания в EFL, является гуманистический подход к литературе. Розенблатт [3] утверждает, что литература имеет дело с человеческой жизнью и раскрывает реальный человеческий опыт. Читатель обычно стремится к познанию мира и жаждет понять состояние человека, чтобы сделать свою собственную жизнь более понятной. В свете этого утверждения одной из главных задач преподавателей английского языка должно быть изучение литературы как средства содействия гуманизации личности и ответа на вопросы, касающиеся человеческого поведения и человеческих обстоятельств. Нельзя отрицать тот факт, что литература помогает нам выстраивать свое понимание реальности и воспринимать окружающий нас мир. Эта концепция становится реальной необходимостью в контексте EFL, поскольку учащиеся изучают иностранный язык не просто ради изучения языка, а для того, чтобы понять окружающий мир с твердой межкультурной позицией. Литература может помочь им стать более культурно терпимыми, уважительными и

открытыми к разнообразным проявлениям человеческого самовыражения и межкультурному опыту.

Содержательный подход

Последней конструктивистской перспективой в преподавании литературы на EFL является подход, основанный на содержании. Обучение на основе содержания помогает учащимся одновременно формировать два вида знаний: знание содержания и знание языка, поскольку материалы организованы по содержанию, которое побуждает учащихся к сознательному размышлению о языке. Люди изучают иностранный язык более успешно, когда они используют язык как средство получения информации и содержания, а не как самоцель. Следовательно, литература как содержание подразумевает процесс, посредством которого учащиеся EFL приобретают знания и информацию о мире в значимой и контекстуализированной форме. Модель, основанная на содержании, становится все более распространенной в EFL, поскольку иностранные языки в настоящее время воспринимаются как средство, с помощью которого преподается предмет. Она призвана изменить систематическое изучение грамматики на изучение различных тем и предметов, таких как наука, математика, культура, технология, искусство и литература. Этот подход представляет собой значительный отход от традиционной ориентации на изучение грамматики, поскольку разговор о темах и реалиях мира более значим, чем простое изучение грамматических правил.

Обучение на основе содержания также характеризуется использованием аутентичного языка и текстов. Преподаватели должны использовать хорошо подобранные аутентичные материалы, взятые непосредственно из изучаемой культуры, и делать эти тексты доступными для учащихся на их уровне владения.

Как видно, четыре вышеописанных подхода являются идеальной поддержкой для включения литературы в занятия по EFL, поскольку они имеют схожие процедуры и цели и являются частью конструктивистской теории, которая выступает за осмысленное построение знаний в процессе социального взаимодействия и взаимного общения.

Библиографические ссылки

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: «Художественная литература», 1972. С. 8-18.
2. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. Pp. 12-24.
3. Rosenblatt L. M. Literature as exploration. (5th ed.). NY: The Modern Language Association, 1995. Pp. 6-18.
4. Scholnik M., & Kol S. Constructivism in theory and in practice // English Teaching Forum. 2006. №4. Pp. 12-20.
5. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

**ПРИМЕНЕНИЕ РЕБУСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

**THE USE OF PUZZLES IN THE PROCESS OF LEARNING VOCABULARY IN
ENGLISH LESSONS AT SCHOOL**

А. Н. Степанова

МБОУ «СОШ № 47», г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается методика обучения одному из аспектов изучения английского языка, лексике. Определена цель обучения английскому языку. В статье автор рассматривает ребусы как эффективное средство обучения лексике на среднем этапе обучения английскому языку. Автор разработал упражнения для выявления уровня сформированности лексических навыков учащихся на английском языке и проанализировал получившиеся результаты. В статье описан процесс и результаты исследования по выявлению уровня сформированности лексических навыков учащихся пятого класса на английском языке. В статье предлагаются рекомендации по преодолению у учащихся среднего звена возможных трудностей и по повышению эффективности при обучении лексике.

Abstract. The article discusses the methodology of teaching one of the aspects of learning English, vocabulary. The purpose of teaching English is defined. In the article, the author considers puzzles as an effective means of teaching vocabulary at the middle stage of teaching English. The author developed exercises to identify the level of formation of students' lexical skills in English and analyzed the results. The article describes the process and results of a study to identify the level of formation of lexical skills of fifth grade students in English. The article offers recommendations for overcoming possible difficulties for middle-level students and for increasing efficiency in teaching vocabulary.

Ключевые слова: английский язык, коммуникативная компетенция, лексика, лексический навык, ребусы

Keywords: English, communicative competence, vocabulary, lexical skill, puzzles

В настоящее время основной целью обучения учащихся иностранному языку в школах является развитие их иноязычной коммуникативной компетенции как совокупности знаний, умений и навыков, которые необходимы учащимся для успешной реализации общения с носителями языка. Современному обществу необходимо изучение английского языка как средства, открывающего новые перспективы для саморазвития и развития компетентности, а значит, обеспечивающего современному человеку самодостаточность и конкурентоспособность. Следовательно, по окончании общеобразовательных учреждений, выпускник должен достичь определенного

уровня владения иностранным языком для того, чтобы быть способным изучить его на профессиональном уровне в высших учебных заведениях и на профессиональном поприще. Необходимость также обусловлена изменяющимся процессом обучения: современная методика обучения иностранным языкам требует комплексного подхода в достижении цели – формировании коммуникативной компетенции – и предполагает, что помимо учебно-практического, воспитательного и образовательного аспекта, следует учитывать эффективность эмоционально-чувственного воздействия на обучающихся [1]. То есть, встает вопрос о нестандартных способах ознакомления или закрепления информации, повышающих мотивацию и так или иначе воздействующих на познавательные процессы.

Федеральный государственный стандарт основного общего образования (5-9 классы) по иностранному языку предъявляет требования к достижению учащимися допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющего общаться на иностранном языке в устной и письменной формах в пределах тематики языкового материала основной школы как с носителями языка, так и на межличностном и межкультурном уровне общения. Касаясь обучения лексике утверждается требование по расширению словарного запаса [3].

Традиционно, лексическому аспекту в обучении иностранного языка уделялось много внимания, так как лексика является важнейшим и системообразующим элементом коммуникативной компетенции. Без навыков автоматического вызова слова и выражений из памяти и умений грамотного сочетания единиц между собой невозможно никакое другое речевое умение (говорение, чтение, письмо, аудирование).

Что значит, обучить лексике? Очевидно, это означает, что обучаемый должен быть способен узнать слово – фонетически и графически, – должен знать его семантику (значение), его грамматические формы (словообразование, словоизменение), его способность вступать в связь с другими словами и уметь им воспользоваться согласно речевой задаче. То есть, мы можем сказать, что обучить лексике – значит, научить владеть языковой единицей [2].

Таким образом, целью обучения лексической стороне языка на любом этапе обучения иностранному языку является формирование лексического навыка. Методисты Л. В. Щерба, Е. Н. Соловова и Е. И. Пассов в своих трудах дают лексическому навыку следующее определение: лексический навык – это способность автоматически и мгновенно вызывать из долговременной памяти необходимую лексическую единицу, осуществить ряд операций по соотношению ее с другими лексическими единицами согласно речевой задаче.

В настоящее время существует три компонента содержания обучения лексике [2]:

- 1) лингвистический компонент (лексические единицы, обусловленные контекстом деятельности возрастной группы);
- 2) методологический компонент (знания, которые помогают учащимся самостоятельно изучать лексический материал);

3) психологический компонент (проблемы усвоения лексических единиц, приобретение навыков и умений).

Обучение лексике на каждом возрастном этапе имеет свои особенности, обусловленные взаимосвязанными параметрами: содержанием усваиваемого материала и ведущей по процессу усвоения деятельностью учащегося.

Таким образом, основной целью обучения лексике на уроках английского языка в среднем звене является развитие лексических навыков, то есть овладения словом. Для успешного овладения словом требуется решение следующих задач: тренировка навыков автоматизированного вызволения из памяти лексических единиц, соотнесения их с графическими и фонетическими формами, выполнение операций по их сочетанию между собой в рамках речевой задачи. Содержание обучения включает в себя лексические единицы, способы и методы их запоминания и, непосредственно, способы формирования лексических навыков и умений.

Одним из средств заучивания лексики является работа с ребусами. Ребусы тренируют зрительную память, что способствует совершенствованию орфографических навыков. Также они позволяют нестандартно взглянуть на изображение, что формирует творческое мышление и логику.

В настоящее время не существует какой-либо определенной методики работы с ребусами. Предлагаются варианты работы: а) на первичном и вторичном закреплении лексики (можно шифровать новые слова, либо включать новую лексику в элемент шифра), б) как средство введения новых лексических единиц (важным условием является использование уже изученных лексических единиц), в) как элемент нестандартного урока (например, урок-соревнование, урок-игра) в качестве контроля изученных лексических единиц, г) как средство формирования творческого мышления – самостоятельное составление ребусов.

Мы считаем, что использование ребусов позволяет добиваться положительных результатов и эффективности обучения лексической стороне языка. Поэтому, мы поставили перед собой задачу провести экспериментальную работу для проверки эффективности использования ребусов как средства обучения лексических единиц на среднем этапе обучения английскому языку.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, направленный на выявление уровня овладения лексическим материалом предыдущего этапа изучения английского языка при помощи нами же составленного теста; формирующий, направленный на внедрение ребусов в уроки английского языка на этапе закрепления и повторения лексического материала; контрольный, организация и проведение контрольного теста на усвоение лексических единиц при помощи нами же составленного теста, сравнение результатов основной и контрольной группы участников исследования.

Нами было выбрано одинаковое количество учащихся 5 классов для более точного дальнейшего сравнения результатов исследования. Экспериментальной группой была выбрана группа с наиболее низким средним показателем усвоения лексического материала предыдущего этапа изучения английского

языка. Тесты констатирующего и контрольного этапа были составлены нами с учетом умений и навыков работы над лексическим материалом, приобретенных учащимися в результате изучения английского языка на начальном этапе обучения.

За основу диагностического материала констатирующего этапа были взяты лексический и грамматический материалы из УМК «Spotlight 4». Диагностика включала в себя такие виды заданий:

1) Look and choose: соотнесение слова с его графическим изображением.

2) Choose odd one out: проверка знания семантики слов, выделение лишнего слова. *F.e.:* circle, subject, triangle, square.

3) Write the opposite word: проверка понимания антонимии.

F.e.: hot – cold

4) Complete the sentences: проверка операции сочетания слов с другими лексическими единицами. *F.e. shy, saw.*

a) Yesterday we _____ a great film about monkeys.

b) Harry is very _____: he can't say a word in a new company!

5) What is it? (распознавание и значение лексической единицы)

Учащиеся должны написать слово, которое означает данное описание.

F.e.: *it's what helps you to swim faster – flippers*

6) Look at the picture. Write, where the following words are:

the bag, the bike, the clock, the ball, the doll, the chair, the lamp.

Ученики видят перед собой изображение комнаты, на которой изображены вышеуказанные слова. Учащиеся должны описать местонахождение этих предметов, используя предлоги места.

F. e.: *The lamp is behind the computer*

На данном этапе учащиеся экспериментальной группы показали низкий уровень владения лексическими единицами, так как средний балл владения лексическим материалом составил 54,75 баллов. Высокий уровень владения показали 3 человека из 14, достаточный (средний) уровень показал всего 1 человек из 14, низкий и слабый уровень владения поровну распределился между оставшимися учащимися (по 5 учащихся из 14).

На формирующем этапе экспериментального исследования нами были проведены уроки английского языка, в ходе которых мы использовали ребусы на этапах закрепления и повторения лексического материала. Основной целью было стимулирование усвоения фонетической и орфографической формы лексических единиц с помощью ребусов для использования их в речи. В ходе данного этапа с экспериментальной группой мы использовали ребусы по изучаемым темам «School Days», «That's me», «My home, my castle», «Family ties» из УМК «Spotlight 5» на этапе закрепления изученного материала.

В данное учебное пособие включены все виды упражнений, кроме конструктивных. Поэтому ребусы были использованы вместо них, а также были заменены ребусами некоторые условно-речевые и речевые упражнения. Ребусы восполнили лексический материал по изученным темам и процесс формирования лексических навыков. В ходе работы было отмечено повышение мотивации учащихся, повышение инициативности и более активная работа в

ходе занятий, лексические единицы усваивались успешнее и возникало меньше проблем с вызовом их из памяти для использования в речи. Соответственно, речь становилась более грамотной и времени на подготовку к речевым упражнениям требовалось меньше.

В процессе работы с ребусами мы столкнулись с некоторыми проблемами. Учащиеся не помнили ранее пройденный лексический материал, графическую форму слов, значения слов, либо использовали не подходящую часть речи. В связи с этим мы старались вовлекать учащихся в создание своих ребусов и составлять дополнительные упражнения при необходимости.

Для определения эффективности ребусов как средства обучения лексике на среднем этапе обучения английскому языку, нам необходимо сравнить данные констатирующего этапа эксперимента с контрольным.

За основу диагностического материала констатирующего этапа были взяты лексический и грамматический материалы из УМК «Spotlight 5» Units 1-4. Диагностика включала в себя такие виды заданий:

1) **Look and choose:** (проверка графической формы слова)

F.e.: a – ruler (8

2) **What's in common?** (проверка знания семантики слов)

Monday, Sunday, Friday – days of the week

3) **Write the nationalities** (проверяем словообразование):

F. e.: the USA - American

4) **Complete the sentences** (проверяем операции сочетания слов с другими лексическими единицами):

F.e.: My _____ loves singing very much!

My brother loves singing very much!

5) **What is it?** (распознавание и означение лексической единицы)

F.e.: It's a book you can find translations in - dictionary

6) **Writing. Look at the text, read it and write back about your house.**

Учащиеся читают письмо адресованное им, в котором автор описывает свой дом, а также просит адресанта написать ответное письмо с описанием своего дома.

Результаты теста контрольного этапа показали нам, что учащиеся подтянули свои уровни. В частности, учащиеся со слабым уровнем владения лексическим материалом к концу эксперимента увеличили его до низкого уровня владения и оперирования лексическими единицами. Учащиеся низкого уровня констатирующего этапа на контрольном этапе показали более высокие результаты, улучшив свои показатели до среднего уровня. Ученик среднего уровня подтянул свои знания и навыки до высокого уровня владения лексическим материалом. Учащиеся с высокими показателями констатирующего этапа на контрольном этапе также улучшили свои результаты.

Исходя из данных констатирующего и контрольного этапов, мы определили, что средний балл по экспериментальной группе значительно увеличился от 54,75 баллов (низкий уровень) до 60 баллов (средний уровень).

Таким образом, в ходе проведенной экспериментальной работы мы получили положительные изменения и доказали, что лексические игры, в нашем случае ребусы, стимулируют и повышают эффективность усвоения лексических единиц.

Библиографические ссылки

1. Сакаева Л. Р., Баранова А. Р. Методика обучения иностранным языкам. Казань, 2016. 189 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М., 2006. 239 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования по иностранному языку // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL.:<https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.12.2022).

УДК: 37.016:81'243

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

PROJECT BASED LEARNING AS A METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

В. В. Ухванова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Статья посвящена анализу аспектов метода обучения и отношения проектной деятельности к методам обучения. Автор дает обзор аспектов метода обучения, взяв за основу коммуникативный метод. Автор приходит к выводу, что проектная деятельность является методом обучения, так как обладает рядом аспектов присущим методу обучения.

Abstract. The article is devoted to the analysis of aspects of the teaching method and the relationship of project activities to teaching methods. The author gives an overview of the aspects of the teaching method based on the communicative method. The author comes to the conclusion that project activity is a teaching method, as it has a number of aspects inherent in the teaching method.

Ключевые слова: метод обучения, методика, проектная деятельность, метод проектов, классификация

Key words: teaching method, methodology, project activity, project method, classification

В настоящее время актуальной темой современной системы образования является поиск новых методов обучения иностранным языкам. Интерес к данной проблеме обусловлен тем, что современная система образования нацелена не только на заучивание учащимися школьного материала, но и на создание комфортной среды для обучения и формирования навыков и умений у

учащихся. В 21 веке особую популярность набирает такая технология обучения, как проектная деятельность, которая помогает учащимся усваивать информацию и использовать данную информацию для создания собственного мыслительного и творческого продукта. Целью настоящей статьи является необходимость выявить основные аспекты проектной деятельности как метода обучения английскому языку.

Прежде всего, необходимо определить терминологическую составляющую «метода» обучения. Происходя от греческого слова «μέθοδος», «метод» является путем исследования и познания, учением, а в широком смысле сознательным способом достижения какого-либо результата [13]. В словаре С.И. Ожегова метод определяется как «способ теоретического исследования или практического осуществления чего-либо» или «как способ действовать, поступать каким-нибудь образом» [10]. Согласно учебнику А. В. Хуторской «Современная дидактика. Учебник для вузов», термин «метод» означает «совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания той или иной деятельности» [12]. Также методом называют «путь познания, способ организации процесса познания» [7]. Щукин А. Н. называет методом, в самом его общем значении, способ достижения цели [14]. Таким, образом, методом называют ряд действий, многообразие приемов и способов овладения определенной информацией с помощью различных путей исследования, познания, теории и учения, которые нацелены на решение определенных задач и достижения определенных целей и результатов.

Несмотря на то, что термин «метод» применим к различным научным сферам, стоит остановиться подробнее на термине «метод обучения» в рамках изучения иностранных языков. Так, методы обучения менялись постепенно с ходом истории. Это происходило в ходе изменений в мире, в рамках появления новых целей, мотивов и средств для работы и учебы. Например, в исторических источниках указывается, что задолго до 21 века в мире преобладали методы обучения, основанные на подражании. Дети наблюдали и повторяли за взрослыми определенные действия, и так они овладевали такими же способностями. С появлением школ возникли словесные методы обучения. Например, учитель передавал готовую информацию с помощью письменного, устного и печатного слова с последующим усвоением его учащимися. Такие ученые, как А. Н. Щукин, Е. Н. Соловова, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и другие, активно работали над методами обучения, разрабатывали различные классификации методов и создавали новые эффективные методы обучения [5]. Например, были созданы наглядные, практические, репродуктивные и тому подобные методы.

Как показывают исторические события, с наступлением новых эпох, появлялось все больше методов обучения, и каждый имел свои особенности. Так, одним из популярных методов обучения иностранных языков в 19 веке был метод гувернантки. Его активно применяли, когда у уважаемых и обеспеченных семей были гувернантки, которые не только следили за детьми, но и учили их иностранным языкам. В 21 веке методика преподавания не стоит

на месте, так как под влиянием различных факторов постоянно появляются новые методы обучения иностранным языкам. Например, современными популярными методами обучения иностранным языкам являются коммуникативный метод, интерактивные методы обучения, метод кейсов и т. д. Причинами активного применения данных методов является интерес к методам обучения коммуникативной направленности, к формированию у учащихся навыков аудирования и говорения. К тому же с появлением новых технологий, у учителей появилось больше возможностей для разнообразия уроков, поэтому стали применяться более интерактивные формы обучения, и перед учащимися открываются новые пути познания. Таким образом, представленные выше факты позволяют предположить, что привязка к определенным историческим событиям и реалиям является одной из особенностей методов обучения иностранным языкам [3].

Наряду с историческим аспектом, стоит уделить особое внимание другим аспектам методов обучения иностранным языкам. На основе вышеупомянутого коммуникативного метода мы рассмотрим основные особенности всех методов обучения и вынесем их в общую классификацию. Работа над данным методом началась еще в 20 веке. Данный метод нашел отражение в работах таких отечественных и зарубежных ученых как Е. И. Пассов, В. С. Коростелев, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова, В. Л. Скалкин, Е. А. Маслыко, W. Rivers, K. Johnson, K. Morrow, H.G. Widdowson, L. Alexander, M. Halliday и других. Одним из первых определений коммуникативного метода стала трактовка Е. И. Пассова, по которой коммуникативный метод рассматривался как подход, направленный на формирование у учащихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний. Вышеупомянутые ученые также выделили основные принципы коммуникативного метода, к которым относятся принцип речевой направленности, принцип индивидуализации, принцип функциональности, принцип новизны, принцип личностной ориентации общения и т.д. [5]. Таким образом, использование коммуникативного метода позволяет нам увидеть, что каждый метод не только должен иметь историческую привязку, но и должен обладать своими принципами.

Также коммуникативный метод, как и любой другой, включает в себя ряд приемов, способов и техник. Так, например, коммуникативный подход включает в себя такие приемы и способы работы, как интервью и анкетирование, составление вопросов к тексту, подготовка проектов на различные темы, значимые для учеников и их презентация и т. д. [4]. Многообразие приемов и техник позволяет сделать обучение иностранному языку более эффективным и интересным, а также позволяет решить задачи и цели метода.

Методы обучения обладают рядом целей и задач, которым учитель следует, чтобы сделать обучение наиболее эффективным и продуктивным, а также понимать к каким результатам учащиеся должны прийти в ходе обучения. Так, например, целью коммуникативного метода является обучение общению на иностранном языке в реальной жизни. Основными задачами

данного метода является помощь учащемуся в избавлении от языкового барьера, в приобщении учащихся к культуре и традициям изучаемого языка, овладении ими новыми языковыми средствами и т. д. [4] [8]. В связи с вышеизложенным, цели и задачи также стоит отнести к основным аспектам методов обучения.

Следующим важным аспектом, который можно найти в основе методов обучения иностранным языкам является взаимодействие учителя и учащегося в рамках образовательного процесса. Так, роль учителя в коммуникативном подходе заключается в том, что учитель выступает помощником и советником при использовании коммуникативного подхода, поддерживает мотивацию учащихся, объясняет правила иностранного языка и т. д. Также роли учителя и учащегося сводятся к сотрудничеству в процессе обучения, то есть они должны научиться работать сообща и отойти от индивидуализированного обучения. Роль учащегося состоит в попытках научиться слушать своих товарищей, вести беседы и дискуссии в группе и работать над проектами вместе с другими участниками группы [15].

Проведенный анализ на основе коммуникативного метода обучения, позволяет определить основные параметры, которые можно найти в основе методов обучения иностранным языкам. В данную классификацию включены такие параметры, как история возникновения метода и его развитие, а также исследователи, которые работали над методом обучения и применяли его на практике. Наличие отличительных целей и задач также важны в определении методов обучения. Также важно наличие у метода своих отличительных принципов и признаков, которые делают метод особенным от других методов обучения. Кроме того, можно говорить о наличии специальных приемов и способов обучения, а также специфической роли учителя и учащегося в работе, где каждый исполняет особые задачи для изучения языков и достижения результата.

Таким образом, представляется возможным проанализировать проектную деятельность и определить, является ли она методом обучения в общепринятом значении. К проектной деятельности можно отнести учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, направленную на достижение заранее определенного результата и создание определенного уникального продукта или услуги [11]. Проектная деятельность, как и другие методы обучения, имеет свою историю и основоположников. Изучать метод проектов начали еще во второй половине 19 века в США. Основателем метода стал Джон Дьюи. Его последователями стали Е. С. Полат, С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская и другие ученые. На основе работ отечественных и зарубежных ученых была выведена типология проектов, изучено применение проектной деятельности в обучении и изучены этапы работы над проектами.

Другим аспектом метода обучения является наличие целей и задач у метода обучения. Так, основной целью проектной деятельности являются создание условий, при которых учащиеся могут самостоятельно по желанию приобретать новые недостающие знания, пользоваться приобретенными знаниями для решения поставленных задач и проблем. Основными задачами

метода проектов является формирование навыков сбора и обработки информации, умение анализировать, обучение планированию и так далее. Данная теория показывает, что проектная деятельность обладает одним из важных аспектов любого метода обучения, а именно целями и задачами [11].

Следующим аспектом является наличие у метода своих специфических принципов и признаков. Проектная деятельность обладает принципами и признаками, на которых строится типология проектной деятельности. К ним относятся форма работы, предметно-содержательные признаки, координация проекта, продолжительность проекта и доминирующая в проекте деятельность. В связи с этим, проекты делят на исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, информационно-исследовательские, согласно доминирующей в проекте деятельности. Каждый из типов проекта обладает своими особенностями, целями и задачами, признаками и принципами работы. Для каждого из типов применяются свои приемы и способы обучения. Например, педагог применяет рассказ, убеждение, пример, демонстрацию, упражнение, поощрение и другие приемы и способы [11].

Также в проектной деятельности важное место занимают учитель и учащийся. Несмотря на то, что основную работу над проектом выполняет учащийся, учитель также играет важную роль и реализует множество задач [9]. Роль учителя заключается в необходимости составления списков источников информации и предоставления списков литературы участникам проекта. Учителя также работают с подбором иноязычного материала из зарубежных и отечественных источников, которые целесообразно использовать при выполнении проекта, они определяют диапазон использования иностранного языка (или языков), а также родного языка в ходе выполнения проекта и выполняют еще много различных задач в ходе проектной деятельности. Роль учащегося заключается в формировании в сознании информационной картины мира; поиске и обработке информации; работе с новыми технологиями; интеграции всевозможных, соответствующих проблеме знаний, формировании знаний о чужих культуре, быте, традициях и обычаях, работа с коммуникативной компетенцией и так далее [1].

Таким образом, методы обучения иностранным языкам обладают рядом аспектов, на основе которых мы можем определить, является ли рассматриваемая технология самостоятельным методом в рамках обучения иностранному языку. К ним относятся наличие целей, принципов и признаков, история возникновения и исследователи, развивающие данный метод, а также четкого понимания роли учителя и учащихся. Проектная деятельность подходит под созданную классификацию, что позволяет заключить, что проектная деятельность является вполне самостоятельным методом обучения иностранному языку.

Библиографические ссылки

1. Дудкин А. В. Формирование научной картины мира у школьников на основе современных информационных технологий. 2010. Наука и современность. 38 с.

2. Ежи Лец С. Малый академический словарь. URL: <https://gufo.me/dict/mas/метод> (дата обращения 30.11.2022).
3. Мамеева-Шварцман И. М. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения. URL: <https://nsportal.ru/vu/fakultet-pedagogicheskogo-obrazovaniya/teoriya-obucheniya-didaktika/leksiya-4-metody-i-sredstva-> (дата обращения 30.11.2022).
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. С. 43-113.
5. Пидкасистый П. И. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Педагогика. 3-е изд. М: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
6. Проняева Н. А. Краткий обзор методов педагогики: что использовать современному учителю? URL: <https://niidpo.ru/blog/kratkiy-obzor-metodov-pedagogiki-chto-ispolzovat-sovremenному-uchitelyu> (дата обращения 30.11.2022).
7. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. М.: «Ось-89», 2006. 480 с.
8. Сафонкина О. С. Культурно-ориентированная педагогика как фактор интернационализации современного образования в РФ // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции- вебинара. 2017. С. 515-521.
9. Сафонкина О. С., Ерочкина А. В. Проектная методика в преподавании английского языка в средней школе // Обучение, тестирование и оценка. № 13. 2013. С. 88-92.
10. Стернин И. А. О понятиях метод, методика, прием // Вопрос психолингвистики. Компьютерные и информационные науки. 2008. 24 с.
11. Ухванова В. В. Проектная деятельность в обучении иностранным языкам // Методика преподавания иностранных языков. Новые технологии в обучении иностранным языкам. 2022.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика. Метод проектов. М: «Учебник нового века», 2001. С. 337-341.
13. Швырев В. С. Метод. Новая философская энциклопедия. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH754ca34fb34c0d55080a75> (дата обращения 30.11.2022).
14. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М: Филоматис, 2004. 480 с.
15. Jack C. Communicative Language Teaching Today. Richards Cambridge University Press. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore.

УДК 37.036:398 (56)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

FEATURES OF INTEGRATION OF DIGITAL LEARNING INTO THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Д. Ф. Хакимуллина, Д. Н. Давлетбаева
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема интеграции цифровых ресурсов в процесс обучения школьников иностранному языку.

Целью исследования стало обоснование целесообразности внедрения ЦОР в образовательный процесс. В статье анализируются особенности цифровых ресурсов с позиции индивидуализации обучения, повышения мотивации и создания внутренней мотивации к обучению, а также дидактические принципы цифровых образовательных ресурсов. Авторами рассматривается общая характеристика особенностей структуры электронных образовательных ресурсов, а также выявляются основные достоинства и недостатки использования цифровых ресурсов при обучении школьников иностранному языку.

Abstract. This article discusses the problem of integrating digital resources in the process of teaching foreign language at school. The purpose of the study was to justify the feasibility of introducing e-Learning resources in the educational process. The article analyzes the features of digital resources from the point of view of individualization of learning, increasing motivation for learning, as well as didactic principles of electronic educational resources. The authors consider the general characteristics of the structure of electronic educational resources, as well as identify the main advantages and disadvantages of digital resources in teaching foreign language.

Ключевые слова: цифровое обучение, цифровизация, цифровой образовательный ресурс, индивидуализация обучения

Keywords: digital learning, digitalization, electronic educational resource, individualization of learning

Настоящий этап развития образования в России характеризуется активным процессом информатизации, который предполагает внедрение новых информационных технологий, способствующих формированию личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве, готовой к непрерывному постоянному обучению, обладающей навыками обучения как в группе (в классе), так и самостоятельно (с помощью дополнительных ресурсов). Нельзя не упомянуть о том, что процесс информатизации образования неразрывно связан с цифровизацией. Учитывая, что современное поколение школьников обладает исключительно клиповым мышлением, то есть тяготеет к визуальному восприятию информации, цифровизация образования кажется просто необходимой модификацией образовательной системы.

Цифровизация – относительно новая тенденция в образовании, поэтому пока не сформировалось четкого определения данному явлению. Довольно точным нам кажется дефиниция, представленная в статье В. Г. Халина и Г. В. Черновой, которые отмечают, что «под цифровизацией в узком смысле понимается преобразование информации в цифровую форму, которое в большинстве случаев ведет к снижению издержек, появлению новых возможностей и т. д.» [4]. То есть цифровизация в образовании – это использование цифровых средств обучения для оптимизации процесса научения.

Стоит отметить, что использование цифровых ресурсов значительно влияет на такую характеристику образования, как личностная направленность.

Особенно важно реализовывать ориентацию на каждого конкретного ученика при работе с преподаванием иностранных языков. Учитывая определенные сложности при обучении иностранным языкам, уравнивать возможности каждого конкретного школьника является в корне неверным. Основываясь на том факте, что каждый обучающийся имеет свой индивидуальный темп восприятия информации, а воздействие на один и тот же канал восприятия может показать абсолютно разные результаты (к примеру, кинестетики хуже воспримут информацию в виде диаграммы, чем визуалы). Решением проблемы индивидуализации обучения уже довольно долгое время занимаются как зарубежные, так и отечественные методисты. Однако, как показывает практика, реализация индивидуализации и персонализации обучения в группах в пределах одного академического часа оказывается практически недостижимой. И именно работа с цифровыми устройствами (телефоны, планшеты, мобильные ПК или стационарные компьютеры), на наш взгляд, может помочь с решением данной проблемы.

До недавнего времени в пределах урока учителя иностранного языка активно использовали мобильные средства обучения для реализации цифрового подхода к образованию (Kahoot!, EdPuzzle, EdVibe, Quizlet и т.д. на портативных устройствах). Однако с 1 января 2021 года вступили в силу Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи, согласно которым для образовательных целей мобильные средства связи не используются. Это поставило преподавателей, готовых к применению новых средств обучения, в затруднительное положение. Однако особенности дистанционного обучения 2020-2021 годов в России открыли преподавателям большие возможности использования цифровых методов обучения, которые на данном этапе можно интегрировать в классно-урочную систему [2].

Одним из наиболее оптимальных способов интеграции цифрового обучения в процесс изучения иностранного языка в школе может явиться работа с цифровым образовательным ресурсом.

Цифровой образовательный ресурс (ЦОР) создается преподавателем под нужды данного конкретного класса или в поддержку конкретного УМК. Термин «Цифровые образовательные ресурсы» объединяет весь спектр средств обучения, которые разработаны и воспроизводятся на базе компьютерных технологий. Данные ресурсы очень кстати впишутся в процесс «постоянного» обучения, сопровождая обучающихся информацией и практико-ориентированными заданиями разного содержания во внеурочное время.

Использование ЦОР не только пробуждает внешнюю мотивацию учеников, но и реализует потенциал внутренней мотивации – учения ради процесса учения (то есть у ученика, работающего на визуально интересной платформе в привычном формате (используя гаджет), активно формируется позитивное отношение к предмету и желание продолжать обучение дальше) [6].

Говоря о мотивационном аспекте в преподавании иностранных языков, необходимо отметить, что именно формат работы формирует внешнюю

мотивацию к обучению, которая в дальнейшем может перерасти и во внутреннюю: то есть в учение ради учения, а не ради внешних поощрений. К формам и видам заданий, способным позитивно отразиться на мотивации учащихся к изучению иностранного языка, методисты относят интерактивные и игровые формы работы, самостоятельную работу как вид деятельности на уроке и вне его, проблемные ситуации и задания, творчески-мотивированные упражнения, задания с наличием визуальных опор, мультимедиа программы.

Все это, несомненно, возможно реализовать в пределах ЦОР. Более того, работа с электронными ресурсами дает возможность «удобного» обучения, то есть реализация возможности повышения качества обработки информации. Во многом это объясняется тем, что ЦОР позволяет ученикам с разными ведущими каналами восприятия информации наиболее оптимально ее воспринимать: аудиалам – с помощью аудио и видео ряда, дополняющего основное содержание, визуалам – с помощью схем и таблиц, систематизированно представляющих необходимую информацию [3, с. 6]. Немаловажным фактом является и то, что каждый студент продвигается в изучении учебных курсов темпами, которые ему под силу, исходя из его способностей и возможностей, то есть при внедрении в процесс обучения иностранному языку ЦОР, учитель наиболее полно может реализовать индивидуализацию обучения [3, с. 36].

Однако необходимо помнить, что ЦОР в школьном образовании не должен и не может заменять классно-урочную систему. Цели и задачи использования такого ресурса должны быть напрямую связаны с дополнением основного курса обучения. То есть элементы цифрового обучения должны быть использованы совместно с обычными формами обучения.

Для оптимальной работы с ЦОР в рамках обучения иностранному языку в школе, необходимо определить основные требования к методике построения курсов электронного образования. Ф. Л. Ратнер выделяет следующие требования:

- модульность. Курс должен состоять из логических единиц-модулей, связанных между собой тематикой и имеющих общую модель в основе их построения.

- ориентация на самостоятельность. Модули должны быть выстроены исходя из приемов, ориентированных на превалирование самостоятельной работы учащихся.

- учет уровня учащихся. Каждый модуль должен содержать информацию, которая отвечала бы разнообразию уровней учащихся.

- наличие контроля знаний. Каждый модуль должен иметь определенную форму входного и выходного контроля знаний учащихся.

Перечисленные требования являются общими и обеспечивают достаточный уровень унификации для создания СДО, но при этом не зависят от способа реализации курса [3, с. 67].

Позитивная динамика результатов обучения с внедрением в процесс обучения цифровых технологий связана с тем, что использование ЦОР при обучении иностранному языку дает преподавателю возможность реализации

целого ряда принципов обучения иностранному языку на современном этапе развития школьного образования:

- интерактивность (пользователь-ученик взаимодействует с Цифровым образовательным ресурсом в рамках процесса обучения иностранному языку);

- мультимедийность (наполнением ЦОР в большинстве являются мультимедиа материалы);

- коммуникативность (большая скорость обратной связи, возможность реализации общения как с другими учащимися, так и с учителем, посредством ЦОР);

- производительность (автоматизация рутинных операций, связанных с информационными технологиями, что позитивно сказывается на развитии компьютерно-грамотной личности) [1].

Современные методисты выделяют множество дидактических принципов ЦОР, которые делают его одним из самых продуктивных методов обучения или интеграции в образовательный процесс на базе традиционного обучения, но мы хотели бы остановиться на основных:

1. Принцип приоритетности педагогического подхода при проектировании образовательного процесса с использованием электронных технологий. Это значит, что ЦОР должен быть комплексной системой теоретико-практических курсов, которые будут всеобъемлюще решать поставленные перед учителем задачи.

2. Принцип гибкости и динамичности, который дает учащимся возможность работать с цифровым электронным ресурсом в удобное время в комфортной локации и позволяет изучать теоретический материал в удобном и комфортном темпе, а также дает право отрабатывать практический материал на практике.

Составляющим этого подхода является называемый рядом авторов принцип мобильности обучения. Он заключается в создании информационных сетей, баз и банков знаний и данных для дистанционного образования, позволяющих обучающемуся корректировать или дополнять свою образовательную программу в необходимом направлении. Этот же принцип характеризует возможность реализации дополнительных заданий.

3. Принцип модульности. В основу цифровых образовательных ресурсов положены модули – функциональные части-узлы, часто тематические. Как было сказано ранее, в основу цифрового электронного ресурса, по образцу программ реализации дистанционного обучения, должен быть положен модульный принцип. Основой для формирования таких модулей должна быть программа дисциплины «Иностранный язык», что позволит не только органично внедрить ЦОР в процесс обучения иностранному языку, но и позволит расширить границы возможно-получаемых знаний с помощью быстро обновляющейся информацией в сети интернет.

4. Принцип интенсификации. Стратегическим направлением интенсификации и активизации обучения является создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося

на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности.

Исходя из всего вышеизложенного, можно выделить следующий потенциал ЦОР:

- повышение уровня доступности информации (учащиеся получают больше возможностей для внеурочного изучения теоретической информации и ее практической отработки в удобном темпе);
- обеспечение интерактивного обучения;
- ускорение процесса обучения (учащиеся используют интернет ресурсы для получения информации, что может заменить малоэффективный и времязатратный метод фронтальной работы, а также имеют возможность получить мгновенную автопроверку практических заданий, что существенным образом ускоряет процесс обучения);
- расширение кругозора, повышение интерактивности образовательного процесса, что положительно влияет на его эффективность, поскольку доказано, что интерактивные формы обучения приводят к более высоким результатам;
- возможность поддерживать образовательную деятельность во внеурочное время.

Все это, несомненно, является огромным достоинством ЦОР и говорит о целесообразности его использования в процессе обучения иностранным языкам. Однако необходимо оговорить и недостатки цифровых ресурсов в образовании, которые могут негативно повлиять на образовательный процесс. К ним можно отнести:

- как правило, разработка ЦОР время- и ресурсозатратна, хоть и целесообразна;
 - может не хватать педагогического качества (несоответствующие планы уроков, поверхностный характер содержания, лишённые инноватики подходы);
 - у учащихся может отсутствовать доступ к мобильным устройствам вне школы, что может изолировать их от обучения с помощью ЦОР (строгие мусульманские семьи в регионах России, дети из малообеспеченных семей);
 - негативные изменения в развитии мозга и психики обучающихся.
- О.Четверикова отмечает, что «активное использование детьми цифровых технологий и их глубокое погружение в виртуальное пространство ведет к серьезным опасным изменениям в развитии мозга, которым ученые уже дали определение – «цифровое слабоумие» или «цифровая деменция» (digital dementia)» [5]. Это диагноз, означающий нарушение когнитивных функций мозга и поражение отдельных его участков;
- снижение качественных характеристик психофизиологического состояния обучающихся [5].

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что ЦОР, как основной ресурс реализации цифровизации образования, обладает весомыми преимуществами и отвечает современным образовательным потребностям. При использовании данного ресурса преподаватель может всецело реализовать гуманистическую идею образования, а также, соответственно особенностям восприятия поколения центениалов, визуализировать информацию в должной мере.

Несмотря на ряд недостатков, ЦОР продолжает быть актуальным дополнительным средством обучения в школе, которое прочно входит в реалии современной системы обучения иностранному языку.

Библиографические ссылки

1. Пахунова Р. Н. Общая и прикладная статистика: учебник для студентов высшего профессионального образования / П. Ф. Аскеров, Р. Н. Пахунова, А. В. Пахунов ; под общ. ред. Р. Н. Пахуновой. Москва: ИНФРА-М, 2022. 272 с.
2. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 16.10.2020 г. №30 п.3.5.3.
3. Ратнер Ф. Л. Разработка электронных образовательных ресурсов: зарубежный опыт: учебно-методическое пособие. Казань: КГУ, 2008. 104 с.
4. Халин В. Г., Чернова Г. В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. № 10. С. 46-63.
5. Четверикова О. Цифровизация образования – это опасно [Электронный ресурс]. URL: http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp (дата обращения: 13.10.2022).
6. Чканикова А. Что такое ЭОР и зачем учителю использовать их в своей практике? [Электронный ресурс]. URL: https://rosuchebnik.ru/material/chto-takoe-eor/?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com (дата обращения: 13.10.2022).

УДК 378.14

ОБУЧЕНИЕ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

TRAINING IN MILITARY TERMINOLOGY

Т. В. Ханжина

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва, г. Пенза

Аннотация. Коммуникативная компетенция является необходимым условием формирования профессиональных качеств военных специалистов. Основа развития коммуникативной компетенции – владение военной терминологией. В статье рассматриваются способы и приемы обучения военной терминологии: лексические упражнения, интерактивные задания, видеоматериалы, мультимедийные технологии. Автор анализирует преимущества указанных способов и приемов, рассматривает задания, которые могут быть использованы при обучении военной терминологии.

Abstract. Communicative competence is a necessary condition for the formation of professional qualities of military specialists. The basis for the development of communicative competence is the possession of military terminology. The article discusses the methods and techniques of teaching military

terminology: lexical exercises, interactive tasks, video materials, multimedia technologies. The author analyzes the advantages of these methods and techniques, considers tasks that can be used in teaching military terminology.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, военная терминология, интерактивное задание, кроссворд, видеоматериалы, мультимедийная технология

Keywords: communicative competence, military terminology, interactive task, crossword puzzle, video materials, multimedia technology

Основная цель обучения иностранному языку в военном вузе – развитие коммуникативной компетенции, необходимой для профессионального общения.

Российские военные специалисты выполняют гуманитарные задачи в зонах вооруженных конфликтов, принимают активное участие в международно-правовом обеспечении миротворческих операций, оказывают помощь зарубежным странам в обучении национальных кадров применению, эксплуатации и ремонту ранее поставленной российской военной техники и вооружения. Военно-техническое сотрудничество России с другими государствами повысило требования к лингвистической подготовке военных специалистов.

Ключевую роль в развитии коммуникативной компетенции играет знание профессиональной лексики. Владение военной терминологией, то есть совокупностью терминов, соотнесенных с военно-технической сферой деятельности, которые связаны друг с другом на понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях, является основной предпосылкой развития речевых умений и навыков.

Знание военной терминологии необходимо для чтения военно-технической литературы – статей в журналах, газетах, справочных изданиях на иностранном языке – и извлечения необходимой информации. Терминология выступает основой для вербализации нового знания.

Для прочного овладения термином требуется его многократное повторение в разных контекстах: включение его в тексты и все виды упражнений, направленных на усвоение лексической единицы и проверку умения пользоваться ею в устном и письменном общении.

На этапе активизации выполняются стандартные языковые и речевые упражнения, связанные с усвоением значения, формы и употреблением нового термина. Мы считаем, что важной задачей преподавателя является поиск эффективных методов и приемов, позволяющих оптимизировать процесс обучения терминологии и развивать языковую компетентность будущего офицера.

В качестве примера рассмотрим некоторые приемы работы над военной терминологией по теме «Infanteriewaffe der Bundeswehr. Die Panzerfaust 3» («Оружие пехоты бундесвера. Панцерфауст 3»).

Достаточно эффективным является объяснение нового термина на основе внутренней формы слова, т.е. объяснение смысла слова в целом из знания

значения его структурных компонентов. Для этого можно предложить курсантам несколько однокоренных слов и постепенно подвести его к пониманию значения нужного слова.

panzern (бронировать) – der Panzer (танк) – der Kampfpanzer (?) – die Panzerung (броня) – die Reaktivpanzerung (?) – die Panzerabwehr (?) – die Panzerabwehrfähigkeit (?)

Для объяснения нового понятия целесообразно дать небольшой контекст (3-4 предложения), опираясь на который можно догадаться о значении новой лексической единицы.

Для обучения военной терминологии широко применяются интерактивные задания. Смысл таких заданий заключается в максимальной передаче инициативы учения самому обучающемуся, а также в обучении в сотрудничестве [1, с. 83]. Это стимулирует познавательные интересы, способствуют активизации учебного процесса и повышают мотивацию. При выполнении таких заданий деятельность обучающихся носит творческий, продуктивный и поисковый характер. Игровые методики способствуют созданию атмосферы взаимодействия между преподавателем и курсантами, снижают напряжение в отношениях, приближают учебный процесс к практической деятельности, развивают умения работать в команде.

По мнению А. П. Панфиловой, к интерактивным относятся обучающие игровые технологии, которые построены на целенаправленной, специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всем ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции учебного и развивающего процесса [4, с. 14].

Интерактивные задания эффективны для обучения лексическим средствам общения и для формирования навыков говорения и устного перевода. Это групповые задания типа «снежный ком», направленные на расширение объема оперативной памяти и быстроту реакции. Курсанты по цепочке переводят то, что услышали от соседа, на другой язык и добавляют в «снежный ком» еще одно слово. Другой вариант этого задания – курсант повторяет фразу соседа, добавляя в нее слово или словосочетание.

Die Panzerfaust 3 ist eine Handwaffe für die Panzerabwehr.

Die Panzerfaust 3 ist eine seit 1987 produzierte Handwaffe für die Panzerabwehr.

Die Panzerfaust 3 ist eine seit 1987 produzierte Handwaffe für die Panzerabwehr, die aus dem Griffstück und der Patrone besteht.

Die Panzerfaust 3 ist eine seit 1987 produzierte Handwaffe für die Panzerabwehr, die aus dem Griffstück und der Patrone besteht und mit unterschiedlicher Munition geladen werden kann.

Использование интерактивных заданий обусловлено дидактической целью занятия, особенностями содержания учебного материала, возможностями курсантов, уровнем их языковой подготовки. Такие задания не только повышают эффективность усвоения терминологической лексики, но и помогают преодолеть пассивность обучающихся и улучшают психологическую обстановку на занятиях.

Следующим приемом, активизирующим мыслительную деятельность, является кроссворд. Учебный кроссворд – это дидактическая игра, содержащая игровую и учебную задачи (овладение определенными знаниями, навыками, умениями).

Решение кроссвордов развивает смысловую догадку, гибкость и беглость мысли, интеллектуальную самостоятельность. Кроссворды можно использовать для закрепления учебного материала, расширения словарного запаса, отработки правописания лексических единиц при изучении нового материала.

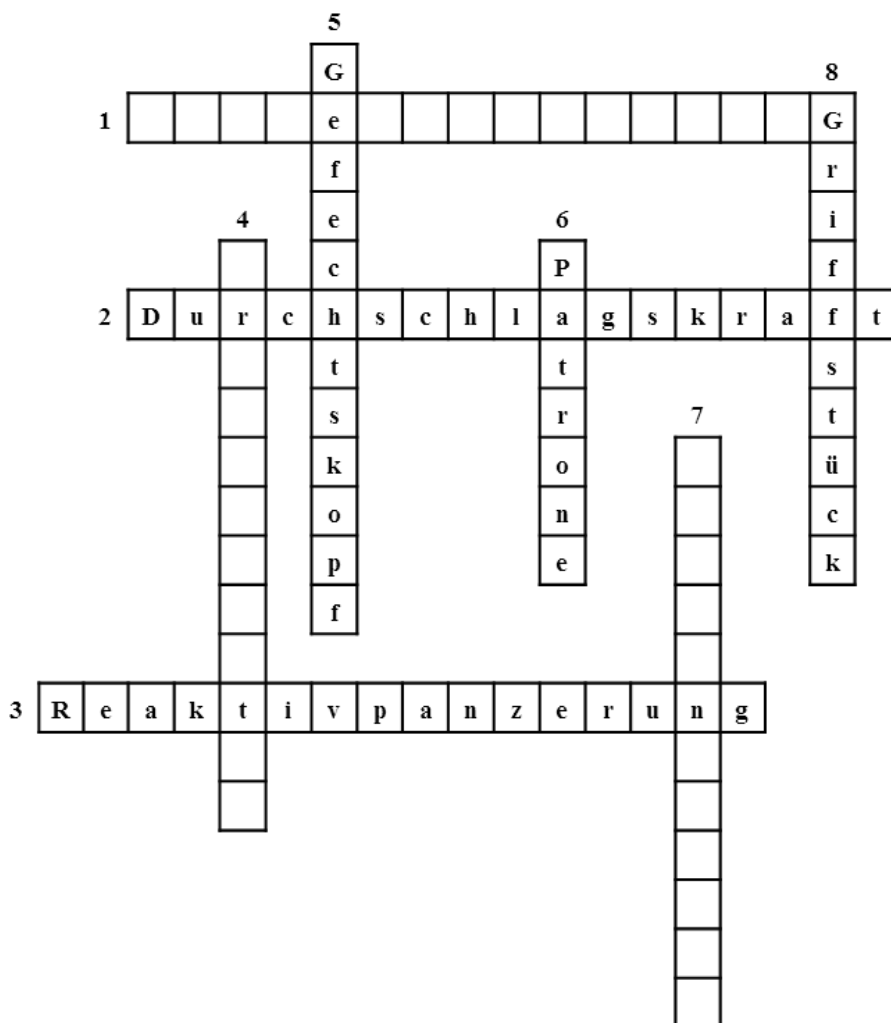


Рисунок 1. Кроссворд «Die Panzerfaust 3».

Опыт работы показывает, что ключевой техникой при обучении военной терминологии является визуализация. Сложно запомнить большое количество терминологических единиц. Однако если учебный материал визуализировать в опоры, рисунки, знаки, схемы, таблицы, то информация в виде зрительных образов быстрее запомнится и останется в памяти надолго. Визуализация лексических единиц оптимизирует их запоминание. Визуальное представление сложной учебной информации ясно, содержательно, эстетически привлекательно.

На визуализации основаны современные мультимедийные технологии. Мультимедийные средства оформления и подачи учебного материала рассчитаны на активизацию мультисенсорного восприятия информации. А. С. Лазарева отмечает, что технологические возможности современных

мультимедиа могут обеспечить максимальную интерактивность и потому являются наиболее предпочтительными для повышения качества обучения иностранному языку в неязыковом вузе при практически полном отсутствии аутентичной языковой среды. Мультимедиа по многим параметрам сегодня перекрывает возможности других средств [3, с. 56].

По мнению А. А. Киченко, средства мультимедиа позволяют оперативно и качественно управлять индивидуальной учебно-познавательной и профессионально-ориентированной деятельностью при обучении иностранному языку [2].

Первый этап работы с терминологией – запоминание. На экране – слайд с терминами на немецком языке.

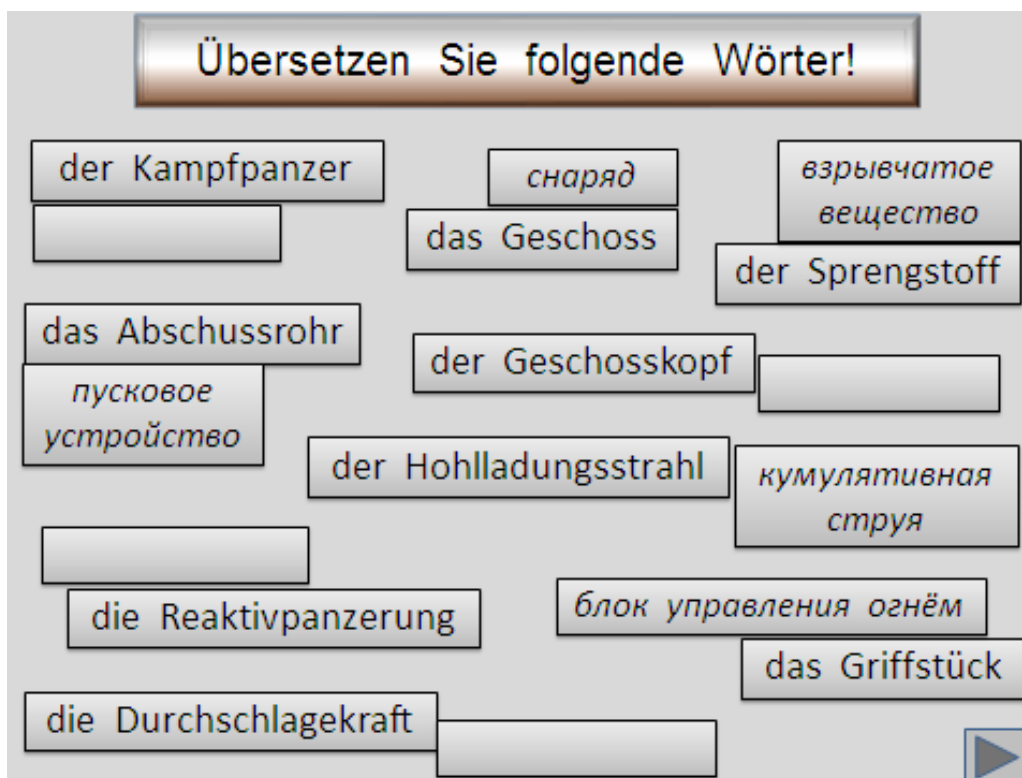


Рисунок 2. Слайд презентации «Термины по теме «Die Panzerfaust 3».

После нажатия на немецкий термин появляется его русский эквивалент. Затем следует такой же слайд, но с обратным порядком действия: даны термины на русском языке, а при нажатии на термин появляется эквивалент на немецком языке. Интерактивность мультимедиа позволяет курсанту определять порядок выбора термина.

Любая форма визуальной информации содержит элементы проблемности. Чем выше проблемность – тем выше интенсивность мыслительной деятельности обучаемого. Чем сложнее для восприятия учебный материал, тем большую значимость приобретают визуальные опоры.

Информация запоминается легче, если она структурирована. Удобная и логичная организация лексических единиц (схемы, таблицы, столбики, стрелки) помогают быстрее запомнить большое количество новых терминов. Заполнение схем и таблиц является типичным заданием при работе с лексикой.



DND
Dynamit Nobel Defence

Technische Daten

Kaliber	110 mm
Kampffernung	maximal 400 m
Durchschlagsleistung (Panzerfaust)	700 mm Panzerstahl
Durchschlagsleistung (Bunkerfaust)	240 mm Stahlbeton
Gewicht (je nach Munition)	circa 13 kg

Рисунок 3. Слайд презентации «Die Panzerfaust 3».

Эффективным способом обучения военной терминологии является использование видеоматериалов. Аудирование следует рассматривать не только как процесс извлечения информации. В лингвистическом аспекте аутентичные видеоматериалы характеризуются своеобразием лексики. Они содержат устойчивые словосочетания, фразеологизмы, термины и терминологические словосочетания.

Для снятия языковых трудностей восприятия видеофильма и понимания его содержания вводится новая общеупотребительная лексика и новые военные термины. Это может быть список лексических единиц с переводом, новые слова с синонимами или антонимами, уже знакомыми курсанту, терминологические словосочетания.

Видеоматериалы создают иллюзию естественной речевой среды. При просмотре видеофильма происходит слухо-зрительный синтез, что способствует развитию умений и навыков воспринимать речь на слух и стимулирует устно-речевое общение, происходящее в форме выражения собственного мнения, отношения, поиска аргументов, фактов и доказательств. Практический опыт доказывает, что обучающийся запоминает информацию, которую он слышит и видит, в пять раз лучше той, которую он только слышит.

Благодаря использованию видеоматериалов курсанты имеют возможность знакомиться с образцами военной техники, их конструкцией, транспортировкой, использованием на полигонах. Большой популярностью пользуются фильмы, в которых есть фрагменты, поясняющие принцип действия орудия и содержащие военные термины.

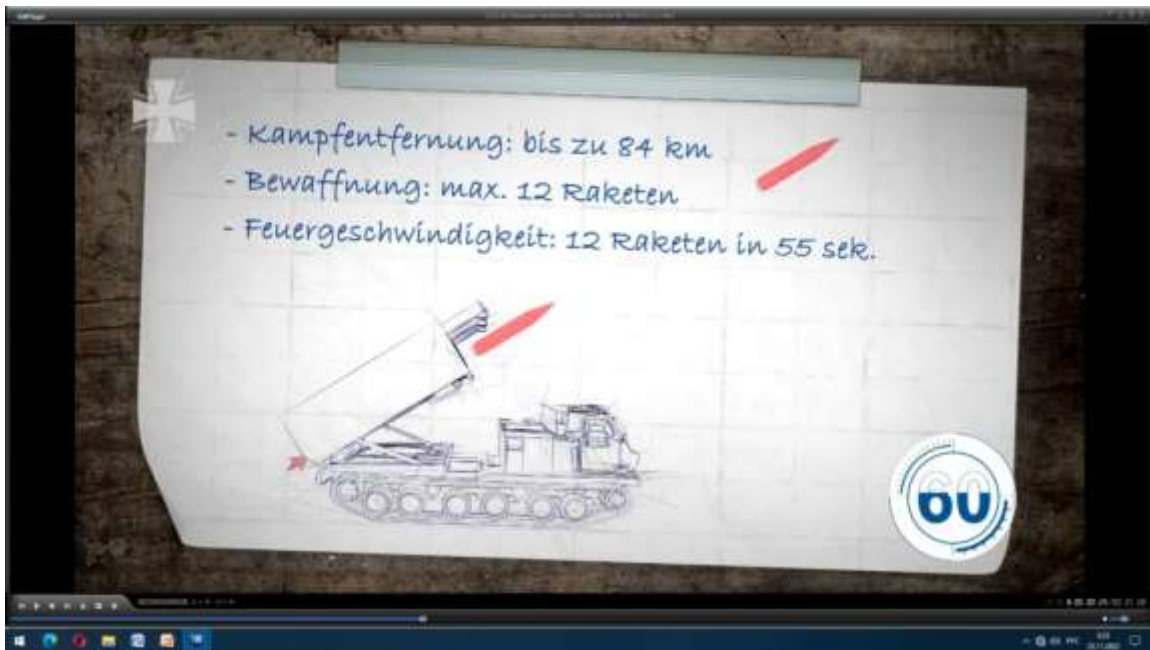


Рисунок 4. Видеофильм «Raketenwerfer MARS-II».

Визуальный ряд способствует лучшему пониманию и усвоению как фактов, так и языковых особенностей речи в конкретном контексте. Зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда способствует более полному и точному пониманию его сути.

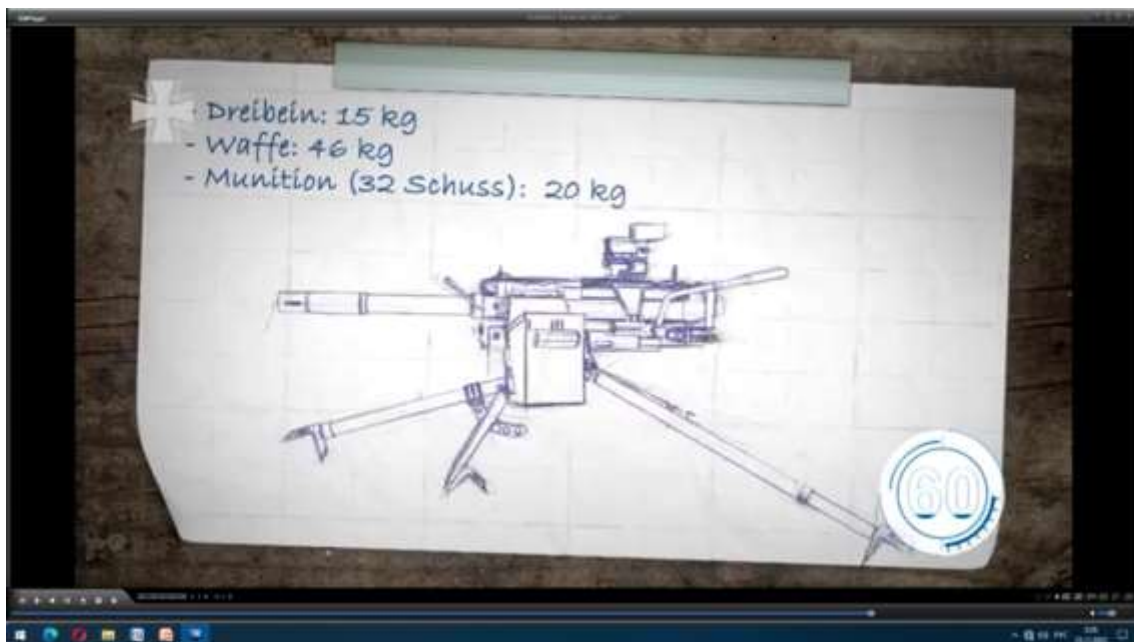


Рисунок 5. Видеофильм «GraMaWa».

Современные мультимедиа технологии, аутентичные видеоматериалы и интерактивные задания оптимизируют процесс усвоения терминологической лексики. Использование этих приемов в обучении терминологии обусловлено не только стремлением модернизировать процесс обучения. Систематическое, методически обоснованное применение вышеперечисленных приемов стимулирует развитие интеллектуальных навыков: способности рассуждать,

решать различные задачи, учиться и творить. Это способствует интенсификации учебного процесса, создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции курсантов, повышает мотивацию курсантов к изучению.

Библиографические ссылки

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Киченко А. А. Методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов посредством мультимедийных презентаций: автореферат. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010. 225 с.
3. Лазарева А. С. Использование мультимедийной презентации для обеспечения качества обучения говорению на иностранном языке (испанский язык, неязыковой вуз, начальный этап): дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2007. 173 с.
4. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. 536 с.

УДК 378.14

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ

VIDEO MATERIALS IN TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED TRANSLATION

Т. В. Ханжина

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва, г. Пенза

Аннотация. Расширение международного военного сотрудничества обусловило необходимость лингвистического обеспечения военной деятельности и повысило требования к языковой подготовке военных специалистов. Для формирования коммуникативной компетенции будущих военных переводчиков необходимы способы создания естественной речевой среды. Таким способом является использование аутентичных материалов. Автор показывает возможности аутентичных текстовых и видеоматериалов, анализирует их преимущества, рассматривает задания, которые могут быть использованы при обучении курсантов профессионально-ориентированному переводу.

Abstract. The expansion of international military cooperation necessitated the need for linguistic support for military activities and increased the requirements for the language training of military specialists. To form the communicative competence of future military interpreters, ways of creating a natural speech environment are needed. This way is the use of authentic materials. The author shows the possibilities

of authentic text and video materials, analyzes their advantages, considers tasks that can be used when teaching cadets professionally oriented translation.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аутентичный, видеоматериалы, военная терминология, умения и навыки

Keywords: communicative competence, authentic; video materials, military terminology, skills and abilities

Teaching a foreign language at a military university is professionally oriented. It is connected with the special disciplines of the curriculum and is built taking into account the future specialization of cadets. The experience of teaching professionally oriented translation to cadets shows that the translation of German military-technical materials causes many difficulties. The military-technical text is characterized by the use of special military vocabulary. This includes military and technical terminology, professionalism, abbreviations. Military terminology is a specific layer of vocabulary. In modern linguistics, "military terminology" means an ordered set of military terms of the language that reflect the conceptual apparatus of military science and are associated with the forms and methods of warfare. Military terminology is a formalized system of established military terms (words, phrases), each of which has a strictly defined meaning with a clearly defined scope of application and scientific justification. Knowledge of special terms, possession of military terminology is the main prerequisite for the development of speech skills.

If we analyze the military-technical texts in the specialty "Rocket and artillery weapons", then we can define the following groups of terms:

1. terms-names of types of artillery weapons;
2. terminological phrases;
3. abbreviations.

An effective way to teach military terminology is to use video materials. Authentic video footage is a unique form of visualization. This synthetic view combines several types of visibility – linguistic, subject, situational, and dynamic ones. Yu. A. Makkoveeva notes that these materials increase the degree of visibility, accessibility of educational material, which is generally inaccessible or difficult to access without the use of teaching aids, and also develop the cognitive and intellectual activity of students [1, p. 50]. Authentic materials are indispensable in creating the illusion of a natural speech environment.

In the linguistic aspect, authentic video materials are characterized by the originality of vocabulary. They contain stable phrases, phraseological units and terminological vocabulary. Authentic texts that are contained in video visualization are distinguished by their originality and authenticity of syntax. When watching a video, an auditory-visual synthesis occurs, which contributes to the development of the skill and ability to perceive speech by ear and stimulates oral-speech communication, which occurs in the form of expressing one's own opinion, attitude, searching for arguments and evidence. An important task of the teacher is the selection of a video. Without this, any rationality of learning becomes pointless. The scientific and methodological literature indicates the following criteria for selecting authentic video media.

1. Consistency. The video film should not violate the integrity of the educational process. It must correspond to the thematic plan for studying the discipline, the topic of the lesson.

2. Unknown information for cadets, new in relation to knowledge in special disciplines.

3. Informational value of the information contained in the video materials.

4. Interestingness, entertaining, accessibility of understanding, determined by the level of real learning opportunities of cadets.

5. The presence of military-applied, general educational and educational potential in the content of the film, implemented in the course of work on it.

6. Orientation to cadets, taking into account their needs, knowledge, experience, level of foreign language proficiency.

When selecting video materials for educational purposes, it is important to use reliable sources of information. The task of the teacher is to study in detail the content of the film, its lexical component, and, if necessary, consult with experts. Videos used in the classroom should be understandable, i.e. correspond to the level of language training of students and include a sufficient amount of information material. They must be accompanied by high-quality sound design. The proposed plot must be authentic, and it must contain a sufficient amount of professionally directed vocabulary. Properly selected authentic video materials give the teacher a unique opportunity to organize the learning process in a natural language environment. For the effective use of the video in practical classes, the teacher must:

- divide the film into logically completed video fragments;
- make a transcript of the film;
- identify new lexical material and grammatical phenomena in the transcript;
- determine in the film the sociolinguistic component (linguistic and non-linguistic) to be assimilated, and the corresponding sociocultural context of its use;
- identify phenomena in the film that can cause misunderstanding among cadets due to their difference from their native culture and its value system;
- develop tasks and exercises on the content of the video film that contribute to the fulfillment of the goals set by the teacher.

The effectiveness of using a video film in practical classes depends on its methodically organized demonstration. We believe that five stages in the technology of working with a video film should be distinguished:

- 1) preparatory;
- 2) receptive;
- 3) analytical;
- 4) reproductive;
- 5) productive.

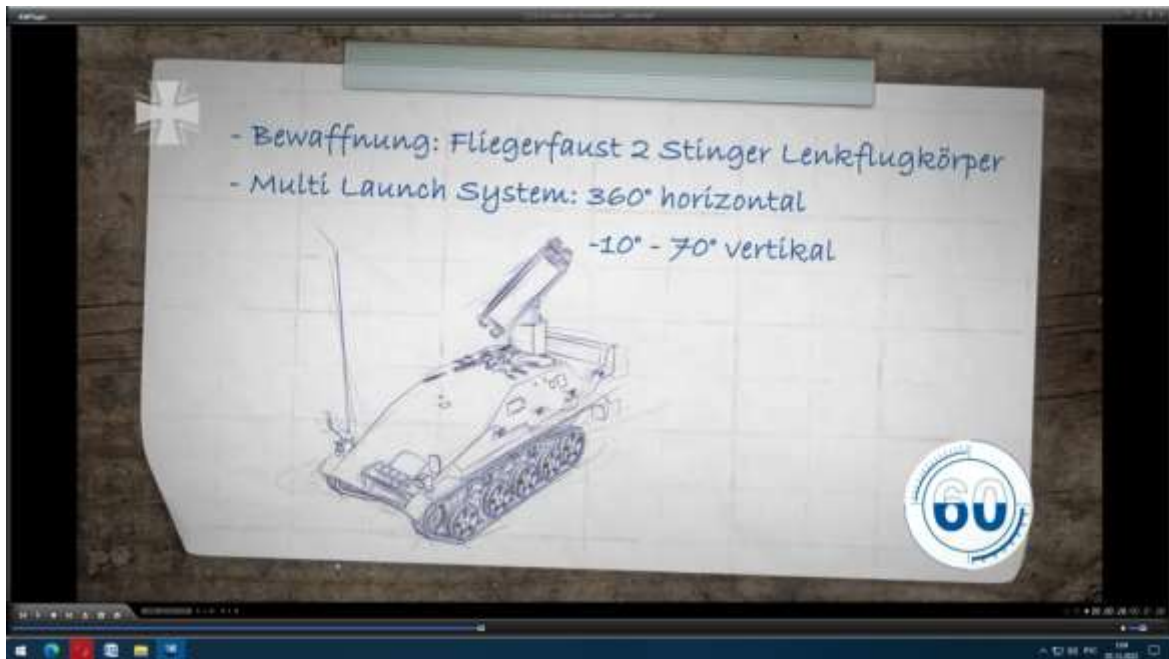
At the first stage, it is very important to remove the language difficulties that arise when perceiving the content of the video. It should be noted here that professionally-oriented video materials are characterized by the presence of military-technical terms, professional phraseology or professional idioms. To implement this stage, it is necessary to perform exercises that provide for the introduction and training of new lexical units, the activation of already studied lexical and grammatical

material. The named training should be organized both within the framework of language and conditional speech exercises. Tasks and exercises of the receptive stage should be aimed at the perception, understanding and memorization of professionally significant information for the future specialist: watch the video and answer the following questions; arrange the semantic parts of the film in a logical sequence; agree/disagree with the following statements; watch the movie and tick the correct answer; watch the film and fill in the table with the information contained in the watched fragment (dates, names, names, performance characteristics of weapons).

The analytical stage involves the organization of educational activities for the conscious mastery of the structure of the monologue and dialogue. At this stage, it is proposed to study the transcript of the watched film and analyze the structural and semantic components characteristic of a particular type of monologue or dialogue. Within the framework of the reproductive stage, the video tool plays the role of a meaningful support in the performance of conditional speech exercises. In order to develop the skills of a reasoned statement, cadets can be offered to reproduce the statement with a change in the beginning or end; compose a story based on keywords/images or according to a plan; identify and briefly justify the topic of the video you watched. The final stage of work on the formation of foreign language skills and abilities is a productive stage, which involves access to unprepared speech. This stage is represented by speech exercises, namely: commenting on the film without sound accompaniment; discussion of the problem in groups; drawing up a monologue / dialogue about what he saw; modeling situations of professional communication, etc.

On the Internet, you can find video materials about the recruitment system for the armed forces and the features of officer training, about the modern development of weapons in the country of the language being studied, about specific types of weapons and military equipment. Thanks to the use of video materials, cadets have the opportunity to get acquainted with samples of military equipment, their design, transportation, and use at training grounds.

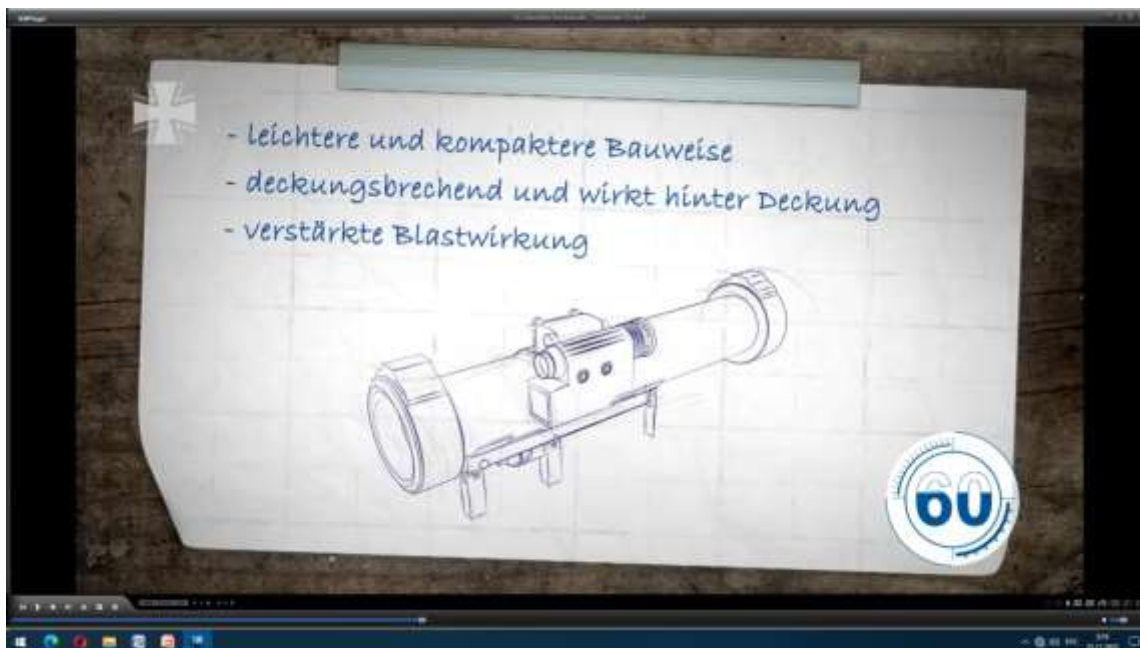




Picture 1. Video «Anti-aircraft missile system «Ozelot».

Films are very popular, in which there are fragments containing military terms and explaining the principle of operation of the gun. The visual range contributes to a better understanding and assimilation of both facts and linguistic features of speech in a particular context. The visual support of the foreign-language sound range sounding from the screen contributes to a more complete and accurate understanding of its essence. In addition to the content side, the video text contains very important visual information [1, p. 67].





Picture 2. Video «Wirkmittel 90».

The use of video in the classroom not only activates the attention and memory of students, but also contributes to the development and improvement of listening and speaking skills. However, finding and bringing an authentic film to the audience is not enough. It is necessary to make the process of working on this film authentic. The demonstration of the film should be accompanied by active educational activities. Before watching the film, it is necessary to remove language difficulties: to give new vocabulary, synonyms, antonyms, phrases. For a better understanding of the information of the film, you can invite the cadets to read a short text with a similar theme. Before viewing, you should ask questions aimed at the accuracy of perception of information. The teacher can offer tasks to anticipate the content of the text (generalization of previously acquired knowledge, discussion of the title, proper names, digital data, sometimes a cursory review of a fragment without sound). During the video segment, the cadets take notes.

For a film lasting more than 2 minutes, it is advisable to organize a step-by-step viewing (cadets watch a fragment, discuss it, then the next fragment, etc.). Rational is the selective viewing of the film, i.e. only certain information is highlighted. Next, students perform exercises to search for language information (find equivalents, fill in gaps in sentences with the right words) and identify meaningful and semantic information (search for correct answers, true / false statements, logical rearrangement of parts of the text). Then the students take the test. To check the understanding of the information of the video film, question-answer work is carried out. It is advisable to pose problematic questions in order to provoke cadets to an initiative (unprepared) speech: comment, prove, characterize.

The effectiveness of the use of video materials also largely depends on the professional training of the teacher. After watching the film, he must involve the cadet in language communication and create a situation that determines his speech behavior. Experience shows that the systematic, methodologically sound use of authentic video tools makes it possible to optimize the process of mastering terminological vocabulary and significantly increase the motivation of cadets to learn

a foreign language. Ultimately, this creates favorable conditions for the development of reading and translation skills.

Библиографические ссылки

1. Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Кукушин В. С., Сучков Г. В. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. Ростов-на-Дону, 2010. 241 с.

2. Макковеева Ю. А. Макковеева Yu. A. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности: английский язык как второй иностранный: дисс...к.п.н. СПб, 2007. 234 с.

УДК 81'373.421:81'243

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

DIDACTIC POTENTIAL OF PRECEDENT PHENOMENA IN SONG DISCOURSE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT

С. В. Чертоусова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье анализируются возможности использования песен, содержащих прецедентные феномены, при обучении испанскому языку в вузе. Приводятся критерии отбора аудиовизуального материала в соответствии с поставленными целями занятия и уровнем знания иностранного языка у обучающихся. Предлагаются примеры заданий, используемых в организации работы с современными аутентичными видеоклипами испаноязычных исполнителей.

Abstract. The present article analyses the possibilities of using songs containing precedent phenomena when teaching Spanish at a higher education establishment. Criteria for selecting audiovisual material in accordance with the goals of the lesson and the level of knowledge of a foreign language of students are given. Examples of tasks used in the organization of work with contemporary authentic music videos of Spanish-speaking artists are provided.

Ключевые слова: прецедентный феномен, культурно-маркированная лексика, песенный дискурс, испанский язык, лингводидактика

Keywords: precedent phenomena, culturally marked vocabulary, song discourse, Spanish, linguodidactics

Песенный дискурс неоднократно рассматривался в рамках лингводидактики не только как средство обучения конкретным видам речевой деятельности [2], но и как один из способов повышения мотивации к изучению

языка [5], а также как источник лингвокультурной информации [7]. Тем не менее, в организации обучения иностранному языку (далее – ИЯ) на материале аутентичных песен недостаточно исследованным остается ряд вопросов. В частности, в своих работах исследователи подчеркивают преимущества песен как инструмента работы со страноведческой информацией, однако прецедентные феномены, занимающие важное место в языковой картине мира носителей того или иного языка, пока не рассматривались подробно с позиций методики обучения иностранным языкам. Это может быть обусловлено, в том числе, и тем, что распознавание и правильная интерпретация реалий и другой культурно маркированной лексики требует от учащегося достаточного объема фоновых знаний, а значит, работа с подобным текстовым материалом невозможна или, скорее, непродуктивна на начальном этапе изучения ИЯ, который чаще всего является объектом теоретических исследований.

Одной из актуальных проблем современной лингводидактики является максимально органичное и эффективное внедрение страноведческой информации на занятиях по ИЯ с учетом имеющихся у учащихся знаний языка и культуры. Безусловно, мы полагаем, что необходимо вводить лексику с национально-культурным компонентом с самых первых этапов изучения языка. Так, на занятиях по практическому курсу испанского языка в МГУ им. Н. П. Огарёва в первом семестре обучения студенты-переводчики заучивают названия животных и ономотопеи – звуки, которые они произносят – по песне «El pollito pío». Дополнительным иллюстративным материалом служат плакаты с новой лексикой в картинках. Первое знакомство с топонимами испаноязычных стран возможно осуществить с помощью таких песен, как, например, широко известная композиция «La Gozadera» группы «Gente de Zona», где перечисляются названия латиноамериканских стран, или новинка аргентинского рэпера Trueno «Argentina», в которой он в одной строфе зарифмовывает все провинции своей родины. При работе с подобными аудиотекстами на занятии логично использовать географические карты. Культурно-маркированная лексика в указанных выше песнях имеет полные эквиваленты в русском языке, соответственно, имеет однозначный перевод, что облегчает ее запоминание. В упражнениях, составляемых преподавателем, от студента требуется лишь идентифицировать знакомые ему слова в испанской речи и, например, дополнить текст или таблицу. Очевидно, что продуктивные виды речевой деятельности в такого рода упражнениях на начальном этапе изучения иностранного языка не задействуются.

Более комплексный подход требуется, на наш взгляд, при работе с прецедентными феноменами в песенном дискурсе. Уточним, что по определению В. В. Красных к прецедентным относятся «события, явления, предметы, названия, высказывания, хорошо известные всем представителям лингвокультурного сообщества (имеющие сверхличностный характер), актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане, обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного лингвокультурного сообщества» [4, с. 170]. При этом важно отметить, что прецедентными могут быть тексты, ситуации,

высказывания и имена, выражаемые как вербальными, так и невербальными средствами.

В настоящей статье предлагается фрагмент занятия по испанскому языку, посвященный работе с прецедентными феноменами из видеоклипа «This is not America» [10] пуэрториканского рэпера Residente, вышедшего весной 2022 года. Упражнения делятся на два блока (до и после просмотра видео) и направлены на развитие как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности. Данный аудиовизуальный текст предназначен для работы со студентами среднего уровня владения языком и выше (B1+), обладающими фоновыми знаниями о культуре и истории испаноязычных стран Латинской Америки для правильной и полной интерпретации текста песни и визуального ряда видеоклипа, а также достаточным словарным запасом для построения собственных высказываний в рамках дискуссии на занятии.

Прежде чем перейти непосредственно к плану занятия и разработанным упражнениям, представляется уместным перечислить критерии выбора именно данной музыкальной композиции и дать краткую характеристику содержания песни и творчества ее исполнителя. Композиция «This is not America» является современным *аутентичным* музыкальным произведением испаноязычной лингвокультуры, затрагивающим идею национальной идентичности стран Латинской Америки и борьбе против империализма США в данном регионе. Ее исполнитель Рене Перес (Residente) выступает за независимость своей родины – Пуэрто-Рико. Многие песни в его творчестве, как и рассматриваемый трек, относятся к жанру «новой песни» (исп. «nueva canción»), совмещающей в себе социальную критику и призыв к сохранению традиционных культурных ценностей коренных народов стран латиноамериканского континента, что выражается в использовании народных музыкальных инструментов и диалектальных форм языка [9, с. 108]. Таким образом, композиция «This is not America» обладает значительной *лингвокультурологической и лингвострановедческой ценностью* для использования на занятиях по испанскому языку: будущему переводчику необходимо знать исторические факты и культурные особенности испаноязычных стран, а также политические, экономические и социальные процессы, происходящие в современном латиноамериканском обществе. Кроме того, содержание видеоклипа носит *проблемный характер*, побуждающий студентов к выражению собственной точки зрения по затронутым полемичным темам.

Также необходимо учитывать *соответствие текста песни уровню речевой подготовки* студентов [3, с. 88]. На предполагаемом этапе изучения испанского языка (уровень B1+) студенты должны завершить освоение дисциплины «Культура и история страны 2 изучаемого языка» и обладать достаточным активным словарным запасом для работы над видеоклипком. Кроме того, выбор композиции «This is not America» продиктован *корреляцией ее тематики с изучаемыми лексическими темами* [6, с. 19]: социальные и политические проблемы в современном обществе рассматриваются в испаноязычных учебниках на уровнях B1 и B2 (например, «Aula 4» (B1.2): Unidad 2 «Política y sociedad» или «Gente hoy 3» (B2): Unidad 7 «Gente utópica»).

Наконец, методическим достоинством клипа «This is not America» является **высокая частотность** в нем страноведческой информации и **прецедентных феноменов**. В самом названии композиции уже содержится аллюзия на сингл американского музыканта Childish Gambino «This is America», посвященный проблемам чернокожих и насилию с применением оружия в США. Разнообразие прецедентных феноменов в клипе (их выявлено не менее 30) проявляется как в тексте песни, так и в видеоряде. Именно поэтому на занятиях целесообразно использовать аудиовизуальный метод обучения и работать не только с аудиодорожкой, но и с видеоклипом, поскольку **креолизованность** рассматриваемого текста позволяет передавать страноведческую информацию одновременно лингвистическими и экстралингвистическими средствами.

Итак, перед просмотром видеоклипа студентам предлагается выполнить следующие упражнения (Antes de ver el video):

Ejercicio 1. Rellene la letra con palabras rimadas / Дополните текст песни лексикой по смыслу, опираясь на рифму:

Fragmento 1.

A lo calabó y bambú, bien frontú

Con sangre caliente, como Timbuktú

Estamos dentro del menú

2Pac se llama 2Pac por Túpac Amaru del (*Perú*)

América no es solo USA, papá

Esto es desde Tierra del Fuego hasta (*Canadá*)

Hay que ser bien bruto, bien hueco

Es como decir que África es solo (*Marruecos*)

Fragmento 2.

A estos canallas

Se les olvidó que el calendario

que usan se lo inventaron los (*maya*)

Fragmento 3.

El tráfico de droga, los cárteles

Las invasiones, los emigrantes sin (*papeles*)

Cinco presidentes en once días

Disparo a quemarropa por parte de la policía

Más de cien años de tortura

La nova trova cantando en plena (*dictadura*)

Somos la sangre que sopla la presión atmosférica

Gambino, mi hermano, esto sí es (*América*)

Упражнение по воссозданию текста активизирует пассивный вокабуляр студентов и способствует развитию навыков прогнозирования. Слова, которые необходимо дополнить, представляют собой топонимы и прецедентные феномены, составляющие культурологический контекст музыкального произведения. Культурологический контекст включает в себя «все единицы языка и речи (от фонемы до отрывка текста), содержащие элемент лингвокультуры языка и составляющие художественную ценность рассматриваемого произведения» [8, с. 252]. После заполнения пропусков в

тексте студенты уже могут сформулировать тему песни и ее ключевые концепты.

Ejercicio 2. Aclare referencias culturales en la letra / Сопоставьте прецедентные феномены с их дефинициями:

<p>Con la Valdivia precolombina Desde hace tiempo este continente camina</p>	<p>Es una lista de personas, instituciones u objetos discriminados en alguna forma con respecto a los que no están en la lista. En las dictaduras a menudo existen listas con los enemigos del régimen y los libros prohibidos. Por ejemplo, en Argentina, entre 1955 y 1959, durante las dictaduras de Eduardo Lonardi y Pedro Eugenio Aramburu se prohibió la actuación de figuras artísticas y culturales por haber tenido contacto con el peronismo.</p>
<p>El machete no es solo pa' cortar caña' También es pa' cortar cabeza'</p>	<p>Entre los años 1970 y 2015 en los países latinoamericanos fueron matados más de 1000 periodistas.</p>
<p>las listas negras...</p>	<p>En América Latina se dieron durante dictaduras militares como arresto, la detención, el secuestro o cualquier otra forma de privación de libertad que sean obra de agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúan con la autorización del Estado.</p>
<p>los falsos positivos...</p>	<p>Un estado cuyo gobierno, poder judicial y militar han sido infiltrados por cárteles de la droga, o donde el tráfico ilegal de drogas está dirigido de manera encubierta por elementos del gobierno. El uso del término comenzó en la década de 1980, con la aparición de poderosas organizaciones mafiosas en Colombia, como los cárteles de Medellín, de Cali y del Norte del Valle.</p>
<p>los periodistas asesinados...</p>	<p>El 20 de diciembre de 2001 renunció a su cargo el entonces jefe del Estado argentino Fernando de la Rúa, un día después de haber decretado un Estado de sitio en medio de un estallido social. Tras su salida, le sucedieron cuatro presidentes en once días: Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde.</p>
<p>los desaparecidos...</p>	<p>Su descripción jurídica es una "muerte ilegítimamente presentada como baja en combate por el Estado". La prensa de Colombia denominó con este nombre al involucramiento de miembros del Ejército Nacional de Colombia en el asesinato de civiles haciéndolos pasar como víctimas en el conflicto armado interno de Colombia. Estos</p>

	asesinatos tenían como objetivo aparentar resultados operacionales muy exitosos contra el narcotráfico. En Colombia, entre el 2002 y el 2008, 6402 civiles colombianos fueron víctimas de este crimen.
los narcogobiernos...	Es una cultura arqueológica que se desarrolló entre el 3500 y el 1800 a. C. en la costa occidental del Ecuador. Es una de las culturas más antiguas del continente americano, dio el inicio de la tecnología de alfarería en el Nuevo Mundo, fueron un pueblo sedentario. Disponían de una fuente alimentaria segura como fue la agricultura.
cinco presidentes en once días...	Es un movimiento dentro de la música cubana que emergió durante los años sesenta, después del establecimiento de la Revolución cubana. Combinó música popular tradicional con textos progresistas y frecuentemente politizados y estuvo relacionada con el movimiento de la nueva canción latinoamericana, especialmente con la argentina.
la nova trova cantando en plena dictadura...	Es un arma y una herramienta de trabajo. Lo han usado campesinos, soldados y revolucionarios en África, Asia y Europa como arma en las luchas de independencia. En el caso de Puerto Rico, se asocia con el Ejército Popular Boricua y el Partido revolucionario de los trabajadores puertorriqueños. Es un símbolo de identidad y resistencia de Puerto Rico.

Представляется целесообразным выполнить данное упражнение до знакомства с видеоклипом, поскольку многие из приведенных в тексте прецедентных феноменов могут быть не знакомы обучающимся. Таким образом, после снятия лексических трудностей студентам намного проще интерпретировать аудиовизуальный текст и выявить всю имплицитную информацию, заложенную автором в произведение.

После просмотра видео студентам предлагается выполнить схожее с предыдущим заданием и сопоставить исторические факты (прецедентные ситуации) с кадрами из видеоклипа:

Después de ver el video.

Ejercicio 3. Relacione las imágenes del vídeo con los datos históricos que representan:



Es la recreación del asesinato del activista y cantante Victor Jara en el Estadio Chile que se utilizó como centro de detención y tortura en el 1973 después de estallar la dictadura de Augusto Pinochet contra el entonces Presidente Salvador Allende. Este golpe de Estado fue apoyado y financiado por Estados Unidos.



Es una crítica del presidente de Brasil Jair Bolsonaro por el daño ambiental causado por la deforestación, además de la falta de políticas para los pueblos indígenas.



En 1987, el artista chileno Alfredo Jaar hizo una polémica instalación en Times Square. La obra era una pantalla negra que simulaba un aviso publicitario y que decía “Esto no es América” y enseñaba el mapa de EE. UU. Usando el lenguaje de los medios de comunicación, Jaar muestra cómo EE. UU. se apoderó del nombre del continente y, de alguna manera, les devuelve el nombre a todos los americanos. El Guggenheim compró la obra de Jaar y actualmente exhibe una documentación de ella.



Lolita Lebrón fue una líder nacionalista que luchó por la independencia de Puerto Rico y lideró un ataque armado en el Congreso de Estados Unidos el 1 de marzo de 1954. En su arresto Lolita Lebrón gritó: “¡Yo no vine a matar a nadie, yo vine a morir por Puerto Rico!”

Рассмотренные в данном задании исторические события и личности сыграли важную роль в развитии латиноамериканского общества и в мировоззрении народов этих стран. Вероятнее всего, они не будут известны русскоязычному реципиенту, поэтому при просмотре видео референциальность данных фрагментов может быть утеряна. По этой причине упражнение построено по принципу сопоставления, где студенту предоставляется вся необходимая информация. В отличие от него завершающее задание № 4 развивает навыки критического мышления и требует от обучающихся умения высказывать собственное мнение по дискуссионным темам, в том числе строить предположения на основе имеющихся фоновых страноведческих

знаний (включая те, которые были получены в предыдущих упражнениях). В нем предлагается проанализировать четыре кадра из видеоклипа и два фрагмента текста песни и распознать имплицитную информацию в них:

Ejercicio 4. Interprete algunas imágenes del video y frases de la letra relacionadas con la historia y cultura latinoamericana. ¿Qué quieren decir? ¿A qué problemas en la sociedad latinoamericana aluden?



Fragmento 1.

Desde hace rato, cuando ustedes llegaron
Ya estaban las huellas de nuestros zapatos
Se robaron hasta la comida del gato
Y todavía se están lamiendo el plato

Fragmento 2.

Si no entiendes el dato,
pues te lo tiro en cumbia,
bossanova, tango o vallenato...

Данное упражнение формирует у студентов не только языковую, но и социокультурную компетенции. Высокая частотность и разнообразие прецедентных феноменов подтверждают методическую ценность представленного аудиовизуального материала.

Таким образом, использование видеоклипа Residente «This is not America» на занятиях по испанскому языку в вузе со студентами продвинутого уровня позволяет реализовать сразу нескольких взаимосвязанных дидактических целей: практическую (развитие иноязычной коммуникативной компетенции и навыков аудирования, расширение словарного запаса), развивающую (развитие памяти и критического мышления обучающихся) и образовательную (интерес к культуре стран изучаемого языка).

Приобретение страноведческих знаний занимает важное место в обучении будущих переводчиков, позволяет развивать у студентов культурно значимые и

личностные смыслы, расширить систему их ценностных ориентиров, отражающих родную и иноязычную, а также профессиональную культуру [1, с. 69]. Без сомнения, современный аутентичный песенный дискурс может послужить стимулом для обучающихся к более глубокому самостоятельному изучению затронутых тем и способствовать дальнейшему росту их личностного и творческого потенциала. На наш взгляд, предложенные в данной статье критерии отбора песенного материала и упражнения, составленные в соответствии с целями обучения и потенциальной аудиторией, могут быть использованы в преподавании не только испанского, но и других иностранных языков в вузе.

Библиографические ссылки

1. Денисова Г. И., Маскинскова И. А. Организация обучения немецкому языку как первому иностранному студентов-бакалавров направления подготовки «Лингвистика» в рамках модуля «Домашнее чтение» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 10 (153). С. 68-73.
2. Ерыкина М. А., Иванова Е. Е. Песни для развития лексико-грамматических навыков у студентов неязыкового вуза // Российский гуманитарный журнал. 2015. № 4. С. 304-316.
3. Забуга А. А. Русская хип-хоп музыка как современный инструмент обучения русскому языку как иностранному в высшем учебном заведении // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 4. С. 87-93.
4. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность?. М.: Гнозис, 2003. 375 с.
5. Савельева Н. Н. Работа с песней как один из методов мотивации для изучения английского языка // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2010. № 2 (53). С. 124-128.
6. Сотникова С. А. Формирование языковой компетенции с использованием песни на уроках французского языка // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 18-23.
7. Чернявски де Богдан Э. Песня как метод повышения коммуникативной компетенции студентов на уроках иностранного языка (испанского) // Новый филологический вестник. 2013. № 1 (24). С. 90-96.
8. Чертоусова С. В. Воспроизведение культурологического контекста в художественном переводе // Cuadernos de Rusística Española. 2020. № 16. С. 251–263.
9. Moreno Pineda V. A., Silgado Ramos A., Pérez Córdoba A. L. La canción social latinoamericana en Calle 13. Un estudio desde la perspectiva histórica discursiva // Folios. 2020. № 52. Pp. 103-119.
10. Residente – This is Not America URL: <https://vimeo.com/690784743> (дата обращения: 04.07.2022).

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
УЧАЩИХСЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**THE PECULIARITIES OF FORMATIVE ASSESSMENT FOR THE ASSESSMENT OF
STUDENTS' KNOWLEDGE IN ENGLISH LANGUAGE**

А. В. Четвергова
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирующего оценивания в контексте контроля знаний учащихся в области обучения английскому языку. Данная тема представляет актуальность в связи с тем, что по мнению исследователей, формирующее оценивание позволяет корректировать образовательные программы и выбирать наиболее эффективные методы обучения английскому языку. Автор рассматривает понятие «формирующее оценивание» в рамках отечественных лингводидактических особенностей и сравнивает его с английским понятием «formative assessment». В заключение выявляются особенности и принципы формирующего оценивания.

Abstract. The article considers the features of formative assessment in the context of the assessment of students' knowledge in teaching English language. This topic is relevant due to the fact that, according to researchers, formative assessment promotes the adjustment of educational programs and choice of the most effective methods of teaching English. The author examines the concept of "formative assessment" within the framework of Russian linguo-didactic features and compares it with the English concept of "formative assessment". In conclusion, the features and principles of formative assessment are revealed.

Ключевые слова: формирующее оценивание, контроль знаний, виды контроля, принципы формирующего оценивания

Keywords: formative assessment, assessment of students' knowledge, types of assessment, principles of formative assessment

Оценивание и контроль знаний, формируемых навыков и умений учащихся при изучении английского языка является ключевым моментом процесса обучения иностранным языкам. Оно необходимо не только для отслеживания прогресса учащихся, но и для выявления проблемных аспектов учебного процесса и последующей его корректировки. Термин «оценивание» представляет собой процесс измерения знаний, навыков и умений учащихся, приобретенных за определенный период времени [1]. Джон Кован, профессор дизайна учебных систем университета королевы Маргарет (г. Эдинбург, Шотландия), назвал оценивание «мотором, который управляет обучением» [15]. Именно поэтому использование различных видов, техник и приемов оценивания языковых знаний необходимо для получения качественного

образования и развития в учащихся навыков для достижения прогресса в обучении.

Несмотря на то, что понятие «оценивание» начало получать отражение в российской лингводидактике в 21 веке, исследования в области особенностей оценивания носят достаточно ограниченный характер [10]. Данное понятие является относительно новым в российской методике преподавания иностранных языков, в то время как западные исследователи в области лингводидактики используют его с 70-х годов 20 века. Так, например, в учебном пособии «Методика обучения иностранным языкам» Е. Н. Солововой, доктора педагогических наук, профессора НИУ ВШЭ, отсутствует отдельный раздел, посвященный теме «контроль» [9]. В пособии «Обучение иностранным языкам. Теория и практика» А. Н. Щукина, доктора педагогических наук, профессора, тема «контроль» занимает всего 22 страницы и охватывает такие вопросы, как цели, функции, виды, формы и средства контроля, при этом объем пособия составляет более 400 страниц [13]. В учебнике доктора педагогических наук, профессора А. Н. Шамова «Теория и методика обучения иностранным языкам» тема «контроль» представлена на 14 страницах, а тема «тест» рассматривается на 10 страницах, при общем объеме книги 439 страниц [11]. В российской лингводидактике отсутствуют отдельные учебники и пособия по тестологии и оцениванию, за исключением отдельных работ [6]. В связи с отсутствием достаточной информационной базы по данной теме в рамках отечественной методики преподавания иностранных языков в данной статье представляется важным рассмотреть такой недостаточно распространенный термин, как «формирующее оценивание». В связи с этим данная работа имеет своей целью изучить понятие «формирующего оценивания» в рамках российской лингводидактической школы, сравнить его с таким понятием в зарубежной лингводидактике, как «formative assessment», и понять, являются ли они идентичными, а также рассмотреть особенности формирующего оценивания.

В настоящее время в системе российского образования всех уровней происходит ряд изменений в области оценивания [3]. Его вектор направлен на выставление оценки не на основе результатов контрольных работ и устных ответов учащихся, а на анализе успехов в изучении иностранного языка по определенным критериям в течение периода времени [7]. Указанной характеристикой обладает формирующее оценивание. Данный вид оценивания нацелен на улучшение качества процесса обучения, выявления трудностей, возникающих у учащихся, получение обратной связи и анализ навыков согласно определенным критериям. Формирующее оценивание отвечает всем современным требованиям системы обучения английского языка и применяется в образовательных учреждениях начального, среднего, основного и высшего образования [10].

Конкретизация ряда требований к результатам освоения образовательной программы в рамках нового ФГОС 2022 г., а именно изменение общего объема аудиторной работы учащихся, выявили проблемы системы образования, связанные с отсутствием такого вида оценивания, которое рассматривало бы

развитие навыков учащихся в процессе изучения дисциплины «Английский язык» и способствовало бы развитию навыка самостоятельной работы. ФГОС 2022 г. требует от учащихся и учителей оценивания достигаемых образовательных результатов, оценивания процесса их формирования, а также самооценивание учащимися собственного развития навыков и понимание значимости процесса обучения [8]. Для реализации таких требований в рамках образовательного процесса необходимо использовать оценивание, цель которого заключается в корректировке образовательной программы и возможности отслеживать прогресс каждого учащегося с предоставлением обратной связи. При этом акцент должен быть сделан на прогрессе учащегося в развитии различных навыков при изучении английского языка. Именно такими характеристиками, по мнению Майкла Скriverена, бывшего президента Американской ассоциации образовательных исследований и Американской ассоциации оценки, обладает формирующее оценивание [16].

В отечественных и зарубежных исследованиях представлены различные виды оценки знаний учащихся. В отечественной методике используется термин «контроль» [9]. Он является важнейшим фактором в процессе обучения иностранному языку и рассматривается «как сложное диалектическое явление, отличающееся многофункциональностью» [1]. Контроль знаний учащихся подразделяется на текущий, промежуточный и итоговый [5]. Так, текущий контроль является проверкой усвоения учебного материала теоретического и практического характера, которая осуществляется на протяжении всего процесса обучения. Промежуточный контроль осуществляется в конце определенного периода обучения и может завершать изучение как отдельной дисциплины, так и ее разделов. Итоговый контроль служит для проверки результатов обучения в целом. Данные формы контроля знаний учащихся позволяют учителям иметь четкие представления о прогрессе учащихся и корректировать форму и содержание предоставляемого материала для достижения конкретных учебных целей.

Как отмечает Е. Н. Соловова, контроль обладает рядом функций: контролирующая, оценочная, обучающая, корректирующая, мотивирующая и др. [9]. Контролирующая функция заключается в своевременном обнаружении успешного или неуспешного усвоения материала и дальнейшем построении учебной деятельности. Оценочная функция характеризуется оцениванием результата или процесса деятельности учащихся. Обучающая функция контроля сводится к тому, что все методы и средства должны носить обучающий характер. Корректирующая функция реализуется коррекцией обучающих упражнений и достижением адекватности приемов контроля учебным задачам. Мотивирующая функция контроля характеризуется формированием заинтересованности учащихся в процессе обучения и восприятием контроля как возможности постоянно развиваться и преуспевать в учебе. Таким образом, все вышеперечисленные функции контроля характеризуют его как комплексное явление.

В зарубежной методике преподавания иностранных языков Майкл Скriverен выделяет следующие виды оценивания знаний учащихся:

формирующая (formative assessment) оценка и суммативная оценка (summative assessment), каждый из которых имеет конкретные цели [16]. Так, формирующая оценка измеряет степень усвоения учащимися новых знаний и навыков в момент обучения. В рамках данного вида оценки учитель способен следить за прогрессом каждого ученика и наблюдать степень понимания каждой темы. Так, если учитель замечает, что учащиеся не поняли определенную тему, он выделяет дополнительное время для ее объяснения и закрепления при помощи практических заданий. Преимущества формирующей оценки заключаются в наличии постоянной обратной связи со стороны учителя; неразрывности с образовательным процессом и, как следствие, повышении мотивации к обучению, а также более точной оценке усвоения новой темы.

В связи с отсутствием идентичных видов оценивания в отечественной и зарубежной лингводидактике, возникает необходимость в сопоставлении формирующего оценивания как явления зарубежной методики преподавания иностранных языков и контроля, термина, которым оперируют отечественные исследователи. Первый параметр сравнения заключается в определении данных терминов. В отечественной методике дается следующее определение контроля: «процесс определения качества усвоения знаний, уровня сформированности навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий, тестов; формулирование на этой основе оценки за определенный раздел программы, курса или периодов обучения» [13]. Зарубежные исследователи в области лингводидактики определяют формирующее оценивание как: «оценивание, осуществляемое в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, а также поведение учащегося, дается обратная связь по итогам обучения» [15]. Результаты ученика сравниваются с его же предыдущими результатами, происходит мотивирование учащегося к обучению, постановка образовательных целей и определение путей их достижения.

При сравнении данных определений стоит отметить, что понятие «контроль» включает в себя большее количество аспектов. Следующий параметр сопоставления заключается в составляющих данных терминов: контроль подразделяется на текущий, промежуточный и итоговый; формирующее оценивание, в свою очередь, не имеет видов и является частью общего понятия «оценивание». Данный параметр сравнения позволяет сделать вывод об обширности понятий.

Принимая во внимание вышеперечисленные функции контроля и анализируя функции формирующего оценивания, а именно предоставление обратной связи и корректировка процесса и средств обучения, мы приходим к выводу, что формирующее оценивание соответствует корректирующей, оценочной и обучающей функциям контроля. На основе анализа функций контроля, указанных в российской методике преподавания иностранных языков и рассмотрения особенностей формирующего оценивания, можно прийти к выводу, что в связи с отсутствием широкого спектра видов контроля в отечественной лингводидактике, но большой описательной базой его функций, представляется возможным соотнести некоторые виды оценивания в

зарубежной лингводидактике с функциями контроля в отечественной. При сравнении формирующего оценивания и контроля знаний учащихся мы отмечаем, что понятие «формирующее оценивание» является частью более объемного понятия «контроль» и характеризует его функции.

Понятие «формирующее оценивание» стало использоваться отечественными исследователями в области методики преподавания иностранных языков начиная с 21 века [7]. На основе анализа зарубежной литературы и статей, а также работ отечественных лингводидактов (М. А. Пинская, И. М. Улановская, И. Логвина, Л. Рождественская, Somaye Ketabi, Saeed Ketabi, Paul Black, Dylan Wiliam и др) нами было выявлено, что упоминание методиста, с именем которого связано введение термина «формирующее оценивание», отсутствует [10]. Однако на основе анализа значения терминов «формирующее оценивание» и «formative assessment» в статьях указанных выше авторов, мы пришли к выводу, что данные понятия идентичны. Таким образом, термин «формирующее оценивание» является переводом термина «formative assessment», и, вследствие этого, в нашей работе мы используем термин «формирующее оценивание», подразумевая «formative assessment».

Термин «формирующее оценивание» в 1967 году ввел Майкл Скривен, профессор Высшего университета Клермонта, Калифорния. По мнению М. Скривена, формирующее оценивание собирает информацию для оценки эффективности учебной программы и выбора школьной системой того, какую учебную программу стоит утвердить и какие меры предпринять для ее улучшения [12]. Как считают М. Скривен и Б. Блум, формирующее оценивание осуществляется лишь при использовании информации, полученной в ходе мониторинга прогресса учащихся, для внесения изменений в образовательные цели. Бенджамин Блум использовал данный термин в 1968 году в книге «Обучение для мастерства» для рассмотрения формирующего оценивания как инструмента улучшения процесса преподавания [14]. В данной книге также рассмотрен вопрос взаимосвязи формирующего оценивания с достижением прогресса в изучении иностранного языка. Именно такой подход, по мнению автора, отражает общепринятое в настоящее время значение термина.

Формирующее оценивание стало важным элементом зарубежного образовательного процесса с 1960-х годов. Большой интерес к данному явлению возник после появления исследования «Внутри черного ящика: повышение стандартов с помощью оценивания в классе», проведенного в конце 1990-х гг. Полом Блэком, заслуженным профессором Департамента Образования и профессионального обучения Королевского Лондонского колледжа, и Диланом Вильямом, директором Исследовательского Центра Обучения и Преподавания, при Службе тестирования в области образования, (Принстон, Нью Джерси). В своем исследовании П. Блэк и Д. Уильям показали, что использование формирующего оценивания в образовательном процессе повышает успеваемость учащихся [2]. На основе данного исследования в области формирующего оценивания, которое характеризуется П. Блэком и Д. Уильямом как «оценивание для обучения», мы приходим к выводу, что данный

вид оценивания считается в настоящее время одним из самых эффективных способов улучшения обучения и повышения его стандартов.

Формирующее оценивание обладает рядом характеристик. Его основная характеристика заключается в том, что оценивание встроено в процесс преподавания и учения. Следующей характеристикой является гибкость оценивания: процесс оценивания осуществляется согласно определенным критериям, разработанным учителем совместно с учащимися. Еще одной характеристикой формирующего оценивания, по мнению Артура Хью, считается использование информации, полученной в ходе оценивания для последующей корректировки стратегии преподавания и учебного плана. Такой вид оценивания, как отмечает Хью, считается основой для обратной связи с учащимися [17]. К основной характеристике данного вида оценивания также стоит отнести способствование осознанию учениками образовательных стандартов. П. Блэк и Д. Уильям отмечают само- и взаимоконтроль учащихся как одну из характеристик формирующего оценивания. Все вышеперечисленные характеристики позволяют сделать вывод о том, что данный вид оценивания призван выявить пробелы в освоении учащимся элемента содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью.

Формирующее оценивание также имеет ряд ключевых принципов [10]. Во-первых, формирующее оценивание является непрерывным процессом, естественным образом интегрированным в образовательный процесс. Во-вторых, данный вид оценивания может быть только критериальным: основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям. В-третьих, критерии оценивания и его алгоритм заранее известны учащимся. Данные критерии могут быть разработаны учителем совместно с учащимися. В-четвертых, система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся становились «активными агентами» обучения посредством участия в контрольно-оценочной деятельности и развития навыков самооценки. В-пятых, формирующее оценивание не подразумевает выставление традиционной оценки, а проводится с целью мониторинга степени понимания пройденного материала, что повышает мотивацию учащихся и их заинтересованность в изучении языка [10]. Данные принципы формирующего оценивания обеспечивают совершенствование процесса обучения, позволяют акцентировать внимание на учащемся и использовать различные приемы для оценки качества его знаний.

Зарубежные ученые выделяют различные приемы, используемые в процессе формирующего оценивания. Учитель может предложить учащимся выполнить следующие задания: «покажите мне на примере выполнения задания, что вы понимаете данную тему, данное грамматическое явление и т.п.», «на данном уроке мы использовали следующие техники... Покажите мне, при выполнении каких заданий мы их использовали». Учитель также может задавать учащимся вопросы «как вы поняли данный термин, данную тему и т.п.; каким образом реализуется данный метод, данное явление...» [6]. Использование таких, на первый взгляд, простых вопросов способствует

пониманию уровня усвоения определенной темы и получения обратной связи от учащихся. Еще одним приемом формирующего оценивания являются опросы учащихся о степени понимания рассмотренной темы [16]. Данная техника может быть использована учителем в конце урока, чтобы проверить насколько учащиеся усвоили материал, и есть ли проблемы с пониманием темы.

Еще одной распространенной техникой формирующего оценивания является техника взаимного оценивания («peer review») [4]. Указанная техника не только позволяет сформировать у учащихся навык анализа работ других учащихся, но и демонстрирует уровень понимания темы и критериев оценивания на основе исполнения учащимся роли эксперта, имеющего свой взгляд на оценку работы своего одноклассника / одноклассника.

Следующим приемом, используемым в рамках формирующего оценивания, может быть работа с карточками, указывающими на уровень понимания изученной темы, задания и действий для его успешного выполнения [7]. Использование карточек также является интерактивным моментом урока, что способствует повышению мотивации учащихся в изучении английского языка. Стоит также отметить, что одним из основных приемов формирующего оценивания являются четко сформулированные цели урока. Учитель может показать их на экране в начале занятия, обсудить с учащимися и затем обращаться к данным целям во время всего урока, тем самым давая учащимся понять, что они делают в рамках конкретного занятия. Задача учителя во время урока английского языка заключается в том, чтобы способствовать пониманию учащимися целей, достигаемых в процессе урока, и демонстрировать возможность достижения указанных целей на практических занятиях. Все вышеперечисленные приемы формирующего оценивания способствуют корректировке и формированию непрерывности процесса обучения на основе концентрирования внимания на фигуре учащегося: формирующее оценивание рассматривает прогресс всех навыков и умений учащихся на протяжении всего процесса обучения.

Таким образом, формирующее оценивание является процессом оценивания знаний и навыков учащихся на протяжении всего периода обучения согласно критериям, разработанным учителем совместно с учащимися. В настоящее время формирующее оценивание находится в центре внимания как отечественных, так и зарубежных методистов, стремящихся к корректировке образовательной системы при помощи данных, полученных в результате использования его различных приемов. Основываясь на характеристиках и принципах формирующего оценивания можно сделать вывод о его эффективности. Благодаря такой концепции формирующего оценивания как «контроль для обучения» и комплексному развитию различных навыков, данный вид оценивания является неотъемлемым элементом современной образовательной системы в рамках преподавания дисциплины «английский язык».

Библиографические ссылки

1. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков, справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. 2008.
2. Блэк П. и Уильям Д. Внутри черного ящика: повышение стандартов посредством оценки в классе. Granada Learning, 2006.
3. ЕГЭ по иностранному языку: опыт, практика, перспективы / А. Е. Бажанов, О. А. Григорьева, Л. А. Кожевникова [и др.] // Иностранные языки в школе. 2020. № 12. С. 82-91.
4. Коровина И. В. Использование метода "peer review" для контроля и оценки языковых знаний / И. В. Коровина, Д. В. Константинова, О. С. Сафонкина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 3(43). С. 55-71.
5. Опарина Е. А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах: конспекты лекций; Ряз.гос.пед. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2005.
6. Основные принципы тестирования и оценивания знаний по английскому языку / S. Borisova, I. Chmykh, M. Gvozdeva [и др.]. Москва: Типография "АйБиПринт", 2014. 208 с.
7. Петрова О. В. Формирующее и суммативное оценивание как психолого-педагогическое условие диагностики сформированности личностных результатов / О. В. Петрова, В. А. Кузнецова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2018. № 2(5). С. 75-81.
8. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413".
9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
10. Степанова Н. А. Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 70-77.
11. Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учебное пособие; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Нижегородский гос. лингвистический ун-т им. Н. А. Добролюбова". Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО "НГЛУ", 2012.
12. Шорникова Н. А. Формирующее оценивание как необходимое условие воздействия на мотивацию, процесс и результаты обучения младших школьников // Студенческий форум. 2020. № 5-1(98). С. 20-21.
13. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. Москва: Филоматис: Омега-Л, 2010.
14. Bloom B. Learning for mastery. University of California press: USA, 1968.
15. Burns A. The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching. Cambridge University Press: USA, 2012.
16. Douglas D. Understanding Language Testing. Routledge: London, 2014.
17. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge University Press: USA, 2003.

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ
ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ**

**FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING AT THE INITIAL
STAGE TO CHINESE STUDENTS-FUTURE ENGINEERS**

Чжао Линьлинь
*ФГБОУ ВО «Петрозаводский
государственный университет»*

Аннотация. С расширением сотрудничества Китая с разными странами в сфере образования, многие студенты-будущие инженеры нуждаются в совершенствовании навыков и умений иноязычного говорения. В данной статье рассматриваются особенности обучения китайских студентов-будущих инженеров иноязычному говорению на начальной ступени в университете. Сравнительно-сопоставительный анализ особенностей студентов технических и гуманитарных специальностей, их разных стратегий учения поможет нам выявить особенности студентов-будущих инженеров, которые необходимо учитывать для оптимальной организации обучения иноязычному говорению на начальной ступени в университете, добиваясь качественных образовательных результатов.

Abstract. This article focuses on the features of teaching foreign language speaking at the university initial stage to Chinese students-future engineers. With the expansion of China's cooperation with various countries in the field of education, many students-future engineers need enhancing their foreign language speaking skills and abilities. A comparative analysis of the features of students of technical and humanitarian specialties and of their different learning strategies will help us identify the features of students-future engineers in teaching foreign language speaking at the initial stage, which will allow us to find adequate methods thus contributing to the achievement of optimal learning outcomes.

Ключевые слова: особенность, китайские студенты-будущие инженеры, обучение иноязычному говорению, стратегия учения

Keywords: features of Chinese students-future engineers, teaching foreign language speaking, learning strategy

Процесс обучения – это «систематическое целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащегося» [2, с. 97]. Характеристики учащихся как главного звена образования непосредственно оказывают влияние на процесс и результаты обучения. Как отмечает А. Н. Щукин, успешность процесса обучения зависит «от готовности и особенностей учащихся к обучению» [14, с. 21].

Соответственно, чтобы достигать цели образования и способствовать присвоению учащимися знаний, умений и навыков во время обучения, необходимо исследовать их особенности, проявляющиеся в этом процессе.

Данная точка зрения особенно ярко проявляется в этнометодике, которая сосредоточивается на исследовании этнолингвистических, этнокультурных, этнопсихологических особенностей учащихся, особенностей их мышления и национального характера [см., например, 3, с. 22; 7, с. 51].

В последние годы сотрудничество Китая с разными странами в сфере образования непрерывно расширяется: проводится ряд совместных образовательных программ по разным специальностям на разных уровнях. Одно из главных направлений работы Министерства образования КНР, определяемых в 2022 году, – продолжать развитие и углубление сотрудничества с разными странами в сфере образования [19].

Так, по данным Министерства образования КНР, за последние 10 лет значительно увеличились китайско-иностраные совместные образовательные проекты на уровне высшего образования. Среди этих программ 65% составляют технические, сельскохозяйственные и медицинские специальности [20], при этом программы бакалавриата занимают значительное место, а самая большая часть из них – технические специальности [5, с. 137]. Характерной чертой таких программ является то, что студенты должны изучать иностранный язык одновременно с изучением своих специальностей. Профессиональные курсы по иностранному языку и на иностранном языке являются обязательной составляющей такой образовательной программы. Кроме того, во многих вузах студенты учатся по схеме «2+2»: первые два года обучение проходит в Китае, а затем два года – за границей.

Значимость овладения иностранным языком для инженерного образования подчеркивается многими исследователями. Как отмечают Е. В. Борзова и М. А. Шеманаева, владение иностранным языком является важной целью подготовки современных инженеров в технических вузах [15, с. 101]. Можно утверждать, что студенты-будущие инженеры нуждаются во владении иностранным языком для качественного освоения профессиональных знаний и обучения за рубежом [18, с. 64]. При этом, ставится цель освоить не столько знания иностранного языка, а, что более важно, быть готовым использовать его как инструмент и средство для получения информации, ведения простого общения и достижения других коммуникативных и профессиональных целей [15, с. 101]. Поэтому важной задачей в обучении иностранному языку в технических вузах является развитие у студентов навыков и умений иноязычного говорения [см., например, 15, с. 103; 16, с. 227; 18, с. 64].

Однако, как показывает педагогическая практика, уровень владения иностранным языком у китайских студентов-инженеров, часто ниже, чем у студентов-гуманитариев [см., например, 17, с. 38; 23, с. 46; 25, с. 99]. Отметим, что китайские студенты заметно отстают в практике говорения, потому что они обладают некоммунитивным стилем изучения иностранных языков [11, с. 289]. Следовательно, развитие и совершенствование навыков и умений иноязычного говорения у студентов (особенно будущих инженеров) требует специального внимания в методических исследованиях как по теории, так и по практике преподавания. Соответственно, вопросы обучения иноязычному говорению китайских студентов-будущих инженеров приобретают актуальное

значение.

Для поиска эффективных подходов, обеспечивающих достижение оптимальных результатов обучения иноязычному говорению китайских студентов-будущих инженеров, среди многих вопросов необходимо уделять внимание исследованиям их особенностей, что определяет актуальность выбранной темы. Цель нашего исследования – выявить особенности китайских студентов-будущих инженеров, значимые для обучения иноязычному говорению на начальной ступени в университете. В процессе исследования используется сравнительно-сопоставительный анализ особенностей китайских студентов технических и гуманитарных специальностей, анализ литературы по теме, изучение и обобщение педагогического опыта.

Как было отмечено, существует значительная разница в уровне владения иностранным языком между китайскими студентами технических и гуманитарных специальностей. Многие исследователи пытались определить причины этих различий. Например, анализируя соотношение мужчин и женщин среди студентов разных специальностей, Тянь Юн и Цзэн Хуайлинь пришли к выводу, что основная причина заключается в гендерных различиях, поскольку большую часть студентов технических специальностей составляют мальчики, а доминирующая часть обучающихся гуманитарных специальностей – это девушки. Затем они описали интеллектуальные различия между мужчинами и женщинами, их разные отношения к изучению иностранных языков, различные стратегии учения и т.д. [23, с. 47]. Шэн Чуньлай, в свою очередь, провел сравнительный анализ стилей мышления и стратегий учения у студентов этих двух групп и сделал вывод, что эти два фактора приводят к разнице в уровнях владения иностранным языком [22, с. 118].

Проанализировав литературу и педагогический опыт по рассматриваемой проблеме и обобщив результаты анализа, мы выделяем факторы, значимые в обучении иноязычному говорению китайских студентов-будущих инженеров на начальной ступени, связанные с их особенностями.

1. Слабая языковая подготовка/база и владение стратегиями учения.

Можно отметить у китайских студентов технических специальностей нехватку словарного запаса, языковых знаний (лексических, грамматических, синтаксических) и соответствующих навыков и умений, чтобы обеспечить устную речевую иноязычную деятельность на изучаемом языке. Низкий уровень владения изучаемым языком у студентов технических специальностей во многом объясняется недостаточным уровнем владения рациональными стратегиями учения в данной предметной сфере.

При анализе особенностей китайских студентов многие учёные отмечают высокий уровень их мнемических способностей [см., например, 10, с. 43; 12]. Однако, в отличие от студентов-гуманитариев, студенты-инженеры испытывают трудности и показывают неспособность запомнить слова, тексты и грамматические правила в обучении иностранному языку. Исходя из собственного опыта, мы определили, что в группе студентов-гуманитариев более 70-80% обучающихся могут выучить новые слова вовремя и успешно выполнить диктант, а в группе студентов-инженеров – только 30-40%.

Многие студенты-инженеры считают иностранный язык одним из самых сложных предметов. Такое мнение обуславливается тем, что при его изучении необходимо использовать стратегии учения, существенно отличающиеся от тех, которые они часто употребляют в изучении специальных и технических дисциплин. Согласно мнению Шэн Чуньлай, в связи с различиями учебной программы у студентов технических и гуманитарных специальностей сформировались различное мышление и стратегии учения [22, с. 118].

Се Лин считает, что студенты-инженеры используют стратегии учения иностранному языку, отличающиеся от тех, которые применяются студентами-гуманитариями [26, с. 91]. У студентов-инженеров формируются черты технического мышления: они показывают способности анализировать, синтезировать и абстрагировать, но не очень способны к образному, дивергентному и интуитивному мышлению. Потому для них предпочтителен дедуктивный способ введения нового материала, особенно при обучении грамматическим правилам [10, с. 52].

Так, традиционный метод обучения иностранному языку (особенно на начальной ступени) в Китае требует от учащихся запоминание большого объёма информации: надо запомнить много слов, диалогов, текстов, грамматических правил и т.д. Однако высокие требования к объёму памяти и большая мнемическая нагрузка могут разрушить интерес студентов-инженеров к иностранному языку. Более того, заучивание не обеспечивает усвоения ими языковых знаний для качественного использования в условиях выполнения речевых действий на изучаемом языке, т.к. усвоение знаний не ведёт к формированию механизма их использования в действиях. Поэтому следует усилить внимание к разным тренировочным и коммуникативным упражнениям в обучении говорению.

Как отмечает Н. Н. Сергеева и Чжан Сяохуэй, эффективному включению студентов в процесс говорения на иностранном языке способствует принцип «море» упражнений [13, с. 158]. Так, при обучении иноязычному говорению китайских студентов-будущих инженеров преподаватель должен делать акцент на языковые, речевые, условно-речевые упражнения и их многократное повторение, что поможет студентам закрепить, запомнить эталоны языкового материала, а также формировать речевые навыки и умения, позволяющие использовать их в речевой практике.

2. Интерференция родного языка. На начальной ступени интерференция родного языка, прежде всего, отражается в фонетике обучающихся. Для обозначения произношения иностранных слов некоторые студенты замещают их иероглифами или транскрипцией пиньинь. Например, спасибо (斯巴西巴, sī bā xī bā), до свидания (达思维达尼呀, dá sī wéi dá ní ya), молоко (马拉过, mā lā guò), один (阿金 ā jīn), два (得袜 dé wà), три (特里, tè lǐ), хорошо (哈拉硕, hā lā shuò) и т.д.

Однако фонетическая система каждого языка обладает своими собственными особенностями: «при артикулировании могут встретиться звуки, которых нет в родном языке ...» [8, с. 8]. Хотя иногда есть похожие звуковые

единицы в родном и изучаемом языках, они имеют разные артикуляционные характеристики и отличаются функционированием, что сопряжено с определёнными позиционными закономерностями звукового строя языка [4, с. 153]. Замещение фонем иностранного языка звуками родного языка неизбежно приведёт к нестандартному произношению, затруднению понимания речи и иностранному акценту.

Согласно И. А. Зимней, для овладения иностранным языком учащимся необходимо усвоить артикуляционную программу на всех уровнях её реализации (звука, слога, слова, синтагмы и т.д.) [6, с. 126]. Как видим, чтобы помочь студентам-будущим инженерам овладеть правильным звукопроизношением, необходимым для говорения, т.е. сформировать иноязычные фонетические навыки, преподаватель должен выделить наиболее трудные для учащихся особенности иноязычной фонетической системы, выбрать необходимую последовательность изучения фонетического материала, построить методически правильную систему упражнений и проводить регулярную фонетическую зарядку [1, с. 21].

Кроме того, интерференция проявляется и в выборе и употреблении лексики. Например, студент говорит: *Вчера вечером я смотрел (вместо читал) книгу в общежитии (昨天晚上我在宿舍看书)*. Слово 看 (смотреть) в китайском языке действительно может употребляться в сочетании со словами: газета, книга, рассказ и т.д., потому что его семантика включает в себя семантику русских глаголов «смотреть, читать». Рассмотрим другой пример: *Я люблю пить (вместо есть) суп/ кашу (我喜欢喝汤/粥)*. Слово «есть» (吃) в китайском языке не сочетается со словами, обозначающими напитки или вещества в жидком состоянии, в этой ситуации надо использовать глагол 喝 (в переводе на русский «пить»).

Причиной таких выражений является то, что «на начальном этапе овладения иностранным языком ученик формирует и формулирует мысли в процессе говорения средствами родного языка, а затем «переводит» на иностранный язык» [6, с. 69]. Внутренний перевод и интерференция особенно характерны для студентов, недостаточно хорошо владеющих языком и чувствительных к нему, что характерно в большей мере для студентов технических специальностей. Поэтому на начальной ступени обучения иноязычному говорению в университете следует обратить особое внимание на интерференцию родного языка в разных языковых аспектах.

3. Низкий уровень коммуникативной компетентности.

Тянь Юн и Цзэн Хуайлинь считают, что китайским студентам технических специальностей присущ интровертный характер, вследствие чего они неспособны к межличностному общению [23, с. 47]. Конечно, с таким мнением довольно трудно согласиться, поскольку эти же студенты активно общаются на родном языке в разных ситуациях. Но можно отметить, что студенты-будущие инженеры часто показывают меньше активности и желания к коммуникативному взаимодействию на изучаемом языке, чем студенты-гуманитарии [см., например, 18, с. 65; 24, с. 82].

Во-первых, это объясняется слабой языковой базой у студентов технических специальностей. Нехватка лексико-грамматических навыков и умений аудирования и говорения не только затрудняет процесс обучения иноязычному говорению, но и разрушает их интерес к устному общению. Во-вторых, как указывает Дэн Хуэй, под влиянием особенностей прикладной естественной науки студенты технических специальностей привыкли сами думать и искать решения вопросов, а не обсуждать с другими. Большинство из них неспособны выразить словами мысль даже на родном языке, тем более на иностранном [18, с. 65;]. Этой особенности студентов даётся подробное описание в работах о стилях и стратегиях учения [см., например, 21, с. 22-25; 22, с. 117-118; 27, с. 127]. В связи с этим, можно также отметить и следующую особенность:

4. Слабая мотивация к овладению иноязычным речевым общением.

На занятиях по говорению на иностранном языке студенты-будущие инженеры часто не принимают активного участия в обсуждении какой-либо темы. Поэтому важным элементом учебного процесса на начальной ступени является работа преподавателя над повышением их учебной и коммуникативной мотивации.

Работая с этими студентами, преподавателю следует формировать устойчивую положительную мотивацию к устному общению, поощрять их учебную и коммуникативную активность с помощью использования разнообразных современных форм, методов и приёмов обучения. Например, полезно постоянно показывать студентам преимущества их специальности и перспективы дальнейшего трудоустройства; вводить страноведческие знания, что играет большую роль не только в вызове и поддержании мотивов к изучению иностранного языка, но и в повышении их общего культурного уровня [9]; обращать внимание на разнообразие и привлекательность упражнений, чтобы студенты активно принимали участие и погружались в обсуждение на занятиях.

Очевидно, что в целом группы рассмотренных особенностей имеют универсальный характер, проявляясь в обучении иностранному языку в любом культурном контексте. Вместе с тем, можно выделить специфику их проявления как в разных группах обучающихся в зависимости от специальности (например, технических и гуманитарных направлений подготовки), так и от этнолингвистических, этнокультурных, этнопсихологических особенностей студентов. При обучении иноязычному говорению, представляющему собой сложный и многогранный процесс [17, с. 54], учёт многоаспектных особенностей китайских студентов-будущих инженеров необходим для чёткой постановки целей и задач, разработки содержания и выбора соответствующего стиля педагогического общения и оптимальных способов эффективного обучения.

Библиографические ссылки

1. Андреюшина Е. А. Трудности освоения русской фонетики иноязычной аудиторией в зависимости от родного языка учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12 (42). С. 19-22.
 2. Бабакова Т. А. Педагогические основы высшего образования: учебное электронное пособие для обучающихся в магистратуре и аспирантуре разных направлений подготовки, преподавателей. Петрозаводск: 2018. 422 с.
 3. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. №5. С. 16-22.
 4. Бархударова Е. Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения соотношению // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2015. № 3. С. 139-154.
 5. Ван Ли, Баранова И. И. Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. №1. С. 134–141.
 6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей сред. школы. М.: 1978. 159 с.
 7. Крапивник Е. В., Бессмертная В. В. Этнометодика в преподавании РКИ (в контексте современного дальневосточного вуза) // Учёные заметки ТОГУ. 2019. Т. 10. № 2. С. 50–57.
 8. Потапова Р. К. Артикуляторные характеристики сегментарных единиц звучащей речи // Общая и прикладная фонетика. М.: 1997. С. 8-53.
 9. Рыжова В. Н. Использование элементов страноведения на уроках иностранного языка. URL: <http://samzan.net/102441?ysclid=la5rl46zc9337166776> (дата обращения: 06.11.2022).
 10. Сунь Юй Формирование и развитие грамматических навыков с использованием инновационных приёмов при обучении китайских студентов русскому языку (уровень А2) : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2021. 179 с.
 - Тань Яньцзе Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой учёный. 2017. № 17 (151). С. 288-291.
 - Туана Е. Н., Губарева С. А., Краснова И. А., Смелкова И. Ю., Погодин С. Н., Богданова Н. В. Обучение китайских студентов говорению на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях российского вуза. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31761> (дата обращения: 05.11.2022).
 - Чжан Сяохуэй, Сергеева Н. Н. Методические основы обучения китайских студентов говорению на русском языке // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 158-164.
 - Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: 2015. 288 с.
 15. Borzova E. V., Shemanaeva M. A. Online Foreign Language Interactive Tasks for University Engineering Students // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. St. Petersburg, 2022. С.101-111.
 16. Tareva E., Polushkina T. Discourse-Based Approach to Practicing L2 Prosody in a Workplace Communication Course: A Review of Recent Research and Instruction. URL: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3266-9.ch013> (дата обращения: 05.11.2022).
 17. 陈聪, 马洪 (Чэнь Цун, Ма Хун) 文理科学学生 学习风格异同与外语教学对策之研究 // 兰州教育学院学报. 2012. Т. 28. № 8. С. 37–38.
 18. 邓卉 (Дэн Хуэй) 浅谈理工科学生的英语教育问题 // 教育探索. 2006. № 11. С. 64–65.
- Министерство образования КНР 教育部2022年工作要点 URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_164/202202/t20220208_597666.html (дата: 02.11.2022).
- Министерство образования КНР 教育部: 近年中外合作办学共录取近万人, 缓解疫情下留学受阻 URL: http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54849/mtbd/202209/t20220921_663502.html

(дата: 02.11.2022)

牵久耘 (Цянь Цзююнь) 学习风格与外语教学研究刍议 // 外语与外语教学. 2005. № 10. С. 22-25.

盛春来 (Шэн Чуньлай) 文理科大学生外语学习思维风格和学习策略的相关性研究 // 科教文汇. 2013. № 12 (А). С. 117-118.

田踊, 曾怀琳 (Тянь Юн, Цзэн Хуайлинь) 文理科学生英语学习水平差异性初探 // 湖南工业职业技术学院学报. 2002. Т. 2. № 3. С. 46-47.

24. 王增圻 (Ван Цзэнси) 高校理工科学生思想行为特点及其教育引导策略 // 智库时代. 2019. № 21. С. 82-83.

25. 魏雷 (Вэй Лэй) 文理科学生多元智能差异与大学英语口语教学 // 外语教学与研究. 2013. № 53. С. 98-99.

26. 谢玲 (Се Лин) 大学文理科学生英语学习策略差异的调查与分析 // 科教文汇. 2013. № 6 (А). С. 90-91.

27. 许宁, 宋静芳 (Сюй Нин, Сун Цзинфан) 外语学习策略及中国学生外语学习策略的特点与弊端 // 辽宁行政学院学报. 2006. Т. 8. № 6. С. 127-129.

V. ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 1(091)

ОТ МОДЕРНА К ПОСТМОДЕРНУ

FROM MODERN TO POSTMODERN

А. П. Ерисов

ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»

Аннотация. Эта статья посвящена теме смены эпохи модерна на эпоху постмодерна. В статье рассматривается история, причины перемен, а также характерные черты той или иной эпохи в сравнении. Понимание эпохи постмодернизма важно для осознания современной тенденции развития философии и культуры.

Abstract. This article is devoted to the topic of changing the era of modernity to the era of postmodernity. The article discusses the history, the causes of change, as well as the characteristic features of a particular era. Understanding the era of postmodernism is important for understanding the current trend in the development of philosophy and culture.

Ключевые слова: модерн, постмодерн, история, философия

Keywords: modernity, postmodernity, history, philosophy

Today question about modernism epoch are seems to be understood, especially because we pass that era lots years ago and now even postmodernism goes to some epilogue. As it seems to us, for most people path of changing philosophic era from modern to postmodern is clear and understandable, but we noticed that this understand is superficially and correlates with time epoch, but in fact this shift is deeper. Both eras consist not only special emotional characteristics, but an unusual look at things, understanding them; each era has its own basis of the paradigm, if in ancient times the basis was space, in the Middle Ages God took the place of the basis, in modern man stood in the center, then in postmodern there are opposite values of modern. But let us first figure out what the postmodernism is.

Postmodernism is a western philosophical term, Creative and cultural movement, also a period of culture. This term based on ideas of multiple meanings of things and claims subjective viewing, ironic narrative, rejection from traditional forms of arts, from iconic and ideological idols, in post modernism every point of

view can be the right. The term "postmodernism" first entered the philosophical lexicon in 1979, with the publication of *The Postmodern Condition* by Jean-François Lyotard. The author notes that post modern is the part of modernism. Every part of modernism consists Postmodernism in perspective, because modern is directed to its death. After that modern will rewrite itself but in postmodernism [1].

It should be noted that it is extremely difficult to say the exact date of the appearance of postmodernism in Russia, since its development and historical path is very different from Europe. We can say that the ideas of modernity continued to appear under the Soviet regime, and finally postmodernity came to Russia in 1991, that is, after the collapse of the USSR.

Another important thing Jean-François emphasizes is that postmodernism, unlike modernism, is focused on reflection, passive Sensibility and the game with rewriting, rather than with modernism, which is based on progress, ideas of rationalism and development of human abilities. How can we see, modernism interested in human mind.

However, postmodernism did not emerge in 1979, only the name of the era that existed in the scientific society was formalized at that time. There are many opinions when the transition from modern to postmodern took place, each expert can consider differently. As it seems to us, postmodernism became a new system of values and views of man at a time of great disappointment in the ideas of humanism and progress, during the First World War. It was then, through pain and despair, through the deaths of millions, that humanity realized what their ideas of the greatness of man and his infinite mind had led to. Ideas of prosperity created weapons, and feelings of human exceptionalism gave rise to militarism, xenophobia and permissiveness. This is why postmodernism criticizes ideas of objective truth, because where Enlightenment, Marxism, Western Liberalism and other ideologies set the framework for a concrete understanding of the world and answer clear questions about the order of things, postmodernism allows for multiple truths [2].

Many postmodernists' claims are deliberate denials of some of the values of the 18th century Enlightenment. Such a postmodernist believes that there is no objective natural reality, and that logic and reason are merely conceptual constructs that are not universal. Two other characteristic postmodern practices are the denial of human nature and the (sometimes mild) skepticism about claims that science and technology will change society for the better [3]. Postmodernists also believe that there are no objective moral values. Thus, postmodern philosophy assumes equality for all things.

The concept of "good" and the "alien" concept of evil must be equally correct, since good and evil are subjective. Because good and evil are equally correct, the postmodernist then tolerates both concepts, even if he or she disagrees subjectively with them. Postmodern writings often focus on deconstructing the role that power and ideology play in shaping discourse and belief. Postmodern philosophy shares ontological similarities with classical skeptical and relativistic belief systems and shares political similarities with contemporary identity politics.

We can observe how fundamental elements of modernism have changed into postmodernism. Romantic feelings and symbolism in a text, arts have changed to pointless and absurd, because postmodern decline rules, traditions of self-

presentation. Here we can refer to Russian vanguard artist Kazimir Malevich, who had written in his manifest "If everything can be an Art, why is nothing can't be?". After that he invented style in painting – suprematism, which rejected pictorial Traditions. The form changed to anti-form, realism of presentation not so important in postmodern.

In modern every manifestation of life in philosophy or another social science carried the purpose of intellectual enlightenment, but after crisis of modernistic ideas and disappointment in human mind prospects knowledge began to be used in a playing and Entertainment. Linguistic games, philosophy of the absurd and the joys of life, art for laughing at something or someone. Postmodernism is based on the ideas of play, paradox, combination of elements, reflection of reality as its refutation. Its principles are conceptuality, irony, parody, secondariness, impersonality, quotation. J. F. Lyotard (born in 1924), Roland Barthes (1915-1980), W. Eco (born in 1932) consider any work of art as a certain text, built and developing outside of any laws of genre and composition, and which is a kind of collage of statements, quotes, allusions and metaphors.

As an example of the assumption of multiple interpretations of truths. The postmodern era introduces the idea of the "death of the author," which means that the figure of the author, his biography, and even his own opinion about the content of his works cease to interest us in evaluating and understanding the text. The author is dead and we ourselves can understand his text, which allows everyone to have an opinion on the same material.

Postmodernism realized what the pursuit of the new leads to and abandoned traditional creativity. Whereas before the artist sought to make the new, now he could only rewrite the old, take it as a basis or mix it with another. It is impossible to create the new, everything has been created before," [4] says Postmodernity as a modern worldview is a kind of protest against the reality of being, characterized by a sharp controversy with the ideas of modernity. At the same time, postmodern is a kind of summing up and rethinking past values. In modernity, there was a certain projection and a look into the future, while postmodernism does not have this look into the future. Criticizing reality, the supporters of modern ideas turned to the transcendental, trying to find the true ideal.

Modernity was aimed at finding something definite and unshakable, while postmodernism, having become disillusioned with the mentioned ideas, puts everyday life and uncertainty as the basis. The idea of the absence of absolutes and ideals, of finite truths, as well as the idea that reality is given to man only in the differences between its phenomena, was most consistently developed by the French post-structuralists Roland Barthes, Jacques Derrida, Michel Foucault and Francois Lyotard. These philosophers called for the rejection of the entire tradition of classical philosophy and the revision of the entire system of scientific knowledge. Theorists of postmodernism also argue that postmodernism rejects the elitism and formal experimentation inherent in modernism, the tragedy in the experience of alienation [5].

Postmodernism has become a new era of culture, which was born out of a parade of disappointments in modernist values and foundations. In it, society found a

part of that freedom, which it had not experienced before. In premodernity, any thought was associated with God and was limited by him. In the era of modernity, everything was limited by man and progress, everything around man, everything for man. Postmodernism has abandoned any framework. Everyone is right because everyone can be wrong. Postmodernism refuses to develop the new, because it denies the possibility of discovering the new, so as not to repeat the catastrophes of the 20th century. Postmodernism has given us freedom, perhaps some break, so that society can rest, realize itself and come out to a new era, which is already approaching.

Библиографические ссылки

1. Ермилова Г. И. Постмодернизм как феномен культуры конца XX века. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/4/Ermilova/> (дата обращения: 25.12.2022).
2. Ильин И. П. Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм. М.: Интрада, 1996. 256 с.
3. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998.
4. Кантор-Казовская Л. О вкусе молока: современное искусство и эстетический дискурс // Журнал Зеркало. 2008. № 31. Тель-Авив. С. 15-24.
5. Модернизм и постмодернизм: к проблеме соотношения. Томск: Вестник Томского Государственного Университета, 2011.

УДК 165.63

ПОНЯТИЕ МЫШЛЕНИЯ КАК ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕРМИН

THE CONCEPT OF THINKING IN PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL TERMS

А. А. Ермаков
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»

Аннотация. В данной статье рассмотрены тождества и различия двух подходов к изучению мышления: философского и психологического. Для этого было проанализировано понятие мышления в философских и психологических терминах, т.е. в определённых системах знания. Автором затрагиваются как структурные, так и генетические аспекты развития понятия мышления. Фундаментом всего обсуждения служит онтологическая и теоретико-познавательная проблематики. Автор стремится рассмотреть мышление в его специфическом, антропологическом значении, как результат присутствия человека в мире. В свете освещённых проблем, были соотнесены категория знания,

Abstract. This article examines the identities and differences of the two approaches to the study of thinking: philosophical and psychological. The concept of thinking has been analysed in philosophical and psychological terms, i.e. in certain systems of knowledge. The author touches upon both structural and genetic aspects of

the development of the concept of thinking. The ontological and cognitive theories serve as the basis for the whole discussion. The author aims at considering thinking in its specific, anthropological meaning as a result of man's presence in the world. In the light of the problems highlighted, the categories of knowledge, being and thinking have been correlated.

Ключевые слова: мышление, мысль, суждение, онтология, гносеология, тождество

Keywords: thinking, thought, judgement, ontological, gnoseology, the identity

Ontological and gnoseology problems of thinking are predetermined by the question of being. Already Parmenides in his poem "About Nature" at the end of the 6th - beginning of the 5th century A.D. poses the question radically: "For one and the same thing is both for thinking and being" [10, p. 35 FR. 4 COXON (B 3DK)]. Or: "...for the same thing can be thought and be" [2, p. 287]. This isolated quotation is understood by both Plotinus and Proclus and Clement in the sense of the Platonic identity of being and thinking. It is sometimes translated as "... thinking and being are one and the same" (ibid.). Which is not entirely accurate in our view, for in the strict, grammatical translation declared by many authors, the phrase expresses the relation of 'one and the same', or in other words, identity, something identical, to thinking and

Thus, the ancient philosopher put the problem of correlation of thinking with being and knowledge (comprehension), expressed in ontology and gnoseology (theory of knowledge), respectively. The latter has served as a basis for the development of the private sciences: the study of thinking from the point of view of logic, and psychology. In this paper we are interested in correlation between the notion of thinking from philosophical and psychological standpoints.

The research is theoretical and methodological in character. The aim of the investigation is to clarify the concept of thinking in terms of philosophical and psychological systems, by analyzing and comparing them. The tasks of the study are to reflect the most general form (εἶδος) of the concept of thinking and to reveal its specificity in the above-mentioned theories. The object of the study is the concept of thinking, which implicates the subject is psychological and philosophical terms of thinking.

We suppose that the interaction of psychological and philosophical concepts will make it possible to shed light on such important theoretical and empirical problems. The modern scientist and philosopher are still confronted with the same questions as 2.5 thousand years ago: What does it mean to think? How to develop thinking? What is its structure and genesis? What place does thinking take in the overall picture of human existence? What place does thinking take among other cognitive processes, such as sensation, feeling (perception), imagination? What is the relation of thinking and consciousness? My thinking and the thinking of another person? How do we understand each other? These and many other questions problematise the relevance of this research topic.

Before turning to the main part of our work, it is worth mentioning, firstly, that thinking is a peculiar subject of discussion insofar as it already exists in its very discussion. We think being, and therefore it is already there. We refer to that by

which we refer to the same thing. We should not forget (forgetting being) the presence (Da-sein) of thinking in our reasoning. Secondly, the terminological aspect of the study is chosen for a reason. It points to the systemic nature of knowledge in which the concept of thinking, which manifests itself in one way or another, functions. Most scientific dictionaries agree that a term is system knowledge expressed in a concept. Therefore, as a matter of principle, we will deal with thinking in philosophical and psychological systems of knowledge.

Etymologically, the word "thinking" came from its root, the word "thought". From Ancient Greek "thought" – translated as νόημα (noema), it also means conception, intention, and – in third meanings – thinking, consciousness. Interestingly, the etymological dictionary of the Russian language finds a homogeneous word - Gothic *maudjan* (to recall) or *maudajan* – "to think". Plato, in his dialogue "Phaedon", also writes about remembrance, or some remembrance, as a cognitive process: "To cognize" means to restore knowledge, which already belonged to you. And in calling it 'recalling' we would probably use the right word. – And further – ...those of whom we say that they cognize are really only recalling...". Likewise, in the Concise Etymological Dictionary of 1971 by Shanskikh and Ivanov, "the noun thought is akin to the adjective wisdom" [7, p. 278].

It is worth paying attention to the second and third meanings of the word "thought" in the ancient Greek translation, namely the intentional and conscious aspect of the word "thought". Intention implies a certain desire for action, while consciousness implies a certain state of the human being. As a consequence, we can conclude that a thought is not a passive result of human thinking, but an active participant in the activity of consciousness that has something in itself for something.

Thus, etymological analysis of the word "thought" reveals important relations such as mutual relations of thinking and thought, thinking and consciousness, thinking and recollection, and finally, thinking and knowledge, which logically follows from the above mentioned in our further reasoning.

It is important to note the mutual correlation of thinking and thinking, where thought is a manifestation of thinking, something "available", phenomenally given, in relation to a more abstract process which can be identified by the way it is manifested. It can be said that a thought is a way of giving thinking.

Moreover, like any given, it is in the flow of time, in the temporality of consciousness. And as J.M. Lotman correctly and precisely points out in A. Blok (further quoting Blok): "It is a lie that thoughts are repeated. Every idea is new because it is surrounded and shaped by something new" (Structure of the fiction text / diaries of Blok). Similarly, Wingenstein, in his *Tractatuslogico-philosophicus*, says: "The object of philosophy is the logical clarification of thoughts'.

But before we turn to a more similar dissection of the concept of thinking in philosophical and psychological terms, it is worthwhile to formally define the subject of the conversation. In the most general form it may be done in the following way: thinking is a form of cognition of the world. For Plato, in general, thinking is a cognition of oneself, but we will talk about it later.

As thinking belongs to the notion of form, it is conditioned by the Aristotelian division of any essence, the whole present reality, into form and content. Where the

first is ("form, or primeval image") "is the determination of the essence of being of a thing" and "constituent parts of the determination", and the second is that from which the thing arises [1, p. 146]. It is the form that is worth paying attention to because the form is the very being of the thing, the logos of the thing is "that which as a definite being can be separated [only] mentally". The form of a thing is achieved by distinguishing all things – empirically, materially given. "Aristotle writes: "All things which are distinguished among themselves are distinguished either by genus or by kind. He points out that what is distinguished by genus is that which has no common matter and cannot arise from one another. By species is that which belongs to a genus common to them. The genus is that by which things that differ from one another are identical in essence. Things that differ from one another are opposed to one another. That which is opposed is different in kind. "Opposites are some kind of difference". Therefore, the difference is always a kind of opposition in order to determine finally (as was said before) the essence of being of a thing (form, logos).

But the thing whose form we think, distinguish and define does not arise just out of nothing. Nothing arises from nothing – this is the Parmenides' thesis, to which Aristotle also adheres. There is a causa for everything, and "...all causes are the beginnings". "At the same time, some bases are contained in things, others are outside of them" [ibid.]. Thus, philosophers allocates 4 kinds of bases, initials, where, in fact, the form and the contents are one of them. The other two beginnings are: the purpose, 'that for which' a thing is made, and the one who acts, 'that from which change or transition to a state of rest takes its first beginning' [ibid.]. Thus, according to Aristotle, we have 4 causes of existence of a thing: 1) causa materialis, material, substance, from which something is made; 2) causa formalis, as a form, image, which this material takes and, as a conception of this something; 3) causa finalis, purpose, by which the form and material of this something are determined; 4) causa efficiens, that which creates by its action the result, this something [4, p. 222].

All four causes for the existence of a thing according to Aristotle are important for us insofar as, in thinking, and therefore thought, two causes for the whole are combined – form as eidos – image, kind, and as, logos – essence, intention and 'that for which', as intention – meaning, reflected in the etymology of the word 'thought'. The second causes lies in the definition of thought implicitly.

In the same way, the generic belonging of the concept of thinking to the concept of form is connected with the category and the process of cognition. Cognition, having thinking as one of its forms, is defined in the strict sense as a process of getting knowledge. In case of thinking, as process of getting knowledge, we talk about true knowledge. True means identical, not transitory. And only being can be true.

Being is the world. The world in which we live, grow and die. Here another very important connection is made. At this point, when the world appears and its cognition, expressed in a certain form, there is the one who cognizes it. The one who acts, who exists. Man appears. This is the 4th cause according to Aristotle – the one who sets things in motion and at rest. Later, in New Time, Descartes calls this causes as cogito, grounding it in his famous thesis 'cogito ergo sum' - thus manifesting a subject not just thinking, but a knowing subject.

What the subject cognises is the subject. In spite of the fact that the subject is inherently empirical (the subject, according to Kant, is that which is given in representation), object cognition, equivalent to thinking, is objective. Thanks to the transcendental unity of apperception, which "all the manifold given in contemplation [sense perception – author's note] – relating in unity of consciousness "to one and the same I think" – unites in the concept of object", we have a possibility to know the world in its nonvariability. In a strict definition 'the world is the totality of objects of possible experience and experiential cognition, objects cognisable on the basis of actual experience under correct theoretical thinking' (Husserl, Ideas I). Hence cognition is always objective cognition of the subject world, and cognition is subjective. Hence – cognition (in a certain form) – is the process of obtaining (objective) knowledge about some object. Knowledge is expressed in a concept. Thus thinking is a process of getting knowledge about the object expressed by a concept. That is the result of thinking will be knowledge about the object, expressed in the notion of it.

In the widest sense the concept is an abstract category, the result of logical thinking of some material content given in the phenomenon. In the strictest and narrowest sense the concept is a form of an object [1, p. 59].

It is worth to notice, that here we are talking about concept, obtained by judging something, i.e. concept, obtained in the form of reasoning, reasoning notions. Reasoning notions are notions, which are derived from real world experience. In them the basic categories are given: quantities, qualities, relations and modalities.

"The form of judgement (transformed into the notion of synthesis of contemplation) gives us the categories which guide the application of reason to experience. In the same way, we may expect that the form of inferences, if applied to the synthetic unity of contemplations in accordance with the categories, will prove to be the source of special a priori concepts, which we may call pure concepts of mind, or transcendental ideas..." – writes I. Kant in his programmatic work on the Critique of Pure Mind [6].

"By idea I mean a concept of mind for which no adequate object can be given in the senses. Hence, the pure concepts of mind are transcendental ideas. Notions of mind are transcendental and transcend all experience, in which, therefore, there is never an object adequate to the transcendental idea" [6].

Two important facts can be deduced from the following quotations: 1) transcendental ideas, or pure concepts are obtained by inference from their constituent judgements, 2) concepts of mind are independent of experience, i.e. there is no "in concrete" application for transcendental concepts.

Then Kant develops the transcendental dialectics of pure mind and writes: the role of the concepts of mind is such that they direct reason in its cognition and "give reason such a direction by which it, seeking as much as possible to expand, would also come to agreement with itself in all respects". And further: "All pure notions in general deal with the synthetic unity of representations, but the notions of pure mind (transcendental ideas) deal with the unconditional synthetic unity of all conditions in general. That is, they strive to arrive at the unconditional unity of their justification" [6].

Two important facts may be deduced from this: 1) concepts of mind guide reason in its empirical, subject cognition, but are not themselves the result of this cognition, 2) concepts of mind are unconditional in relation to conditional, i.e. experience-dependent, pure, i.e. reasoning concepts.

"A concept is either empirical or pure; a pure concept, since it has its origin exclusively in the intellect (and not in the pure image of sensibility), is called *notio*. A concept [consisting] of *Notiones* and transcending the limits of possible experience is an idea, or a concept of mind" [6].

"Pure mind takes on alone the task of absolute integrity in the application of the concepts of reason and seeks to bring the synthetic unity conceivable in the categories down to the absolutely unconditional. Such unity may therefore be called the rational [minded] unity of phenomena, whereas the unity expressed by categories may be called the reasoning unity" [6].

Conclusion:

1) The transition from the reasoning notions that set the categories to the concept of mind that guide the former.

2) Concepts of mind are the same as transcendental ideas.

3) The transition is at the expense of the form of connection of pure reasoning concepts.

4) Concepts of mind are beyond empirical.

5) Concepts of mind - guide reason to its extension.

6) Concepts of mind are unconditional.

And as long as thinking for Kant is "cognition through concepts [or notion – E.A]", we have not deviated from the studying of our object, but have revealed its specificity even more. Already not only on the level of Aristotle's 4 causes, directly behind the acting experience, but on the level of pure mind. In this way the transition from the reason to the rational [mind] was accomplished.

Thus, in thinking, as cognition of the world, we rose from sensual notions, experiential, empirical, to the notions of reason, and from them to the concept of mind.

It is important to note that the concept of mind is always transcendental and dialectical, unlike the concept of reason - which is only logical. The dialecticality of thinking, and concept as a result, quintessence of thinking, is reached in perfection by Plato, then his tradition is continued by Kant and it is developed in perfection by Fichte and Hegel.

It is impossible to ignore such great thinkers of the new age as Descartes, Spinoza and Leibniz. They in a consequence of Descartes, define thinking through thinking substance, one as its attribute, another as consciousness of it. For example, Leibniz writes: "Thinking... is a thing directly conscious (*sensibilis*) without representation (*imaginatione*) of parts".

It is directly conscious insofar as, "the soul, when it thinks, is directly itself"; and conscious without representation of parts, because "thinking is that elusive something that we recognize (*sentimus*), when we recognize ourselves as thinkers" [8, p. 41-42].

So, looking through the whole history of philosophy up to the end of the 19th

and beginning of the 20th century, we can distinguish several kinds of thinking: 1) Ontological – comprehension of being by means of reasoning, the transcendental identity of itself giving possibility of cognition; 2) Dialectical v cognition of the world, characterized by seeing one, the one (identical with itself) in many aspects. It is characterized by the denial of experience, and by the retention of contradictions as a unity, by ascending from the abstract to the concrete. The result of this type of thinking is a concept of mind; 3) logical – such cognition of the world in which the logos, i.e. the essence of the thing, its formal definition is given, the result of which is a purely reasoned concept.

Psychology, which received a strong impulse for development in the 19th century with the appearance of experimental psychology (Wundt and James), as well as, somewhat later in the early 20th century, with the works of J. Piaget and L.V. Vygotsky on the study of child thinking, traditionally defines thinking as a cognitive ability of man and his mental activity. It distinguishes between verbal cognitive processes and figurative-perceptual ones. This readiness for a certain kind of activity is expressed not only in theoretical but also in practical knowledge of the world. The practical, as an element determined by man's interaction with nature and other people, turns out to be extremely important for the entire apparatus of man's mental activity. "...practice is such a real material basis within which the cognitive attitude to the world is revealed, such an 'ontological' basis on which the cognitive attitude of the subject to objective reality is formed" - S.L. Rubinstein.

The following attributes of thinking are traditionally distinguished:

1. thinking is characterised by the representation of connections and relations between objects and phenomena of objective reality;
2. the specific character of this representation is seen in the fact that representation is generalised;
3. a peculiarity of cogitative representation is seen in its mediated representation, which leads it beyond the boundaries of direct experience.

In short, they may be defined in the following way: relation, generalization, mediation. The main thought processes or operations which are characterized by "revealing essential objective connections and relations" are derived from this [3]:

1. comparison, which reveals relations of similarity and difference between correlated objects;
2. partitioning of the holistic structure of the reflected object into its components (analysis);
3. mental reconnection of elements into a coherent structure (synthesis);
4. abstraction and generalisation, with the help of which general features, "freed" from single, casual and superficial "layers", are singled out;
5. concretisation, which is the opposite operation to the abstracting generalisation and realises a return to the fullness of the individual specificity of the conceptualised object.

As S.L. Rubinstein rightly points out, all of the above cited thought actions are particular, generic forms of the main, generic thought operation of mediation.

Already here, based on the definition and basic functions (analysis, comparison, etc.) and properties (mediation in relation to sensual experience) of thinking, we can

see the mutual correlation with the reasoning, purely logical "Aristotelian" kind of thinking. In the same way, we find its dialectical features: synthesizing the concepts of experience and abstraction. The ontological identity of thinking and being is not considered in this case. It is correct to say that the concept of thinking in psychological terms is rather logical, and namely reasoning, inasmuch as it is inherently connected with experience, i.e., practice.

The development of the sciences, including mathematical, symbolic logic, has contributed to the development of the psychology of thinking. The works of Frege, Moore, Russell, Wingenstein, Boole made it possible to move from Aristotelian formal logic and, without touching Kantian syllogism and Hegelian dialectics, first to the logic of statements, and then, to the logic and calculus of predicates. In the logic of predicates the concepts of logical symbols become the main ones: quantifiers of generality ("any/any", "exists/is some"), propositional connectives: "negation", "and", "or", "should", and predicates – the domain of (objectively) true statements (i.e. statements taking True or False value) [11]. There is a transition from the form of connection of concepts to the form of connection of judgements, and the unit of analysis is no longer a formally defined concept including a generic sign and a species distinction, but a judgement consisting of a subject of the statement (about what said) and a predicate (what is said). In the same way, a judgement becomes the structural unit of analysis of thinking. Since the 30's of the XXth century, a thought as a structural unit of thinking is treated not as a strictly defined logical concept, but as a judgment. This is confirmed by various experimental data.

I.M. Sechenov (1947) wrote in this connection: "... all almost infinite variety of thoughts may be summed up in one or several general formulas... – this formula exists, the author writes – it is a three-member sentence consisting of the subject, the predicate and the conjunction". Lev Markovich Vekker, in his book "The Unified Theory of Mental Processes", writes: "I.M. Sechenov quite reasonably deduces the three-part verbal structural formula of thought from the fact that the subject thought reflects not simply isolated objects, but subject relations" [3]. Thus, the structural formula of thought should present the equivalents of the three elements of the cognitive act: correlated objects, or objects of reality (and there are at least two of them), and the relation – the sheaf itself. Consequently, a formula consists of three components: 2 operands and one operator. The following examples come to mind: "A spoon to (equal to – "should") eat". "A table and a chair". "A mouse is to (eat) an animal".

It is easy to see that all this time we have been talking about judgement as a linguistic expression – i.e. a sentence, and judgement as a thought itself. Thus the following distinction can be made: the external form of thought is represented in a sentence, as a linguistic expression, and the internal form in a logical judgement. In this case their unity is achieved in the definition of judgment, where the latter is "at the same time the logical structural unit of thought and at the same time the act of thought objectified in this structure".

What is important is that linguistic expression and logical judgement are united in one human intention to say. The actoriness of thought, its active, subjective basis, is emphasized. All speech is built on the structure – addressee-addressee, in

consequence of which it always assumes another person, another person. Here, apart from the function of the subject relation, another generic characteristic of thought is revealed: intersubjectivity. Thus, thought is not only objective in its structure, but also subjective – and, moreover, intersubjective – in its genetic nature. Thought appears only in the speech process of the interaction of individuals. That is, only in social-intersubjective space.

To summarize, a judgement is "a universal unit of both the subject and operational structure of thought", possessing intensionality. In it "... a relation is isolated as a relatively independent object of reflection, and set against the corresponding operands (for the same operator and the relations it reveals can correspond to different pairs of operand-objects). This relation, isolated by an appropriate operation, since it embraces a class of pairs of objects united by a connection independently of the specificity of the corresponding operands, is the common feature of all the pairs of the class" [3].

But if the unit of thought is not a concept but a judgement, then what is their logical relation? A concept is a more complex, highly organised, but more private form of thought. Its more general form is judgement. That is why a concept, as a generic structural unit of thought, is not always included in a judgement, as the subject-predicate structure of a unit of thought. That is, there is a judgement whose components are concepts, but there is also a judgement whose components are primary (percept) or secondary (representation) images. For example, the phrase "an apple is green", will be a judgement with inclusion of a concept in its structure, in case when it means "a fruit of a globular form has the quality of being green", and a judgement with inclusion of a primary or secondary image in its structure, if it means a known (visual-imaginative) green apple. Or even more "visually" - convincingly - this is demonstrated in the examples: "the apple exists".

Moreover, from a genetic point of view, "...judgement occurs in the child's thinking prior to separate concepts extracted from it" [5 p. 209]. Therefore, we may speak about the fundamental role of judgement in the whole process of thinking.

So, the detailed analysis of thinking, as a process of making judgements in one or another form (analytic, synthetic, comparative, etc.), leads us again to the problem of correlation of thinking and knowledge, thinking and being. Firstly, knowledge is expressed not only in conception, but also in judgement, i.e. not only in determining things, but also in relating things (ideas or notions). Secondly, as what is conceivable is being, and thinking during the first stages of its development has a form of judgment, which operates with objects and has their correlation as its main function, so thinking expresses being by means of judgment in one or another simple or complex form, in the outer side - as a sentence, in the inner - as relation. Thirdly, thinking expresses its own being in self-relationship. Thus, thinking thinking is the expression of being itself.

The basic relation given to the man in the world is the relation of identity. In the language of mathematical logic it is a two-place predicate constant (P^2). Every identity is P^2 , but not every P^2 is an identity. Expressed in the linguistic conjunction "subject-predicate", this basic, ontological relation sets the whole process of sense-making [9].

Comparing philosophical and psychological terminology of thinking, "similarity", "likeness" and "difference" are empirically manifested identities obtained by means of thinking: reasoning operations. The identity itself is not bipartite. It is unconditional and absolutely transcendent, giving rise and unity to the similarity and dissimilarity of any two things, thoughts or ideas (conceptions). Only thanks to it, we can speak of the compared, analyzed, synthesized objects of thought as one in its diversity. In this direct relation what is two is thought (exactly in this relation) as one.

It is also worth noting that the analysis has clarified the following things: In psychology, the concept of thinking is defined in an operational, reasoning way and is therefore developed in more detail theoretically and empirically. In philosophy, the concept of thinking is defined more ontologically, and developed in more detail dialectically. The definition of thinking in psychological terms necessarily includes definitions of thinking in philosophical terms. Finally, psychology focuses on judgement as a purely theoretical empirical phenomenon, without fully revealing its transcendental meaning.

In conclusion, it is worth mentioning that only a number of sources have been cited to argue the position of thought is judgement, the works of contemporary foreign analysts, logicians and psychologists have not been considered in detail. Important themes such as thinking and consciousness, thinking and communication were omitted. Extremely little time was devoted to questions of intensiveness and inter-subjectivity. For the most part, the latest developments in neuropsychology and brain sciences have not been taken into account. The role of thinking in the structure of the human psyche, personality and being remains an open question. The 21st century challenges human thinking, in the form of nano-robots capable of imitating human behaviour, developments in artificial intelligence and neural networks. All this opens up further perspectives and philosophical-theoretical and scientific-empirical and analytical research.

Thus, this article has reviewed the basic concepts of thinking in psychological and philosophical terms. Definitions, both general and specific, have been given and related comparisons made. The result of the study is, as a first approximation, an outlined picture of the connection and further practical interaction of the two paradigms of knowledge.

Библиографическиессылки

1. Аристотель Сочинения в четырех томах. Т. 1 / Ред. В. Ф. Асмус. М.: «Мысль», 1976. 550 с.
2. Афонасин Е. В. Поэма Парменида: Перевод и комментарий. Новосибирск: Центр изучения древней философии и классической традиции НГУ; Офсет-ТМ, 2021. 99 с.
3. Веккер Л. В. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. 685 с.
4. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. М.: Республика, 1993. 447 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М., 1956.
6. Кант И Критика чистого разума / Пер. с нем. Н.О. Лосского с вариантами пер. на рус. и европ. языки. М.: Наука, 1999. 655 с.

7. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителя. Изд. 2-е, испр. и доп. Под ред. чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. М.: «Просвещение», 1971.
8. Лейбниц Г. В. Монадология. М.: РИПОЛ классик, 2020. 200 с.
9. Смирнов А. В. Логика смысла: версия-2021 // Человек. 2022. Т. 33. № 2. С. 8–24.
10. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. М.: Наука, 1989. 576 с.
11. Badie F., Gotzsche H. An Occurrence Description Logic // Логические исследования / Logical Investigations. 2022. V. 28. № 1. Pp. 142-156.

УДК 811.58

КИТАЙСКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ: ИСТОКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

CHINESE SPEECH ETIQUETTE: PAST AND PRESENT

Г. Каэрхамань

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»

Аннотация. Самобытность культур разных народов всегда отражается в их речевом этикете. Цель настоящей работы – описать специфику китайского речевого этикета, опираясь на анализ традиций, существующих в Китае с древних времен. В статье раскрываются особенности этики времен конфуцианства и даосизма, которая легла в основу речевых формул вежливости. Основанный на понятиях «возвышать других» и «унижать себя», китайский язык разработал богатый набор лексики, относящейся к обозначению вежливости, уважения или приличия в официальной речи и письме. В статье также рассматриваются особенности невербального общения современных китайцев, использование ими слов-заменителей табуированной лексики и специфика общения с иностранцами.

Abstract. Cultural identity of different peoples is always reflected in their speech etiquette. The purpose of this work is to describe the specifics of Chinese speech etiquette, basing on an analysis of the traditions that have existed in China since ancient times. The paper reveals ethical features of the times of Confucianism and Taoism which formed the basis of modern speech formulas of politeness. Based on the concepts of «uplifting others» and «lowering oneself», the Chinese language has developed a rich set of vocabulary related to denoting politeness, respect, or decorum in formal speech and writing. The article also discusses some features of non-verbal communication of modern Chinese, their use of substitutes for taboo words and specifics of communication with foreigners.

Ключевые слова: речевой этикет, китайская культура, традиция, вежливость, невербальное общение, слово-табу, конфуцианство, даосизм

Keywords: speech etiquette, Chinese culture, tradition, politeness, non-verbal communication, taboo word, Confucianism, Taoism

Вежливая речь является обязательным компонентом многих культур, так как она поддерживает приятную атмосферу в обществе и способствует эффективному межличностному общению. С точки зрения языковой структуры, вежливая речь может проявляться на синтаксическом, морфосинтаксическом или лексическом уровне. Китайский – семантически ориентированный язык; в нем нет схем спряжения или флексии. Основанный на понятиях «возвышать других» и «унижать себя», китайский язык разработал богатый набор лексики, относящейся к обозначению вежливости, уважения или приличия в официальной речи или письме. Цель работы – описать особенности китайского речевого этикета и проследить его развитие с древнейших времен.

Культура Китая самобытна и специфична, что отразилось в его речевом этикете. Основанный на китайских традициях, обрядах, приличии и смирении, а также учениях конфуцианства и даосизма, речевой этикет развивался с раннего имперского времени. С тех пор китайской культурой был сформирован богатый набор речевых формул для выражения вежливости или уважения в устной или официальной письменной форме.

Прежде всего, необходимо определить понятие «речевой этикет». Для этого рассмотрим сущность этикета в целом. В общем смысле этикет представляет собой составную часть культуры общества. Под этикетом следует понимать совокупность правил хорошего тона, которые приняты обществом и регулируют порядок поведения и общения в нем [4]. Этикет является кодексом поведения, имеющим моральное или этическое значение в повседневной жизни, включая те усилия, которые люди прилагают для поддержания гармоничных межличностных отношений [9]. Следовательно, этикет – это общий стандарт поведения в процессе социального взаимодействия, который играет важную роль в установлении эффективной коммуникации между людьми. В Китае этикетом является некий ритуал, выражаемый в форме правил поведения, которые организуют жизнь общества.

В китайском языке эквивалентом термина «этикет» выступают несколько понятий – *лимао* 礼貌, *лицзе* 礼节, *лийи* 礼仪. Согласно Современному словарю китайского языка, *лимао* – это вежливость и цивилизованность, проявляющаяся на уровне слов и поступков; *лицзе* – различные обычные формы выражения уважения, благословения, приветствия, соболезнования, включающие поклоны, рукопожатия и др.; *лийи* объединяет в себе *лицзе*, то есть формы выражения уважения и вежливости, и церемониал. Чжан Тун полагает, что в китайском языке *лицзе* считается эквивалентом русского слова «этикет». В словаре «этикет» определяется как разнообразные принятые формы демонстрации уважения, пожелания, соболезнования [8].

Речевой этикет – это совокупность правил речевого поведения коммуникантов, которые определяются взаимоотношениями между ними [4]. Его можно определить как систему «устойчивых форм общения, принятых в соответствии с социальными ролями общающихся» [2, с. 144] или как систему «выработанных в данном языке формул, которые служат для установления контакта собеседников и поддержания общения в нужной тональности» [3, с.

108]. Речевой этикет подразделяется на тематически объединенные блоки высказываний, в которых выражены определенные нормы, правила, ритуалы, выработавшиеся веками культурой. Речевой этикет, по мнению Фу Хунцзюня, – это четко выраженный речевой акт говорящего, производимый для достижения цели и реализации намерения [7].

Нарушение этикета может породить неудачи и конфликты в межличностном общении. Вопрос о том, является ли вербальное поведение с позиций этикета вежливым или нет, должен быть оценен и одобрен реципиентом в соответствии с неязыковыми стандартами. Речевой этикет включает такие факторы, как психология, когнитивные гипотезы и способность говорящего и реципиента рассуждать, а также зависит от конкретных культурных моделей. Речевой этикет формируется в условиях конкретной культуры, а поэтому будет обладать культурной спецификой. Рассмотрим более детально особенности китайского речевого этикета.

В Китае этикету и соблюдению обычаев придается огромное значение [1]. Как известно, история Китая – это история патриархального государства и естественно, что в сфере общественной жизни в центр внимания ставятся родственные связи, основанные на кровном родстве близких и дальних родственников трех поколений.

Коммуникативная культура Китая опирается на этику конфуцианства и даосизма: согласно этим принципам, человек должен быть уравновешенным, знать свое место, сдерживать проявления эмоций, ему запрещается выставлять напоказ свои достоинства. Эта этика до сих пор играет значительную роль в жизни китайцев. В общении между собой они стараются не обидеть собеседника, избегают категоричности в своей речи, пространно объясняют причины, по которым они поступают тем или иным образом [5].

Время Конфуция было периодом беспорядков и конфликтов. Поскольку сложившаяся социальная система оказалась неадекватной, Конфуций сделал упор на роль *ли* (этикета) и связанных с ней ритуалов и форм в надежде восстановить общественный порядок и внутренние качества людей. Само собой разумеется, что это обращение отражалось в языке, который использовали люди, и слова или выражения в ответ на такие мысли должны были развиваться. Из-за особенностей синтаксиса китайская языковая вежливость преимущественно проявляется на лексическом уровне. Традиционная китайская культура ценит и одобряет пристойность и скромность, соответственно был разработан расширенный и сложный перечень вежливой лексики.

В целом социальная структура имперского Китая следовала патриархальной иерархической системе. Укрепилось социальное положение правителей и подданных, дворян и простолюдинов, родителей и детей, мужчин и женщин. Определенные термины обращения использовались в устной или письменной форме, чтобы различать социальный статус, превосходство и неполноценность или старшинство в возрасте и поколении. Этикетные формулы уважения широко использовались в качестве основной формы общения.

Позднеимперские народные нарративы служат хорошим ресурсом для изучения досовременных вежливых обращений. Например, в чиновничестве человек, занимавший низший официальный пост, обращался к вышестоящему *дарену* (букв. большой человек; ваша честь) и называл себя *сягуань* (незначительный чиновник) или *бэйчжи* (низший пост). В зале суда простолоудины пренебрежительно называли себя *сяорэнь* (маленький человек), *сяоминь* (маленький человечек) или *цаоминь* (соломенный человечек), чтобы обозначить себя никчемными. В доме слуги обращались к своему хозяину как *лаоие* (старший хозяин), а служанки называли себя *нуби* (рабыня).

После падения имперского Китая в 1911 году и появления Движения четвертого мая в 1919 году (патриотическое, а также антитрадиционное общественное движение, возглавляемое социальной элитой) термины, выражавшие рабскую покорность, были запрещены. Однако эти старые наименования все еще можно услышать в кинематографических постановках и телесериалах, когда действие происходит в имперские времена.

Хотя примеры, представленные выше, довольно ограничены и представляют лишь небольшую часть всего списка, они отображают модели вежливых выражений старых времен. Как оказалось, большое количество родственных выражений сохранилось и перешло в современный китайский язык.

Сегодня в Китае приветствия носят формальный характер, первым всегда приветствуют самого старшего человека. Китайский этикет не предусматривает поклонов при приветствии китайцев. При встрече люди приветствуют друг друга улыбкой, кивком, а также при помощи слов. Часто бывает достаточно простого мягкого рукопожатия, улыбки и дружеского «*Ни хао*» (привет) или «*Нин хао*» для приветствия пожилых китайцев. При этом произносится необычная для европейских культур фраза: «Здравствуйте, Вы покушали?» Обычным ответом служит: «Да, спасибо. А вы?» Традиционный вопрос про еду тождественен европейскому вопросу «Как дела?» Рукопожатие – самая распространенная форма приветствия иностранцев. При этом китайцы сами редкожимают руки, особенно после пандемии COVID-19 – в связи с распространением вируса и вовсе стараются избегать контактов.

Китайское невербальное общение говорит о многом. Поскольку китайцы стремятся к гармонии и зависят от группы, они полагаются на выражение лица, тон голоса и позу, чтобы передать смысл или намерение. Хмурость во время разговора трактуется как знак несогласия. Поэтому большинство китайцев сохраняют бесстрастное выражение лица при разговоре. Считается неуважением смотреть в глаза другому человеку. В многолюдных местах китайцы избегают зрительного контакта, чтобы сохранить конфиденциальность. У китайцев культурное отвращение к использованию слова «нет», что также отражается в речевом этикете. В любых ситуациях отказа китайцы стремятся не нанести вред самолюбию, или «лицу» другого человека, разными способами уходя от прямого ответа «нет».

Использование знаков почтения является прямым способом проявления уважения путем повышения положения адресата. Как правило, китайские знаки

почтения можно сгруппировать в словосочетания с существительными и глагольные словосочетания. Выбор формальной или неформальной формы местоимения второго лица для обозначения вежливости является общей чертой многих индоевропейских языков. В китайском вместо обычного местоимения второго лица единственного числа *ни* (вы) часто используется *нин* (Вы), вежливая форма для обращения к получателю. Интересно отметить, что жители Пекина, вероятно, используют *нин* чаще, чем жители других регионов [8]. Прилагательные морфемы, такие как *гуй* 貴, *лин* 令, *сянь* 賢, *гао* 高, используются в качестве префиксов для образования большинства почетных сложных слов, означающих «благородный», «уважаемый» или «уважительный».

Использование вежливых выражений должно восприниматься как благовоспитанное и менее резкое или навязчивое. Помимо общих вежливых выражений, таких как «Спасибо!», «Извините!», «Пожалуйста!», «Добро пожаловать!», «Позвольте спросить...» и т.д., используются и специфические. Например, когда люди впервые встречаются на светском мероприятии, они обмениваются приветствиями, говоря «*Синхуэй*» (букв. счастливая встреча, я рад познакомиться с вами), «*Цзюян*» (букв. давно восхищаюсь; я восхищаюсь вами на протяжении долгого времени).

В каждой культуре есть свои табу или запретные или неприемлемые вещи, которых следует избегать. Например, в имперском Китае было древним обычаем избегать упоминания имен императоров или предков как в устной, так и в письменной форме, чтобы проявить к ним уважение. Точно так же в наше время бывают ситуации, когда люди стараются не доставлять дискомфорта или смущения другим, используя тактичные слова, чтобы заменить слова-табу. Это касается слова 死 (смерть). В дополнение к обычно используемым словам, таким как *шиши* (пройти через мир), *куши* (пройти через этот мир) и *гуоши* (пройти этот мир), существуют более утонченные слова, такие как: *лиши* (покинуть этот мир), *сиеши* (уход в этот мир) и др.

Таким образом, китайский речевой этикет обладает культурной спецификой, связанной с влиянием конфуцианства, что находит отражение в современном китайском языке на лексическом уровне. По сравнению с другими языками, в китайском языке разработан довольно сложный лексический набор, относящийся к выражению вежливости и почтения в формальном общении и письме. Так или иначе, следует помнить, что в китайском языке есть свои стандарты вежливой речи. Правильное знание того, что сказать, когда сказать и кому сказать, указывает на лингвистическую и коммуникативную компетентность человека. Неправильное употребление может оскорбить адресата и выявить лингвистическую некомпетентность говорящего.

Библиографические ссылки

1. Ван Цуйцуй, Руженцева Н. Б. Китайское и русское обиходно-бытовое и деловое общение: формулы речевого этикета // Педагогическое образование в России. 2016. №10. С. 31-37.

2. Львов М. Р. Основы теории речи. М.: Академия, 2000. 430 с.
3. Михайлова О. А., Голомидова М. В. Шаги к искусной речи. Пермь: ЗУУНЦ, 1995. 131с.
4. Стернин И. А. Русский речевой этикет. Воронеж, 1996. 125 с.
5. Сюй Сяо Бо, Лысакова И. П. Национальная специфика языковой объективации категории «вежливость» в русской и китайской коммуникативной культурах // Коммуникативные исследования. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж: Истоки, 2003. С. 158-160.
6. Сюн Цзыи. Речевой этикет в русской и китайской лингвокультурах (на примере обращения и приветствия) // Litera. 2021. №5. С. 103-114.
7. 付鸿军. 语言礼貌研究概述[J]. 西安外国语学院学报,2000(01):15-19 [Фу Хунцзюнь. Обзор изучения речевого этикета // Журнал Сианьского университета международных исследований. 2000. №1. С. 15-19].
8. 张彤. 俄汉礼貌言语对比研究[D]. 西南大学,2020 [Чжан Тун. Сравнительное исследование русской и китайской вежливой речи. Юго-Западный университет, 2020].
9. 张韧. 礼貌的概念及其它[J]. 外语教学,1994(01):10-16 [Чжан Жэнь. Концепция этикета и другое // Преподавание иностранного языка. 1994. №1. С. 10-16].

УДК 1 (125)

ПОНЯТИЕ СМЕРТИ ЧЕЛОВЕКА В ФЕНОМЕНОЛОГИИ

THE NOTION OF MAN'S DEATH IN PHENOMENOLOGY

М. П. Кузина
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. Герцена»

Аннотация. В статье предлагается обзор определения слова «смерть» и трансформации его смысла с древних времен до нашего времени, а также разбор слова «смерть» через призму феноменологии. Затрагивается история, этимология и формальное понятие слова.

Abstract. The article offers an overview of the definition of the word «death» and the transformation of its meaning from ancient times to our time, as well as an analysis of the word «death» through the prism of phenomenology. The history, etymology and formal concept of the word are touched upon.

Ключевые слова: смерть, феноменология, убийство, бессмертие, небытие
Keywords: death, phenomenology, murder, immortality, non-existence

Death has been happening in human society since the beginning of time. Death itself is a man only when that same man gains consciousness. In religion and mythology, the process of formation is clearly visible and the concept of death in society is approaching. coming from ritual sacrifices in pagan religions and ending death on the cross. Over the centuries, the understanding of death has been transformed: death as a gift to the gods, death as an act of heroism, death as salvation,

death as a way to be born again, etc. From culture to culture, from ethnos to ethnos, from person to person - death was transmitted "by inheritance". In relation to culture, death is a reality that is not included in the emergence of cultural emergence, that is, a significant and dynamic influence on culture is beyond cultural heritage in the way that it builds interaction with it in adaptation to death, comprehending the emergence of a person through death. Death is a natural phenomenon. Death arises from the being of culture by forcing culture to decipher death, and culture is supposed to understand death through its own language [8].

But, despite the variety of meanings that were invested in this sentence, the common thing here is that death, first of all, is the use of connection here and now. You can think differently about what happens to a person after death, you can believe in the immortality of the soul or think that death is deliverance from suffering and the path to nirvana, but the fact remains that death is the end of a person in the world. The etymology of the word "death" derives its origin from Middle English *death*, from Old English *dēaþ*, from Proto-West Germanic **daup̥u*, from Proto-Germanic **daupuz* from Proto-Indo-European **dʰówtus*.

The formal definition says that death is the cessation of a person's existence in the world, the end of his life. That is, "death" is an opposition to the word "life". All living things are born and die. Death is needed so that all living things can be renewed and so that evolution does not stop. In the process of evolution, the environment changes and death in this case is the release of space for new inhabitants of this environment, who will be more adapted to changes in nature.

The phenomenon of death can be observed, for example, by watching a movie in which a policeman kills a criminal and the existence of the criminal ends there. Only the result of his actions remains, but the person who committed these actions is no longer in the world.

Death is a complete stoppage of the functioning of internal organs, such as the heart, kidneys, brain, etc.

Death is the last stage of life. Birth and death are stages of life, but death is the end of life, while birth is the beginning of life. Death is not the beginning of something new, death is a departure into nothingness.

Each person has an initial experience of death on the way to the end of dying, but cannot.

Therefore, everyone knows about the death that we receive, we receive from registering the death of other people. a heaven of various cultural depictions of death, funeral rites, burials, and cultural mourning for the deceased. Consider the concept of death in the cultures of ancient peoples.

In ancient India, death was not something bad, but rather experienced as the greatest happiness. For a resident of Ancient India, death is a gate to another world, through which he has the opportunity to look into the spiritual world [5, c. 131]. According to the teachings that the Indians believed in in antiquity, it was customary to believe that the innermost essence of a person, that is, his spirit, remains after the death of the physical body. In addition, there are two paths after death: the path of the gods and let the ancestors, the first path leads to the upper world, and the second path leads to the return to earthly life through rebirth after visiting the ancestors [9, c. 16].

In the Persian era, the souls of the faithful rise to the spiritual world after death, and the souls of sinners end their journey in boundless darkness [9]. In both cultures, signs of a mythology about the immortality of the soul can be seen. It is important to define this word. Immortality is deliverance from the inevitability of death, that is, it is a characteristic of life itself. With the help of knowledge about the possible immortal existence of the soul, a resident of an ancient culture can try to organize his earthly existence in such a way that in the end his soul does not die, but gains immortality in its formless existence [5].

In ancient Egypt, all life is permeated with the thought of death, the result of such a worldview has come down to our days in the form of pyramids, tombs and various funerary attributes. A resident of Ancient Egypt prepared for death in advance, stocking up on tombs and arranging for himself all the conditions for a decent burial. It was believed that everything that would be placed next to the deceased would be useful to him after death in order to “remain human” in the other world. Based on this, it can be seen that people had a desire for individual immortality [9, c. 26].

In ancient Greece, things were a little different, since life was considered the highest good, and death was the most hated for the Greek [9, c. 45]. So, for example, Hades, who owns the kingdom of the dead, is the most hated god for the Greeks. The gates of the underworld of Hades are open to everyone, for all people are mortal, but they are firmly closed behind every incoming one. That is, the idea of the rebirth of souls is absent from the Greeks and death is perceived as the end of life [3, c. 101-102]. Based on this, it is worth saying that death in antiquity had its own properties that were inherent in this particular time period.

Initially, in phenomenology, the death of one's own is perceived as an experience of a collision with the death of the Other. This phenomenological concept is not entirely superimposed on the dying of the inhabitants of antiquity, since the level of perception of death in antiquity is still in the mythological sphere of life. That is, one's own death is not perceived through the experience of the Other's death, but is perceived through the experience of turning to the divine. The phenomenon of death here is at the level of perceiving it as inevitable and, depending on the culture, the difference is from the concept of rebirth to eternal suffering in the underworld. In addition, it is worth noting that the inhabitants of ancient eras did not treat the death of another as tragically as, for example, in modern culture, because in ancient times the very concept of “man” had not yet fully developed, a resident in a certain culture was perceived as part of a single whole, and not as a separate person.

It is interesting to note how everything changed with the advent of Christianity. After the Middle Ages, a person as a person appeared in Western culture, and with the appearance of such a person, the attitude towards the phenomenon of death also changes. In Christianity, the commandment “Thou shalt not kill” is firmly established, the meaning of which is that no one except God is free to decide when a person needs to die.

Death is not evil. Evil occurs when a person kills a person and thus violates the law of God. Therefore, the church forbids murder and suicide. However, phenomenology interprets this phenomenon differently and says that murder in this

case is the killing of the whole world of the Other Subject. According to the phenomenological concept, each subject lives in his own intersubjective world, and this world is filled with experience from interaction with the phenomena of the external world. That is, in the event of the death of the subject, the whole subjective world dies with him. The subject in this case is a person. Therefore, murder is bad, because the killer kills not just something alive, he kills the whole world [7, с. 314]. In phenomenology, the experience of death is always acquired through the death of the Other, this experience consists of experiences that are caused not only by real contact or a real threat, but also carry a deep potential for spiritual reincarnation [2].

What a person calls his life is the process of his interaction with the world of phenomena, which a person looks at through the lens of your experience. The fear of death here arises from the fact that a person, due to the lack of experience of his own dying, cannot imagine non-existence [6].

The image of death has survived the centuries, but people's ideas about death have suffered only small changes. People still pray for the repose of their souls, perform funeral rites and mourning ceremonies. There is an opinion that it is easier for a person not to think about death so that, due to the absence of a personal encounter with the phenomenon of death, not to experience fear [1, с. 158]. Modern civilization rejects death and imposes a strict ban on it, which is understandable, since death is still one of the most mysterious phenomena and no one really knows what happens to a person after death.

Библиографические ссылки

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. Тюмень, 2021. 350 с.
2. Дорошенко В. А. Альманах «Фигуры Танатоса». Тема смерти в духовном опыте человечества. Пятый специальный выпуск. Философский альманах. Материалы второй международной конференции. Санкт-Петербург, 1995. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/doroshenko-va/iniciaciya-smerti-kak-neobhodimyy-obryad-perehoda> (дата обращения: 01.11.2022).
3. Зайцев А. И. Греческая религия и мифология: Курс лекций / Под ред. Л. Я. Жмудя. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2005. 208 с.
4. Конев В. А. Индивидуальность и бессмертие // Альманах «Фигуры Танатоса». Тема смерти в духовном опыте человечества. Пятый специальный выпуск. Философский альманах. Материалы второй международной конференции. Санкт-Петербург, 1995. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/konev-va/individualnost-i-bessmertie> (дата обращения: 01.11.2022).
5. Неклюдов С. Ю. Мифы и религии мира. М.: Российск. гуманит. ун-т, 2003. 432 с.
6. Сеспедес Г. Кто мыслит свою смерть // Альманах «Фигуры Танатоса». Тема смерти в духовном опыте человечества. Пятый специальный выпуск. Философский альманах. Материалы второй международной конференции. Санкт-Петербург, 1995. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/sespedes-g/kto-myslil-svoyu-smert> (дата обращения: 01.11.2022).
7. Слинин Я. А. Феноменология интерсубъективности. СПб.: Наука, 2004. 355 с.
8. Стрелков В. И. Смерть и судьба / Понятие судьбы в контексте разных культур. М., 1994. С. 34-37. URL: <http://ec-dejavu.ru/d/Death.html> (дата обращения: 01.11.2022).
9. Хузерман Ф. Об образе и смысле смерти / Пер. с нем. М.: Энигма. 1997. 144 с.

ФЕНОМЕН КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ

PHENOMENON AS THE CENTRAL CONCEPT OF PHENOMENOLOGY

Г. А. Лукин, О. Г. Минина
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»

Аннотация. В статье предлагается обзор проблемы определения феномена в качестве центрального понятия феноменологической философии. Затрагивается этимология и, частично, история становления термина в философии. Также внимание уделено различению понятий «явление» и «феномен».

Abstract. The article provides an overview of the problem of defining a phenomenon as the central concept of phenomenological philosophy. The etymology and, in part, the history of the formation of the term in philosophy are touched upon. Attention is also paid to the distinction between the concepts of "appearance" and "phenomenon".

Ключевые слова: феномен, явление, феноменология, Э. Гуссерль

Keywords: phenomenon, appearance, phenomenology, E. Husserl

The word phenomenon is very common in both scientific and everyday vocabulary. However, like many similar terms, the phenomenon can acquire different meanings depending on the context of its use. In this paper, we will be interested in what meaning the concept brings to the phenomenon within the framework of phenomenological philosophy. The choice of this context is not accidental, since it is in the case of phenomenology that the term phenomenon can be designated as central. This becomes noticeable already by the very name of the philosophical doctrine under consideration as "the science of phenomena". The realization of Edmund Husserl's slogan, "back to the things themselves!", can just be called a special study of phenomena through a specific procedure. For this reason, the key to a correct understanding of the philosophy of Husserl (and other phenomenologists) is in the interpretation of the concept of phenomenon.

For the consistent implementation of the task, it is necessary first to briefly consider the genesis of this concept, the roots of its appearance in different languages. The Greek origin of the word phenomenon from "φαίνω", i.e. to appear, show, discover (in the first meaning "to shine") [2] is not a mystery. Thus, we can give the first, very inaccurate and extremely general definition of the concept of phenomenon – appearance. At the same time, the meanings of the original verb are fundamentally important for us – "to show" and "to discover", since considering a phenomenon as an "appearance" one should not miss the fact that it must have an observer, the one who discovers it, for whom it is revealed, is represented.

Nevertheless, the meaning of the term in question is not limited only to "appearance". To clarify this position, it is necessary to turn to the history of the

development of the concept of phenomenon in the history of philosophy. In ancient philosophy, the concept of a phenomenon is characterized primarily as an empirical, sensually perceived appearance (object). In Plato, the phenomenon and the phenomenal are only a reflection of the true essence of things – the idea, i.e. the noumenon and the noumenal.

In a sense, Kant's critical philosophy becomes revolutionary in relation to the phenomenon. "On Kant's account, we can only observe things as appearances"[3] – this is what the German thinker draws attention to and thus sets a new fundamental epistemology based on the study of transcendental subjectivity, where "a thing in itself" is something transcendent, inexperienced and unknowable. However, within the framework of this work, we are interested in the following point: as researcher A. N. Kryukov notes, for Kant, the concepts of "appearance" and "phenomenon" are not identical [3]. It is possible to denote this difference if we give the following definition of the phenomenon – a certain (concrete) object of sensory contemplation, while the appearance is an indefinite object [3]. Thus, we can already separate two very close concepts at some level.

After these historical notes, we can proceed directly to the analysis of the concept of phenomenon in the phenomenology of Edmund Husserl. His understanding of the phenomenon differs from previous views. First of all, it is worth noting that it is impossible to find a strict definition in the texts of the German thinker himself, which is also evidenced by A. N. Kryukov [3]. For Husserl, the concepts of "natural attitude" and "phenomenological reduction" are also extremely important. The first of the two concepts denotes the nature of the attitude to the world and cognition, based on the subject-object attitude, which provides for a clear division into an objectively presented object in the subjective feelings of the one who is his (this object) perceives; the second concept expresses the process of a special mental operation that allows you to enter the "region of pure consciousness", where the objects given to the subject are considered not as something external, but as phenomena. To understand the meaning of the last statement, it is necessary, despite all the difficulties and ambiguities within the framework of this topic, to try to determine a more specific meaning of the concept of phenomenon. Here we again need to distinguish between the concepts of "appearance" and "phenomenon" previously identified in this work. According to the previously mentioned Kryukov, "phenomenon" and "appearance" refer to the ways of representing a thing in our consciousness, but in the case of a phenomenon it concerns pure transcendence, and in the second "area of the adumbrated, "transcendental, i.e. to the methods of an object's appearing" [3]. Thus, let us still allow ourselves to define a phenomenon – it is a thing that represents itself in consciousness and for consciousness in the field of its (consciousness) transcendental subjectivity. Transcendental subjectivity in this context means that, on the one hand, outlines the boundaries and form of possible experience, and on the other, defines the structure of any experience.

Proceeding from the above, it becomes clear that the phenomenon for Husserl acquires the character not of some objective (i.e., originating from an independent, external object), not transcendently conditioned by a specific immanent phenomenon of "the thing itself", but a complex product of human subjectivity.

The phenomenon in Husserl's phenomenology is of central importance precisely because the phenomenality of a thing for this philosopher becomes the actual way of its (this thing) existence. Phenomena are not a certain class of things or events – they are everything that exists, surrounds a person and is registered and constituted by his consciousness.

The history of the development of the concept of phenomenon does not end with the writings of Husserl. The "phenomenological movement" founded by him has been developed and is now part of the modern philosophical field. As a result of the formation of phenomenology, the idea of its central concept, the phenomenon, also changed.

M. Heidegger's ontological project deserves special attention, largely continuing and revising Husserl's ideas. So, for Heidegger, the phenomenon is the purpose of which is to communicate the content to the experience of existence. Phenomena represent a system in which a person's existence can express itself. "Phenomena as structures of the environment (distance, terrain, direction) set the way of my existence in the world, and at the same time they, as structures of meaning (significance, reference, sign, attitude), set the way of existence of the world in me" [4]. Also, as the Russian researcher P. A. Safronov writes about it, Heidegger insists on the immediate reality of phenomena, free at the same time from objective certainty [4]. Thus, the concept of phenomenon in Heidegger appears not as some kind of ontological side of the thing presented to me, but as a way of knowing, relating and connecting me with the world.

Undoubtedly, the approach to the definition of the concept of phenomenon and its meaning by the French phenomenologist M. Merleau-Ponty deserves attention. In this question, the philosopher's starting point is the understanding of "perception". It is the reinterpretation of perception that sets the role and meaning for the phenomenon. Perception, for Merleau-Ponty, is not what creates the world, lays its foundations, but it is the primary manifestation of the subjectivity of a person who knows the world. Thus, the phenomenon is a way of the initial discovery of the world [1]. This understanding of the phenomenon is already presented in the *Phenomenology of Perception*: a phenomenon is a vital layer of experience, where the "other" and things are given initially, and the "I – other-things" system is at the moment of origin [1]. In other words, Merleau-Ponty problematizes the relationship between the "I" of the "thing" and the "other" in such a way that not their ontological status itself is set by the presence of a phenomenon, but only the system given in human experience of their (relationship). So, we can say that Merleau-Ponty refers to the concept of phenomenon in the context of his understanding of the ontological status of the world, namely, as existing in parallel with the phenomenal world of human perception.

Based on the above, it can be concluded that the central concept for phenomenological philosophy – phenomenon – is not strictly fixed within the framework of this tradition. Moreover, it is often through the content of the concept of a phenomenon that it is possible to determine the characteristic features and fundamental positions of the philosophy of a particular author. Also mentioned earlier leads us to the seemingly obvious idea that phenomenology itself (despite all

the aspirations of Husserl) is not a dogmatic philosophical school, but rather provides a vector for the development and emergence of new systems and concepts within the phenomenological field. Nevertheless, the central term will be common to all phenomenologists and, in many ways, the main subject of consideration is the phenomenon

In conclusion, it is worth emphasizing the nature of the concept of "phenomenon" in phenomenology as central, but very complex and requiring careful consideration.

Библиографические ссылки

1. Вдовина И. С. Морис Мерло-Понти: интерсубъективность и понятие феномена // История философии. 1997. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moris-merlo-ponti-intersubektivnost-i-ponyatie-fenomena> (дата обращения: 28.12.2022).
2. Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь: около 70 000 слов: в 2 т.; Под ред. чл.-кор. акад. наук СССР проф. С. И. Соболевского; С прил. грамм., сост. С. И. Соболевским. М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1958.
3. Крюков А. Н. Понятия «явление» и «феномен» в трансцендентальной философии (Кант, Гуссерль, Финк) // Кантовский сборник. 2020. Т. 39. № 4. С. 29-61.
4. Сафронов П. А. Понятие о феномене в фундаментальной онтологии М. Хайдеггера // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2007. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-o-fenomene-v-fundamentalnoy-ontologii-m-haydeggera> (дата обращения: 28.12.2022).

УДК 316.772

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ КУЛЬТУРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (из опыта работы)

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION UNDER CULTURAL AND SOCIAL CHANGING CONDITIONS (aposteriori)

Ю. С. Максимова
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет
путей сообщения»

Аннотация: Статья предлагает обзор автора по опыту преподавания учебной дисциплины «Межкультурная коммуникация» в проекции не только накопленного знания в данной области деятельности специалистов различных отраслей, но и трансформации определённых понятий. Автор сравнивает изменения, произошедшие в рефлексии и само-рефлексии студентов разных направлений подготовки, изучающих данную дисциплину на средних курсах университета. Интересен опыт преподавания данной дисциплины не только российским, но и зарубежным студентам.

Abstract. The article offers the survey on teaching Intercultural Communication as a university subject gathered a posteriori. The author of the paper dwells on her perspective on the changes that have taken place in this field of human research throughout years. Russian and foreign students of various majors have shown certain shifts in their introspection and self-reflection while studying the subject under discussion.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, преподавание учебной дисциплины, трансформация понятий, рефлексия, само-рефлексия

Keywords: intercultural communication, subject teaching, meaning-changing transformation, introspection, self-reflection

Преподавание учебной дисциплины «Межкультурная коммуникация» в её вариациях «Основы межкультурной коммуникации», «Введение в межкультурную коммуникацию» и других насчитывает не одно десятилетие в образовательных программах не только зарубежных, но и отечественных вузов. За прошедшие годы издано большое количество исследований, статей, книг и руководств, которые позволяют не просто ориентироваться в обширном межкультурном пространстве. Такие публикации предлагают, по своей сути, инструкции поведения и восприятия инокультурной и иноязычной действительности, которые призваны способствовать успешному взаимодействию не только на межличностном, но и деловом уровне. При этом не учитывается, на наш взгляд, важный аспект, который как раз и создаёт вызов культуры – изучение своей и других культур происходит как бы в ретроспективе, на основе уже полученного, зачастую несколько десятилетий до текущего момента, знания и опыта, который, без сомнения, нужен и полезен, но не способен отразить ни задач текущего момента, ни определить последующих этапов развития национальных культур и обновлённых механизмов их взаимодействия.

Автор данной работы ставит задачу описать свой эмпирический опыт преподавания, на основе чего предлагает расширить спектр вопросов, которые необходимо включить и изучать в курсе межкультурной коммуникации.

В данной статье хотелось бы осветить существующий подход к традиционным параметрам, которые входят в курс «Межкультурная коммуникация» в вузе. Как известно, понятие «межкультурная коммуникация» впервые было сформулировано в середине 50-х годов прошлого века в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа» [13], в которой под межкультурной коммуникацией понимается идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру. С тех пор исследователи развили теоретическую разработку этого феномена, в том числе, оформив это знание как отдельную отрасль образования и бизнеса.

В результате многочисленных исследований были определены наиболее характерные черты межкультурной коммуникации как явления и разработаны фундаментальные образцы классификаций культур для успешного применения этого знания в различных областях человеческой деятельности. Ставшие уже

хрестоматийными труды Р. Д. Льюиса [1; 6], Ф. Тромпенаарсаа и Ч. Хэмпден-Тернера в сфере деловой межкультурной коммуникации [4; 12], Э. Холла [5; 7; 8] и Г. Хофштеде [9; 10] в части классификации культур, Ф. Клакхона и Ф. Стробека в описании культурных ценностей [11] для глубокого понимания особенностей каждой культуры и многие другие внесли неоценимый вклад в развитие межкультурной коммуникации как науки.

Все вышеназванные работы, а также те, что были разработаны вместе или позднее них, базируются на опыте исследований, проведённых несколько десятилетий назад. Нет сомнений в том, что с течением времени и изменением запросов общества на актуальное описание его культурного и межкультурного развития и взаимодействия должны меняться и критерии и/или подходы к такому описанию. В частности, изменения в культурной и языковой картинах мира отмечаются в исследовании отечественного лингвиста С. Г. Тер-Минасовой, которая говорит о том, что менялось в восприятии русских и иностранных студентов при их общении на протяжении нескольких лет, с 1992 по 1999 год [3, с. 69-95]. Сейчас, в начале третьего десятилетия нового века, даже такое обширное по времени и охвату исследование может не вполне достоверно представлять определённый пласт межкультурного взаимодействия, по нашему мнению.

Для довольно консервативного явления, каковым является культура, фактор времени имеет большое значение, как нам представляется. Особенно это связано в последние десятилетия с разнообразными проявлениями глобализации. Одной из таких форм, например, является академическая мобильность студентов в рамках Болонской системы, которая оказывает неоспоримое влияние на культурное восприятие себя и других (см., например, [2]). Познавание других и себя через общение с ними не может не оказывать воздействие на самовосприятие себя как представителя своей культуры. Как существо социальное, человек не может не заимствовать что-либо у себе подобного, в связи с чем очевидны изменения в само-рефлексии российских и иностранных студентов, которые мы наблюдаем у студентов своего вуза. Мы исходим из того, что взаимодействие культур в условиях глобализации на протяжении уже нескольких десятилетий не может не отразиться на некоторых – возможно, ключевых – характеристиках отдельно взятых культур. Широкое взаимопроникновение культур может, по нашему мнению, проявляться в относительном размывании определённых критериев при описании культурных особенностей. Приведённые ниже примеры из практики преподавания указывают на происходящие изменения и располагают к тому, чтобы, возможно, переосмыслить классическое трактование некоторых устоявшихся положений.

Изучение курса «Основы межкультурной коммуникации» осуществляется в ДВГУПС для студентов 2-3 курсов бакалавриата и специалитета и 1 курса магистратуры выборочно, в зависимости от направления подготовки; автором данной статьи преподавание этой дисциплины проводится более десяти лет. При небольшой разнице в возрасте обучающихся наблюдаются значительные изменения в восприятии своей и чужой культуры на протяжении последних

нескольких лет. В частности, при изучении классификаций культур и анализе своей согласно подходу Э. Холла [5; 7; 8] российские студенты всё чаще характеризуют русскую/российскую культуру как индивидуалистскую, в противовес своим предшественникам некоторое количество лет назад, которые были убеждены, что россияне – культура коллективистская. При этом отсылка к языковым шаблонам из студенческого разговорного репертуара, например, «у нас в университете», «а нам не сказали», «в нашем профкоме» и другие, имеющие формы множественного числа и являющиеся косвенным указанием на коллективистскую природу родной культуры, вызывает удивление студентов, которые считают себя представителями индивидуалистской культуры. Как известно, язык, при своей склонности к лабильности и изменчивости, остаётся консервативным в отношении описания глубинных культурных черт, что и проявляется, по нашему мнению, в данной корреляции форм числа местоимений.

Интересные наблюдения мы получили при изучении сложного для понимания противопоставления высоко- и низко-контекстуальных культур, по Г. Хофштеде [9; 10]. У российских студентов данная характеристика культур трудностей, как правило, не вызывает, однако иностранные студенты, преимущественно представители КНР, затрудняются её описать или привести примеры, хотя являются яркими представителями высоко-контекстуальной культуры.

В смешанных группах российских и иностранных студентов (ближнего и дальнего зарубежья) мы наблюдали неподдельный интерес представителей каждой из культур к отличительным чертам другой культуры и её повседневным проявлениям. Например, поведенческие особенности при индивидуальной и работе в группах наглядно подтверждали теоретические положения, изученные ранее, что вызывало искреннюю радость у российских студентов на занятиях. Однако, иностранные студенты менее склонны к саморефлексии и стремятся к обобщению в терминах «я – один из многих, я как все», в то время как некоторые российские студенты могут высказываться довольно категорично в отношении каких-то характеристик других культур, которые они лично не понимают или не приемлют. Примечательно в таких случаях то, как развенчиваются или подтверждаются выученные стереотипы о другой культуре, что опять-таки является образовательным элементом.

Интересен также пример с обсуждением того, что студенты считают «своей культурой». Представители российской общности также будут обобщать, говоря о своей культуре «мы», однако с готовностью «присвоят» себе те черты других культур, которые кажутся им привлекательными. Например, если для кого-то ценна пунктуальность или щедрость, гостеприимство или бережливость, студенты склонны считать, что эти черты также свойственны основной части российского общества на том основании, что студент лично обладает или стремится обладать этим качеством. То, что наблюдается в других культурах и привлекательно для российского студента, «по умолчанию» становится в его восприятии показателем родной культуры. Иностранные же студенты проявляют сдержанность в присвоении «чужих»

качеств; при описании черт другой культуры студенты могут отмечать много положительного, но на вопрос преподавателя «Хотели бы вы, чтобы российская культура стала для вас “родной”?» студенты дружно ответили «нет». Та же группа студентов попросила преподавателя обращаться к ним как китайским студентам, а не студентам из Китая, что, скорее всего, имеет под собой какое-то глубинное обоснование, но которое затруднительно объяснить положениями из классических трудов по межкультурной коммуникации.

Противопоставление «мы – они» ярко проявляется при сравнении шаблонов поведения студентов-представителей разных культур в сходных ситуациях. Например, в группах российских студентов, как правило, не наблюдается зонирования при выборе места на занятии, кроме личных предпочтений. В моно-группах китайских студентов автор данной работы являлась свидетелем того, как представители разных провинций КНР расположились на определённом расстоянии друг от друга, создав, тем самым, несколько «кластеров» в одной аудитории. С одной стороны, иностранные студенты предпочитают считать себя гомогенной группой (как описано в предыдущем абзаце); с другой, чёткое разграничение по признаку происхождения из определённой провинции должно показывать более значимое отличительное качество, невидимое для человека извне данной культуры, но помогающее распознать важный критерий по шкале «свой–чужой» тем, кто находится внутри данной культуры.

Как нам представляется, обозначенные выше примеры показывают, что назрела насущная потребность в более глубоком изучении целого ряда вопросов, на которые исследователям требуется обратить пристальное внимание. Необходимо, на наш взгляд, расширять сферу вопросов, освещаемых данным предметом, так как это позволит привлечь знания из других областей. Например, вопрос о том, с чем может быть связано стремление российских студентов приписывать своей исходной культуре черты, которые свойственны представителям другой культуры. Кроется ли в таком стремлении биологическая, социальная или истинно культурологическая причина, можно определить только после детального рассмотрения этого аспекта с позиций разных отраслей знания, не только межкультурной коммуникации.

По нашему мнению, за разнообразными проявлениями той или иной культуры в современном мире могут стоять предпосылки, которые составляют предмет исследований таких наук как социология, культурология, конфликтология, антропология, юриспруденция, политология и многих других. Результаты таких изысканий значительно обогатят как инструментарий самой учебной дисциплины «Межкультурная коммуникация» (и вариаций её названий), так и сделают возможным разработку актуальных вопросов изменяющегося общества на стыке наук и методологий.

Библиографические ссылки

1. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М., 1999. 440 с.

2. Максимова Ю. С., Торопова Л. С. К вопросу об академической мобильности на современном этапе // Дальний Восток в зеркале этнополитики: материалы Всероссийской научной конференции (Хабаровск, 25–26 октября 2019 г.) / Под ред. Е. Н. Спасского, О. А. Рудецкого. Хабаровск, 2019. С. 265-268.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 724 с.
4. Тромпенаарс Ф., Хэмпден-Тернер Ч. Национально-культурные различия в контексте глобального бизнеса / пер. с англ. Е. П. Самсонов. Минск, 2004. 528 с.
5. Холл Э. Как понять иностранца без слов. М., 1995. 432 с.
6. Lewis R. D. When Cultures Collide: Leading Across Cultures. London, 2006. 625 p.
7. Hall E. T. Beyond Culture. New York, 1976. 256 p.
8. Hall E. T., Hall M. R. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Intercultural Press, 1990. 224 p.
9. Hofstede G. H. Cultures and Organizations: Software of the Mind. London, 1991. 279 p.
10. Hofstede G. H. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills, 1984. 475 p.
11. Kluckhohn K., Strodtbeck F. Variation in Value Orientation. New York, 1961. 340 p.
12. Trompenaars F. Riding the Waves of Culture. London, 1993. 275 p.
13. Trager G. Culture and Communication: A Model and an Analysis // Explorations and communication. 1954. № 3. Pp. 137–149.

УДК 82-1:81'42

**ПРОБЛЕМА ОНТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ПОЭЗИИ ЧЕРЕЗ ЕЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ
(аспект перевода)**

**THE PROBLEM OF THE ONTOLOGICAL STATUS OF POETRY THROUGH ITS
DEFINITION
(aspect of translation)**

О. Г. Минина, В. С. Демехина
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы актуальности поэзии, пути и проблемы ее развития, а также роли автора в ней. Мы рассматриваем различные течения поэзии на протяжении нескольких эпох ее развития, чтобы понять, как менялись форма и содержание в зависимости от времени и общественных настроений.

Abstract. This article discusses the relevance of poetry, the ways and problems of its development, as well as the role of the author in it. We consider the various currents of poetry over several epochs of its development in order to understand how the form and content changed depending on time and social moods.

Ключевые слова: русская поэзия, Золотой век, Серебряный век, верлибр, белый стих, современный поэт

Keywords: Russian poetry, Golden Age, Silver Age, free verse, blank verse, contemporary poet

For a long time humanity tried to put its feelings and thoughts into words. Poetry as a one of the forms of word art was invented long time ago and doesn't lose its actuality nowadays. People continue to write poems, to read poems, to learn poems by heart, to recite poems from the scenes. To get better imagine of described concept, let us study its etymology and history first.

Word Poetry came from the Greek word «ποιέω», which means doing or creating. Poetry is a special way of organising the speech and verbal artistic creativeness, where poetic measures, rhythm, prosody, art image, and metaphors are used. Optionally, the rhyming could be used as or not used. Poetry is about the beauty of the world and its imperfection at the same time wrapped up in artistic wording.

Poetry is considered to emerge in Ancient Greece in the 5th century BCE. At first, poetic pieces were written specifically for certain cases; they were performed along with the music and dances. Later Greeks created a special form of poetry, which was told about heroic events or described lives of different people: for example, *Odyssey* by Homer.

In Europe, poetry started with troubadours. They appeared in Occitania and traveled the country, performing lyrical songs (ballads) about love or heroic feats. In general Eras of Poetry coincide with eras of literature: Medieval, Renaissance, Modern, Postmodern, Metamodern. In every country poetry had its own, special development path. Up to the 18th century there were folklore poetry and tonic poems in Russia. But after Lomonosov's reform poetry in Russia became mainly syllabic-tonic.

In 19th century Alexander Pushkin made a huge contribution to the Russian literature, effectively forming modern Russian language. His poems were about human feelings, love and sufferings, about pain and overcoming. This time is considered to be the Golden Age of Russian poetry.

Clarity and simplicity of Pushkin's poetry is a result of serious debates between Alexander Sergeevich and his supporters versus adepts of classicism. Pushkin's poetry was a subject to very bitter critics. May the snow lie down as a carpet? Is it acceptable to use foreign words at Russian speech? But we can see even at modern local poetry that authors pursue to imitate Pushkin and other poets of Golden Age. Such desire appears to be a common character of traditional poetry.

Silver Age of Russian poetry is represented Mayakovsky, Yesenin, Pasternak, Akhmatova and others – they are all the ones who we all know and love from our youth. The poets of Silver Age started to deny classical syllabotonic principle and began to experiment with form and structure of poetry. Such things as accent poetry, which was forgotten for years; *vers libre* and other experiments with form appeared at Russian poetry [3].

During the Soviet period, the most significant event was the appearance of "sixtiers" – it was the poetry of freedom, which still was a subject of censorship. Censorship in the USSR was serious and even harsh. On the one hand, the Russian poets of Silver Age continued to work at the USSR (emigrate branch of Russian poetry appeared as parallel flow), on the other hand, ideological branch of poetry got tougher and tougher. That had an impact not only on the content of poetry but also on its form. Poets were demanded to write clear and simple, formalisation was criticized,

any literature experiments were under ideological criticism. Poets were put into the framework, so to say. Modern poetry continues to follow traditions of Golden and Silver Ages, but such trends as romanticism, neomodernism and postmodernism are also in the area of poets' attention [2].

Modern poets as well as their precursors, don't want to limit themselves by any frames or to be censored as it used to be at the exUSSR times. They continue to experiment. It becomes much easier to get feedback from colleges or an audience at the era of internet.

The history of poetry is a very wide topic, so we reviewed only some milestones of it, and now is time to move to poetic forms. There are poems with rhyme and vers libre, which include everything mentioned above, but with no usage of rhyme or non-obvious rhyme. An example of the first is Mayakovsky's poem «Lilichka», an example of the second – Blok's «"When you stand in my way..."».

Lots of modern poets keep saying that rhyme will become unnecessary in the nearest future. Poets will use only blank verse, which has rhythm but not rhyme. But you can see that modern poets continue to follow traditions on Golden and Silver Ages.

Because of that, we have no right to say that trend to free verse will become scaled and final. Dispute over the classical form of poem is a permanent impulse for new forms. Plekhanova I.I. Russian poetry at the end of XX - beginning XXI centuries. There are small forms of poetry, which is verse and there are also big forms – poem [4]. A poem may be with a specific storyline or without any. Yesenin's «Чёрный человек» can be an example of fugitive verse, and the example of the poem is «Евгений Онегин» by Pushkin. Types of versification are presented below. Syllabic versification is defined by the number of syllable.

Уме недозрелый, плод недолгой науки!

Покойся, не понуждай к перу мои руки:

Не писав летящи дни века проводить

Можно, и славу достать, хоть творцом не слыти.

Tonic versification – by the number of emphasis: for Example, Маяковский:

Дней бык пег,

Медленна лет арба,

Наш бог бег,

Сердце — наш барабан

Syllabic-tonic includes the combination of both. For example, Ломоносов:

Науки юношей питают,

Отраду старым подают

В счастливой жизни украшают,

В несчастный случай берегут.

The main goal of poetry is to transmit the emotional condition of the author. By the centuries passed, the poetry becomes more individual and the role of the author gets the main issue. Russian poetry at the end of XX – beginning XXI century: the vectors of development [3].

Some poetic groups believe that metamodern at poetry has already come and its main merit that the main plot of composition based on individuality of author and his

own private emotions. No masks, hints or irony. Authors' individuality has to be built in at their own myth. Today either authors, or audience, get tired of surface glance on humans' life, his origins and dignity. People expect deep and detailed, but trustworthy analysis of its own reflexion from modern craftsmen, poets or other representatives of art.

About nature of Russian poetry: as an example of lyrics works of Ivan Pereverzin. According to the school educational program, poetry could be categorised by civil, military and urban, but modern poetry does not have any categories.

But we have to notice that landscape lyrics almost disappear from works of modern authors, changing by more often tries of authors to understand poetry as it is, inner senses of authors and comprehending the world in general. Because of current world events, war lyrics started to become more and more popular as well. In a broad sense, anything, associated with beauty can be called "poetry". For example, the sunset was real poetry or one's paintings are like poetry. We are surrounded by poetry in the every day basis, and the main role of any poet is to transfer it to us by right chosen words, describe his emotional condition without using common cliché and stamps. Metaphors, rhyme and rhythm are three main things which form poetry.

Modern poets got quite lucky: they have an experience of former ages, no frames or firm limits, plus they have internet access, which allows to any author to share his work and attract a new audience. The main thing is that innovations should bring sincerity and honesty, but not to be «a form because of form».

Библиографические ссылки

1. Беляева Н. В. Взгляд на современную поэзию // Общества. Среда. Развитие (Terra Humana). 2009. С. 113
2. Зайцев В. А. Русская поэзия XX века. 1940- 1990-е годы: Учеб. пособие. Москва, 2001. 116 с.
3. Зинурова Е. С. Русская поэзия рубежа XX-XXI вв. : векторы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. 2022. С. 73.
4. Плеханова И. И. Русская поэзия рубежа XX-XXI веков: учеб. Пособие. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2015.

УДК 811.111:316.776

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ

CROSS-CULTURAL CHARACTERISTICS OF BUSINESS NEGOTIATIONS

А. М. Муллина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва»

Аннотация. Данная научная статья посвящена комплексному анализу описанных в отечественной и зарубежной литературе лингвокультурных особенностей, оказывающих влияние на способ ведения деловых переговоров в

разных культурах. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка установить взаимосвязь между существующими стилями ведения деловых переговоров и культурными параметрами. Особое внимание в статье уделено анализу присущих разным лингвокультурным общностям целей ведения переговоров и выделению наиболее характерных для данных общностей лингвистических и культурных особенностей. В рамках исследования автором использовались такие методы как дедуктивный метод, анализ и сравнение. Работа представляет интерес для специалистов в области лингвистики, лингвокультурологии и деловой коммуникации. В результате исследования определены культурные параметры, определяющие выбор той или иной цели ведения деловых переговоров.

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of cross-cultural features described in domestic and foreign literature that affect the way business negotiations are conducted in different cultures. As a research task, the author defines an attempt to establish the relationship between the existing styles of business negotiations and cultural dimensions. Particular attention is paid to the analysis of the goals of business negotiations inherent in different linguo-cultural communities and to the identification of the most characteristic linguistic and cultural features for them. The author uses such methods as deductive method, analysis and comparison. The work is of interest to specialists in the field of linguistics, linguoculturology and business communication. As a result of the study, the author identified the cultural dimensions that determine the choice of a particular goal of conducting business negotiations.

Ключевые слова: деловые переговоры, кросс-культурная особенность, контекстуальность, индивидуализм, коллективизм, уровень избегания неопределенности, маскулинность, фемининность

Keywords: business negotiations, cross-cultural characteristic, context, individualism, collectivism, level of uncertainty avoidance, masculinity, femininity

Популярность межкультурных деловых отношений выходит на новый уровень в современном мире. Все большее число компаний стараются выйти на международный рынок, где ищут новых потенциальных деловых партнеров и потребителей для своих товаров и услуг. На международной арене бизнесмены неизбежно сталкиваются с необходимостью налаживания взаимоотношений с иностранными организациями и нахождения контакта с ее представителями.

Построение отношений между организациями начинается с проведения деловых переговоров. Под переговорами в науке понимают «коммуникационный процесс, целью которого является достижение соглашения между сторонами по поводу различных нужд и идей» [3]. От результативности переговоров напрямую зависит характер и динамика развития взаимоотношений между организациями и в целом существование дальнейших деловых взаимоотношений.

Первым из этапов переговорного процесса является подготовка к ним, то есть «усвоение предмета переговоров и достаточное изучение проблемы, связанной с предметом контракта» [2]. В зарубежной литературе данный этап

имеет название «orientation and fact-finding». Первый этап является одним из важнейших, так как от его успешности зависит дальнейший исход переговорного процесса, а также достижение тех или иных организационных целей. На данном этапе лицам, участвующим в переговорах, необходимо, во-первых, получить основную информацию о прибывающих на переговорный процесс лицах (их положение в фирме, компетентность и т.д.) и фирме, в которой они работают. Во-вторых, следует очертить круг возможных вопросов и ответов партнера по переговорам, а также предусмотреть проблемы, которые могут возникнуть в процессе коммуникации. В-третьих, следует выделить основные средства ведения переговоров, то есть используемые в процессе методы и подходы. Собранная информация представляет собой «разработанную модель переговоров» и включает в себя: предмет и проблему предстоящих переговоров, программу ведения переговоров, а также список наиболее спорных вопросов и представление о возможных компромиссах [1].

Подготовка к переговорам, проходящим на международном уровне, являются по своей сути более сложной, так как данный вид переговоров подразумевает коммуникацию между разными народами, имеющими определенные культурные различия. Существование данных различий приводит к появлению между общающимися культурных коммуникативных барьеров. Они обязует участников переговоров также изучать и принимать во внимание национальные культурные особенности партнера по коммуникации и выстраивать свою стратегию с их учетом. Именно культурный барьер осложняет этап подготовки к переговорам, также как и все остальные этапы переговорного процесса.

Существует определенное число культурных параметров, на которые участникам международных переговоров стоит обратить особое внимание на этапе подготовки, так как они оказывают наибольшее влияние на способ ведения деловых переговоров. К их числу относят уровень контекстуальности, индивидуализм / коллективизм, уровень избегания неопределённости, а также фемининность / маскулинность. Рассмотрим данные параметры, а также характерные для них особенности.

Первым из рассматриваемых нами параметров является уровень контекстуальности, который был впервые описан американским антропологом Э. Холлом в труде «Beyond culture». В соответствии с данным культурным параметром ученый подразделяет культуры на высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные, основываясь на отношении их представителей к социальному контексту, то есть к обстоятельствам, в которых происходит то или иное событие [5]. При этом чем выше уровень контекстуальности в культуре, тем больше информации закодировано в неязыковом контексте. В культурах же с низкой контекстуальностью вся содержащаяся в сообщении информация или большая ее часть вербализована, то есть выражена с помощью языка.

Вторым параметром, оказывающим непосредственное влияние на то, как разные культуры ведут переговорный процесс, является индивидуализм / коллективизм. Данный культурный параметр был впервые введен Г. Хофстеде

в труде «Cultures and organizations: software of the mind» [5]. Под индивидуализмом автор понимает ориентацию человека на собственную личность, при которой человек рассматривает себя как отдельное независимое целое. В связи с этим в индивидуалистических культурах подчеркиваются личные достижения человека, отмечается ориентация на карьеру и профессиональный успех. Как следствие, представители индивидуалистических культур склоняются к самостоятельности и инициативности.

Под коллективизмом, напротив, понимается ориентация на общество, к которому человек принадлежит, а также отождествление себя с этим обществом. Коллективистские культуры, в отличие от индивидуалистических культур, фокусируются на заслугах группы, возвеличивая совместные усилия и стабильность в обществе. Как результат, представители стран с высоким уровнем коллективизма тяготеют к работе в группе и совместному принятию решений [6].

Третьим рассматриваемым нами в данной статье культурным параметром является уровень избегания неопределенности представителей той или иной культуры. Под уровнем избегания неопределенности автор данного термина, а именно Г. Хофстеде, понимает «ways of dealing with uncertainty and ambiguity» [6]. Иными словами, уровень избегания неопределенности характеризует степень, в которой представители того или иного народа стремятся избежать неопределенных ситуаций, в которых они чувствуют себя некомфортно. Так, люди с высоким уровнем избегания неопределенности стараются устранить все возможные двусмысленные ситуации. Зачастую инструментом для этого служат многочисленные детально разработанные законы и правила, регулирующие отношения в обществе. В то же время люди в культурах с низким уровнем избегания неопределенности не испытывают сильного стресса от неопределенных ситуаций.

Последним рассматриваемым в данной статье культурным параметром является фемининность / маскулинность. Автор данного параметра, Г. Хофстеде, в своем труде определяет его как «the social and emotional implications of having been born as a boy or a girl» [6]. Другими словами, параметр маскулинность / фемининность характеризует то, как в том или ином обществе распределены роли между мужчинами и женщинами. Так, в маскулинных культурах доминируют традиционные мужские ценности, а именно признание, карьерный рост, независимость, настойчивость, жесткость в достижении поставленных целей, материальные ценности. В феминных же культурах данные ценности отходят на второй план, уступая место гармоничным отношениям между людьми, качеству жизни, моральным нормам и заботе о ближних.

Данный параметр оказывает сильное влияние на стиль общения, характерный для разных народов. Так, в мужских маскулинных культурах отмечается склонность к более агрессивному коммуникативному стилю. Связана данная особенность, в первую очередь, с тем, что соревнование и достижение цели в данном типе культуры важнее сотрудничества и выстраивания теплых доверительных отношений.

Все из перечисленных выше культурных параметров, а именно уровень контекстуальности, индивидуализм / коллективизм, уровень избегания неопределённости и маскулинность / фемининность напрямую влияют на особенности различных аспектов переговорного процесса в той или иной культуре. Различные сочетания данных параметров у представителей разных лингвокультурных общностей приводит к появлению в каждой из них своего особенного способа ведения переговоров.

Различные основания для разделения способов ведения переговорного процесса были описаны в книге «The Global Negotiator: Making, Managing, and Mending Deals Around the World in the Twenty-First Century» американского автора Генри Бракера. Среди данных оснований автор книги выделяет: цель, стратегию, стиль переговоров, коммуникационный стиль, чувствительность ко времени, процесс заключения сделки, принятие решения, эмоциональность и отношение к риску [4].

В данной статье мы рассмотрим подробнее первое основание, а именно цель ведения переговоров. Основанием нашего выбора является тот факт, что весь переговорный процесс, также как и выбранная стратегия, коммуникационный стиль и так далее, напрямую зависят именно от того, к чему стремится та или иная сторона переговорного процесса. Таким образом, цель определяет особенности основных аспектов ведения переговоров и, следовательно, является важнейшим из оснований.

По цели проведения переговоров культуры делятся на нацеленные на контракт и нацеленные на взаимоотношения. Первый из перечисленных видов культуры своей целью ставит подписание контракта с партнером по переговорному процессу. В связи с этим, представители данного вида культуры, во-первых, акцентируют свое внимание в большей степени на выполнении поставленного задания. Для них контракт является доказательством объединения двух сторон, которое предписывает их дальнейшие взаимоотношения. Во-вторых, данные культуры достаточно открыты для ведения переговоров с новыми людьми. В связи с этим переговоры с новыми компаниями организуются достаточно быстро. В-третьих, данные культуры уделяют мало внимания этапу подготовки. По их мнению, приступать к делу и обсуждать конкретные деловые вопросы можно уже через несколько минут после начала переговоров. Так, например, во Франции и Германии бизнесмены «сразу приступают к обсуждению деталей сделки» [2]. Наконец, данные культуры склонны к использованию прямых, откровенных, однозначных высказываний.

Проанализировав особенности ведения деловых переговоров нацеленных на контракт культур, мы пришли к выводу, что основываются они на описанных нами выше культурных параметрах. Так, фокус на достижение поставленной задачи и меньшее внимание к построению взаимоотношений отражает, во-первых, основные черты маскулинности, то есть настойчивость и жестокость в достижении цели, а также и черты индивидуализма, так как в индивидуалистических культурах отношения в группе имеют меньшее значение, а на первое место выходят собственные достижения. Вторая черта, а

именно готовность к проведению переговоров с новыми лицами, отражает низкий уровень избегания неопределённости, так как культуры с этим показателем комфортно чувствую себя в незнакомом окружении. Наконец, третья черта, а именно использование прямых, однозначных высказываний отражает, в первую очередь, низкоконтекстуальность культуры, а также индивидуализм, так как в данном случае у представителей данного типа культуры отсутствует страх обидеть или оскорбить своей прямотой партнера по коммуникации и разрушить тем самым взаимоотношения с ним.

В свою очередь, культуры, целью переговорного процесса которых является установление партнерских взаимоотношений, обращают большее внимание на людей, то есть на участников переговоров и на отношения с ними. В данном случае подписанный контракт важен, но сами отношения между сторонами имеют куда большее значение. Для сохранения стабильных и гармоничных отношений представители данного типа культур предпочитают использовать непрямой стиль общения с использованием подтекста. Связано это с тем, что прямотой они боятся оскорбить или смутить партнера по коммуникации. Одной из характерных особенностей представителей данного вида культуры является также склонность к ведению бизнеса с людьми, которым они доверяют. В их число входят члены семьи, друзья и люди, с которыми они хорошо знакомы. В связи с этим при проведении переговоров с новыми партнерами данные культуры испытывают дискомфорт. Именно поэтому особое значение для представителей данного типа культуры имеет посредничество в знакомстве и рекомендации, то есть знакомство через третье лицо. Причем наиболее уважаемым посредником для них является организация, которая уже известна обеим сторонам.

Стремление к ведению бизнеса со знакомыми людьми также приводит к тому, что на начальном этапе переговорного процесса, а именно на стадии подготовки, представители культур, нацеленных на установление взаимоотношений, стараются узнать всю возможную информацию о потенциальных партнерах. Так, в Японии приветствуется «отправление обширного досье на свою организацию, а также подробное изложение предлагаемого проекта или сделки» перед проведением переговоров [2]. В Китае, в свою очередь, желательно договариваться о проведении переговоров заранее и в письменной форме.

Проанализировав представленные выше особенности ведения переговоров представителями культур, нацеленных на взаимоотношения, мы также провели параллель с культурными параметрами, рассмотренными нами выше. В результате анализа мы пришли к выводу, что фокус на взаимоотношениях с участниками переговоров отражает фемининность, то есть нацеленность на гармоничные отношения, а также коллективизм, так как для представителей данного типа культуры важны взаимоотношения между людьми. Непрямой стиль общения отражает, во-первых, высококонтекстуальность, во-вторых, фемининность, так как в данных культурах непрямой стиль общения является способом сохранить гармонию в группе. Дискомфорт же при проведении

переговоров с новыми людьми отражает высокий уровень избегания неопределённости.

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что представители разных лингвокультурных общностей преследуют разные цели при проведении деловых переговоров. Выбор ими той или иной цели зависит в большей степени от присущих им культурных особенностей. Так, культуры, видящие своей целью заключение контракта, характеризуются такими культурными параметрами как индивидуализм, маскулинность, низкоконтекстуальность и низкий уровень избегания неопределенности. Культуры же, которые имеют своей целью выстраивание взаимоотношений, обладают такими культурными параметрами как коллективизм, фемининность, высококонтекстуальность и высокий уровень избегания неопределенности.

Библиографические ссылки

1. Бабаджанов Р. М., Кабилова Н. Н. Сравнительный менеджмент. Курс лекций. URL: <https://www.rtsu.tj/upload/files/%D0%A1%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B4%D0%B6%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82.pdf> (дата обращения 16.11.2022).
2. Павлюк А. К. Сравнение этикета деловых переговоров западноевропейских и азиатских стран / А. К. Павлюк, Д. А. Белявцева, С. О. Шипшина, И. Н. Дроздов // Молодой ученый. 2016. № 30 (134). С. 437-442.
3. Acuff Frank L. How to negotiate anything with anyone anywhere around the world. URL: [\(PDF\) How to Negotiate Anything with Anyone Anywhere Around the World | Muhammad Tahir - Academia.edu](#) (дата обращения 01.11.2022).
4. Braker H. J. The Global Negotiator: Making, Managing, and Mending Deals Around the World in the Twenty-First Century. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53997/1/m_th_v.v.loban_2017.pdf (дата обращения 29.11.2022).
5. Hall E. T. Beyond culture. 1976. URL: https://monoskop.org/images/6/60/Hall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf (дата обращения 25.11.2022).
6. Hofstede G. H. Cultures and organizations: software of the mind. Mc Graw Hill, 2015. 279 p.

**СКАЗКА «ЗОЛУШКА» НА БРИТАНСКИХ ОСТРОВАХ:
РАЗЛИЧНОЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

**«CINDERELLA» FOLK TALE ON THE BRITISH ISLES:
VARIOUS ETHNIC CULTURAL CONTENT**

А. А. Осьмушина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Различия мышления и миропонимания этносов находят отражение в фольклорных текстах, особенно ярко проявляются они в сказках со схожими сюжетными линиями. Актуальность исследования определяется необходимостью понимания этнокультурных различий для эффективной межкультурной коммуникации. Никто прежде не сопоставлял сказки с сюжетом «Преследуемая героиня» (ATU 510A), записанные фольклористами на Британских островах, что определяет научную новизну работы. Цель настоящего исследования – выявить этнокультурные особенности логики, гносеологии, аксиологии на материале английской, шотландской, ирландской версий ATU 510A. Объект исследования – тексты аутентичных английской, шотландской, ирландской версий сказок с ведущим сюжетным мотивом «Преследуемая героиня». Предмет исследования – особенности логики, гносеологии, нормативно-ценностных систем в рассматриваемых сказках. Применяются методы критического отбора источников, историко-сравнительный метод, методы контент-анализа, лексико-семантического и дейкисного анализа текста.

Abstract. Differences in the thinking and worldview of ethnic groups are reflected in folklore texts, and are especially prominent in folk tales with similar storylines. The demand to understand ethno-cultural differences for effective intercultural communication determines the urgency of the research. No one has ever compared folk tales with “The Persecuted Heroine” plots (ATU 510A), recorded by folklorists in the British Isles, which determines the scientific novelty of the work. The study aims to identify the ethnic cultural peculiarities of logic, epistemology, and axiology in the English, Scottish, and Irish versions of ATU 510A. The object of research encompasses the texts of authentic English, Scottish, and Irish versions of fairy tales with the leading plot motif “The Persecuted Heroine”. The subject of the study includes the peculiarities of logic, epistemology, and normative value systems in the folk tales under consideration. The author uses methods of critical selection of sources, historical-comparative method, methods of content analysis, lexico-semantic, and deixis analysis of the text.

Ключевые слова: этническая сказка, «Золушка», логика, гносеология, аксиология, английская сказка, шотландская сказка, ирландская сказка

Keywords: ethnic folk tale, «Cinderella», logic, epistemology, axiology, English folk tale, Scottish folk tale, Irish folk tale

Введение

Этнический состав населения Британских островов исторически неоднороден; потомки кельтов, бриттов и саксов опираются на неодинаковые логики, нормы и ценности. Важность понимания этнокультурных различий для эффективной межкультурной коммуникации определяет актуальность настоящего исследования. Фольклорные тексты в целом и сказки в частности отражают различия мышления и миропонимания этносов [11; 12; 14]; особенно ярко этнокультурные различия видны в сказках со схожими сюжетными линиями [6]. Так, внимание к различиям в сходствах позволяет выявить этнокультурные особенности логики, гносеологии, аксиологии в сказке.

Никто прежде не сопоставлял сказки с сюжетом «Преследуемая героиня» (ATU 510A в классификации А. Аарне – С. Томпсона – Х. Й. Утера [15]), бытующие на Британских островах, с целью выявить этнокультурные особенности и различия. Необходимость заполнить эту лакуну определяет научную новизну работы.

Цель настоящего исследования – выявить этнокультурные особенности логики, гносеологии, аксиологии на материале английской, шотландской, ирландской сказки, в частности, сказки с сюжетом ATU 510A. В соответствии с целью в качестве объекта исследования выбраны тексты аутентичных английской [13, с. 163-168], двух шотландских [8, с. 300-303; 9, с. 24-38], ирландской [10, с. 37-48] версий сказок с ведущим сюжетным мотивом «Преследуемая героиня», и определен предмет исследования – особенности логики, гносеологии и нормативно-ценностных систем в рассматриваемых сказках.

Метод критического отбора источников, а также историко-сравнительный метод, позволили отобрать именно аутентичные версии сказок, соответствующие критериям фольклорной сказки [6; 11], избегая авторской сказки, так называемого «фальшлора» в терминологии М. Дорсона [11]; методы контент-анализа, лексико-семантического и дейксисного анализа текста [6] позволили выявить этнокультурные особенности мышления и миропонимания; основополагающим принципом исследования является культурно-типический сравнительный принцип, подразумевающий приоритет различий над сходствами, основанный на работах Ж. Делеза [2], М. Монтеня [5], Н. Я. Данилевского [1], Ю. Самарина [7], В. О. Ключевского [3], М. М. Ковалевского [4].

Результаты

Английская сказка «Rushen Coatie» («Рваная одежонка») (Все переводы названий и имен собственных здесь и далее выполнены автором статьи)

Данная версия «Золушки» была записана на территории Шотландии, но бытует она в англоязычной среде и на английском языке; сам фольклорист, записавший эту сказку, относит ее к английским сказкам [13]. В соответствии с этими критериями, в настоящем исследовании «*Rushen Coatie*» анализируется как английская версия ATU 510A.

Английская Золушка является дочерью короля, а ее антагонистами выступают сводные сестры. Умирая, мать оставляет героине рыжего теленка,

сообщая, что он будет снабжать ее всем необходимым. Сводные сестры изгоняют девушку на кухню, оставляя ей только рваную одежонку. Нужно отметить, что в этой версии не упоминается план мачехи извести ее, но девушку ничем не кормят, кроме остатков; таким образом демонстрируется не преднамеренное уничтожение героини, но крайнее пренебрежение к ней. Мачеха приказывает убить теленка, раз он добр к Золушке; однако после выполнения Золушкой сакральных действий охромевший, подобно козлам Тора, теленок продолжает приносить еду своей подопечной. Более того, когда семья не берет Золушку в церковь на Святки, поручая ей домашнюю работу, он дает ей прекрасную одежду и выполняет поручения за нее. В церкви принц замечает прекрасную девушку, но она уходит раньше всех. В следующий раз принц приказывает проследить за ней, но его слуги не успевают. В третий раз принц ставит стражу у дверей, но девушка перепрыгивает над их головами и теряет свою красивую туфельку. Три сестры пытаются примерить эту туфельку, и мачеха отрубает своей старшей дочери пальцы и пятку. Движимый желанием сдержать обещание, принц увозит ее, но некая птица сообщает, что его настоящая невеста спрятана на кухне, и он возвращается. Теленок снова наряжает Золушку, и туфелька сама надевается ей на ногу.

Английская сказка основана на дедуктивных суждениях: более общее определяет менее общее. Так формируется логика суждений на достаточном основании.

Гносеология английской сказки основана на преобладании атрибутивных и функциональных суждений. Субстанциональная форма истины обуславливает, что преобладание эмпирических суждений над субстанциональными порождает ошибки.

Аксиологические особенности английской сказки включают в себя как реактивность, так и проактивность персонажей: так, Золушка всецело подчиняется теленку, именно он отправляет ее в церковь; принц же принимает ряд мер, чтобы остановить потенциальную беглянку, пытается поймать ее; героиня сама бежит к теленку, чтобы он нарядил ее перед встречей с принцем. Важное значение имеет заключение брака с равным по положению: Золушка – тоже дочь короля. Подчеркивается нетождественность сходного: принц не принимает одну девушку за другую, но должен жениться, чтобы сдержать обещание. Формируются следующие аксиологические оппозиции:

- красивый – безобразный (как в отношении внешности девушек, так и в отношении их нарядов: *bonny, ugly, fine, made of rushes, grand lady, nasty thing*)
- добрый – злой (*as few we may see, nasty, ill-natured*)
- общественное место – кухонный закуток (*the church, kitchen nook*)

Шотландская сказка «Ashpitel» («Золушка»)

Данная версия сказки записана собирателем на английском языке и, как будет рассмотрено далее, имеет некоторые отличия от гэльской версии. Тем не менее, в сборнике приводится именно оригинальная сказка, вполне соответствующая критериям отбора, и фольклорист, опубликовавший ее, относит ее к шотландским сказкам.

Родители этой Золушки не королевского рода, но джентльмен и леди. Мачеха хочет избавиться от героини, но, не смея выгнать ее на кухню из страха перед мужем, пытается заморить ее до смерти голодом. На помощь девушке приходит черный ягненок. Когда ягненка убивают, старушка обучает Золушку сакральным действиям, чтобы оживить ее помощника, и охромевший ягненок продолжает кормить девушку. Он же наряжает героиню и отправляет ее в церковь, где ее замечает принц. Он пытается преследовать девушку, и на третий раз в спешке она теряет туфельку. Золушку прячут позади котла, а ее сводная сестра сама отрубает себе пальцы и пятку, чтобы надеть туфельку, но обман раскрывают вороны. Принц возвращается за истинной хозяйкой туфельки и находит ее в указанном воронами месте.

Логика этой версии сказки основана на дедуктивных суждениях, это также логика суждения на достаточном основании.

Гносеология сказки основана на атрибутивных суждениях, преобладает атрибутивная форма истины: персонажи характеризуются по их атрибутивным характеристикам «красивая», «добрая» и т.п.

Аксиология сказки разъясняет отдаление отца от дочери: после смерти жены его сердце разбито; тем не менее, мачеха не осмеливается вредить девушку в открытую. Сказка демонстрирует как реактивность, так и проактивность героев: Золушка не проявляет проактивности, но подчиняется другим; принц также следует обстоятельствам; однако сводная сестра сама принимает решения. Сказка не демонстрирует никакого наказания для мачехи и сводной сестры, разве что она осталась при матери с изуродованной ногой. Красота оценивается как основание для приоритета перед женихами; положительно оценивается следование мудрости, которую воплощает старушка-помощница. В данной версии героиня не имеет наименования, но всегда называется «маленькой девочкой» – *the little girl, their little step-sister*. Так формируются оппозиции

- добрый – завистливый (*good, jealous*)
- красивый – простой (*beautiful, pretty, plain*)
- юный – старый (*little, old*)
- удачное замужество – отсутствие замужества (*behind the prince rides, at home with Mamma bides*)

Гэльская версия «The Sharp (Horned) Grey Sheep» («Остророгая овечка»)

При анализе гэльской версии сказки становится очевидно, что вариант под названием «*Ashpitel*» содержит упрощения. Так, гэльская Золушка – дочь короля. Мачеха отправляет ее пасти овец, давая лишь крохи еды, но серая остророгая овечка кормит героиню. Принц знакомится с ней на выпасе, и, узнав, чья она дочь, понимает, что любит ее. Именно принц высказывает желание видеть свою возлюбленную на службе в церкви и дарит ей золотые туфельки. Недоумевая, почему ее падчерица не чахнет от голода, мачеха обращается за советом к птичнице – типичному персонажу кельтского фольклора. Птичница посылает свою безобразную дочь следить за Золушкой, и, хотя героиня пытается усыпить соглядатая, ее глаз на затылке не спит. Тогда мачеха, узнав, кем является принц, не пытается избавиться от овечки-

помощника, но пытается подменить девушек, посылая свою дочь пасти стадо. Однако Золушка приходит в церковь и садится так, чтобы принц ее видел, а, спеша уйти, теряет одну из золотых туфельек. Птичница советует мачехе отрубить части ступни дочери, чтобы туфелька подошла, но обман раскрывает птица, прилетевшая к окну на свадьбе.

Логика гэльской сказки основана на дедуктивных суждениях, то есть преобладают сужения на достаточном основании.

Функциональная атрибутивность определяет гносеологию: используется функциональная характеристика «она была зла к дочери первой королевы» (*was bad to the daughter of the first queen*) [9, с. 300], не атрибутивное «была злой», «и била ее и выставила ее за дверь. Она отправила ее пасти овец, не давая ей достаточного пропитания» *and she used to beat her and to put her out of the door. She sent her to herd the sheep, and was not giving her what would suffice her* [9, с. 300]. Ошибки вызваны преобладанием эмпирических суждений над субстанциональными.

Аксиологические особенности гэльской сказки – важность социального положения, социальной иерархии и брака с равным. Так, в сказке под названием «*Ashpitel*» принц полюбил героиню за красоту, не зная, кто она, и она не королевская дочь, но дочь джентльмена. В «*The Sharp (Horned) Grey Sheep*» красота героини упоминается только когда описывается как принц увидел ее, а полюбил он ее после того, как осведомился о ее происхождении. Более того, героиня данной сказки не имеет иного наименования кроме как *the queen's daughter* «королевская дочь», называясь по социальному положению. При этом дочь птичницы называется *Ni Mhaol Charach (Bald Scabby Thing)* – «лысая паршивка» или *bald black skinned girl* «лысая чернокожая девушка». Формируются оппозиции:

- старое – новое (*the last queen, the first queen*)
- мать – мачеха
- дочь прежней королевы – своя собственная дочь
- королева – птичница
- красивая королевская дочь – безобразная дочь птичницы

Ирландская сказка «*Fair, Brown, and Trembling*» («Светлая, Смуглая и Дрожащая»)

Сюжет ирландской сказки «*Fair, Brown and Trembling*» включает в себя многие из ключевых мотивов рассматриваемого типа, но при этом детали демонстрируют замечательное своеобразие аксиологии этноса.

В ирландской сказке опускается мотив смерти матери Золушки, но три родные сестры, три дочери в семье не имеют одинакового положения: по причине того, что младшая красивее старших, они боятся, что она выйдет замуж раньше них и потому не выпускают ее из дома. Отец – король по имени Эд Крохта – не принимает совершенно никакого участия в определении семейных ролей или распределении благ между дочерьми. Точно указывается место действия – Тир Конал, и продолжительность экспозиции – 7 лет, по истечении которых сын короля Омании (одна из областей Ирландии) влюбился

в старшую сестру, и в течение событий вмешалась старая птичница. Служанка напомнила девушке, что той следует быть в церкви в воскресенье, и при помощи плаща темноты и волшебных ножниц – традиционных волшебных атрибутов в ирландской сказке – трижды предоставила ей прекрасное платье, туфли, кобылу со сбруей, птицу и наперсток. Что примечательно – девушка сама выбирает цвет наряда, и последний, самый роскошный, выполнен в цветах ирландского флага. Условия, которыми птичница сопровождает свою помощь, таковы: принцесса не должна спешиваться и входить в церковь, но оставаться перед воротами церкви и мчаться домой, как только месса закончится. В ирландской сказке сестры не узнают Золушку, пытаются воспроизвести ее наряды, но безуспешно: принц охладевает к старшей сестре и надеется остановить младшую, хватая ее за ногу, и, оставшись с туфелькой руках, заявляет, что женится на этой девушке. Однако принцы других земель оспаривают его право выбора, мотивируя это тем, что одной лишь туфельки для этого недостаточно, и требуют поединка с каждым из соперников. Принцы сами отправляются по стране в поисках хозяйки туфельки. Многие девушки пытаются обмануть власть, калеча свои ноги, но обман не удается. Сестры запирают Золушку в чулане, но она проявляет проактивность, заявляя о себе. Внимания заслуживает важность локально-коллективного суждения и оценки в ирландской сказке: девушка не останавливается, когда принц и туфелька подтверждают ее личность, но показывается в каждом из своих нарядов перед обществом, чтобы все могли увидеть и узнать ее. Принц побеждает в поединке иноземных соперников, но сыновья Ирландии отказываются драться со своим соотечественником. Эта версия сказки имеет и продолжение, выходящее за рамки ATU 510A: после свадьбы старшая сестра пытается погубить младшую, сталкивая ее в море и занимая ее место благодаря сходству, однако пастушок сообщает принцу о злодеянии и тот спасает жену, а пастушок впоследствии получает в жены дочь Золушки.

Вероятностные суждения на недостаточном основании (субдуктивные суждения) формируют вероятностный тип логики, причем вероятность носит локально-общий характер.

Гносеология ирландской сказки основана на преобладании функциональных и атрибутивных суждений. Преобладает субстанциональный и локально-конвенциональный тип истины. При этом ошибки основаны на преобладании эмпирических суждений над субстанциональными, редукции совокупности частных к общему, сходства к тождеству.

Онтология ирландской сказки четко ограничивает место действия, что вновь указывает на важность локальной общности в миропонимании ирландца. Использование имен и названий создает эффект реалистичности происходящего. Мир ирландской сказки весьма функционален (все артефакты выполняют ту или иную роль), но не прямолинеен, и непредсказуем, причем в модели вероятностного предположения. При этом сходство не равно тождеству, а часть находится в неразрывной связи с целым.

Аксиология в ирландской сказке демонстрирует иерархию власти, в рамках которой процедурная справедливость (награда за преданность и

спасение члена королевской семьи) позволяет подняться по социальной лестнице путем брака. В семейных отношениях наблюдается иерархия по старшинству (старшие сестры определяют образ жизни младшей), отец не вмешивается до тех пор, пока зять не взывает к его правосудию. Именно отец выступает судьей для своей дочери и определяет ей наказание аналогичное преступлению. Таков характер пейоративной справедливости в ирландской сказке. Идеальная невеста отличается красотой и проактивностью; она полагается не на себя, но пользуется покровительством высших сил и мудрости народа. Так, старшие сестры пытаются копировать наряды Золушки, но в полной мере им это не удается; в точности выполняя указания старой птичницы, девушка добивается успеха. Идеальный брак в ирландской сказке заключается в свободном выборе, без обмана, с равным по происхождению; отступление от этого возможно только в качестве награды: так, если бы пастух не спас королеву, ее дочь, отданная ему в жены, не родилась бы. Оппозиции включают в себя

- подлинное – поддельное
- тождественное – сходное
- полное – частичное
- принадлежащее этносу – чужеродное («наше» и «их»).

Заключение

Анализ этнических сказок со схожим сюжетом ATU 510A позволил выявить сходное и различное в гносеологии, логике и аксиологии этносов Британских островов. Так, в английской и гэльской сказках преобладают функционально-атрибутивные суждения, в шотландской и ирландской – атрибутивные.

В английской и шотландской сказках преобладает логика суждений на достаточном основании, тогда как ирландская сказка основана на вероятностной логике в модели локальной вероятности. Ирландскую сказку отличает от вариантов «соседей» выраженный локальный коллективизм, локально-коллективные оценки и суждения, наличие оппозиции «свой» – «чужой» в значении Ирландский – чужеземный. Сыны Ирландии не дерутся друг с другом. Однако, в отличие от сказок Англии и Шотландии, в ирландской версии Золушка противостоит родным, а не сводным сестрам.

Во всех рассмотренных версиях «Золушки» сестры не пускают героиню в церковь, проявляя пренебрежение (в английской версии) и намерение уничтожить конкурента (в шотландской и ирландской), при этом разнятся и активность персонажей. Проактивность преобладает в гэльско-шотландской и ирландской версиях.

Во всех вариантах сказки подчеркивается важность брака с равным по положению. При этом сказки разных этносов формализуют разные аксиологические оппозиции, противопоставляя красоту и безобразие (в английской и гэльско-шотландской сказках), красоту и простоту (в шотландской сказке), доброту и злобу (в английской сказке), добродетельность и зависть (в шотландской сказке), общественное место и кухню (в английской сказке), удачное замужество и отсутствие замужества (в шотландской сказке), благородное и низкое происхождение (в гэльско-шотландской сказке),

подлинное и поддельное, тождественное и сходное, полное и частичное, этническое и чужеродное (в ирландской сказке).

Библиографические ссылки

1. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. М.: Книга, 1991. 573 с.
2. Делез Ж. Различие и повторение. СПб.: Петрополье, 1998. 384 с.
3. Ключевский В. О. Русская история: полный курс лекций в трех книгах. Кн. 1. М.: Мысль, 1995. 572 с.
4. Ковалевский М. М. Социология. Т. 1. М., 1910. 300 с.
5. Монтень М. Опыты: в 3 кн., кн. 1-3. М.: Наука, 1979.
6. Осьмушина А. А., Гагаев А. А., Гагаев П. А. Дейксисная методология исследования семантики сказка // Филологические науки. 2021. № 6 (1). С. 60–67.
7. Самарин Ю. Ф. Православие и народность. М.: Институт русской цивилизации, 2008. 716 с.
8. Blind K. A Fresh Scottish Ashpitel and Glass Shoe Tale // Archaeological Review. 1889. Vol. 3, Issue 1. Pp. 24–38.
9. Campbell J. F. Popular Tales of the West Highlands. London: Alexander Gardner Paisley and Paternoster Square, 1890. Vol. II. 495 p.
10. Curtin J. Myths and Folk Tales of Ireland. New York: Dover Publications, 1975. 263 p.
11. Dorson R. M., ed. American Folklore. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1959. 348 p.
12. Grimm J. Deutsche Mythologie. Dritte Ausgabe. Vol. 1. Dietrichsche buchhandlung. Göttingen, 1854. 1228 p.
13. Jacobs J. More English Fairy Tales. New York, London: G. Putnam's Sons, 1922. 268 p.
14. Karsdorp F., Fonteyn L. Cultural entrenchment of folktales is encoded in language // Palgrave Commun. 2019. № 5. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0234-9> (дата обращения: 20.09.2022).
15. Uther H.-J. The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography. Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson // FF Communications. 2004. No. 284–286.

УДК 82-84:1:811.111

ПОСЛОВИЦА КАК ФРАГМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

PROVERBS AS A FRAGMENT OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

О. Ф. Самкина
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

Аннотация. Пословицы любого языка являются отражением культуры народа на нем говорящего, а также ценностных ориентиров, присущих конкретной лингвокультуре. В статье исследуется понятие языковой картины мира, приводится история его появления, рассматриваются пословицы как фрагмент языковой картины мира.

Abstract. The proverbs of any language reflect the culture of the people who speak it and the values inherent in a specific linguistic culture. The article explores the concept of the linguistic picture of the world, and gives the history of its emergence. Proverbs are considered as a fragment of the language's picture of the world.

Ключевые слова: пословица, языковая картина мира, культура, теоретический анализ

Keywords: proverb, linguistic picture of the world, culture, theoretical analysis

Человек может понять мир благодаря языку, в котором закреплён исторический и общественный опыт. Мысли современного человека устремлены в его прошлое, и происхождение его культуры можно подробно увидеть в его языке. Отголоски прошлого сохранились в пословицах. Они настолько уникальны, что содержат «и нравственный закон и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [2]. Поэтому, изучение пословиц, в качестве предмета лингвистического исследования, является значимым и в настоящее время.

Многие исследователи, в особенности Ф. И. Буслаев, В. Н. Шутина, В. А. Маслова, А. А. Потебня, В. В. Пикалова, занимались изучением пословиц. Именно в паремиях ученые смогли определить некоторые характерные черты менталитета разных народов, переданные потомками. В. Н. Шутина, Л. М. Штейнгорт, В. В. Пикалова продолжают совершенствовать идею важности пословиц для воплощения языковой картины мира. Они считают, что ценность пословичного материала заключается в следующем:

1. в них заключены черты нескольких культур и этносов;
2. в связи с этим, они выражают философию народа, наиболее распространённую;
3. они содержат культурные архетипы, лежащие в основе парадигмы мировоззрения [13, с. 13].

В своем толковом словаре, великий русский лексикограф В. И. Даль объясняет термин пословица следующим образом: «Пословица – коротенькая притча. Это суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности...» [6].

Пословицы являются единицами паремииологии, из которых, в свою очередь, складывается языковая картина мира. Она и помогает носителю языка получить представление о мире. Картина мира передает «специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире» [11, с. 11].

Появление понятия «картина мира» можно связать с развитием физики на рубеже XIX-XX веков. В своем трактате, австрийский философ Людвиг Витгенштейн ввел данное понятие для того, чтобы отразить результаты познания мира, достигнутые наукой.

Идея о «языковой картине мира» принадлежит немецкому филологу Вильгельму фон Гумбольдту, который подчеркивал, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия» [4].

Вильгельм фон Гумбольдт считал, что существует две формы языка: внешняя и внутренняя. Под внешней формой языка филолог подразумевал звуковое своеобразие, а под внутренней – смысловое, или другими словами, семантическое своеобразие.

Само понятие «языковая картина мира» стало употребляться в научном смысле благодаря немецкому философу Йоханну Лео Вайсгерберу в 20 веке. В своей работе он пишет: «Возможность родного языка состоит в том, что он содержит в своих понятиях и формах мышления определенную картину мира и передает ее всем членам языкового сообщества» [3].

Если мы посмотрим внимательно на любой язык, то можем обнаружить, что все языки отображают мир, но по-разному, с такой позиции, с которой смотрит народ, создавший данный язык. Из этого следует, что в каждом языке существуют два аспекта:

- 1) универсально-объективный (который связан с отражением в языке самой реальности);
- 2) субъективно-национальный (который связан с отражением точки зрения на мир со стороны носителя языка).

Примером последнего вышеуказанного аспекта могут послужить следующие слова: *finger, thumb, toe*, палец. Англичане и русские смотрят на палец с разных точек зрения. Русское слово «палец» и английское слово «*finger*», содержат разные значения, определяемые разными культурами. При употреблении этого слова, русский человек представит в воображении просто палец, не фокусируя внимания на том, является ли этот палец частью руки или ноги. У носителей же английской культуры нет одного слова для описания пальца и ноги и руки: они уточняют что «*finger*» – это конкретно палец руки, «*toe*» – палец ноги, «*thumb*» – большой палец. Мы наблюдаем здесь разную по объему категоризацию одного и того же предмета (в данном случае часть человеческого тела). Таким образом, разные точки зрения на одно и то же явление во всех языках означают особое мировидение.

Существует множество определений языковой картины мира, обратимся к объяснению данного понятия, разработанного В. А. Масловой, которая утверждает, что «языковая картина мира – это общекультурное достояние нации, она структурирована, многоуровневая. Именно языковая картина мира обуславливает коммуникативное поведение, понимание внешнего мира и внутреннего мира человека. Она отражает способ речемыслительной деятельности, характерной для той или иной эпохи, с ее духовными, культурными и национальными ценностями» [8].

В дополнение, И. В. Иванова подчеркивает, что «языковой картине мира присуще не только различные когнитивные, социальные или культурные характеристики народа, но и географическое местоположение носителя языка. Это отражение определяется менталитетом народа» [7, с. 44].

Как было указано ранее, пословицы являются неотъемлемой частью изучения менталитета народа, его языковой картины мира. Они как некие сосуды, которые запечатывают и берегут весь нажитый опыт народа. Они считаются «выразителями народной мудрости, живущей и развивающейся

внутри культуры под влиянием множества факторов, во всех ее внутренних противоречиях» [9, с. 6].

С помощью паремий, ученые могут узнать и изучить различные культуры. Рассмотрим на примере нескольких пословиц, как отражается в английской и русской языковой картине мира такое важное понятие, как правда.

Правда является одним из ключевых нравственных понятий как в английской, так и в русской культуре:

«*He в силе Бог, а в правде*» [5];

«*Правда груба, да Богу любя. Правда гневна, да Богу мила*» [10];

«*Правда у Бога, а кривда на земле*» [10];

«*Truth is the highest thing that man may keep*» [17];

«*The truth will set you free*» [14].

Данные пословицы доказывают, что правда важна для обеих культур. Однако средства репрезентации отличаются не только в семантическом, но и в стилистическом плане. Так, во многих русских паремиях правда связана с религией, с Богом.

Кроме этого, большинство русских паремиологических единиц проводят параллель между правдой и светом (солнцем):

«*Правда чище ясного солнца*» [5];

«*Правда светлее солнца*» [5];

«*Солнца не закроешь, а правду не скроешь*» [5].

Также, в обеих культурах подчеркивается то, что правда всегда побеждает и раскрывается:

«*Завали правду золотом, затопчи ее в грязь – всё наружу выйдет*» [10];

«*Правда ни в огне не горит, ни в воде не тонет*» [10];

«*Правда - что масло: всегда наверху*» [10];

«*Truth filters through stone*» [1];

«*Truth will come to light*» [1].

Несмотря на то, что иногда сложно сказать правду, все же она лучше, чем ложь:

«*Правда груба, да нам любя*» [10];

«*Лучше горькая правда, чем сладкая ложь*» [10];

«*Better suffer the truth than prosper by falsehood*» [1].

Если же мы обратимся к пословицам, в которых сопоставляются деньги и правда, то увидим, что русский народ описывал силу золота над правдой:

«*И правда тонет, коли золото всплывает*» [10];

«*Вся правда в счете*» [10];

«*Когда деньги говорят - правда молчит*» [10].

Однако, в некоторых паремиях описывается и обратная ситуация, где правда намного важнее денег:

«*Правда дороже золота*» [10];

«*Деньги смогут много, а правда все*» [10].

Англичане же порицают людей, которые лгут, чтобы получить выгоду или деньги. «*A poor man is better than a liar*» [16]. Однако так считалось из-за того, что ложь не выгодна «*Money earned by deceit, goes by deceit*» [15].

Кроме этого, в русской паремиологической картине мира мы можем встретить множество пословиц о правде, в которых фигурирует царь, тем самым подчеркивая веру в справедливого царя как главы государства:

«Царю правда нужна. Без правды боярский царь бога прогневит» [10];

«Где царь, тут и правда» [10];

«Правда божья, а воля царская» [10].

Вышеприведенные примеры продемонстрировали нам значимость такого важного понятия, как «правда» в языковой картине мира двух культур.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря комплексному изучению паремий, исследователи смогут глубже проникнуть в культурные особенности языковой картины мира нации. Именно лингвокультурологический анализ русских и английских пословиц дает нам возможность понять специфику национального представления о мире, а богатство паремиологических единиц открывает широкий спектр возможностей для их дальнейшего изучения.

Библиографические ссылки

1. Английские пословицы про правду и ложь. URL: <http://citaty.su/anglijskie-poslovicy-pro-pravdu-i-lozh> (дата обращения: 18.11.2022).
2. Буслаев Ф. И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные. М., 1954. 176 с.
3. Вайсгербер Й. Л. Язык и философия. М., 1993. 655 с.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. 37 с.
5. Даль В. И. Пословицы русского народа. М., 2020. 984 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь великорусского. URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения 18.11.2022).
7. Иванова Е. В. Мир в английских и русских пословицах. СПб., 2006. 280 с.
8. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. М., 2007. 296 с.
9. Пикалова В. В. Этнокультурные нормы речевого поведения в паремиологических единицах английской и русской лингвокультур: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 18 с.
10. Пословицы. URL: <http://posloviz.ru/> (дата обращения 08.11.2022).
11. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Под ред. Б. А. Серебренникова. М., 1988. С. 8–69.
12. Потебня А. А. Слово и миф. М., 1989. 200 с.
13. Шутина В. Н. Отражение менталитета эпохи в пословичной картине мира: на материале первых печатных сборников: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2010. 24 с.
14. English Proverbs & Sayings on Truth. URL: <https://www.inspirationalstories.com/proverbs/t/english-on-truth/> (дата обращения 18.11.2022).
15. List of proverbial phrases. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_proverbial_phrases (дата обращения 18.11.2022).
16. The List of Proverbs. URL: <http://tw.w.id.au/proverbs/proverbs.html> (дата обращения 18.11.2022).
17. Truth Quotes. URL: http://www.notable-quotes.com/t/truth_quotes.html (дата обращения 08.11.2022).

РОЛЬ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

THE ROLE OF THE CHINESE LANGUAGE IN CULTURAL DIALOGUE

Н. Б. Сапарбаева

Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, г. Алматы

Аннотация. В статье говорится о роли китайского языка в диалоге культур. В связи с быстрым экономическим ростом Китая, роль китайского языка на мировой арене значительно укрепилась. Процесс глобализации способствует увеличению интеграции различных культур, и для взаимодействия друг с другом требуется диалог с использованием подходящего для каждой из сторон языка. Основная и самая важная проблема диалога культур заключается во взаимодействии этнических, политических, экономических и социальных субъектов. У разных государств и народов могут быть различные мировоззрения которые могут привести к конфликтам. И чтобы их избежать необходимо знать язык и понимать особенность культур разных стран.

Abstract. The article talks about the role of the Chinese language in the dialogue of cultures. In addition, the author emphasizes that in recent years, with the rapid economic growth of China, the role of the Chinese language on the world stage has been greatly strengthened. The process of globalization is increasing the integration of different cultures, and interaction with each other requires dialogue using the language appropriate for each of the parties. The main and most important problem of the dialogue of cultures lies in the interaction of ethnic, political, economic and social actors. Different states and peoples may have different worldviews that can lead to conflicts. And in order to avoid these conflicts, it is necessary to know the language and understand the peculiarities of the cultures of these countries.

Ключевые слова: китайский язык, языковая среда, Китай, роль языка

Keywords: Chinese language, language environment, China, the role of a language

Начиная с конца XX века на мировой арене произошли огромные изменения. Такие факторы, как крах Варшавского договора, распад Советского Союза, обретение независимости входящих в него республик, быстрый рост Китая и усиление его международного роли на мировой арене, обострение конкуренции за мировое лидерство изменили международную ситуацию. Мировые державы, помимо усиления государства традиционными методами, потратили огромные ресурсы на увеличение потенциала «мягкой силы». Культурные ценности любого государства очень важны для формирования хорошего имиджа государства, что влияет на формирование его политической

роли на мировой арене и способствует увеличению его инвестиционной и языковой привлекательности.

В последние годы экономика Китая непрерывно растет, привлекая к себе пристальное внимание мировых держав. Для распространения китайского языка и культуры по всему миру были созданы институты Конфуция, названные в честь признанного во всем мире великого гуманиста Кун Цзы.

Процесс глобализации способствует увеличению интеграции различных культур, и для взаимодействия друг с другом требуется диалог с использованием подходящего для каждой из сторон языка. Это действие называется диалогом культур, но сам процесс происходит не только посредством языкового общения, но и невербального коммуницирования. Основная и самая важная проблема диалога культур заключается во взаимодействии этнических, политических, экономических и социальных субъектов. У разных государств и народов могут быть различные мировоззрения которые могут привести к конфликтам. И чтобы избежать этих конфликтов, необходимо знать язык и понимать особенность культур этих стран [1].

В современном мире, где есть множество международных организаций, осуществляют активную внешнеполитическую деятельность различные государства, сформировался список так называемых мировых языков для облегчения ведения дипломатических переговоров, межкультурных коммуникаций и так далее. Одним из таких языков является китайский язык. Это приводит к образованию двух позиций при диалоге: «своя» и «чужая» [2]. Следовательно, при общении с представителем китайского языка (или вообще с представителем любого другого языка) следует проводить мысленный анализ и определять позиции по отношению к собеседнику. Путем междисциплинарного подхода можно сопоставить диалог культур с межкультурной коммуникацией. Особенность китайского языка заключается в его процессах изменений, которые формировали язык до сегодняшнего дня. Одним из фундаментов становления китайского языка стало конфуцианство. В древние времена в Китае существовало множество верований и течений, но конфуцианство было господствующим и оставило большой след в китайском языке.

Европейские лингвисты считают, что язык должен быть четким и ясным. Китайские ученые придерживаются того же мнения, и ввиду влияния идеологии конфуцианства на китайский язык, они полагают, что «в этикете важно соблюдать гармонию и золотую середину» [3].

Каноны конфуцианства «Три устоя и пять неизменных правил» глубоко повлияли на китайский язык. В отличие от европейских стран, в китайском обществе будет невежливо назвать человека, особенно если он старше собеседника и по статусу и по возрасту, по фамилии и имени. Лучше всего, если вы обратитесь к собеседнику по фамилии с прибавлением его должности, профессии либо добавьте слова вежливости «господин» или «госпожа». Вследствии большого культурного и исторического следа в формировании языка, китайский язык пользуется большим спросом в мировом социуме. Данная тенденция также связана с большим политическим весом самой

Китайской Народной Республики. Поэтому роль китайского языка в мире двойная, имеет культурно-традиционную и политическую специфику. Культурная особенность заключается в способе коммуникаций. В процессе диалога проявляется уважение к собеседнику, чувствуется определенное возвышение собеседника, однако в подобном диалоге от другого собеседника ожидаются те же действия в ответ.

В современном мире китайский язык в диалоге культур применяется зачастую и в политическом аспекте. Основной из причин является политика правительства Китая для распространения языка за пределами страны и создания «могущественного культурного государства». В 2000 году депутат Всекитайского собрания народных представителей Ху Юцин отметил, что обучение китайскому языку способствует наращиванию национальной мощи и развитию «мягкой силы» КНР [4].

Институты Конфуция один за другим были созданы и в Казахстане, которые располагаются во всех крупных городах Республики Казахстан: Алматы – 2, Астана – 1, Актобе – 1, Караганды – 1. Таким образом расширился спектр обучения китайскому языку, китайский язык стал преподаваться даже в колледжах и средних школах. После того, как в 2013 году председатель КНР Си Цзиньпин объявил, что в Казахстане, в рамках проекта «Один пояс – один путь», обучающимся китайскому языку будут выданы 30 тыс. квот на выездное обучение в Китай, интерес казахстанской молодежи к изучению китайского языка значительно возрос.

В Казахстане использование и изучение китайского языка весьма актуально, а роль межкультурной коммуникации высока. Это связано, в первую очередь, с географическим соседством двух стран и их тесными политическими и торгово-экономическими связями. Во-вторых, на территории Китая проживает большое количество этнических казахов (1462588 человек) [5]. Вследствие политики Казахстана по возвращению этнических казахов на историческую родину, возвращенные казахи в вербальной коммуникации используют казахский или китайский языки, и часто не владеют русским. Китайский язык в силу популярности среди казахоязычного населения выступает как язык коммуникаций.

Какова же роль китайского языка в диалоге культур? В процессе глобализации китайский язык быстро распространяется и является одним из 6 официальных языков ООН, что показывает статус языка. Китайский язык становится альтернативой английскому языку и закрепляется как язык международного общения.

Распространение китайского языка – это естественный процесс. Так как Китай стал одним из крупнейших торговых партнеров для всех стран Центральной Азии. Владение китайским языком дает огромные возможности работать в китайских компаниях, так как владение китайским языком давно стало большим конкурентным преимуществом.

Второй фактор заключается в том, что Китай вкладывает много инвестиций в продвижение китайского языка.

– Сегодня Китай уже догнал США по числу научных работников и каждый год их количество увеличивается на 9%.

– За последние тридцать лет Китай превратился из отсталой страны в государство с эффективной системой среднего и высшего образования.

– Китайский язык является национальным языком не только КНР, но также и Сингапура. В отдельных американских штатах, в частности, Нью-Йорке, всю официальную документацию обязательно переводят на китайский язык.

– Экономика Китая растет стабильно высокими темпами. В 2018-2020 гг. увеличение ВВП Китая составило 10-11% в год, как ни в одной из крупных развитых стран. Китай же далеко превосходит различные экономические показатели этих стран.

– В 2021 году, несмотря на все сложности, экономика Китая выросла на 8,1%, а ВВП на душу населения составил \$11700.

– В торговые компании по всему миру требуются менеджеры, логисты и технические специалисты со знанием китайского языка. Каждый год растет число вакансий, для которых владение китайским – неременное условие для соискателя [6].

– Мода на знание китайского языка обусловлена ещё и тем, что большое количество людей по всему миру увлечены многовековой культурой Поднебесной, изучают китайскую философию, медицину, боевые искусства и цигун, фэн-шуй, гадание по И-Цзин и т.д. Причиной является Промышленная революция Китая.

– Согласно статистике, за 5 лет на hh.ru количество вакансий с обязательным знанием китайского выросло почти в 4 раза.

В последние годы китайский язык стал языком передовой науки, повысилось качество университетского образования, усилился научный потенциал страны и инновационный экономический рост страны. В будущем китайский язык станет основным языком получения высококачественного образования. Такую роль раньше играли западные языки [7].

В данное время для изучения жизни и обычаев Китая и для лучшего понимания китайского языка выпускаются журналы «Сосед» в Казахстане и «Контимост» в России [8].

В последние годы большое количество грантов выделенное китайским правительством вызвало огромное желание казахстанской и российской молодежи поехать в Китай изучать китайский язык и другие специальности на китайском и английском языках. Но после начала пандемии этот процесс немного приостановился, хотя китайские вузы продолжают по прежнему набирать студентов и проводят занятия онлайн. За последние годы немало казахстанских студентов закончили китайские вузы онлайн, находясь у себя на родине. Хотя многие из них надеялись изучать китайский язык в языковой среде. Но в будущем все-таки все надеются, что возможность поехать в Китай появится, и многие студенты поедут в Китай изучать китайский язык.

Китай – многонациональная и очень интересная страна с богатой культурой. Чтобы изучить китайский язык, его нужно полюбить, и тогда никакие сложности не станут препятствием для изучения языка. Красота китайского языка в его тональности и в выразительности. И только полюбив этот язык, можно его выучить. А выучив, можно впитать в себя китайское мировоззрение и культуру, которая поможет выстроить свою концепцию жизни.

Выводы.

В будущем с экономической мощью Китая, позиция китайского языка укрепитя и все больше людей будут изучать китайский язык, что позволит ему примерно через 40-50 лет стать мировым языком. Что касается роли китайского языка в Казахстане, то можно сказать, что он занимает определенно сильные позиции среди других иностранных языков, изучаемых гражданами Казахстана. Есть достаточное количество китайских компаний, которые сотрудничают с Казахстаном на территории Республики Казахстан. Эти компании дают рабочие места с хорошими условиями работы для своих сотрудников. Увеличение влияния китайского языка также увеличит количество китайских компаний на территории Республики Казахстан. Как сказал президент Казахстана К.-Ж.Токаев, «казахстанцы должны изучать Китай и китайский язык».

Таким образом, уверенно можно сказать, что китайский язык будет и дальше распространяться в Казахстане и во всем мире, несмотря на сложность языка.

Библиографические ссылки

1. Лаумулин М. Казахстан в современных международных отношениях: безопасность, геополитика, политология. Алматы, 2000. 480 с.
2. Токаев К. К. Внешняя политика Казахстана в условиях глобализации. Алматы, 2000. 584 с.
3. Хафизова К. Ш. Многомерные границы Центральной Азии: Казахстанско-китайская граница в прошлом и сегодня. М., 1999. 87 с.
4. 陈培瑞.是行风问题还是体制问题—论公众的教育形象[J] // 山东教育科研. 2002. №7. С.5-8.
5. 陈必超.改造普通高中学校教育形象的尝试与努力—“唤醒:学生自主成长的实证研究”课题检视[J] // 江苏教育研究. 2016. №34. С. 30-34.
6. 程斯辉,曹靖.网络教育形象忧思—关于网络负面教育新闻过量的分析[J] // 教育科学研究. 2014. №11. С. 5-15.
7. 陈韦吉.新时期职业教育形象的提升—基于技术文化的视角[J] // 职教通讯. 2014. №1. С.15-18.
8. 程斯辉,曹靖.网络教育形象忧思—关于网络负面教育新闻过量的分析[J] // 教育科学研究. 2014. №11. С. 5-15.

РОЛЬ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА МЕЖДУНАРОДНОЙ АРЕНЕ

THE ROLE OF THE CHINESE LANGUAGE IN THE INTERNATIONAL ARENA

Су Цзяин

Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, г. Алматы

Аннотация. В статье говорится о роли китайского языка на международной арене и о том, что китайский язык является самым распространённым языком в мире, на котором говорят больше одного миллиарда людей. Роль китайского языка резко возросла в последнее время. Сегодня его полезно знать логистам, юристам, инженерам, бизнесменам, предпринимателям, так как Китай присутствует сегодня практически во всех сферах научной и деловой жизни.

Abstract. The article talks about the role of the Chinese language in the international arena. More than one billion people speak Chinese as the most widely spoken language in the world. The role of the Chinese language has increased dramatically in recent years. Today it is useful to know it for logisticians, lawyers, engineers, businessmen, entrepreneurs, because China is present today in almost all areas of scientific and business life.

Ключевые слова: китайский язык, международная арена, Китай

Keywords: Chinese language, international arena, China

Китайский язык является официальным языком КНР, который считается одним из древнейших языков мира. На китайском языке в нынешнее время говорят более миллиарда человек, что означает, что на нем говорит более четверти населения нашей планеты. Китайский язык также является одним из шести официальных языков ООН [1]. На сегодняшний день во всех частях мира у молодежи появился огромный интерес к изучению китайского языка. И главной причиной является рост авторитета Китая на мировой арене.

Экономика Китая занимает лидирующие позиции среди других стран. Китайская Народная Республика занимает первое место по численности населения, второе место на мировом рынке по экономическим показателям после Америки, и третье место в космической гонке. На китайском языке говорит большая часть населения Китая. Китайский язык является официальным языком не только КНР, но также и Сингапура. В отдельных американских штатах, в частности, Нью-Йорке, всю официальную документацию, связанную с выборами, обязательно переводят на китайский язык, точнее на три основных китайских диалекта.

Экономика Китая ежегодно растет высокими темпами. В 2018-2020 годах ВВП Китая увеличивался на 10-11% в год, такой темп был намного выше, чем в других развитых странах. В 2021 году, несмотря на все сложности, экономика Китая выросла на 8,1%, а ВВП на душу населения составил \$11700.

Сейчас в Китае наблюдается быстрый темп развития. Это связано с большей конкуренцией в стране. В Китае уже нет неграмотных людей. И за последние годы Китай обогнал многие страны, в том числе и в сфере образования. В Китае есть более 2000 университетов и колледжей. В связи с ежегодно растущей конкуренцией каждая семья хочет, чтобы их дети были самыми умными, и для этого все люди стараются дать ребенку самое лучшее образование. Поэтому в Китае растет поколение начитанных и умных детей. Кроме того, в Китае выделяется очень много грантов для иностранных студентов, и это привлекает многих иностранных студентов.

Востребованность специалистов с китайским языком

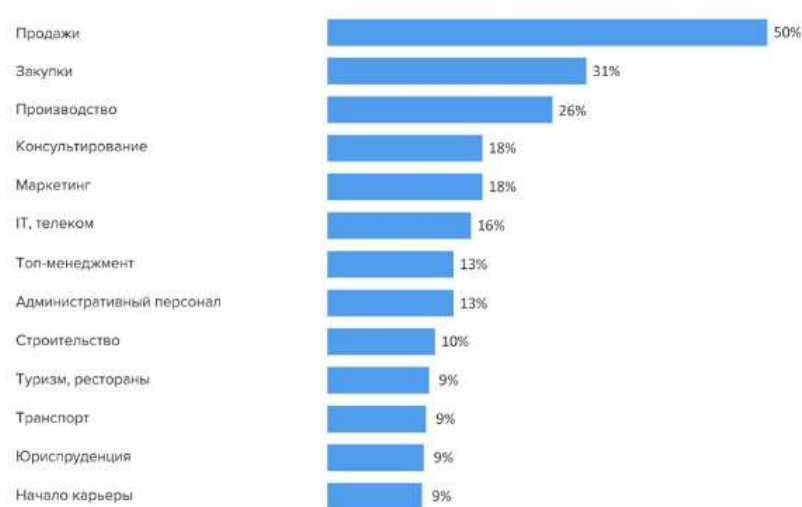


Рисунок 1. Востребованность специалистов с китайским языком.

20 апреля ежегодно отмечается «День китайского языка» в ООН. Китайский язык изучается в школах Америки, Аргентины, Испании, Италии, Англии и т.д.

Во многих китайских компаниях по всему миру требуются специалисты со знанием китайского языка. Кроме того, многие люди, увлеченные философией и культурой Китая, изучают китайскую культуру, философию, медицину, Фэн-шуй, цигун и у-шу [2].

С увеличением международных экономических связей Китая с другими странами в бизнес-среде необходимость в переводчиках китайского языка неустанно растет.

В Интернете молодые люди особенно часто начали общаться на китайском языке. Хотя очень заметно влияние английского языка на китайский язык, но большая часть иноязычных слов переводится на китайский язык.

Среди новейших заимствований можно обнаружить такие слова, как 黑客 – «хакер», буквально «черный гость», которое отражает как значение, так и звучание исходного слова. Также такие слова как:

- 可口可乐 – кока кола напиток;
- 巴士 – автобус;
- 麦当劳 – Макдональдс;

- 打的 – такси;
- 芝士 – сыр.

Чтобы стать международным языком, язык должен быть общеупотребимым, то есть на нем должна говорить большая часть населения по всему миру. Мировой язык выступает в качестве посредника между людьми, государствами или сторонами, принимающими участие в коммуникации или в обсуждении важных вопросов.

На сегодняшний день, роль китайского языка значительно повышается на международном уровне, поскольку сам Китай является одним из лидеров по разным факторам и сферам на международной арене, в особенности, в экономической, политической, транспортно-логистической, военной, производственной, информационной и научно-академической сферах (статьи, написанные на китайском языке, обходят по количеству статьи, написанные на английском). Роль китайского языка резко возросла в последнее время. Сегодня его полезно знать логистам, юристам, инженерам, бизнесменам, предпринимателям, так как влияние Китая сегодня присутствует практически во всех сферах научной и деловой жизни стран [3].

Китай особенное внимание уделяет языковой политике, так как языковая политика влияет на имидж страны, на ее внешнюю привлекательность. Стремительное экономическое и технологическое развитие КНР и активная интеграция страны в глобальную экономику в последние десятилетия XX – начале XXI вв., повышение роли Китая на международной арене, активизация культурного обмена способствовали превращению китайского языка в важный инструмент коммуникации практически во всех сферах транснациональных взаимодействий – от политической и экономической до образовательной и научно-технической [4].

Сильному усилению роли китайского языка положили начало инициативы 2013 года, основанные на исторической концепции Шелкового пути. Это связано с мега проектами: такими, как «Один пояс – один путь».

Общение на китайском языке имеет богатую историю среди 65 стран, расположенных вдоль Шелкового и Морского путей, включая 2 страны в Восточной Азии, 11 в Юго-Восточной Азии, 8 в Южной Азии, 8 в Центральной Азии, 16 на Ближнем Востоке, 16 в Восточной Европе и 4 в Содружестве независимых государств (СНГ). В связи со значительным улучшением всесторонней мощи и экономического статуса Китая после реформ открытости, изучение китайского начало распространяться по всему миру. Во многих странах, расположенных вдоль «путей», появлялись школы по изучению китайского языка, известные как 孔子学院. Институты Конфуция проводят обучение китайскому языку, проводят разные культурные мероприятия, связанные с китайской традиционной культурой, готовят к сдаче языкового экзамена HSK, а также помогают с поступлением в высшие учебные заведения КНР. Институты Конфуция распространяют по всему миру язык и культуру Китая [5]. Проводя различные конкурсы среди студентов, институты обогащают их духовный мир и дают возможность получить бесплатное

образование в Китае. На сегодняшний день число институтов Конфуция возросло до 1500, что намного превышает количество других языковых центров.

По количеству говорящих на нем людей китайский язык является неоспоримым лидером, так как общее количество превышает 1,3 млрд. Кроме Континентального Китая, на китайском разговаривают во всей Южной и Юго-Восточной Азии. К примеру, Таиланд установил китайский язык в качестве первого иностранного языка [6]. В качестве официального китайский язык используется в Сингапуре. Широко распространен китайский на Филиппинах, и можно свободно перемещаться по Южной Корее и Японии, используя китайский в паре с английским.

Большим показателем использования языка как инструмента международного общения является частота его использования при проведении международных экономических, политических, общественных, культурных мероприятий. Китайский язык не только является одним из шести официальных языков ООН, но он является еще и одним из основных рабочих языков АТЭС (Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество), СВА (экономический союз стран Восточной Азии), ШОС (Шанхайская организация сотрудничества) [7].

Станет ли китайский языком № 1 в мире? Это возможно, так как если Китай будет в таком же быстром темпе развиваться, то через 50 лет китайский язык станет первым мировым языком, как и английский язык. Но для этого правительству Китая нужно приложить определенные усилия.

Библиографические ссылки

1. Ван Ли. Очерки по истории китайского языка. Пекин, 1978.
2. Ли Минфу. Распространение китайского языка как фактора мягкой силы во внешней политике КНР в XXI веке.: диссертация ... кандидата Политических наук: 23.00.04. 2016. 236с.
3. Юань Синпей и др. История китайской цивилизации. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2016.
4. Xiaotong. Reflection·Dialogue·Cultural Awareness // Journal of Peking University (Philosophy and Social Science Edition), 1997.
5. 陈必超.改造普通高中学校教育形象的尝试与努力—“唤醒:学生自主成长的实证研究”课题检视[J] // 江苏教育研究. 2016. №34. С. 30-34.
6. 程斯辉,曹靖.网络教育形象忧思—关于网络负面教育新闻过量的分析[J] // 教育科学研究. 2014. №11. С. 5-15.
7. 陈培瑞.是行风问题还是体制问题—论公众的教育形象[J] // 山东教育科研. 2002. №7. С. 5-8.
8. 陈培瑞.是行风问题还是体制问题—论公众的教育形象[J] // 山东教育科研. 2002. №7. С. 5-8.
9. 陈韦吉.新时期职业教育形象的提升—基于技术文化的视角[J] // 职教通讯. 2014. №1. С. 15-18.

**РЕЛИГИОЗНАЯ ЦЕНТРИРОВАННОСТЬ КАК ЦЕНТР ЛИЧНОГО БЫТИЯ
ЧЕЛОВЕКА**

RELIGIOUS CENTREDNESS AS THE CENTER OF ONE'S PERSONAL BEING

В. В. Цымбалюк, О. Г. Минина
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»

Аннотация. В статье предлагается разбор понятия «религиозная центрированность» в качестве одного из центральных понятий аксиом религиозного опыта И. А. Ильина. В статье используется герменевтический и феноменологический анализы.

Abstract. The article offers an analysis of the concept of "religious centredness" as one of the central concepts of the axioms of religious experience by I. A. Ilyin. The article uses hermeneutical and phenomenological analyses.

Ключевые слова: религиозная центрированность, центр, точка, бытие, И.А.Ильин

Keywords: religious centredness, center, point, being, I. A. Ilyin

Axioms of religious Experience is a religious and philosophical study to which the author has devoted more than thirty years of his life. The idea of creating axioms dates back to 1919, and Ivan Alexandrovich completed his work in 1951. And only in 1953 his teaching was seen by the world. It was this year that two volumes of axioms were published in Paris, which set a certain vector and defined the criteria for genuine religiosity.

The main message of his research, his key idea is that "every religious belief and doing is based on a special religious experience. This experience requires reverent attention and careful creative attitude from a person: a believer must take care of his faith, his spiritual purity and the God-conformity of his experience" [1, с. 9]. Religious experience according to I. A. Ilyin is religion as a human condition. The essence of religion consists in the spiritual and practical life to which it calls a person.

In the Axioms of religious Experience, I. A. Ilyin focuses his attention on the spiritual aspiration of a person to God. The author is looking for those criteria of faith that inform religion of its truth, greatness and creative significance. Religious faith requires the integrity of a person, his sincerity, free desire and personal experience. It is certainly connected with the spiritual and moral transformation of a person. He devotes a separate chapter to religious sincerity, in which he pays special attention to wholeness, prayer, and the central objective fire. In this chapter, he introduces the concept of "religious centredness". I. A. Ilyin literally explains this phenomenon as follows: "The human soul must introduce the "fire of the spirit" into the very center of its life, into the last depth of its heart, into the source of its being, so that this fire ignites the fire of instinct and so that this new flame turns into the central state of the

whole personality and its life. Then the whole human way of life acquires the necessary and precious religious centrality" [1, c. 384]. The Fire of the Spirit is at the source of Being. Aristotle considers the so-called first matter to be the basis (source) of all existence. This primary matter, however, is not fundamentally defined by any of the categories by which we define the real states of existence. It forms, in fact, a "potential" prerequisite for existence.

To accomplish this transformation, the author suggests "gathering yourself", becoming whole, kindling the flame of inner prayer. According to the author, prayer is a kind of a certain "heart heat" that absorbs into itself or simply involves. She is a spiritual light that gathers rays into a single center. It is in this center that the process of gorenje, melting and fluidity takes place. This state of fluidity can be attributed (compared) to the ocean, as the progenitor of everything. In ancient philosophy, the source of life. From the word to exude, to shed, to pour out, which is a prefixal derivative of the verb of common Slavic origin to sharpen, to exude, to shed, having the same basis as to flow (tekti). In the same way, prayer acts as a source of life and love. Carries a gracious stream of purity. A person is filled with this source. Thus, we can conclude that prayer is the basis of spiritual life. "So religious centredness becomes more permanent, indestructible, continuous, not disappearing" [1, c. 395]. I.A. Ilyin makes a reference to the Pythagorean school. According to ancient teachings, the world has a single center. The "center" is fundamentally represented as a kind of invisible point from which the whole creation originates and returns to, in other words, the Beginning and the End of everything.

The word "centredness", noun, inanimate, feminine, third declension. Formed from the verb to center. Morphemic analysis showed that the root of the word is "center". It is simple because it has one root. It has four suffixes, so it is multi-suffix or polysuffixal. There is no ending. The basis of the word is "centredness». The word "center" was borrowed in the 17th century from the German language "zentrum".

Latin centrum, transmitting the Greek "kentron" "center". In his book, V. V. Sementsov defines the ancient root "ken-t", which means "to prick", "poke", "point in the middle". Probably, ken- in ken-t is the same ancient root as in "child", "beginning", "conception". Then the additional root -t is the same as in "poke", "point", "point". The single-root word with "center" the ancient Greek word κέντρον "sting", "point", is formed from the verb κέντω (kento) "prick", "pierce". Focus, the center where the divine rays are collected. In the Church Slavonic and modern Russian text of the Gospel, there is no word center borrowed in the Middle Ages through Latin. Where the original κέντρον occurs in the Greek text, Slavic translators chose a sting, a horn (a stake with which shepherds stabbed domestic animals, directing them to the right path), inoculation, and other words that preserve a specific image of a "point in the middle", "beginning and end" [6].

The very concept of "point" is of interest. Nicholas Kuzansky, put a dot in the center of everything and pointed out that the center of everything is God. It was the law of coincidence of infinitely small and infinitely large quantities. But as God is everywhere and in everything, so is the dot everywhere and in everything, in the great infinity. God is the great infinity. He equated the point to infinity. This statement of

N. Kuzansky, known as the law of coincidence of opposites, gave philosophy an idea of the great divine meaning of the point. Thanks to him, attention is focused on the meaning of reasoning about the point as a philosophical category. I. A. Ilyin draws our attention to the fact that the center (point) must be one. If a person has several centers, he becomes unstable and eventually comes to destruction.

Paul Tillich in his work "Systematic Theology" speaks of "centrredness" and defines it as, "the quality of individualization to the extent that an indivisible thing is a centered thing. Continuing the metaphor, we can say that the center is a point, and the point cannot be divided. A centered entity can generate another entity from itself or be deprived of some parts that belong to the whole, but the center as such cannot be divided - it can only be destroyed» [8]. I. A. Ilyin pays special attention to the fire "The Fire of God". He speaks of it as a tool that helps to acquire "religious centrredness." A cosmic Divine hearth, a kind of "Fiery Bush" from which "the whole world is formed and revolves in its harmonious structure" [1, c. 397]. Kupina in translation into Russian means bush. For a believer, this word immediately refers to the plot of the Old Testament about Moses.

In the New Testament, the "Burning Bush" and the events associated with it received a deeper theological interpretation. This is a very important parallel. By the "Burning Bush" we honor the Mother of God as a Bride, after Her immaculate conception from the Holy Spirit, who carries a fiery Light. The same Divine Light shone around Her Son on the sacred Mount Tabor, as it once shone around the burning bush on the sacred Mount Sinai when God the Father spoke from it to Moses. She lived her entire earthly life before the Dormition in divine purity, incandescent by that Divine flame and preserved the integrity of the spiritual and bodily things that this flame touches. She received the Holy Spirit into Herself, and was untouched by His flame, because God was in Her. The Virgin Mary carried God in her, a scorching fire, but not scorching human nature. Through the Mother of God, Salvation came into the world - our Lord Jesus Christ, who accepted the sins of the world.

The Monk John of Damascus interpreted the image of the "burning bush" as follows: "The bush was the image of the Mother of God, and to Moses, intending to approach her, God said: "Take off your shoes from your feet..."So, if the holy land on which the image of the Virgin was revealed to Moses, then how many times is this image? For he is not only a saint, but, I dare say, even a saint among the saints" [5].

In general, the analysis of the image of the "burning bush" requires a separate study, the symbols that are depicted on the icon are especially interesting. For example, an octagram is an eight-pointed star, a cross. Octagram-like symbols are found in many peoples of the world. Being inscribed in a circle, the octagram often symbolizes order, creation and balance. There is also a simplified octagram, two squares rotated 45 degrees relative to each other. Just the simplified form of the octagram we can see on the icons, the symbol of the eight-pointed star. The Hestia archetype mentioned by the author also evokes a sense of integrity and untouchability.

Describing the Divine fire, I. A. Ilyin says that "a religious person, having accepted God's fire as the deep dwelling of his passion and allowing it to burn with an unquenchable coal in the innermost of his heart, believes in it and believes in it,

because he constantly experiences its good power ... A spiritually arranged and God-led Cosmos" [1, c. 386]. As Heraclitus said: "This cosmos, the same for everyone, was not created by any of the gods, none of the people, but it has always been, is and will be a living fire, steadily igniting and steadily fading" [2].

What I also want to draw attention to is the image of coal, which the author mentions and which is also depicted on the icon of the Burning Bush. The image of coal is based on a vision given to the Prophet Isaiah: "... and I said, 'O wretched one, for I am crushed! Because I am a man, and I have unclean lips; and I live among a people who have unclean lips, and my eyes have seen the King, the Lord of hosts! And one of the Seraphim was sent to me, and in his hand was a burning coal, which he took with tongs from the altar, and he touched my mouth and said: "Behold, this has touched your lips, and will remove your iniquity, and will cleanse your sins" [3].

Burning coal as a symbol of Christ, ticks as a symbol of the Mother of God. "In order to acquire real religious sincerity, a person must establish a religious and objective center in himself and acquire the integrity of the act and volume. It is the vital combination of genuine centrality and organic wholeness that makes the soul sincere in the highest sense of the word" [1, c. 401]. The great religious nature of sincerity arises. And what is religion according to I. A. Ilyin: "Religion is an all-life (in the sense of scope) and living (by the nature of action) connection of a person with God; or otherwise: a human subject with a divine Object. This object is not necessarily an object of "knowledge" or "knowledge"; It can also be an object of feeling (love), contemplation, will, and even active realization (the Kingdom of God). But It remains under all conditions and in all religions – sought, found, desired, contemplated, felt, confirmed by faith, rejected in disbelief, inspiring love, or fear, or reverence – an objectively existing "otherness" or object, even when it is revealed that this very Object is a Subject, "the living Spirit", as in Hegel, or a personal God, as in the Christian understanding" [1, c. 16].

The very word "religion" ("religio") was first used in the treatise "On the nature of the gods". Analysis of the word "religious" showed that the initial form is the word "religiosus". Part of speech is an adjective. Singular, nominative, inanimate, feminine. After conducting a morphemic analysis, we can isolate the root of the word. The root is "religiosus", the suffix "ozn", the ending "aya", the basis of the word "religiosus". Cicero believed that "religio" is derived from the Latin verb *relegere* (to collect again, to discuss again, to think again, to postpone for special use), which figuratively means "to reverence" or "to treat something with special attention, reverence." Based on this definition, Cicero saw the very essence of religion in reverence for higher powers, before the Deity [4]. The famous Christian writer Lactantius believed that the term "religion" comes from the Latin verb *religare* (to bind, to bind), so he defined religion as the union of man with God.

M. Muller conducted a detailed analysis and his research is important because he gives the translation of the word *relegendo* in Lactantius as attention. He also points to an important sign of religion – a combination of sacrifices and auspices. It is these two most important aspects inherent in ancient religiosity that are absent in the definition of Lactantius. They did not spread in the subsequent Christian religiosity,

built on completely different principles and concepts. Modern researchers often agree with the point of view on the origin of the word "religion" from the verb religare.

In the Old Russian language, the corresponding concept was conveyed by the word *faith*. Izmail Ivanovich Sreznevsky, the largest pre-revolutionary Russian philologist, ethnographer and paleographer, studying the monuments of the Old Slavic and Old Russian languages, came up with the idea of creating a dictionary. In his collection, in the first volume, the following reference is made: "consciousness of the divine law, religion" [7]. The word religion itself has been found in the Russian language since the first half of the 18th century. It penetrated into our territory from Western European languages (French religion, German Religion). In the Russian language, religion began to be used in the Latinized sound. The primary source of this word is the Latin word *religio*, the genitive case of *religionis*, its literal meaning is "connection, connection, attachment". In Latin, it was used in a figurative sense and meant a connection, a connection of a person with God, worship of God, piety. In other words, "Faith in God" and "Religion, denomination". The semantics of the word "Religion" contains the following components: "faith in God", "a certain idea of God", "worship of God, veneration of God (prayerful communication with Him, fulfillment of the laws of God, observance of established rituals – cult)" [9].

Religious centrality is included in the person. The above analysis has shown that the process of religious centrality of a person is the center of his personal Being.

Библиографические ссылки

1. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. Соч.: В 2 т. М.: Парогъ, 1993. 586 с.
2. Лебедев А. В. Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1. От этических теокосмогоний до возникновения атомистики. М.: Наука, 1989. С. 176-256.
3. Лопухин А. П. Толковая Библия. Ветхий Завет. Соч.: В 7 т. Т. 5. М.: Дар, 2004. С. 10-23.
4. Майоров Г. Г. Цицерон. Философские трактаты. М.: Наука, 1985. С. 60-157.
5. Прп. Иоанн Дамаскин. Три защитительных слова против порицающих святые иконы. Сергиев Посад: РФМ, 1993. 7 с.
6. Семенцов В. В. Краткий корнесловный словарь-справочник для православных психологов и педагогов. Ярославль: Центр христианской психологии и антропологии, 2022. 144 с.
7. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. СПб.: Отд-Нив русского языка и словесности Императорской академии наук, 1890-1912. 1418 с.
8. Тилли П. Систематическое богословие. Соч.: В 3 т. СПб.: Университетская книга, 2000. Т. 3. 415 с.
9. Тимофеев К. А. Религиозная лексика русского языка как выражение христианского мировоззрения. Новосибирск: НГУ, 2001. 88 с.

**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ КОНСТРУИРОВАНИИ
ОБРАЗА МИГРАНТА**

(на материале немецкоязычного медиадискурса)

**THE ROLE OF EDUCATION IN THE LINGUISTIC CONSTRUCTION
OF THE IMAGE OF A MIGRANT**

(based on the media discourse in German)

Г. М. Чопсиева

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния уровня образованности мигрантов как основополагающего фактора при формировании образа мигранта в немецкоязычном медиадискурсе. Установлено, что к иммигрантам из ЕС, а именно из Испании и Косово, и к представителям турецкой культуры, выросших и получивших образование в Германии, в немецкоязычном медиадискурсе формируется более положительное отношение, чем к беженцам из стран Африки, так как наличие образования у первых повышает их социальный статус и гарантирует успешную интеграцию.

Abstract. The article is devoted to the study of the influence of migrants' education level as the main factor in the formation of migrant's image in the German-language media discourse. The analysis of the online newspapers and magazines corpus made clear that more positive attitude is formed in the German media discourse towards EU migrants, namely from Spain and Kosovo, and for representatives of Turkish culture who grew up and were educated in Germany, than towards refugees from African countries, because the higher education level of the first ones increases their social status and guarantees successful integration.

Ключевые слова: мигрант, образ, медиадискурс, стереотип, лингвистические средства создания образа, роль образования

Keywords: migrant, image, media discourse, stereotype, linguistic means of creating an image, the role of education

Введение. Последнее десятилетие характеризуется большим иммиграционным притоком в Европейские страны. Одной из самых привлекательных стран для миграции является Германия, которая стоит на втором месте по численности международных мигрантов (иммигрантов) по оценкам Организации Объединённых Наций, опубликованным в сборнике «Тенденции международной миграции: ревизия за 2015 год» [9]. Приток мигрантов в страну начался со второй половины XX века, когда Германия была вынуждена восполнить нехватку рабочей силы путем привлечения иностранных рабочих. Изначально большую долю приезжих составляли итальянцы, испанцы и греки. В конце 1960-х гг. увеличилось количество югославов и турок. Новый всплеск иммиграции произошел в 1990-е гг. К 1993г.

свыше 1,4 миллиона человек, а именно выходцы из Восточной Европы, балканских стран и Турции, подали прошение о предоставлении им убежища [2, с. 98]. В 2010 году возросла миграция внутри Европейского союза, причиной которой стал Европейский долговой кризис. В данный период число мигрантов из Италии в Германию подскочило на 132%, за тот же период рост количества переселенцев из Испании достиг 249% [8]. Затем Европейский миграционный кризис 2015 года, в период которого в страны ЕС прибыло большое количество мигрантов из Ближнего Востока, стал причиной появления множества публикаций в медиапространстве Европы. Высокая доля информационных сообщений, затрагивающих тему мигрантов и миграции, выявила необходимость изучения средств формирования образа мигранта с точки зрения лингвистики.

Под влиянием средств массовой информации в сознании немецкого общества формируется образ мигранта, а также стереотипы в отношении мигрантов. Образы и стереотипы постоянно сосуществуют в культуре, но в течение последних полутора веков наблюдается массовая тенденция превращения традиционных образов в стереотипы и доминирования стереотипов в общественном и индивидуальном сознании. Образ выступает как целостное, глубокое, содержательное отражение действительности, а стереотип – как упрощённая и стандартизированная схема, которая облегчает восприятие и трактовку новой информации [1, с. 17]. Причинами превращения образов в стереотипы являются упрощение, унификация и индустриализация массовой культуры, доминирование визуальных форм культуры, которые не требуют от субъекта глубины содержания [3, с. 14]. Образ мигранта представляет собой совокупность рациональных и иррациональных суждений, основанных на оценках, ощущениях и ассоциациях. В отличие от многих других образов, образ мигранта не только складывается на основе широкой социальной практики и непосредственного наблюдения, но и намеренно создаётся в массовом сознании [4, с.74].

Важной составляющей интеграции мигрантов в общество принимающей страны является участие в общественной жизни, а именно трудовая деятельность, которая возможна при наличии соответствующего образования. Целью политики образования в Германии является обеспечение каждого человека, независимо от его социального положения, происхождения, пола и возраста и других особенностей, возможностью развиваться и получать квалифицированную подготовку, т.к. в культуре страны образование выступает показателем престижа и авторитета в обществе [5]. Отсюда уровень образования мигрантов и их стремление к его получению оказывают влияние на формирование их образа в сознании граждан принимающего общества.

В связи с этим **цель** настоящей статьи заключается в анализе лингвистических средств оценки уровня образования прибывших в Германию людей из различных стран и влиянии данных средств на конструирование образа мигранта в целом.

Материал и методы исследования. Материалом исследования выступают цифровой словарь DWDS, а также корпус IDS-KoKoга, который позволил

проанализировать примеры использования отдельно взятых лексем словосочетаний, синтаксических структур при конструировании образа мигранта. Для анализа лингвистических средств формирования образа мигранта применяется ряд методов: критический анализ научной литературы, метод сплошной выборки, метод лингвистического описания и контекстуального анализа СМИ.

Результаты исследования. Анализ практического материала показал, что отношение к различным группам приезжих может различаться в зависимости от их уровня образования и мотивированности к интеграции в принимающее общество.

Анализ синтагматических связей лексемы *Migrant* в словаре DWDS [6] позволил выявить группу лексических единиц, указывающих на принадлежность мигрантов к определённой этнической группе: *türkischen, syrischen, afrikanischen, albanischen, spanischen, italienischen* и т.д. Указание национальной принадлежности является нежелательным в публикациях СМИ. Однако наличие большого количества подобных словосочетаний подтверждает намерение журналистов сформировать определённый образ групп мигрантов в зависимости от их происхождения. Рассмотрим примеры, представленные в газетном корпусе IDS-Korpora [7], характеризующие уровень образования мигрантов и отношение, формируемое к ним в немецкоязычном медиадискурсе.

Так, испанские мигранты и албанцы описываются с помощью лексики с положительной коннотацией и характеризуются как талантливые люди с высоким уровнем образования и успешно интегрированные в немецкое общество:

Auffällig sind die guten Schulabschlüsse: Etwa jeder zweite Erwachsene mit spanischem Migrationshintergrund hat Abitur oder Fachhochschulreife (DS).

*Für den relativ **hohen sozialen Erfolg spanischer Migranten** in den europäischen Aufnahmeländern wird nicht zuletzt der hohe Grad an Partizipation in selbstgeschaffenen und bestehenden Organisationen verantwortlich gemacht (DW).*

Die besten Zukunftsaussichten hätte zweifellos Berti gehabt, ein albanischer Migrant mit großem Talent (DS).

Несмотря на то, что итальянские мигранты являются выходцами из европейской страны, отношение к ним не самое положительное. По низкому уровню образования в статьях СМИ они приравниваются к туркам, т.к. в семьях представителей данных национальностей отсутствует «традиция» на получение высшего образования и, соответственно, дети испытывают трудности в освоении школьной программы, т.к. многие не получают поддержку и помощь в обучении в семье:

*Türkischstämmige schneiden damit deutlich schlechter ab als die Nachkommen von Einwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und ähnlich schlecht wie Kinder italienischer Einwanderer. Die nächstliegende Erklärung: Aus der Türkei zugewanderte Eltern und Großeltern stammen meist aus ärmlichen Gegenden, sind **schlecht ausgebildet** – und der Bildungsgrad wird in der Regel weitergegeben. (DS).*

*Dagegen bleibt das **Bildungsniveau bei den italienischen Migranten gering**: die italienischen Schülerinnen in der BRD besuchen überwiegend die Hauptschule - mit*

oder ohne Abschluß - und ein auffallend hoher Anteil von 8% findet sich an Sonderschulen (DZ).

Неоднозначным является формирование образа турецких мигрантов в немецкоязычном медиадискурсе. Поколение турков с миграционным прошлым, родившихся и выросших в Германии оцениваются положительно. Авторы статей используют лексику с положительной коннотацией и средства фактографической точности, а именно имена собственные, даты, проценты для доказательства реального существования образованных и квалифицированных турецких мигрантов и освещения их успехов в социальной жизни:

Midyatli wechselte nach der Mittleren Reife auf ein Wirtschaftsgymnasium und wollte Jura studieren, **ehrgeizige Pläne für eine Tochter türkischer Migranten aus dem Kieler Brennpunktstadtteil Gaarden** (DS).

Mekhennet, aufgewachsen als Tochter türkisch-marokkanischer Einwanderer in Frankfurt, hatte **2001 die journalistische Ausbildung an der Henri-Nannen-Schule absolviert** (DS).

Denn *Akin*, 29, geboren und aufgewachsen im Hamburger Arbeiterviertel Altona als Sohn türkischer Migranten, hat für seine Saga über italienische Einwanderer im Ruhrgebiet die **Meisterwerke von damals studiert** (DS).

Die türkischen Einwanderer sind damit **deutlich qualifizierter** als der Durchschnitt der Schutzsuchenden - von denen waren lediglich rund 20 Prozent in ihrem Heimatland an einer Hochschule (DW).

Новые же потоки мигрантов из Турции, прибывшие к родственникам в Германию в поисках работы или же убегающие из Турции по политическим причинам, характеризуются менее позитивно и сравниваются с представителями других национальностей, имеющими более высокий уровень образования, например, испанцами или выходцами из стран бывшего СССР:

Die Defizite türkischer Schüler werden oft darauf zurückgeführt, dass viele türkische Einwanderer aus der Unterschicht stammen, in der es keine familiäre Bildungstradition und auch keine positiven Vorbilder gebe. Bei asiatischen, polnischen und russischen Einwanderern sei das anders, weil sie oft der Mittelschicht entstammten (DW).

Besteht kein Grund zur Sorge, wenn 72 Prozent der türkischstämmigen Migranten zwischen 20 und 64 Jahren **keinen Berufsabschluss haben** (DS).

Türkischstämmige Schüler haben aber auch **mehr Schwierigkeiten** als etwa die Kinder spanischer Einwanderer (DZ).

Особую группу мигрантов составляют выходцы из Африки, прибывшие в 2015 году в качестве беженцев в Германию. Из-за политической ситуации в стране у многих из них отсутствовала возможность получить даже школьное образование. Незнание немецкого языка также является препятствием на пути получения образования в Германии и последующей успешной интеграции:

Gut ein Drittel aller nach Deutschland kommenden Flüchtlinge habe **nur wenig oder gar keine Schulbildung** (DW).

Mehr als die Hälfte syrischer Kinder im schulpflichtigen Alter **gehen nicht zur Schule** (DZ).

Je mehr ungebildete und oft aggressive junge männliche Einwanderer aus Nordafrika kämen, desto mehr werde die Lage eskalieren (DS).

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что к иммигрантам из ЕС, а именно из Испании и Косово, и к представителям турецкой культуры, выросшим и получившим образование в Германии, в немецкоязычном медиадискурсе формируется более положительное отношение, чем к беженцам из стран Африки, так как наличие образования у первых повышает их социальный статус и гарантирует успешную интеграцию. Журналисты в своих работах при конструировании положительного образа мигрантов в зависимости от их уровня образования используют лексику с положительной коннотацией („*hohen sozialen Erfolg*“, „*deutlich qualifizierter*“, „*ehrgeizige*“) и такие средства фактографической точности, как имена собственные и статистические данные. При формировании негативного образа авторами применяется соответственно лексика с отрицательной коннотацией („*ungebildete*“, „*mehr Schwierigkeiten*“), а также отрицательное местоимение *kein* („*keine familiäre Bildungstradition und auch keine positiven Vorbilder*“, „*keine Schulbildung*“).

Библиографические ссылки

1. Аблажей Н. Н. Образ трудового мигранта в прессе и массовом сознании россиян // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История. Филология. 2012. № 6. Т. 11. С. 17–23.
2. Гризовская Д. В. Миграционные процессы в Германии во второй половине XX – начале XXI века // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. №5 (401). Вып. 57. С. 96–103.
3. Жаданова Н. И. Образы и стереотипы маскулинности в европейской культуре: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. филос. наук. Ростов н/Д.: Южный федеральный университет: Изд-во Южного Федерального ун-та. 2012. 26 с.
4. Ленец А. В., Зарипова А. Н. Лингвокультурный и прагматический аспекты использования терминов-реалий в медийных сообщениях о миграции (на материале медийного дискурса Германии и Австрии) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: лингвистика и педагогика. 2018. №4 (29). С. 73-81.
5. Die Geschichte der Berufsbildung in Deutschland und deren Bedeutung heute. URL: <https://www.fachzeitungen.de/fachbeitraege/die-geschichte-der-berufsbildung-in-deutschland-und-deren-bedeutung-heute-10267357/> (дата обращения 17.10.2022).
6. DWDS: Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. URL: <https://www.dwds.de/wp/?q=Fl%C3%BCchtling> (дата обращения: 04.08.2022).
7. IDS-Korpora. Leibniz Institut für deutsche Sprache (IDS). URL: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/> (дата обращения: 28.08.2022).
8. Migration aus Griechenland und Spanien, 19.03.2020. URL: <https://mediendienst-integration.de/artikel/migration-aus-griechenland-und-spanien.html> (дата обращения 25.09.2022).
9. Trends in international migrant stock: the 2015 revision. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/docs/MigrationStockDocumentation_2015.pdf (дата обращения 20.09.2022).

РОССИЯ – ЮЖНАЯ КОРЕЯ: АСПЕКТЫ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

RUSSIA – SOUTH KOREA: ASPECTS OF CULTURAL INTERACTION

В. Я. Янколы, Н. В. Бутылов
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»

Аннотация. Настоящая научная статья посвящена важному аспекту, связанному с культурным взаимодействием Южной Кореи и России. Её целью является показать необходимость в осведомленности в отношении аспектов культуры представителей других стран при осуществлении коммуникации. В данной научной работе упомянуты выше особенности авторы рассматривают с точки зрения их расхождения и необходимости их учёта для поддержания положительных взаимоотношений между странами. В данной статье уделяется особое внимание изучению как специфических лексических особенностей двух стран, корректная интерпретация которых крайне важна, так и национальных особенностей поведения в определенных ситуациях с целью предостеречь от попадания в ситуации, которые могут негативно повлиять на результат взаимодействия сторон.

Abstract. This scientific article is devoted to an important aspect related to the cultural interaction between South Korea and Russia. Its purpose is to show the need for awareness of aspects of the culture of representatives of other countries in the implementation of communication. In this scientific work, the authors consider the above features from the point of view of their discrepancy and the need to take them into account in order to maintain positive relations between countries. This article pays special attention to the study of both the specific lexical features of the two countries, the correct interpretation of which is extremely important, and the national features of behavior in certain situations in order to prevent getting into situations that could negatively affect the outcome of the interaction of the parties.

Ключевые слова: Россия, Южная Корея, культура, межкультурная коммуникация, взаимоотношения

Keywords: Russia, South Korea, culture, intercultural communication, relations

В настоящее время совершенно не является чем-то удивительным общение на разных языках с представителями разных стран и культур.

Интерпретация различных культурологических особенностей зачастую является крайне важным фактором в понимании, формировании и налаживании взаимоотношений между представителями различных культур. Все те, кто является непосредственными звеньями коммуникации культур, будь то обычные люди или дипломаты и переводчики, должны в обязательном порядке учитывать культурные особенности страны, с которой они взаимодействуют. Должно обязательно учитываться культурное многообразие, национальные особенности культур и цивилизаций, культурные особенности и ценностно-

смысловые ориентации различных национальных, социальных, религиозных, профессиональных общностей и групп [2, с. 36].

Межкультурная коммуникация – это междисциплинарная область научных изысканий, посвященная изучению того, как люди приходят к обоюдному пониманию, преодолевая различные границы: национальные, географические, этнические, профессиональные, классовые, гендерные, а также языковые и культурные [4].

Аспекты коммуникации – это важная составляющая любого межкультурного взаимодействия, которая основана на многих факторах, сложившихся и выявленных за долгий период общения представителей разных культур. Так, например, выделяют следующие аспекты коммуникации: нормативный, информационный, практический, семиотический, гносеологический, интерактивный и аксиологический [1, с. 62].

1) в качестве нормативного аспекта понимается то место и роль общения, которые формируются и учитываются в процессе регуляции нормативного поведения индивидов, и который также заключается в передаче и укреплении поведенческих стереотипов;

2) в информационном аспекте сам процесс общения рассматривается в виде личностного варианта коммуникации, в период которого происходит информационный обмен между субъектами коммуникации посредством вербальных и невербальных средств;

3) практический аспект подразумевает под собой некий процесс взаимодействия, который рассматривается как объект обмена уже сложившимися результатами деятельности, сформировавшимися навыками, способностями и умениями индивида;

4) семиотический аспект понимается как некоторая знаковая система коммуникации, являющаяся более специфичной, и отражающаяся в качестве посредника функционирования знаковых систем;

5) в гносеологическом аспекте отражается непосредственно человек как объект и субъект коммуникации и познания социокультурных факторов;

6) интерактивный аспект предполагает коммуникацию индивидов, в процессе которой происходит анализ общения именно как процесс взаимодействия представителей разных культур;

7) аксиологический аспект подразумевает обмен определёнными национальными ценностями и традициями [1, с. 63].

Существует множество культурных особенностей, интерпретация которых будет сложна или вовсе невозможна без знаний культуры, из-за чего может быть некорректно донесена и способна привести к недопониманию, а иногда и к более серьёзным последствиям.

Языки каждой из стран мира представляют собой накопление той или иной частички знаний об устройстве и культуре своей страны, создавая собственную «картину мира», которую они передают в дальнейшем другим народам и культурам в своём собственном видении. Поэтому крайне важно знать данные особенности и то, как этот мир или свою собственную страну видят и интерпретируют в той или иной народности и культуре [5].

Так, например, в Культуре Южной Кореи существуют свои культурные особенности и те исторически, традиционно сложившиеся словесные высказывания, которые в России и русском языке имеют иное значение в их дословном понимании [см. Таблица 1.].

Таблица 1. Примеры возможных интерпретаций культурных особенностей России и Южной Кореи.

	Южная Корея	Дословный перевод	Россия
1.	새대가리	Голова птицы	Мозгов как у канарейки
2.	개천에서 용 난다	Дракон поднимается из маленького ручья	Из грязи в князи
3.	새모이만큼 먹는다	Есть как птички зёрна	Кушать как птичка (очень мало)
4.	공자 앞에서 문자 쓴다	Писать ханча перед Конфуцием	Не учи пловца плавать
5.	입이 무겁다	Рот тяжёлый	Держать рот за зубами

За подписанием 30 сентября 1990 года договора о дипломатических отношениях между Российской Федерацией (бывшим СССР) и Республикой Корея последовало их активное сотрудничество не только в политическом и экономическом, но и культурном плане посредством восприятия и обмена ценностями и традициями друг друга [3].

Россия и Южная Корея активно взаимодействуют не только на мировой арене, но и за её пределами. Так, в 2020 году в России проводились мероприятия в честь 30-летия дружбы между Россией и Республикой Корея, которые состоялись, даже несмотря на пандемию коронавируса, в онлайн формате. Эти дипломатические отношения не только привели к активному экономическому росту, но и также осветили многие культурные аспекты двух стран для большего понимания традиций и перспектив дальнейшего развития отношений между двумя странами.

И так как традиции и культурные особенности отличаются в разных странах, попадая в среду или находясь с представителями той или иной культуры, отличающейся от вашей, необходимо их учитывать и относиться к ним с должным уважением и пониманием. Также, лучшим вариантом было бы непосредственное изучение некоторых культурных особенностей той или иной культуры для более продуктивного взаимодействия между представителями разных культур и создания более крепких взаимоотношений [см. Таблица 2.].

Таблица 2. Культурные характеристики, которые отличаются в Южной Корее и в России.

	Южная Корея	Россия
1.	При (первой) встрече люди кланяются друг другу	При (первой) встрече люди пожимают друг другу руки или же обнимаются
2.	Во время приёма пищи корейцы используют палочки для еды	Во время приёма пищи русские используют ложки и вилки
3.	При обращении к старшим существуют определённые уровни вежливости как в структуре языка, так и в почтительных обращениях по социальным признакам	При обращении к старшим чаще всего просто используется вежливое обращение на «Вы»
4.	Граждане Южной Кореи кажутся добрыми и тёплыми при взаимоотношениях с людьми	Граждане России считаются и кажутся суровыми и холодными, которые даже не улыбаются при общении с другими людьми
5.	При передаче чего-либо из рук в руки обязательно используется две руки, если это делается со старшими людьми	Передача чего-либо может совершаться и одной рукой без какого-либо особого выказывания уважения

Очередной аспект культурного взаимодействия, который также невероятно важен при межкультурном взаимодействии и восприятии человеком другой культуры, является «культурный шок». Культурный шок – это некоторый эмоциональный, а иногда и физический, дискомфорт, дезориентированность, которую испытывают люди при попадании в другую культуру и среду другого уклада и с другими характеристиками, возникающие в период адаптации индивида. Поэтому необходимым моментом с точки зрения именно представителя иной культуры, который либо проживает в новой среде, либо предполагает общение с представителями других культур, является изучение национальных особенностей и традиций для смягчения реакции в отношении другой культуры и её представителей.

Для улучшения, а также для укрепления отношений между Россией и Южной Кореей, чтобы с обеих сторон это были продуктивные взаимоотношения, которые приведут к ещё большему и усиленному экономическому, политическому, технологическому и культурному развитию, необходимо продолжать воспитывать в новом поколении, а также учить старшее поколение учёту традиций и культур других народов для сокращения возникновения ситуации на фоне отсутствия такта и достаточного количества знаний по отношению к другим культурам и их традициям и национальным особенностям.

В заключении стоило бы сказать, что аспекты межкультурной коммуникации играют крайне важную роль в построении и налаживании взаимоотношений между представителями различных культур и наций, учёт

которых просто не может не помогать осуществлению эффективного процесса коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Берестенева Н. В. Основные аспекты межкультурной коммуникации // Успехи современного естествознания. 2005. № 1. С.62-63.
2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации / Под ред. А. П. Садохина. Учебник для вузов. М.: 2003. 36 с.
3. Карпович О. Г., Смагина Л. А. Россия – Республика Корея: итоги и перспективы (30 лет установления дипломатических отношений). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiya-respublika-koreya-itogi-i-perspektivy-30-let-ustanovleniya-diplomaticheskikh-otnosheniy> (дата обращения: 01.12.2022).
4. Халупо О. И. Межкультурная коммуникация через лингвокультурное содержание. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-cherez-lingvokulturnoe-soderzhanie> (дата обращения: 25.11.2022).
5. Чепель Н. П. Основные аспекты межкультурного взаимодействия при переводе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-aspekty-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya-pri-perevode> (дата обращения: 01.12.2022).