

Дипломатическая академия МИД России

**НОВЫЙ МИР.
НОВЫЙ ЯЗЫК.
НОВОЕ МЫШЛЕНИЕ**

Сборник материалов

IV ежегодной международной научно-практической конференции

**NEW WORLD.
NEW LANGUAGE.
NEW THINKING**

Москва
2021

Дипломатическая академия МИД России

**НОВЫЙ МИР.
НОВЫЙ ЯЗЫК.
НОВОЕ МЫШЛЕНИЕ**

*Сборник материалов
IV ежегодной международной научно-практической конференции
New Language. New World. New Thinking*

**Москва
2021**

УДК 81

ББК 81

Рецензенты:

О.Ю.Щербакова, канд. филол. наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации
А.Т.Мозлов, канд. ист. наук, профессор кафедры восточных языков,
Дипломатическая Академия МИД России

Под общей редакцией:

Коптеловой И.Е., канд. филос. наук

Редакционная коллегия:

Потапов Ю.Б., Мирзоева Ф.Р., Галимзянова А.К., Персикова Т.Н., Гусарова Н.Г.,
Синицын А.Ю., Погодина Т.Ю.

Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Выпуск IV: Материалы IV международной научно-практической конференции New Language. New World. New Thinking / Отв. ред. Коптелова И.Е. М.: Дипломатическая академия МИД России, 2021. – 844 с.

ISBN 978-5-6042861-7-3

Сборник содержит доклады, прочитанные на Четвертой ежегодной международной конференции в 2021 г. и посвященные широкому кругу ключевых вопросов лингвистики, методики преподавания иностранных языков, культурологи и межкультурной коммуникации. Книга рассчитана на специалистов, работающих в сфере изучения языков, работников высшей школы, академической науки, студентов, аспирантов и всех, кто интересуется проблемами преподавания иностранных языков в вузе.

УДК 81

ББК81

© Дипломатическая Академия МИД России, 2021

© Коллектив авторов, 2021

СЕКЦИЯ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Абдрахманова А.Р.

ПРОБЛЕМА ЦИФРОВИЗАЦИИ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

Аннотация. В данной работе изучены современные проблемы цифровизации иероглифической письменности и причины их появления. В качестве инструментов решения изученных проблем рассматриваются механизмы упорядочения, стандартизации и кодирования иероглифической письменности посредством электронно-вычислительных машин. Описаны наиболее часто применяемые методы кодирования иероглифической письменности. В рамках данной работы цифровизация рассматривается как средство разрешения проблемы изучения иероглифической письменности.

Ключевые слова: иероглиф; иероглифическая письменность; цифровизация; способ кодирования; электронно-вычислительные машины.

Abdrakhmanova A.R

THE PROBLEM OF HIEROGLYPHIC WRITING DIGITALIZATION

Abstract. In this paper, we study the modern problems of digitalization of hieroglyphic writing and the reasons for their appearance. As tools for solving the problems studied, mechanisms of ordering, standardization and coding of hieroglyphic writing by means of electronic computers are considered. The most commonly used coding methods for hieroglyphic writing are described. In the framework of this work, digitalization is considered as a means of solving the problem of studying hieroglyphic writing.

Key words: hieroglyph; hieroglyphic writing; digitalization; coding method; electronic computers.

Одной из важных проблем при изучении и использовании китайского языка в различных сферах является цифровизация иероглифической письменности. В настоящий момент вопрос китайской письменности еще более актуален, поскольку включает в себя совокупность нерешенных проблем, связанных с процессом слияния разговорной речи с письменными стилями, формированием единых стандартов произношения, большим количеством и сложностью иероглифов, кодированием и использованием в электронно-вычислительных машинах.

Сегодня реформа китайских иероглифов фактически сводится к реализации двух приоритетных направлений - язык и письменность, в рамках которых наиболее актуальными задачами представляются

распространение путунхуа как государственного языка, упрощение иероглифов, внедрение проекта фонетического алфавита [2, с. 133].

На протяжении всей первой половины XX столетия делались попытки разработать алфавит для китайского языка. Из всех предложенных только 拼音字母 «пиньинь цзыму» получил широкое распространение. Ежегодно его изучают десятки миллионов учащихся начальных школ и курсов ликвидации безграмотности, однако он смог достичь лишь статуса транскрипции, но не официальной алфавитной письменности [5, с. 376-398.].

Решение обозначенных задач осложняется тем, что латиница, фактически ставшая международным стандартом, является лишь ограниченной частью китайского языка, что затрудняет доступ Китая к мировому информационному пространству. В этих условиях действенными инструментами снятия информационно-коммуникационного барьера являются механизмы упорядочения, стандартизации и цифровизации иероглифической письменности посредством ЭВМ.

Особенности китайской письменности и ее существенное отличие от латиницы диктуют необходимость отказа от инструментов стандартного программирования и применения уникальных методов кодирования иероглифической письменности. Анализ особенностей цифровизации иероглифической письменности необходимо начинать с обозначения существующих проблем упорядочения и стандартизации.

Процедура упорядочения иероглифов включает в себя несколько аспектов:

1) определение количества употребляемых в письменности иероглифов – отсутствует всеобъемлющая статистика, указывающая на достоверное количество используемых, «живых» иероглифов;

2) стандартизация чтения иероглифов – в различных словарях вариации транскрипции чтения иероглифов расходятся;

3) упрощение иероглифов, связанное с различным письменным начертанием одних и тех же единиц;

4) стандартизация структуры словарей иероглифов [5, с. 380].

Обозначенные проблемы упорядочения и стандартизации тесно связаны с цифровизацией иероглифической письменности. С осознанием необходимости ввода иероглифов в электронно-вычислительные машины актуализировались вопросы исследования способов кодирования иероглифического письма. Кодирование осуществляется на принципах, лежащих в основе структуры словарей иероглифов.

Сегодня известно более четырехсот способов ввода иероглифов в электронно-вычислительные машины, которые можно классифицировать по трем большим группам: преобразование алфавита, графические способы и кодирование посредством числового кода. Среди этих групп на практике наиболее широко используются две последние – графический метод (единицы вводятся по элементам в порядке очередности) уже

утвердился в крупных учреждениях Китая (например, типографии), числовой включает в себе самое большое количество видов кодирования [4, с. 112].

Рассмотрим некоторые инструменты для графического ввода. Для ввода иероглифов используются следующие программы:

- 1) Chinese Input Method Editor (IME)
- 2) InputKing
- 3) TypingChinese
- 4) Zhonga
- 5) ChinDict
- 6) Chinese Partner
- 7) Asian Suite
- 8) Chinese Star
- 9) NJStar Chinese Word Processor
- 10) Google 输入工具

Рукописный ввод 手写输入 необходим, когда нет возможности ввести иероглиф по пиньиню. Для рукописного ввода иероглифов можно использовать программы:

- 1) 国笔科技

2) NJPen – данная программа позволяет писать иероглифы прямо на экране электронного устройства и прослушать озвучку мужским или женским голосом. После прочтения данные иероглифы автоматически копируются в открытое на данный момент приложение (Word, Блокнот, PDF и т.д.) [6].

- 3) Pleso

- 4) Различные оффлайн словари

Кроме оффлайн систем, также для рукописного ввода можно использовать следующие сайты:

- 1) <http://bkrs.info>
- 2) <http://www.baidu.com>
- 3) <http://zhonga.ru>
- 4) <http://www.mdbg.net/chindict/chindict.php>
- 5) <https://translate.google.com/>
- 6) <https://cidian.ru/>

К основным видам кодирования китайских иероглифов посредством числового кода относятся следующие:

1) кодирование элементов (элементы отличаются по размеру - большие элементы соответствуют ключу иероглифа, а малые появляются как результат их разложения, при этом под ключом следует понимать графический знак, определяющий положение иероглифа в словаре);

2) кодирование по особым признакам иероглифа (например, первая или последняя черта, первый или второй угол);

3) кодирование по чертам (черты, из которых состоят иероглифы, классифицируются по нескольким группам, каждой из которых

соответствует определенный числовой код или клавиша панели электронно-вычислительной машины);

4) комбинирование начертания и звучания (одна часть текста вводится посредством алфавита, другая – иероглифов);

5) кодирование по числовому коду (на основании частотности упоминания, места в словаре или какой-либо другой значимой характеристики иероглифа ему присваивается числовой код; самым распространенным типом такого кода является четырехзначная телеграфная комбинация) [3].

Все описанные виды кодирования не являются универсальными, существуют и другие менее практикуемые нечисловые способы цифровизации китайской письменности - по произношению, структуре, рукописный ввод и так далее. По мере расширения перечня способов кодирования сужается рынок сбыта осуществляющей кодирование техники, что влечет за собой неудобства пользования. Для сокращения числа применяемых способов кодирования иероглифов необходимо сформировать единую политику разработки способов введения иероглифов в ЭВМ.

Методы кодирования иероглифов позволяют частично разрешить проблему изучения иероглифической письменности, поскольку использование электронно-вычислительных машин позволяют значительно сократить затраты умственных сил. Одним из последних достижений в области «преобразования алфавита» является создание электронно-вычислительных машин, способных производить из введенного китайского алфавита или алфавитных сокращений не только отдельные знаки, но и целые предложения.

При этом количество клавиш подобной техники является аналогичным клавиатурному набору электронно-вычислительных машин, работающих с английскими текстами. Это нивелирует проблему изучения китайской иероглифической письменности, поскольку для того, чтобы овладеть соответствующими навыками, обучаемому достаточно изучить китайский алфавит. Итогом дальнейшего совершенствования технологии цифровизации иероглифической письменности должно стать создание специального процессора для обработки китайских слов, который будет отличаться от уже существующих электронно-вычислительных машин более широким функционалом, позволяющим производить алфавитное и иероглифическое преобразование с опорой на китайский фонетический алфавит [1, с. 55].

Таким образом, процесс цифровизации иероглифической письменности Китая существенно осложняется отказом китайцев от латиницы и методов стандартного программирования. Из-за обилия применяемых способов кодирования информации с помощью иероглифов, наиболее распространенными среди которых представляются комбинированное кодирование, по элементам, особым признакам, чертам, числовому коду, достаточно остро стоит вопрос о стандартизации данного

процесса, требующий решения. При этом унификация подходов к кодированию иероглифической письменности и упрощение механизмов цифровизации иероглифов являются ключом к разрешению проблемы изучения иероглифической письменности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Завьялова О.И. Китайская иероглифическая письменность на рубеже третьего тысячелетия. Китайское языкознание: Изолирующие языки: X международная конференция: Материалы. М.: Институт языкознания Российской академии наук. 2002. 53 - 57 с.
2. Коротков Н.Н. Конференция в Пекине по вопросам реформы китайской письменности и нормализации китайского языка / Н.Н. Коротков // Вопросы языкознания. 1950. № 2. С. 131 – 136.
3. Методы ввода иероглифов / Информационно-аналитическое издание «Хабр». URL: <https://habr.com/ru/post/160249/> (дата обращения: 25.02.2020).
4. Су Пэйчэн. Программа современной иероглифики. (Дополненное издание). Пекин: Издательство Пекинского университета. 2007. 272 с.
5. Чжоу Югуан. Модернизация китайского языка и письменности // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXII. Языкознание в Китае. М.: Прогресс. 1989. с. 376 - 398.
6. <https://magazeta.com/njpen-v2-10/> © Магазета

Бакина С.В.

АНГЛИЙСКИЕ И РУССКИЕ СОБИРАТЕЛЬНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о том, какие отличия являются решающими для собирательных имен в русском и английском языке в лингвопрагматическом аспекте. Исследуется связь оценок «много» и «важно» с собирательными существительными и прилагательными. На примерах русской и английской литературы делается вывод, что оценка «важно» оценивает свойство множества. При этом оценка осознается менее отчетливо, чем эмоциональные оценки «хорошо» и «плохо».

Ключевые слова: оценочность, собирательные существительные, неисчисляемые имена, множество

Bakina S.V.

LINGUOPRAGMATIC ASPECT OF ENGLISH AND RUSSIAN COLLECTIVE NOUNS

Abstract. The article examines what differences are the key ones for collective nouns in Russian and English. It looks into the connection of evaluations «many/much» and «important» with collective nouns. On the basis of examples from Russian and English literature the author comes to a conclusion, that the evaluation «important» evaluates the

feature of lexical set while the evaluation is perceived less clearly that the evaluations «well» and «badly».

Key words: *evaluativity; collective nouns; uncountable nouns; plurality*

В любом языке собирательные имена образуют особую группу слов. Уже давно их называют «парадоксальными» вследствие того, что форма и содержание в них противоречат друг другу: единственным числом называется множество (офицерство, *mankind*). Но, на наш взгляд, парадоксальность не ограничивается упомянутой характеристикой, а заключается еще и в другом: система, которая стремится к экономии языковых усилий, последовательно сохраняет «избыточные» варианты. Действительно, зачем слово учительство, если есть регулярное множественное число учителя, зачем нужна листва, если можно сказать листья? А в английском языке парам *man – men, leaf – leaves* соответствуют собирательные существительные *mankind* и *foliage*. Понятийная категория, лежащая в основе данных способов выражения множества (листья и листва), едина. Существуют семантические различия: например, листья – расчлененное множество, а листва – множество нерасчлененное, совокупное. Однако являются ли данные отличия решающими? Обладают ли подобные существительные другими отличительными чертами? В данной работе мы попытаемся ответить на эти вопросы.

Таким образом, объектом исследования выступают собирательные существительные в лингвопрагматическом аспекте. Предмет изучения – собирательные имена, взятые из художественных и публицистических текстов. Задачи данной работы состоят в изучении прагматики английского и русского собирательного имени, в сопоставлении собирательных существительных в этих языках и анализе их функциональных возможностей.

В настоящем исследовании основное внимание уделяется прагматике, поскольку она тесно связана с другими знаковыми свойствами собирательного имени. Прагматика изучает функционирование языковых знаков в речи, исследует отношение говорящего к тому, что он сообщает, то есть заключает в себе оценку содержания высказывания (например, многозначительность, несерьезность, ирония и пр.) [1, с. 390]. Сосуществование в русском языке пар типа студенты и студенчество, а в английском, например, *men* и *mankind* связано с прагматическими различиями конкретных и собирательных имен.

На закономерный вопрос, обладают ли оценочностью общие имена со значением множества типа «отряд, армия, группа», можно ответить лишь после установления границ категории собирательности.

Сначала необходимо решить, входят ли в категорию собирательности только имена, лишённые формы множественного числа (студенчество, зверье, листва), или также существительные, обладающие полной числовой парадигмой (народ, коллектив, отряд), окончательно не решен.

Общие имена типа «народ, армия, роща» употребляются в формах единственного и множественного числа, свободно сочетаются с числительными (народы этих стран, две армии, четвертая студенческая группа), а объекты, обозначаемые такими существительными, представляются в языке в качестве отдельных, относительно целостных и поэтому способных исчисляться. С другой стороны, употребления типа *студенчества этих стран, *два учительства невозможны, так как денотаты данных имен и сходных с ними являются в языковом представлении неисчисляемыми [6, с. 200]. Таким образом, можно утверждать, что к собирательным существительным не следует относить имена обоих типов.

Собирательные существительные (студенчество) отличаются от общих имен со значением множества (коллектив) прежде всего оценочностью. Именование множества людей, осуществляющееся по признакам именованной «сплошной массы», становится основой для возникновения у имен признаков, в частности оценочных значений. Такие отношения выражают отношение говорящего к множеству, обозначенному именем, к каким-либо признакам этого множества. Представление дискретных объектов с помощью имен *singularia tantum* является основой для своего рода языковой игры и позволяет семантически выделить те или иные их признаки [6, с. 163]. Итак, оценочностью обладают, прежде всего, неисчисляемые собирательные существительные.

Оценочные свойства неисчисляемых имен, обозначающих множества, наиболее очевидно проявляются в сфере номинации людей. В частности, оценка особого рода выражается обозначениями множеств на *-ств(о)*. Это можно объяснить многофункциональностью данного суффикса, который входит также в состав абстрактных существительных. Семантика как собирательных, так и абстрактных имен направлена на выделение среди прочих определенного признака класса – или путем абстрагирования свойства от класса его носителей, или путем оценки признака как значимого [9; 10].

Таким образом, можно сделать вывод, что в русском языке заметной оценочностью обладают неисчисляемые имена человеческих существ на *-ств(о)*, обозначающие множества (а также некоторые другие, например, молодежь, пролетариат).

В английском языке мы обратимся к собирательным существительным, имеющим только форму единственного числа (*mankind, infantry, public*). Обозначаемые этими именами понятия не могут быть представлены множественно, что, на наш взгляд, является основой для возникновения оценочных значений. Данные собирательные существительные могут обозначать неопределенное количество единиц как нечто целое или обозначать понятие в целом (*cavalry, infantry, public*) или включать полностью все то, что относится к данному понятию (*mankind, peasantry*) [3, с. 28].

Вопрос об определении разновидностей оценок собирательных существительных не решен полностью. Оценку, которую выражают имена на *-ств(о)* некоторые исследователи определяют как «много» (ср.: учителей много > многие учителя > учительство). Ср.: «Но в Великой России новое богатырство, или казачество... никогда не играло главной, исключительной роли» [4, с. 360]. То есть собирательные существительные, в отличие от соответствующих им конкретных имен, расширяют множество до рамок класса.

Однако, признак «много» не является ни единственным, ни основным оценочным элементом собирательных существительных с суффиксом *-ств(о)*. Такие собирательные имена передают оценку «важно». Предметом данной оценки является эксплицируемое в тексте или подразумеваемое свойство референта собирательного существительного или отношение, в которое входит референт [6, с. 159]. Например: «Но вместо татар... поднимается здесь казачество. Его гулянье по Волге не давало безопасности ни своим, ни чужим» [8, с. 247]. В данном предложении как значимое оценивается действие, то есть борьба казаков за независимость, их походы за наживой.

Помимо признака «много» оценочным элементом собирательных существительных с суффиксом *-ств(о)* может быть признак «время», например «Кадетство» (название сериала, 2006), где соединены оба признака: множества представителей и периода жизни.

Оценки «много» и «важно» тесно связаны в семантике собирательных существительных: множества большого объема воспринимаются как объединения, в которых воплощены существенные признаки класса, причем воплощены более отчетливо, чем у единичного объекта или множества малых размеров. Существенность признака объясняется и тем, что он свойствен большому числу объектов.

Оценка «важно» не является традиционной для лингвистики. Многие авторы выделяют оценки лишь двух общих типов – «хорошо» и «плохо». Гносеологическая природа оценки «важно» состоит в том, что признак, связанный с ценностным отношением как таковым, – чем и объясняется его значимость – может быть не отнесен к тому или иному определенному полюсу оценки, то есть к «хорошо» или «плохо». Существование оценки «важно» на уровне высказывания, где данное значение передают интонация и порядок слов, обосновано во многих работах [6, с. 159]. Однако оценка «важно» как компонент значения слова обычно не выделяется исследователями (для характеристики лексем, которые ее выражают, употребляют расплывчатый термин «экспрессивность»). Предметом данной оценки может быть только свойство класса, но не класс в целом.

Отметим, что если на субъективном уровне отражения значимость существует только в виде оценки того или иного частного типа, то на более высоких уровнях осуществляется целостное отражение значимости как таковой. Это свидетельствует о том, что «важно» представляет собой

оценку скорее «интеллектуального» («рационального»), чем «эмоционального» типа. Данный тип оценки осознается менее отчетливо, чем «эмоциональная» оценка, выражаемая, например, собирательными именами типа офицеры [6, с. 168].

Заметим также, что существительные на *-ств(о)* способны привносить в высказывание содержание, тесно соотносящееся со значением слова типичный. Это объясняется тем, что подобные существительные выражают смысл «важно». Предметом этой оценки в данном случае является факт наличия у лица тех или иных стандартных, типовых признаков класса [5].

Обратимся к примерам. В повести Владимира Соллогуба «Таранас» находим: «...между крестьянами и дворянством существует у нас какая-то высокая, тайная, святая связь, что-то родственное, необъяснимое и непонятное всякому другому народу» [7, с. 297].

Многие имена собирательные связаны с военной тематикой: «Пошла потеха. И пехота, и конница, и артиллерия, и господи боже мой!.. Вот янычары заехали с флангу: алла! – да со всех четырех ног на нашу кавалерию» [4, с. 38].

Рассмотрим английские собирательные имена, выражающие оценку «важно». В проекте Декларации независимости, написанном Томасом Джефферсоном, находим: “...*mankind are more disposed to suffer, while evils are sufferable, than to right themselves by abolishing the forms to which they are accustomed*” [12, с. 689]. В данном примере существительное *mankind* выполняет не только чисто денотативную функцию, связанную с обозначением класса людей. Данное существительное передает оценку «важно», с помощью которой оценивается вся описываемая ситуация. В приведенном предложении нельзя заменить использованное собирательное существительное на форму множественного числа от конкретного имени: она лишена оценочных смыслов.

А вот еще примеры: “...*posterity are virtually involved in the contest, and will be more or less affected even to the end of time, by the proceedings now*” [12, с. 694]. «“*And you will...afford occasion for Posterity to say, when speaking of the glorious example you have exhibited to Mankind, “had this day been wanting, the World had never seen the last stage of perfection to which human nature is capable of attaining.”*» [12, с. 713].

Встает вопрос о сфере употребления английских и русских собирательных существительных с оценкой «важно». Данные имена несут на себе налет книжности и чаще всего употребляются в публицистике, чем в художественной литературе. Но это лишь тенденция, а не обязательное ограничение. Необходимо отметить, что стилевая ориентация собирательных имен (в частности, выражающих оценку «важно») зависит от семантики данных существительных. Тем не менее, большинство английских собирательных имен было отмечено нами в текстах публицистического стиля: газетных статьях, обращениях, письмах. Например, в письме Джону Адамсу Томас Джефферсон так рассуждает об

аристократии: “*The natural aristocracy I consider as the most precious gift of nature for the instruction, the trusts, and government of society*” [12, с. 731]. Существенными признаками данного класса автор считает добродетели и таланты: “...*there is a natural aristocracy among men. The grounds of this are virtue and talents*” [12, с. 731].

Приведенные выше примеры позволяют сделать вывод, что при помощи оценки «важно», выраженной английскими и русскими собирательными существительными, оценивается то или иное свойство множества, обозначаемого именем, действие, осуществляемое этим множеством, или отношение, в которое оно входит.

Помимо значения «важно» существуют и другие оценочные смыслы, которые передают неисчисляемые собирательные имена. Так, существительные на *-j(o)* и *-ня* содержат в своей семантике значение «плохо» (воронье, мужичье, офицерня, солдатня). Данная оценка имеет эмоциональную природу. Предметом ее является множество как таковое, независимо от того, какие свойства приписываются ему в предложении. Негативные признаки позволяют представить множество как сплошную массу, как бы лишают его элементы всякой самостоятельной ценности.

Отрицательную оценку выражают главным образом имена, называющие людей и животных. Это объясняется высокой степенью индивидуальности таких объектов, нарочитое «преуменьшение» которой и порождает оценку. Например: «Мало, что ли, хамья, мужичья серого. Им острастка надобна» [2, с. 112]. В английском языке отрицательная оценка выражается при помощи суффикса *-ry* (*parsonry, servantry, soldiery*). Так, например, определение существительного *soldiery* в словаре современного английского языка Лонгман следующее: “*a group of soldiers of a particular, usually bad (выделено нами – Б.С.), kind*” [13, с. 1368]. Приведем пример: *I trust the French soldiery caused you both no disquiet?* Или: *The idea of servantry vs superiority is commonly referred to throughout the novel (and this particular section), and terms vary but usually mean the same thing.*

Некоторые имена *singularia tantum* со значением совокупности выражают количественную оценку «много». К ним относятся наименования растений и вещей: листва, вишенья, гвоздь, камень. Большой объем множества может делать несущественной даже отдельность его составляющих – в том случае, если они не обладают значимыми индивидуальными признаками. Степень индивидуальности растений и вещей невелика, и представление их в виде «сплошной массы» порождает только количественную оценку. Семантический потенциал собирательных имен, дающий возможность особо выделить некоторые классные характеристики, данными именами реализуется не полностью. Это, вероятно, является одной из причин того, что такие существительные представляют собой замкнутую и непродуктивную группу. Некоторые исследователи даже считают, что для современного языкового сознания оценка «много» проявляется только у слова *листва* [6, с. 175]. Приведем пример: «Гвоздь бы мне...Есть гвоздь?» [11, с. 24].

Следует отметить, что в русском языке есть также ряд собирательных имен, которые передают отрицательную оценку сравнительно слабой степени: публика, детвора, ребятня, начальство и т.п. Значение таких лексем связано с имплицитным оценочным противопоставлением одного из членов некоторой «оппозиции» другому (начальники – подчиненные, дети – взрослые). Благодаря сопоставительному характеру и тому, что данная оценка является скорее «интеллектуальной», чем «эмоциональной», у слов данного типа отсутствует ярко выраженная отрицательность. Ср.: «Но вот в театре волнение утихло, оркестр загремел, и балет начался. Публика ожила...» [7, с. 161]. “*After that...their little audience shook with laughter*” [14, с. 148].

Таким образом, можно сделать вывод, что помимо оценки «важно», существуют еще значения «плохо», «много» и «хорошо». Оценка «плохо» представлена намного шире, чем значения «много» и «хорошо».

Итак, анализ русских и английских собирательных существительных в лингвопрагматическом аспекте позволяет выделить их основные характеристики.

- В семантику собирательных имен входит оценка, то есть значение отношения говорящего к множеству, обозначенному именем.
- Оценка, наряду со значением неисчисляемости, образует смысловое ядро категории собирательности.
- Оценка «важно» является значением интеллектуального типа и осознается менее отчетливо, чем эмоциональные оценки «хорошо» и «плохо». Однако значимость объекта в человеческом познании предполагает и оценку «важно».
- Собирательные имена с оценочным значением «важно» несут на себе печать книжности и чаще всего употребляются в публицистике.
- Оценка «плохо» встречается намного чаще, чем оценки «хорошо» и «много».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н.Д. Прагматика // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1990. 685 с.
2. Жданов Л. Царь Иоанн Грозный. М., 1993. 320 с.
3. Жигадло В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. Современный английский язык (теоретический курс грамматики). М., 1956. 350 с.
4. Загоскин М.Н. Рославлев, или Русские в 1812 году. М., 1983. 415 с.
5. Иконникова С.В. Функционально-семантическое поле собирательности в современном английском языке в сопоставлении с русским языком. Дисс..... кандидата филологических наук. МГОУ. М. : 2007. 195 с.
6. Руденко Д.И. Имя в парадигмах «философии языка». Харьков, 1990. 298 с.
7. Соллогуб В.А. Избранная проза. М., 1983. 527 с.
8. Соловьев С.М. Чтения и рассказы по истории России. М., 1989. 767 с.
9. Шершукова О.А. Когнитивная интерпретация грамматических «аномалий»: числовое варьирование абстрактных имен // Когнитивные исследования языка. 2015. № 23. С. 698-706.

10. Шершукова О.А. Когнитивно-коммуникативный подход к анализу имен совокупностей в португальском языке // Когнитивные исследования языка. 2018. № 34. С. 242-245.
11. Шишков В.Я. Угрюм-река Т. 1. Т.: Изд. лит. и искусства, 1978. 392 с.
12. An Early American Reader. Washington, D.C., 2000. 741 p.
13. Longman Dictionary of Contemporary English. Longman. 3rd ed. 2001. 1760 p.
14. Maugham W. Somerset. Theatre. M.: Manager, 1998. 300 p.

**Бунина Т.А.
Гринева М.В.**

О НОВОМ – ПО-СТАРОМУ: КОРОНЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***Аннотация.** В статье рассматривается такой аспект развития английского языка как образование неологизмов, связанных с пандемией коронавируса, путем семантической трансформации лексической единицы без изменения ее формы. Делается вывод о том, что исходно немедицинские лексические единицы были с готовностью восприняты социумом для медикоориентированного дискурса, поскольку в своем преобразованном значении они облегчают понимание медицинской проблематики и отчасти снимают психологическую напряженность при столкновении с опасностью.*

***Ключевые слова:** английский язык; неологизмы; дискурс; пандемия; коронавирус*

**Bunina T.A.
Grineva M.V.**

CORONASPEAK: NEW DEFINITIONS OF OLD WORDS

***Abstract.** The article looks at English coroneologisms – COVID-19-related neologisms – coined through semantic transformation of already existing lexical items. The conclusion is drawn that originally non-medical vocabulary has been readily adopted by society, as in their new meaning such lexical items put names to new realities making medical discourse easier to understand by non-specialists and contributing to a more cheerful perception of today's unprecedented times.*

***Key words:** English neologisms; discourse; pandemic; coronavirus*

Поздравления с новым 2021 годом в одной из англоязычных электронных открыток сопровождаются пожеланием скорейшего возвращения к традиционным дефинициям привычных терминов, изменивших свое значение в условиях пандемии коронавируса. Разумеется, жанр текста поздравительной открытки диктует ограниченность набора приводимых лексических единиц рамками повседневного – бытового – дискурса. Однако сам факт появления такого списка, в который включены некоторые изменившие свое содержательное наполнение популярные слова и сочетания, такие как *a bubble, a tier, Happy Birthday, a face mask*, является отражением процесса трансформации английского языка в результате семантических изменений существующих

лексических единиц при сохранении их формы. По сути, речь идет об образовании неологизмов без использования каких-либо морфологических средств конструирования новых слов как одном из основных способов лексического «ответа» на новые жизненные реалии. Фактически, в списке коронеологизмов есть лишь один абсолютный неологизм – *COVID* – который представляет собой акроним, «стягивающий» три слова: *corona* + *virus* + *disease*. Слияние данного слова с давно известными породило большую часть коронеологизмов (*covidiot*, *covidol*, *covideo* и др.). Однако, как показывают пополнение словарей английского языка, материалы англоязычных СМИ и научные публикации, наделение традиционных лексических единиц новым значением как способ образования неологизмов в данной ситуации также приобрело широкое распространение.

Наблюдаемая, в терминологии И.О. Алексеевой, Т.А. Чаюк и Е.А.Галицька, «медиализация», то есть коронасфокусированность общественного, в том числе, бытового дискурса обусловлена целым рядом факторов. [2] К ним относится не только обострение эпидемиологической ситуации и осознание обществом серьезности ее последствий, но и быстротечный характер развития событий, что вызвало острую эмоциональную реакцию и попытки осмыслить и описать текущие реалии и связанные с ними риски. Кроме того, такая трансформация дискурса отражает повышение роли медицинской проблематики и представителей медицинской профессии в общественной жизни. Наконец, важную роль играет целенаправленная деятельность правительств по вовлечению самых широких слоев общества в систему мероприятий по борьбе с пандемией.

Лингвистическим ответом на такую ситуацию стало не только широкое хождение медицинских терминов вне рамок специального дискурса, но и заимствование как в медицинский, так и в общий дискурс, терминов из других областей знаний, а также общебытовой лексики с наделением и тех, и других новыми значениями, относящимися к медицине и мероприятиям по борьбе с коронавирусом. Специальные немедицинские термины, вошедшие в «медиализированный» дискурс, сделали медицинскую проблематику более доступной для понимания, а в ряде случаев именно они более доходчиво и точно описывают соответствующий объект, явление или процесс. Некоторые из них представлены в следующей таблице.

Таблица 1

№	Лексическая единица	Традиционное значение	Новое значение
1	BC	до нашей эры	до пандемии коронавируса
2	circuit breaker	реле	разрыв цепочки заражения коронавирусом/передачи инфекции
3	contact tracing	выявление контактных точек в	мониторинг контактов с инфицированными

		технических устройствах	
4	to flatten the curve	1) воздействовать на темпы процесса в целях их снижения; 2) идиома – корректировать пропорции фигуры путем соблюдения диеты и физических упражнений	снизить число инфицированных/сгладить кривую роста числа инфицированных для снижения нагрузки на систему здравоохранения
5	furlough (сущ./гл.)	отпуск без сохранения содержания	вынужденный отпуск с сохранением заработной платы во время пандемии
6	lockdown	1) контроль за перемещениями людей в зонах повышенной опасности; 2) запрет заключенным покидать камеры после беспорядков в тюрьмах	законодательное ограничение, предписывающее населению оставаться дома для снижения риска заражения
7	self-isolation	изоляционистская политика государства	воздержание от контактов вне дома в целях снижения риска заражения
8	shelter-in-place = shielding	защита от ядерного или террористического нападения в жилые помещения	длительное пребывание дома в целях минимизации контактов
9	social distancing	приемлемое для участников общения расстояние между ними	расстояние, минимизирующее риск заражения коронавирусом – 1,5-2м

Параллельно образование неологизмов путем семантической трансформации происходило в результате наделения новым медицинским или социальным значением лексических единиц ненаучного (общебытового) характера, что не только повысило их употребимость и «вес» в общем дискурсе, но и обогатило ими специальный медицинский дискурс. Отметим, что зачастую в том случае, когда список исходных значений какой-либо лексической единицы содержит в себе медицинское

толкование, оно становится приоритетным в силу роста частотности употребления данной лексической единицы именно в этом значении (например, *the WHO, super-spreader*). Примерами таких лексических единиц являются следующие:

Таблица 2

№	Лексическая единица	Традиционное значение	Новое значение
1	bubble	пузырь	термин, которым обозначается небольшая группа людей, с которыми можно безопасно контактировать во время пандемии (Великобритания)
2	face mask	1) маска для защиты лица в некоторых профессиях; 2) косметическая процедура	массово используемое средство защиты органов дыхания для предотвращения заражения коронавирусом
3	Happy Birthday	поздравление с днем рождения	поздравление с выздоровлением после COVID-19
4	PPE	Politics, Philosophy, Economics=Политика, Философия, Экономика (общее название академических дисциплин)	Personal Protective Equipment=средства индивидуальной защиты (СИЗ)
5	super-spreader	1) сеялка; 2) переносчик инфекции	носитель инфекции, представляющий высокую опасность для окружающих
6	tier	1) ярус; 2) слой	уровень эпидемиологической опасности (Великобритания)
7	travel corridor	1) традиционный маршрут движения людей и животных; 2) транспортный коридор	список стран с низким уровнем заболеваемости, в которые разрешены поездки во время пандемии для граждан данной страны
8	the WHO	британская рок-	the World Health

		группа the Who	Organization=Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ)
9	to Zoom - to Zoom out	двигаться быстро - уменьшать масштаб изображения	участвовать в видеоконференции на одноименной электронной платформе - испытывать усталость от участия в видеоконференциях

Исходно немедицинские лексические единицы в их новом значении были с готовностью восприняты социумом, поскольку в своем трансформированном виде они обслуживают самые насущные потребности общества. Частотность употребления преобразованных лексических единиц обусловила их включение в словари как минимум в их электронной версии. [4] Эти же термины рассматриваются как основная группа претендентов при выборе английского слова года (*wotys*) редколлегиями крупнейших словарей и лингвистическими институциями [3]. Присутствие среди претендентов большого количества коронеологизмов подчеркивает роль социальных факторов в трансформации языка, равно как и восприимчивость социума к такого рода неологизмам как прямо отвечающим его запросам.

Англоязычный мир оперативно выработал лингвистический ответ на новую ситуацию, затрагивающую судьбы миллионов людей. Комплексный многовекторный характер процессов, характеризующих эту ситуацию, предлагает новые средства описания ее медицинской, социальной и политической составляющих. И если на первом этапе трансформация значения традиционных лексических единиц могла быть расценена как спешная попытка приспособить имеющиеся средства к внезапно изменившимся обстоятельствам, то сейчас об этом можно говорить как о весьма устойчивой тенденции формирования англоязычных неологизмов.

Исследователи отмечают чрезвычайную быстроту, с которой был дан лингвистический ответ на эпидемиологическую ситуацию и готовность общего дискурса к восприятию специальной терминологии. Характерно, что в случае бытовой лексики замещение традиционного значения иногда происходит путем языковой игры, передавая ироничное отношение к описываемому объекту или явлению, что представляет собой своего рода защитную реакцию при столкновении с опасностью (например, *Happy Birthday, the WHO*) и свойственно большинству коронеологизмов независимо от способа их образования. [1]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шукунда С.З. «Ковидолы» против «ковидиотов»: английские неологизмы, порождённые коронавирусом / Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2020. № 04 (60). Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/kovidoly-protiv-kovidiotov-anglijskie-neologizmy-porozhdyonnye-koronavirusom.html> (Дата обращения: 13.01.2021)

2. Alyeksyeyeva, I.O., Chaiuk, T.A., Galitska, E.A. (2020). Coronaspeak as Key to Coronaculture: Studying New Cultural Practices Through Neologisms. International Journal of English Linguistics, Vol. 10, No. 6, 202-212.

3. Coronavirus and the New Words We Added to the Dictionary in March 2020. Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/new-dictionary-words-coronavirus-covid-19> (Дата обращения: 14.01.2021)

4. Social change and linguistic change: the language of Covid-19. Режим доступа: <https://public.oed.com/blog/the-language-of-covid-19/> (Дата обращения: 14.01.2021)

Бурлак Т.А.

ИНАУГУРАЦИОННАЯ РЕЧЬ ПРЕЗИДЕНТА АРГЕНТИНЫ АЛЬБЕРТО ФЕРНАНДЕСА КАК ОБРАЗЕЦ ВЫСТУПЛЕНИЯ ЗРЕЛОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ

Аннотация. В данной статье анализируется речь президента Аргентины А.Фернандеса, произнесенная им во время вступления в должность главы государства 10 декабря 2019 г.

Ключевые слова: Аргентина; инаугурация; Альберто Фернандес; политическое выступление

Burlak T.A.

INAUGURAL ADDRESS OF ARGENTINA'S PRESIDENT ALBERTO FERNANDEZ AS AN EXAMPLE OF A MATURE POLITICIAN SPEAKING

Abstract. In her work the author analyzes the inauguration address of Argentina's President, A. Fernandez, delivered on December 2019.

Key words: Argentina; inauguration; Alberto Fernandez; political address

27 октября 2019 г. в Аргентине состоялись очередные президентские выборы. Победу на них одержал представитель левоцентристских сил, кандидат от предвыборного альянса «Всеобщий Фронт» Альберто Фернандес, за которого отдали свои голоса 47,82% избирателей (согласно аргентинскому законодательству, победителем считается кандидат, за которого проголосовало более 45% граждан страны) [5, с. 1].

Альберто Фернандес не новичок в большой политике. На президентских выборах 2003 года он возглавлял предвыборный штаб Нестора Киршнера, кандидата от Фронта за победу, фракции Хустисиалистской партии. После избрания Н.Киршнера президентом Аргентины занял в его администрации пост главы правительства. В 2007 году после избрания президентом страны супруги Н.Киршнера,

К.Фернандес де Киршнер, А.Фернандес продолжил руководить кабинетом министров. В 2005-2009 гг. возглавлял также отделение Хустисиалистской партии в Буэнос-Айресе. В 2008 году из-за разногласий с К.Фернандес де Киршнер подал в отставку с поста главы правительства. В 2012 г. основал левоцентристскую Партию труда и справедливости, объединившуюся потом с Фронтом обновления. Однако в 2018 году возобновил сотрудничество с Кристиной и с Хустисиалистской Партией. В преддверии всеобщих выборов, в феврале 2019 года был включен в состав партийной комиссии, занимающейся разработкой политики Хустисиалистской партии. В мае 2019 года объявил о своём намерении участвовать в предстоящих президентских выборах. Баллотировался на выборах вместе с Кристиной от левоцентристской коалиции "Всеобщий фронт", основными силами которой выступали Хустисиалистская партия и Фронт обновления. С самого начала был фаворитом президентской гонки, став её победителем. Добавим, что сегодня Альберто Фернандес является единственным президентом страны, который до этого занимал пост главы правительства Аргентины.

По традиции церемония вступления в должность президента Аргентины всегда проходит 10 декабря в здании Национального Конгресса. 10 декабря 2019 года, в день принесения присяги, Альберто Фернандес впервые выступил в качестве лидера страны со своей программной речью. Он сразу подчеркнул особый характер этой даты для всех сограждан, напомнив им, что «это не просто какой-то день... Мы отмечаем дату, когда вся Аргентина похоронила самую жестокую диктатуру, которую всем нам пришлось пережить» [3, с. 1]. Он подчеркивает важность момента, в который он обращается к нации, определяя его как «исторический», «судьбоносный», «значимый», «важный».

Затем чётко обозначает целевую аудиторию, которой адресовано его выступление: «Хочу лично обратиться к каждому аргентинцу и каждой аргентинке, которые проживают на нашей родине» [3, с. 1]. Поэтому во время выступления постоянно апеллирует ко всей нации, используя такие обращения, как «дорогой аргентинский народ», «дорогие аргентинцы и аргентинки», «соотечественники». Затем уточняет, к какой именно Аргентине он обращается: «Хочу обратиться к единой, сплочённой Аргентине» [3, с. 1]. Он не противопоставляет себя согражданам, постоянно употребляет местоимение «Мы», ассоциируя себя и будущее правительство со всей нацией. При этом новый лидер подчёркивает, что не хочет, чтобы его слова были лишь монологом, а воспринимались как «приглашение к глубокому и откровенному размышлению по поводу того судьбоносного момента, который переживает сейчас страна» [3, с. 2]. Миссию своего выступления он видит в том, чтобы его слова по возможности выражали «чаяния миллионов голосов, которые продолжают раздаваться по всей Аргентине» [3, с. 1].

Обращает внимание логичное построение самой инаугурационной речи. В своем выступлении А.Фернандес сначала определяет ближайшую и конечную цели, стоящие перед страной: «Поставить Аргентину на ноги. Чтобы она зашагала. Достойно. В направлении развития социальной справедливости» [3, с. 1]. Мысль эта красной нитью проходит через все его выступление. Далее он обозначает главные вызовы и конкретные проблемы, стоящие перед страной, и объясняет, с помощью каких мер можно их решить. По мнению А.Фернандеса, необходимо чётко обозначить приоритеты, разработать комплекс срочных мер в экономической и социальной сферах и приступить к их неотложной реализации.

Нужно отметить, что он не очень увлекается критикой курса предыдущего президента М.Макри и его правительства. Да, он показывает, в каком плачевном состоянии находится страна, говорит о главных ошибках предыдущего руководства («проводилась очень плохая экономическая политика»), но всё-таки его больше интересует будущее, а не прошлое, основное внимание он уделяет острым, неотложным проблемам страны и путям вывода её из кризисного положения. Поэтому речь А.Фернандеса носит конкретный, практичный и прагматичный характер.

Тематически его выступление можно разделить на несколько частей. После вступительной части следует т.н. «экономическая» часть его обращения. А.Фернандес недаром проводит историческую параллель, сравнивая нынешнее положение страны с ситуацией, сложившейся в Аргентине в 2003 году. Новый лидер характеризует экономическое положение государства сегодня как «свободное падение» и «виртуальный дефолт». Затем перечисляет меры, которые, по его мнению, должны вывести Аргентину из глубокого экономического кризиса. Потом переходит к анализу взаимодействия богатого федерального, центра с т.н. «периферией» (живущими за его счет регионами), говоря о необходимости выстраивания сбалансированных между ними отношений. Перечисляет ряд первостепенных задач нового правительства в социальной сфере (строительство жилья, улучшение системы здравоохранения, образования и т.д.), подчёркивает важность совершенствования судебной и правоохранительной систем, необходимость государства проводить более активную политику в области защиты прав человека и окружающей среды.

Отдельно А.Фернандес говорит о месте Аргентины в регионе и мире. Он рисует довольно объективную картину сегодняшней действительности: «Речь идет действительно об очень сложном мире. С серьёзными проблемами и сохраняющимися диспропорциями экономического развития. В некоторых странах сформировались авторитарные режимы, произошли государственные перевороты и одновременно в ряде стран наблюдается рост требований граждан, направленных против неолиберальной политики и социального неравенства» [3, с. 7]. «При любом развитии событий в мире, - заявляет он далее, - Аргентина будет

придерживаться принципов мира, защиты демократии, полного соблюдения прав человека. Мы будем защищать свободу и независимость народов, их право самим решать свою собственную судьбу» [3, с. 7].

Президент подчеркивает, что страна ни в коем случае не должна вставать на путь международной изоляции, а должна остаться частью глобализированного общества, но при четком соблюдении национальных интересов и приоритетов. Исходя из этого, новый лидер ставит перед аргентинской дипломатией следующую задачу: «Мы хотим динамичной дипломатии, которая с политической точки зрения будет инновационной» [3, с. 7].

В самом начале своего выступления А.Фернандес заявляет, что не хочет использовать заезженные или искусственные фразы. Рассмотрим, какие методы и приёмы использует аргентинский лидер, стараясь отойти от традиционных стереотипов и штампов.

В своей инаугурационной речи А.Фернандес почти не пользуется методом убеждения. Зато активно использует *метод разъяснения*, чтобы каждому гражданину страны была понятна программа его действий. Но делает это не с помощью скучных, слишком сложных или длинных фраз, а с помощью кратких, лаконичных и доходчивых предложений, почти на уровне тезисов. Например, объясняя суть Плана правительства «Аргентина против голода», А.Фернандес кратко резюмирует: «Без хлеба нет ни настоящего, ни будущего», «Без хлеба нет демократии, нет свободы» [3, с. 2]. Говоря о необходимости восстановления экономики, он заявляет: «Без порядка в экономике нет прогресса», «Чтобы изменить положение дел, надо смягчить тяжесть внешнего долга», «Чтобы выплатить внешний долг, необходим внутренний рост» [3, с. 5]. Рассуждая о важности создания независимого правосудия, новый лидер заключает: «Демократия без подлинно независимого суда не является демократией», «Без суда, независимого от политической власти, нет ни республики, ни демократии» [3, с. 9].

Активно использует он и такой приём как *повторение* главных положений речи. Так, А.Фернандес неоднократно применяет выражение «Хотим видеть Аргентину...», варьируя лишь окончание фразы.

Его речь изобилует и интересными *образными сравнениями*. Заявляя о необходимости покончить с разногласиями в обществе, он сравнивает их с «высокими стенами, которые...надо преодолеть, чтобы поставить Аргентину на ноги» [3, с. 2]. Говоря об унаследованных тяжелых экономических и социальных проблемах, аргентинский лидер называет их «открытыми ранами на теле родины, которые продолжают кровоточить» [3, с. 2]. Аргентину он сравнивает с «большим семейным столом» [3, с. 14], за которым должно найтись место каждому, а каждый должен иметь право на свой кусок от общего пирога. Ответы без вопросов называет «деревьями без корней» [3, с. 14]. Про Аргентину и Латинскую Америку, говорит как о «нашем общем доме» [3, с. 3, с. 7]. Отстаивая национальные интересы

Аргентины в Антарктиде, называет шестой континент «белым континентом» [3, с. 11].

На протяжении всего выступления А.Фернандес неоднократно использует *призывы и лозунги*, которые придают его речи эмоциональный оттенок: «Я призываю к единству всей Аргентины», «Призываю поднять Аргентину на ноги», «Приглашаю построить демократическое общество», «Призываю всех к ответственности и патриотизму», «Давайте решать проблему внешнего долга», «Не должно быть аргентинцев первого и второго сорта», «Нет колониализму в XXIм веке», «Больше лучшего образования для всех», «Начать с самых обездоленных, чтобы охватить всех», «Восстановим взаимное доверие», «Пробил наш час», «Встанем и возобновим наше движение вперед».

Также для его выступления характерно упоминание *имён исторических деятелей*, таких, как Сармьенто, Х.Доминго Перон, А.Фрондиси. Высказывание последнего о том, что «с решимостью и смелостью надо завоёвывать будущее», он цитирует во второй половине речи [3, с. 12].

Вспоминает он и *современных политических деятелей*, выражая им не только личную благодарность, а подчёркивая их вклад в политическую историю Аргентины. В начале выступления А.Фернандес воздает дань уважения Раулю Альфонсину, первому после военной диктатуры демократическому президенту страны (1983-1989 гг.), который, «открыл дверь уважения к идеологическому плюрализму и вернул нам утраченную институциональность» [3, с. 1]. С особой благодарностью вспоминает своего крёстного отца в политике, покойного экс-президента Нестора Киршнера, с которым А.Фернандесу выпала честь, по его словам, в 2003 году «вытаскивать Аргентину из нищеты» [3, с. 14]. (Примеч.: А.Фернандес занимал пост главы правительства в администрации Н.Киршнера). Отдельную благодарность новый лидер выражает своей предшественнице, экс-президенту страны, нынешнему вице-президенту К.Фернандес де Киршнер «за её доброту и стратегическое видение» [3, с. 14].

В речи А.Фернандеса сочетаются как традиционные темы подобных ритуализованных выступлений [1], так и присущие только ему.

Выше мы отмечали прагматичный, деловой характер инаугурационной речи А.Фернандеса. Во многом этого ему удаётся добиться за счёт употребления динамичных, действенных слов и словосочетаний, в которых использованы специальные глаголы и существительные: «возродить экономику», «восстановить производство», «привести в порядок экономику», «реанимировать промышленность», «создавать рабочие места», «реорганизовать», «переориентировать», «сосредоточить усилия», «обозначить приоритеты», «изменить реальность», «регулировать», «придать импульс», «перереформулировать», «трансформировать», «вновь развивать», «усовершенствовать»,

«задействовать», «запустить», «завоевать», «чрезвычайные меры», «комплекс мер», «рационально использовать».

Его речь также изобилует многочисленными (в основном современными) терминами экономического, общественно-политического, юридического характера: «реальная экономика», «внутренний рынок», «домохозяйства», «обязательства по долгу», «макроэкономическая реальность», «дефолт», «международные финансовые рынки», «современные вызовы», «социальная справедливость», «национальное согласие», «общественный договор», «уязвимые слои населения», «инновационный критерий», «новый федерализм», «региональная интеграция», «амбициозная повестка дня», «гарантировать права», «соблюдать принципы», «борьба за суверенитет», «континентальный шельф», «модель устойчивого развития», «окружающая среда», «биоразнообразие», «законодательный уровень», «инклюзивное развитие», «равенство перед законом», «системный характер», «прозрачность правосудия», «киберзащита».

Обращает внимание и нестандартная концовка речи А.Фернандеса. Завершая свое выступление, он неожиданно говорит: «Хочу, чтобы заключительные слова моего первого обращения в качестве президента всей Аргентины не означали только ответы, а содержали вопросы» [3, с.14]. И далее поясняет: «Ответы без вопросов подобно деревьям без корней. Только в сочетании вопросов и ответов наши слова обретают реальную жизнь» [3, с. 14]. И формулирует для себя и аудитории следующие вопросы: «Способны мы как сплоченная Аргентина осуществить мечту, к которой нас призывает сегодня сама история?». «Способны мы как общество?». «Способны как руководители?» [3, с. 14].

В заключительной части своего выступления он говорит и о том, каким лидером хочет стать для своих сограждан: «Я хочу быть президентом диалога, национального согласия с тем, чтобы создать страну для всех» [3, с. 14].

Следует отметить, что в целом его речь выдержана в идеологии перонизма (приоритет национальных интересов, опора на собственные силы, защита отечественного производителя, социально ориентированное государство, т.д.) и пронизана самим его духом. Однако, с точки зрения политического дискурса, его речь, безусловно, заслуживает внимания, поскольку, по нашему мнению, в ней предпринята довольно интересная попытка соединить типичные для представителей этого идейного течения и политического движения приёмы и методы (с поправкой, разумеется, на реалии сегодняшнего дня) с достижениями современного политического дискурса.

В заключение хотелось бы сказать, что речь Альберто Фернандеса, произнесенная им в Национальном Конгрессе во время его инаугурации, помимо того, что является его первым программным выступлением перед страной в качестве национального лидера, свидетельствует о зрелости его как политика, который прекрасно понимает не только тяжесть проблем,

которые предстоит решать, но и осознает всю степень возложенной на него как на руководителя крупного государства ответственности. С этой точки зрения это выступление является выступлением не просто политического, а уже профессионального государственного деятеля.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коптелова И.Е. Конвенциональные темы в победных речах президента РФ В.В.Путина // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020 № 12 (841). С. 56-66.

2. Минаева Л.В. Речь в мире политики. Монография.– М.,издательство «Аспект Пресс», 2019.

1. La exposición del Presidente tras la jura. El discurso completo de Alberto Fernández en el Congreso.10 de diciembre de 2019: <https://www.pagina12.com.ar/235729-el-discurso-completo-de-alberto-fernandez-en-el-congreso>.

2. Argentina despide a Mauricio Macri y se abraza al peronismo: URL: https://elpais.com/internacional/2019/12/09/argentina/1575910496_358038.html.

3. Alberto Fernández toma posesión como presidente: URL: https://elpais.com/internacional/2019/12/10/argentina/1575980176_269463.html.

4. Difícil reto en Argentina. Fernández asume la presidencia en una situación económica extrema: URL: https://elpais.com/elpais/2019/12/11/opinion/1576084297_756236.html?rel=listapoyo.

Воробьева Е.Н.

ВОПРОСИТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕННЫЕ СТРУКТУРЫ В ПРОДОЛЖЕННОМ ВРЕМЕНИ С НУЛЕВЫМ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫМ ГЛАГОЛОМ (на материале Британского национального корпуса)

Аннотация. В статье рассматриваются структурно-семантические особенности вопросительных местоименных предложений с нулевым вспомогательным глаголом на материале Британского национального корпуса английского языка. Анализу подвергаются указанные эллиптические структуры в форме продолженного времени.

Ключевые слова: эллиптичность; вопросительное предложение; синтаксический нуль; экспликация синтаксической конструкции; корпус национального языка.

Vorobyova Y.N.

INTERROGATIVE PRONOMINAL STRUCTURES IN THE CONTINUOUS TENSE FORM WITH A ZERO AUXILIARY VERB (by the material of the British National Corpus)

Abstract. The article deals with the structural and semantic features of interrogative pronominal sentences with the zero-auxiliary verb on the material of the British National Corpus of English. These elliptical structures are analyzed in the Continuous Tense Form.

Keywords: ellipticity; interrogative sentence; syntactic zero; explication of syntactic construction; corpus of the national language.

На современном этапе развития лингвистики изучение функционирования высказывания невозможно без опоры на аутентичные тексты, созданные носителями языка в естественных ситуациях общения, представленных в корпусах национальных языков. «В настоящее время корпус — это не просто дань техническому прогрессу или более удобный инструмент для поиска примеров; это именно примета новой идеологии изучения языка, для которой язык - вообще говоря, и есть корпус, как бы вызываяще это ни звучало по отношению к предшествующей теоретической традиции» [3].

Материалом статьи послужили 297 транскриптов живой разговорной речи из Британского национального корпуса [6]. Британский национальный корпус содержит 100 миллионов слов из текстов широкого спектра жанров (разговорная речь, художественная литература, периодические издания, научная литература). Корпус, первоначально созданный издательством Оксфордского университета в конце XX в., был задуман как образец типичного разговорного и письменного британского английского языка того времени. Хотя в настоящее время Британский национальный корпус является далеко не самым крупным корпусом английского языка, исследования на его основе представляют интерес ввиду возможности изучения британского варианта английского языка в его оригинальном виде. Британский национальный корпус связан со многими другими корпусами английского языка и вносит беспрецедентный вклад в понимание его вариативности.

Проблема неполноты, эллиптичности форм предложения получила широкое освещение в трудах отечественных исследователей как на материале русского, так и английского языков (работы А.М. Пешковского, В.В. Виноградова, И.А. Поповой, Е.М. Галкиной-Федорук, С.Н. Цейтлина, А.П. Сквородникова, Г.А. Золотовой, Т.В. Булыгиной, А.Д. Шмелева, Л.С. Бархударова, Э.А. Трофимовой, О.И. Реуновой, М.Я. Блоха и других). Однако до настоящего момента не была построена классификация эллиптических предложений различных коммуникативных типов, и в том числе не были выделены структурно-семантические типы вопросительных эллиптических предложений. Поэтому цель данной статьи – установить особенности отдельных эллиптических вопросительных местоименных структур на материале нормативного британского варианта английского языка.

Современные грамматики английского языка определяют эллиптическое предложение как двусоставное неполное предложение, части которого легко восстанавливаются из окружающего контекста [4, с. 12]. Таким образом, появление эллиптических структур объясняется усечением полных, нормативных форм, где отсутствующие позиции занимают синтаксические нули. По определению Л.С. Бархударова, «эллиптическим (elliptical) называется предложение, в котором по крайней мере одно слово представлено нулевым вариантом. Любое эллиптическое

предложение следует трактовать как трансформ предложения неэллиптического, образованный посредством трансформации эллипса или «стирания» (deletion), сущность которой заключается в замене эксплицитного варианта какого-либо слова или слов нулевым вариантом того же слова» [1, с. 180].

Со второй половины XX века для восполнения эллиптических предложений активно применяется метод экспликации, восстановления нормативных структур. Экспликация — это замена нулевой формы того или иного слова эксплицитно выраженным вариантом [1, с. 180].

Принцип классификации неполных предложений по наличию/отсутствию тех или иных главных членов предложения был предпринят Н.Р. Власян. В частности, исследователь выделяет «эллиптические предложения с нулевым/частично опущенным сказуемым» [2, с. 36]. Действительно, опущение сказуемого или его части является широко распространённым явлением в английском разговорном дискурсе. Особенно часто мы можем наблюдать эллиптические вопросительные конструкции с нулевым вспомогательным глаголом. Данные эллиптические структуры можно отнести к «парадигматически восполняемым» [1, с. 180], поскольку их экспликация не требует обращения к контекстуальному окружению предложения.

Экспликация нулевого вспомогательного глагола в продолженном времени не вызывает затруднений, поскольку его форма сигнализируется грамматическими формами подлежащего и основного глагола. Выбор времени вспомогательного глагола определяется контекстом речевой ситуации:

(SP:KP1PSUNK) John! (SP:PS510) shan't see you again.
(SP:KP1PSUNK) Oh! *Where you going?* Экспликация: *Where **are** you going?*

(SP:PS01A) George! *What you doing?* Экспликация: *What **are** you doing?*

No Amy won't watch television. (SP:PS6ST) *What she doing?* (SP:PS0E8) *Playing with her...* Экспликация: *What **is** she doing?* [6].

Статистические данные Британского национального корпуса позволяют сделать определенные выводы о структурно-семантических особенностях рассматриваемого типа эллиптических структур. В частности, лингвостатистический анализ показал (Tables 1-4), что среди вопросительных конструкций с нулевым вспомогательным глаголом преобладают примеры с вопросительным местоимением *what* (151 употребление). Наименее частотными являются вопросительные конструкции с местоимениями *where*, *how* и *when* (103, 37 и 6 примеров соответственно). В этой группе не зафиксированы вопросы к подлежащему.

Table 1. Вопросы с what

What you doing?	118
What she doing?	4
What we doing?	5
What they doing?	2

What Grace doing?	1
What you having?	6
What she having?	2
What you saying?	3
What she saying?	2
What ya selling?	2
What you getting?	2
What you watching?	1
What you typing?	1
What you holding?	1
What you drinking?	1
Total	151

Table 2. Вопросы с where

Where you gon na	22
Where you going	62
Where we going	16
Where they going	3
Total	103

Table 3. Вопросы с how

How you doing?	23
How y'u doing?	1
How we doing?	4
How they doing?	1
How you feeling?	4
How you keeping?	3
How you going?	1
Total	37

Table 4. Вопросы с when

When you going?	3
When you moving?	1
When we leaving?	1
When we going?	1
Total	6

Основным видовременным типом являются эллиптические местоименные конструкции в форме настоящего продолженного времени. Подавляющее число вопросов обращены ко второму лицу (255 примеров из 297). Преобладание настоящего продолженного времени и личных местоимений второго лица объясняется тем, что коммуникативной целью данных вопросов является не столько запрос информации, сколько выражение собственного эмоционально-оценочного отношения к действиям собеседника в развертываемой коммуникативной ситуации, попыткой оказать определенное прагматическое воздействие на оппонента. Таким образом, эллиптичность высказывания является не только

следствием речевой экономии, но и возникает под влиянием эмоционального состояния говорящего.

На преобладание эмоционального компонента вопросительного высказывания в транскриптах разговорной речи, как правило, указывают косвенные «эмоциональные дескрипторы» (термин Н.Е. Юдиной) [5, с. 11-13]. Косвенные дескрипторы помогают установить наличие общей эмоциональности, но не специфицируют эмоцию. К косвенным эмоциональным дескрипторам относятся в том числе и междометия. Междометные восклицания являются маркерами эмоционально-оценочных предложений, поскольку в них содержится коннотативный компонент, включающий эмоциональный, оценочный и экспрессивный оттенки значения. Обращения, произнесенные с восклицательной интонацией, а также различные повторения, бранные выражения также указывают на эмоциональное волнение говорящих. Например:

1) (SP:PS01A) Ooh! Woo! Woo! *What you doing?*

(SP:PS0JA) *Why what you doing?*

(SP:PS1D2) Well there's no harm in having one last try is there? Oi! No! *What you doing?*

(SP:PS0H8) Oh what you do--, where is it at? And *what you doing?*

(SP:PS01B) I think he started chewing photo. You bugger, George. George. George. *What you doing?* George. *What you doing*, you bald headed bugger.

(SP:PS0X2) Idiot *what you doing?* Oh listen

(SP:PS0JA) ooh, ah, *what she doing?* What is she doing?

(SP:PS0KU) Dad! Dad? *Where you going?*

(SP:PS1CY) *What you doing?* Eh? *What you doing?* [6].

Соотношение в вопросе, собственно, интеррогативной и эмоционально-оценочной семантики может быть различной. Преобладание коннотативного аспекта значения можно проследить по тому, заполняется ли рематическая перспектива вопроса в ответной реплике. В этом случае вербальная реакция на вопрос не следует и не ожидается, что наблюдается в примерах под цифрой 2, где взрослые посредством вопросов выражают свое отношение к действиям детей и ждут от своих маленьких подопечных исполнения неких указаний. Сравним следующие варианты:

1) (SP:PS064) *What she saying?* (SP:PS05Y) **Nothing.** – ответ присутствует (преобладание вопросительной семантики);

2) (SP:PS14B) mm?, *what you doing?*, will you boys come back please and put your coats on? (SP:PS14N) I want my coat on, I want my coat on, I want my coat on;

(SP:PS0M6) Come on then, the pair of you. Whoops-a-daisy! (pause) (sigh) (pause) (unclear) (pause) *What you doing?* Put it down, it's dirty! Thank you. (pause) No, don't do that with it. Come on. – ответы на вопросы отсутствуют (преобладание эмоционально-оценочного компонента).

Рассмотренный структурный тип местоименных эллиптических предложений по способу экспликации относится к парадигматически восполняемым структурам. Экспликация парадигматически восполняемого

эллипсиса происходит согласно грамматическим нормам и не вызывает затруднений. Материалы корпуса позволяют сделать вывод о том, что наиболее продуктивными являются вопросы в настоящем продолженном времени, адресованные собеседнику. Изучение транскриптов живой разговорной речи указывает на то, что неполнота конструкции не всегда является следствием спешки, речевой экономии и ухода от избыточности синтаксических форм. В некоторых примерах эллиптичность формы предложения свидетельствует о наличии эмоциональности. На преобладание эмоционального компонента указывают различные косвенные эмоциональные дескрипторы в ближайшем контексте, а также то, заполняется ли речевая позиция в ответной реплике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 200 с.
2. Власян Н.Р. Особенности эллиптических конструкций в англоязычном разговорном дискурсе (на материале англоязычных художественных произведений)//Актуальные проблемы лингвистики: Взгляд молодых исследователей: Сборник научных статей. Челябинский государственный университет; под редакцией Г. Р. Власян, М. А. Самковой. - Челябинск, 2015. – С. 33-37.
3. Плунгян В.А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. - М., 2008. - № 2 (16). - С. 7-20.
4. Сергеева Ю.М. Синтаксис английского языка: от слова к тексту. = A Students' Guide to English Syntax: from Word to Discourse: учебное пособие / Ю.М. Сергеева, И.О. Сыресина. —Москва: МПГУ, 2018. – 204 с.
5. Юдина Н.Е. К вопросу об эмоциональных конструкциях в составе диалогических единств: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 1973. – 19 с.
6. The British National Corpus. - URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 12.01.2021).

Горбылева А. В.

КОММУНИКАТИВНАЯ АККОМОДАЦИЯ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: Статья посвящена обзору результатов исследований речевой аккомодации. Теория коммуникативной аккомодации объясняет, как и почему собеседники приспособливают свою манеру общения друг к другу. Одним из основных понятий теории является конвергенция – стратегия изменения речевого поведения с целью его уподобления речевой манере собеседника. Конвергенция позволяет добиться одобрения и повысить эффективность общения.

Ключевые слова: адаптация; аккомодация; конвергенция; дивергенция; идентичность.

Gorbyleva A. V.

SPEECH ACCOMMODATION IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract: *The article is a survey of recent research in speech accommodation. The communication accommodation theory explores how and why individuals modify speech behavior emphasizing or minimizing differences between themselves and their interlocutors. It focuses on the phenomenon of phonetic convergence, which is the process consisting in complete or partial concordance of interlocutors' speech patterns. Convergence gives a sense of solidarity in communication and facilitates interaction's effectiveness.*

Key words: *adaptation; accommodation; convergence; divergence; identity.*

В конце XX века британским профессором Калифорнийского университета в городе Санта-Барбара, специалистом по теории коммуникации Говардом Джайлзом (Howard Giles) и его коллегами [8] была разработана социально-психолингвистическая теория, целью которой было объяснить место и роль когнитивных и эмоциональных процессов и явлений в социальной коммуникации. Его подход получил название теории речевой аккомодации – ТРА (*Speech Accommodation Theory*). Целью теории было понять, как и почему мы прибегаем к аккомодации, т.е. адаптируем свою речь под речь собеседника, и какие этот процесс имеет эффекты.

Введенный Г. Джайлзом термин «аккомодация» означает стремление говорящего приблизить свою манеру общения к манере собеседника. В процессе аккомодации могут перениматься, осознанно или бессознательно, произношение, лексика, стиль речи и т.д. Согласно теории аккомодации [9; 7], развитие адаптивных способностей в процессе общения является одним из важных путей к успешному взаимодействию, достижению согласия и эффективности коммуникации, избеганию конфликтов.

Позднее ТРА развилась в теорию коммуникативной аккомодации – ТКА (*Communication accommodation theory*), которая охватывает более широкий круг вопросов, так как ТКА изучает аккомодацию на многих уровнях вербальных и невербальных факторов, включая особенности произношения, интонацию, темп речи, длительность реплик, паузы, мимику или характер взгляда собеседника. Таким образом, ТКА расширила ТРА, включив в область исследования не только языковые, но и невербальные аспекты социального взаимодействия.

Конвергенция и дивергенция

В ходе беседы партнеры адаптируют свое речевое поведение к используемым речевым формам собеседника, приближаясь или, напротив, отдаляясь друг от друга. Такое двустороннее движение и называется аккомодацией. Процесс изменения речевого поведения человека с целью его уподобления собеседнику известен как *конвергенция*. Она наблюдается на уровне лингвистическом (темп речи, акцент), паралингвистическом (паузы, длительность высказывания) и невербальном (улыбка, взгляд). Один собеседник задаёт темп говорения, а второй собеседник должен подстраиваться и согласовывать с ним свой темп речи и другие характеристики [4]. В рамках речевого поведения конвергенция была изучена на многих уровнях речи, среди которых выделяются уровень

лексического и синтаксического сходства [13], пауз и длительности высказывания [11], громкости голоса [12]. В современной прикладной лингвистике эксперименты подобного рода призваны улучшить машинные диалоговые системы.

В результате социопсихолингвистических исследований было выявлено, что участники общения приспосабливают свои речевые стили друг к другу с различными целями. Как правило, они стремятся получить социальное одобрение слушающего, а также добиться высокой эффективности общения и поддержания положительных межличностных отношений. Например, в англоговорящей среде говорящий может предпочесть использовать более престижный социолект, на котором говорит его собеседник. В данном случае посредством конвергенции человек стремится к более престижному варианту стиля речи, такой тип аккомодации называется *конвергенция вверх*. В противоположном случае, когда человек снижает свой регистр, происходит *конвергенция вниз* [3]. Зачастую люди конвергируют по отношению к собеседнику с более высоким статусом, что нашло подтверждение в эксперименте Грегори и Уэбстера [10]. Материалом послужили интервью популярного американского ток-шоу *Larry King Live*. Результаты спектрального анализа свидетельствуют о том, что ведущий программы Ларри Кинг изменял уровень ЧОТ своего голоса, подстраивая его под гостей с высоким статусом. По результатам эксперимента, наиболее статусными гостями шоу стали Джордж Буш-старший (президент на момент интервью), Билл Клинтон, Элизабет Тейлор («королева Голливуда»). Гости с более низким статусом, среди которых оказался непопулярный вице-президент Дэн Куэйл, в свою очередь тоже подстраивали свою речь под характеристики Ларри Кинга.

В качестве пилотного эксперимента, с целью изучения фонетической конвергенции во время взаимодействия собеседников, автором был произведен электронно-акустический анализ диалога из Корпуса разговорной американской речи университета Санта-Барбара (Santa Barbara Corpus of Spoken American Speech) [6]. Собеседниками является супружеская пара из штата Калифорния. Одной из задач было изучить, как люди становятся похожими в плане просодических особенностей произнесения слов-подхватов в начале, середине и конце беседы [1].

Оказалось, что собеседники проявляют частичную согласованность по уровню частоты основного тона (далее – ЧОТ). Показатели ЧОТ мужчины изменились незначительно, а показатели женщины подстроились под уровень ЧОТ мужчины к середине диалога. Однако к концу диалога вновь поднялись на высокий уровень (см. Рис. 1).

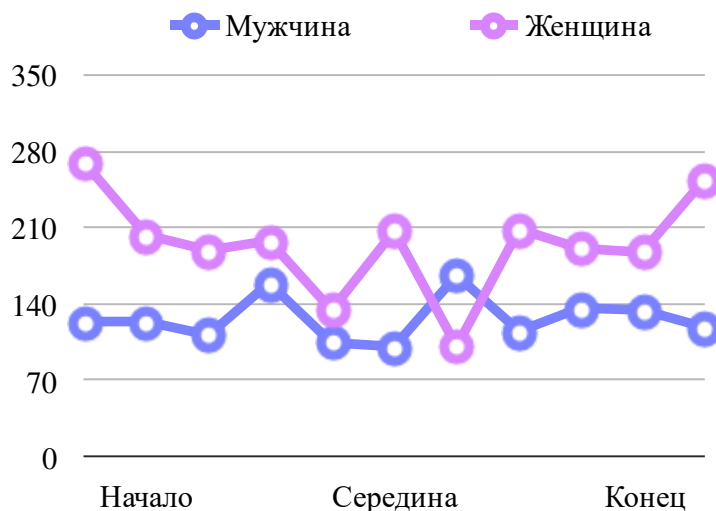


Рис. 1. Показатели ЧОТ (Гц) ключевых слов-подхватов в течение беседы (мужчина и женщина).

По уровню громкости, напротив, мужчина подстроился под женщину: показатели громкости мужчины значительно выросли к концу беседы и даже превзошли женские показатели. Показатели громкости женского голоса тоже не остались неизменными: заметно понижение в середине беседы и приближение к показателям громкости мужчины (см. Рис. 2).

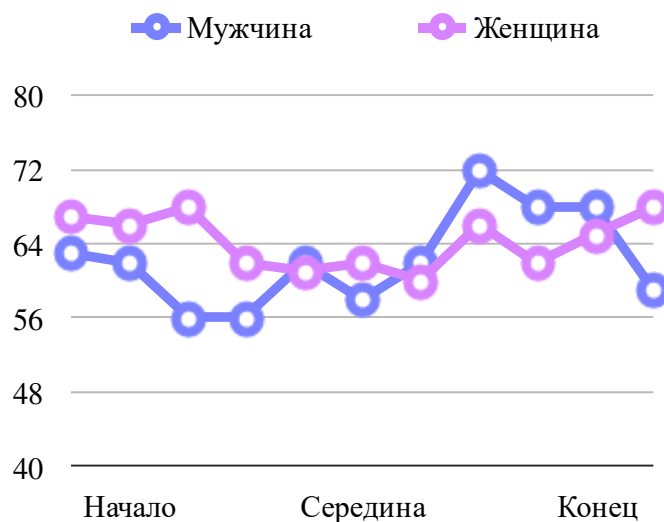


Рис. 2. Показатели громкости (дБ) ключевых слов-подхватов в течение беседы (мужчина и женщина)

Таким образом, результаты свидетельствуют как о согласованности партнеров, так и о сохранении их идентичности. По среднему уровню ЧОТ собеседники заметно сблизились в середине диалога, а к концу вернулись к своим комфортным характеристикам и сохранили свою идентичность.

В другом исследовании автором был изучен еще один параметр, подвергшийся координации - время одновременного говорения

собеседников, завершающееся перебивом, когда второй партнер вступает, не давая завершить реплику первому говорящему. По результатам дисперсионного анализа (ANOVA) оказалось, что средняя длительность перебива статистически значительно отличается от пары к паре ($p < 0.001$). Однако в каждом отдельном диалоге партнеры скоординировали временной лимит перебивов, тем самым демонстрируя согласованность по времени совместного говорения, которое завершается либо продолжением первой реплики, либо перебивом [14].

Широко изучено и противоположное явление, известное как *дивергенция*, когда собеседник с помощью своих отличительных речевых характеристик подчеркивает различия между собой и собеседником. Как правило, дивергенция отражает стремление говорящего выразить свою индивидуальность. В то же время, дивергенция часто является следствием того, что контакт воспринимается не как межличностный, а межгрупповой, и позволяет поддержать положительный имидж своей социальной группы.

В ситуации межгруппового общения собеседники общаются в категориях принадлежности к разным социальным группам. Г. Джайлс приводит следующий пример: когда к уэльсцам, патриотам своего языка и культуры, англичанин обратился с вопросом, произнесенным на подчеркнутом RP, те нарочито ответили ему на своем родном языке, утрируя уэльский акцент.

Коммуникативная аккомодация в области межкультурной коммуникации

В свете того, что теория коммуникативной аккомодации изучает не только межличностную, но и межгрупповую коммуникацию, одной из областей её успешного применения стала сфера межкультурной коммуникации. В рамках межкультурного общения ТКА изучает взаимодействие собеседников, при котором различного рода лингвистические маркеры (разные языки, диалекты, акцент) определяют принадлежность человека к той или иной культурной группе. В процессе исследования стратегий конвергенции и дивергенции в речи жителей Монреаля [5], франко- и англоговорящих прохожих просили подсказать путь к тому или иному месту. Результаты показали, что 30% англоговорящих отвечали на английском языке, когда к ним обращались на французском, даже если их уровень французского языка позволял им поддержать беседу на нём. Напротив, лишь 3% франкофонов отвечали на французском на вопросы, заданные на английском языке. Разница в языковой аккомодации прохожих объясняется контекстом межгруппового сосуществования в Канаде. Традиционно, представители англоговорящего меньшинства имеют более высокий статус среди франкоговорящего населения Монреаля.

С целью сделать свою речь более понятной при общении с иностранцами, носители языка часто прибегают к так называемому регистру для иностранцев. Данный тип конвергенции подразумевает упрощение грамматической структуры предложения, снижение скорости

речи, более тщательную артикуляцию [2; 15]. «Регистр для иностранцев» позволяет достигнуть эффективности коммуникации, вызвать доверие, добиться расположения. Однако иногда носители языка, наоборот, в соответствии с теорией групповой идентичности, могут прибегнуть к дивергенции, если предпочтут сохранить свою отличительность или продемонстрировать свою национальную уникальность [16].

Выводы

Предложенные читателю материалы экспериментальных исследований, включая ряд работ автора статьи, свидетельствует об основательности теории коммуникативной аккомодации. Согласно ТКА, приятное и эффективное общения требует соблюдения равновесия между конвергенцией (как признак стремления к общению) и дивергенцией (как признак индивидуальности).

Исследования речевой аккомодации широко распространяются на сферу межкультурной коммуникации, в рамках которой подвергается анализу взаимодействие между межэтническими группами, а также носителями и неносителями языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горбылева А.В. Просодическая конвергенция как результат взаимодействия собеседников в спонтанном диалоге // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. Вып. 5. No 3. С. 41–52.
2. Карпова Л.М., Шевченко Т.И. Об одном типе межкультурной и межъязыковой коммуникации // Культура устной речи. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2012. С. 23–34. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 18 (651). Сер. Языкознание.)
3. Шевченко Т.И., Галочкина И.Е. Навстречу согласию: фонетическая адаптация собеседников в диалоге // Вестник Моск. гос. лингвистич. унта: Фонетическая полифония звучащей речи. 2016. Вып. 1 (740). С. 185–203.
4. Шевченко Т.И. Социофонетика. Национальная и социальная идентичность в английском произношении. 2-е изд, доп. М.: ЛЕНАНД, 2016.
5. Bourhis, R.Y. (1984). Cross-cultural communication in Montreal: Two field studies since Bill 101. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 33–47.
6. Du Bois J. W., Chafe W. L., Meyer Ch., Thompson S. A. Santa Barbara corpus of spoken American English // Philadelphia: Linguistic Data Consortium, 2000. URL: www.linguistics.ucsb.edu/research/santabarbaracorporus (дата обращения: 24.10.2018).
7. Giles, H., Powesland, P. (1997). Accommodation Theory. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. P. 232–239. London: MacMillan.
8. Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
9. Giles, H., Smith, P. (1979). Accommodation Theory: Optimal Levels of Convergence. In H. Giles, H. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology* (pp. 45–65). Oxford: Basil Blackwell.
10. Gregory, S. W., & Webster, S. (1996). A nonverbal signal in voices of interview partners effectively predicts communication accommodation and social status predictions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1231–1240.
11. Jaffe, J., Feldstein, S. (1970). *Rhythms of dialogue*. New York : Academic Press.

12. Natale, M. (1975). Convergence of mean vocal intensity in dyadic communication as a function of social desirability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 790–804.
13. Pickering, M. J., Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 169–226.
14. Shevchenko T., Gorbyleva A. (2020) Temporal Concord in Speech Interaction: Overlaps and Interruptions in Spoken American English. In: Karpov A., Potapova R. (eds) *Speech and Computer. SPECOM 2020. Lecture Notes in Computer Science*, vol 12335. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-60276-5_47
15. Shevchenko T., Karpova L. *Foreigner Talk* // M. Byram, A. Hu (eds). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 2nd ed. London and New York : Routledge, 2013. P. 246–249.
16. Zuengler J. (1991). Accommodation in Native-Nonnative Interactions: Going Beyond the “What” to the “Why” in Second Language Research. In Giles H., Coupland J., Coupland N. (Eds.). *Contexts of Accommodation*. P. 223–243. NY: Cambridge University Press.

Денисенко Е.Н.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АГРЕССИИ В РЕКЛАМНОМ И ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТАХ

Аннотация. Рассматривается специфика конфликтного текста, основанного на противопоставлении социальных групп «свой-чужой». «Конфликтный» текст формируется противопоставлениями различных социальных факторов: гендерных, возрастных, статусных. Анализируются лексические, грамматические и синтаксические средства языка, используемые для достижения конфликтного сценария.

Ключевые слова: конфликтный текст; конфликтогенный текст; социокультурный контекст; текст рекламы; политический текст.

Denisenko E. N.

LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING AGGRESSION IN ADVERTISING AND POLITICAL TEXTS

Abstract. The specificity of the opposition of the conflicting text based on the social groups "friend or foe" is considered. The "conflict" text is formed by the opposition of various social factors: gender, age, status. The lexical, grammatical and syntactic means of the language are analyzed and used to achieve a conflict scenario.

Key words: conflicting text; conflictogenic text; advertising context; political text.

На современном этапе наблюдается сознательное создание конфликтогенных тестов в интернет-дискурсе. Негативные средства языка широко используются в рекламных текстах-стимулах [4]

Конфликтогенный потенциал текстов создаётся актуализацией социокультурной оппозиции «свой-чужой». Рекламный текст, написанный на основе выражения враждебности к группе «чужой», содержит в конечном итоге побуждение к исполнению неких действий, правил, норм

группы «свой». Для описания группы «чужой» используются лексические, грамматические и синтаксические средства языка.

Лексические средства, описывающие группы «чужой» являются существительные с негативной семантикой, имена собственные, перешедшие в нарицательные, метафорические и метонимические обозначения: *эскотрницы, женщина-рыба, Оксана из «Инстаграма», жаба, Баба-Яга, курица*. Также используются сложные негативно-оценочные сочетания: *нос, отпиленный «под Джоли», губы, модели «анус», матрешка с неживым лицом*. Существительные затрагивают различные качества человека: моральные, интеллектуальные, внешние данные, национальные черты.

Активно применяются глаголы деструктивной семантики: *отпилить нос, обрезать подбородок, доедать последний кукиш без соли, плевать на внешность, уьетесь в качалке*.

Наиболее часто встречающиеся грамматические средства для создания негативной семантики — императивные конструкции: *слушайте сюда, проходите мимо, пост не для вас, займитесь самооценкой*.

Риторические вопросы (*Мне что теперь: вообще рот зашить?*) встречаются реже, чем стандартные вопросительные конструкции: *А как у вас со стрессом? Чем он вызван? Как справляетесь? Выбрали бы местом своего рождения Россию? Родной Ижевск, например? Или Воронеж?*

Синтаксический каркас, который держит текст, ограничен в средствах: неполные и номинативные предложения, обратный порядок слов.

Рекламные конфликтогенные тексты написаны по одному плану-сценарию: автор описывает индивида из группы «свой» положительно окрашенной лексикой. Далее следует сравнение с индивидом из группы «чужой» не в пользу последнего. Детально описывается образ жизни, мысли, внешность обобщенного индивида группы «чужой». Подвергается критике социокультурный контекст группы «чужой».

Градус пейоративности поднимается градуированной последовательностью: *Ага, как же — счастливая, как царица-лягушка. Или как жаба. То есть, Баба-Яга*. Далее даются советы, оформленные модальностью необходимости, этической необходимости, целесообразности, которые помогут адресату перейти из группы «чужой» в группу «свой».

В проанализированных текстах отсутствует стратегия саркастического оценивания, автор ограничивается стратегией прямого оценивания групп «свой - чужой». Индивид группы «свой» представляет собой идеальный прототип, а рекламная статья представляет собой скрипт, с заложенной схемой определенных действий, который формирует будущие предпочтения адресата текста. Адресат текста с позиции социокультурной лингвистики обладает объективными статусными признаками (внешность, образ жизни, уровень образования), которые необходимо улучшить.

Также высоким конфликтогенным потенциалом обладают политические тексты: брифинги, интервью, статьи.

В интервью с политическими деятелями прослеживается стратегия агональной коммуникации, коммуникации соперничества, также основанной на реализации скрипта «свой - чужой» [7]. «Чужого» заставляют оправдываться, подвергают сомнению его взгляды, образ жизни, суждения, убеждения. Также журналисты пытаются повлиять на мнение адресата, при возможности указывают на ошибки или неточности своего визави.

Наглядным примером противопоставления образа жизни скрипта «свой-чужой» является заявление Кристиан Амнапур [5], имплицитно содержащее сомнение в профессионализме Анастасии Чуркиной. Поводом к сомнениям г-жи Амнапур послужило родство с постоянным представителем Российской Федерации при ООН В. И. Чуркиным. Заявление г-жи Амнапур не осталось без ответа, и её напомнили, что она является женой официального представителя Госдепартамента. Также в ответе содержится риторический вопрос, как средство оценочного речевого воздействия: *«Что было с Вашей профессиональной репутацией во время ухаживания? Не утруждайте себя ответом. На самом деле меня это не интересует»*. [5]

Интервью министра иностранных дел России С.В.Лаврова программе «Аманпур» на телеканале «Си-Эн-Эн» Москва, 12 октября 2016 года [6] начинается со стандартного вопроса С. В. Лаврову *«Почему ударам подвергаются больницы, учреждения здравоохранения, женщины и дети. Почему вы действуете таким образом?»*, в котором журналистка употребляет пассивный залог, тем самым снимая с себя ответственность за свои высказывания (на случай, если собеседник докажет, кем удары были совершены). Градус пейоративности поднимается с градуированной последовательностью – *«больницы, женщины, дети»*. В вопросе используется глагол наиболее широкого значения - *«действовать»* с зависимым словосочетанием также со значением неопределённости *«таким образом»*, что доказывает, что у журналистки нет объективных данных для аргументов.

Широко используется модальность «авторизации»: *«в Великобритании люди говорят»*, *«все считают»*, *«дипломаты говорили»*.

Риторические вопросы встречаются реже, но также содержат негативный скрипт: *«Хотите ли вы поддерживать расправы над гражданским населением? Неужели это то, что может снова сделать Россию великой, упрочить ее позицию на Ближнем Востоке? Построить там базу на трупах детей и женщин?»*

Наиболее часто встречающиеся грамматические средства для создания негативной семантики – пассивные и безличные конструкции: *«большинство в мире считает, что Россия причастна к этому»*, *«Россию обвиняют в военных преступлениях»*.

Министр иностранных дел С. В. Лавров владеет знаниями по вопросу, имеет его глубинное понимание, которое позволяет ему раскрывать истинный смысл происходящего, его рассуждения последовательны, что не позволяет сомневаться в его аргументах и выводах.

С. В. Лавров в начале интервью озвучил основной скрипт интервью «свой - чужой», напомнив, что лозунг Фонда Хойтов «Да, ты можешь!» звучит для «своих», а для «чужих» он употребляется с припиской «А ты нет».

Лексические средства, применяемые журналисткой для описания группы «чужой» (т.е. России) являются существительные с негативной семантикой, имена собственные, перешедшие в нарицательные, метафорические и метонимические обозначения: «*нацисты*», «*режим*», «*Б. Асад – клиент России*», «*ведомство (в адрес МИД России)*», «*не лидеры, а стороны, которые обвиняются в нарушении прав человека*».

В то время как «свой» определяется журналисткой как некие «*лица международного сообщества*», «*большинство людей*».

Применяются глаголы с зависимыми словами деструктивной семантики: «*подвергаться бомбардировке*», «*наносить удары*», «*бросаться обвинениями*», «*сорвать сделку*», «*усугублять ситуацию обвинениями*», «*набить себе цену*», «*Россия ищет военного решения*», «*Россия стоит за взломом*».

В современном политическом дискурсе наблюдается отсутствие симметричности, симметричных отношений, одинаковой оценки объектов при одинаковой оценке друг друга.

Можно отметить, что иностранные журналисты не привыкли получать «симметричный ответ» на свои манипулятивные заявления и дерзкие вопросы [6], о чём заявила вышеупомянутая г-жа Амнапур [8, 35:50-35:56].

Политический дискурс также характеризуется не только наличием скрипта «свой - чужой», но и наличием категории «свой круг».

Также можно отметить наличие следующих групп манипуляций:

1. В сфере очевидного - двусмысленность, возникающая при многозначности и омонимии слова, нарочитая недоговоренность «*вокруг вашей предвыборной кампании столько «прусей»*» [6];
2. В сфере логического - умозаключение, опирающееся на «довод» от «неизвестности», от «незнания»;
3. В сфере чувств – игра на доверии к авторитету.

В рекламном и политическом текстах на современном этапе наблюдается однотипность грамматических и синтаксических конструкций для создания конфликтного сценария и игнорирование правил бесконфликтного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н.Д. / Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.

2. Денисенко Е.Н. Языковые средства выражения агрессии в конфликтном рекламном тексте // Русский язык: исторические судьбы и современность. Сб. материалов VI Международного конгресса исследователей русского языка. 2019. С. 318.
3. Махина Л.А. Высказывания с негативной оценочностью как элементы структуры и смысла конфликтогенных текстов. [Электронный ресурс: URL: www.e-notabene.ru/fil/article_20464.html] Дата обращения: 05.01.2021
4. Электронный ресурс: URL <https://miss-tramell.livejournal.com/> Дата обращения: 05.01.2021
5. Электронный ресурс: URL <https://russian.rt.com/article/24958> Дата обращения: 05.01.2021
6. Электронный ресурс: URL https://mir-knig.com/read_355472-1 Дата обращения: 05.01.2021
7. Цыцулина С. Г. Особенности реализации стратегии аргументации в рамках агональной коммуникации. [Электронный ресурс: Электронные журналы <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-realizatsii-strategii-argumentatsii-v-ramkakh-agonalnoy-kommunikatsii>] Дата обращения: 05.01.2021
8. Электронный ресурс: URL <https://www.youtube.com/watch?v=-M11fKeoyrU> Дата обращения: 05.01.2021
9. Электронный ресурс: URL <https://www.youtube.com/watch?v=g1VGDh68IW8> Дата обращения: 05.01.2021

Дроздов В.А.

ЗАИМСТВОВАНИЯ-ИСТОРИЗМЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «НАИМЕНОВАНИЯ ВИДОВ ОБУВИ» В КАРИБСКИХ КРЕОЛЯХ НА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ОСНОВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются семантические пути развития заимствований-историзмов на примере ЛСГ «Наименования видов обуви» в ямайском, багамском и тринидадо-тобагском креолях. Установлены следующие системные семантические пути развития лексических заимствований-историзмов: специализация и генерализация значения, метафоризация и метонимизация.

Ключевые слова: историзмы; заимствования; креоли; метафора; метонимия.

Drozдов V.A.

BORROWED HISTORISMS OF THE LEXICO-SEMANTIC GROUP «NAMES OF SHOE TYPES» IN THE ENGLISH-BASED CARIBBEAN CREOLES

Abstract. The article considers semantic development ways of lexical borrowed historisms as exemplified by «Names of shoe types» LSG in the English-based Jamaican, Bahamian and Trinidad-Tobogonian Caribbean creoles. We have established the following semantic development ways of borrowed historisms: specialization and generalization of meaning, metaphor and metonymy.

Key words: historism; borrowing; creoles; metaphor; metonymy.

Введение. На современном этапе развития лингвистики наблюдается рост интереса к таким проблемам, как диглоссия и двуязычие, языковые

контакты и смешение языков. **Объектом** исследования являются заимствованные имена существительные ямайского, багамского и тринидадо-тобагского карибских креолов на англоязычной основе (далее ККАО) конца XX – начала XXI века. **Предметом** исследования являются семантические пути развития лексических заимствований-историзмов ЛСГ «Наименования видов обуви» ККАО. Для работы отбирались и рассматривались заимствования-историзмы ККАО, созданные в соответствии с семантическими способами вторичной номинации. **Цель** исследования – выявить специфические черты ККАО, опираясь на лексические историзмы, представленные заимствованиями из западноафриканских, европейских, азиатских языков, а также американского и британского вариантов английского языков и их диалектов. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих **задач**: 1) выявить семантические и лексические особенности иностранных заимствований-историзмов в трех ККАО; 2) рассмотреть семантические пути развития лексических заимствований-историзмов в трех ККАО; 3) выявить алломорфные и изоморфные признаки заимствований-историзмов в трех исследуемых ККАО. В качестве **материала исследования** были использованы лексемы различных словарей карибского варианта английского языка. Общий объем проанализированных языковых явлений составляет 1688 историзмов (из них 722 историзма в ямайском креоле, 418 историзмов в багамском креоле, 548 историзмов в тринидадо-тобагском креоле), отобранных методом сплошной выборки из словарей карибских креолов [10;11;13;14]. Историзмы – слова, вышедшие из употребления в связи с исчезновением понятий, которые ими обозначались [7, с.360]. По проблеме историзмов и заимствований имеются следующие новейшие публикации: Lai H. [2], Tichy Ondrej [8], Vinet Marie-Therese [9], Chiru Costin Gabriel [6], Fouad Seridj [10], Л.С. Алпеева [1, с.188], А. Д. Осипова [5, с.280-281], А. М. Николаева [4, с.393], Х. Лэй [3, с. 387].

2. ЛСГ «Наименования видов обуви». В словаре тринидадо-тобагского креоля [14, с. 414] перечислены следующие наименования видов обуви (далее НВО): *high-sided sneakers* ‘высокие теннисные туфли’; *plimsolls* ‘легкие парусиновые туфли на резиновой подошве’; *running shoes* ‘обувь для бега’; *gym-boots, jim-boots* – rubber-soled canvas shoes ‘парусиновые туфли на каучуковой подошве’; (происходит от англ. *gym-shoes* ‘спортивные тапочки’ = *gatchees, high-siders, jigger-boots, watchikong* [14, с.414]. Например:

1989 г. *We had to get blue jerseys and shorts and a long pair of striped blue socks with matching gym-boots.* ‘Нам нужно было достать синие фуфайки и полосатые синие носки в тон к спортивным тапочкам’.

НВО *Gatchees* n arc. – rubber-soled canvas shoes; high-sided sneakers; plimsolls; running shoes. (ист.) ‘Парусиновые туфли на каучуковой подошве’. Например: *Put my gatchees by the door* [14, с. 377]. ‘Поставь мои парусиновые туфли у двери’.

НВО *Push-toe sandal* – n Rubber thong sandals, having a V-shaped strap between the big toe and second toe ‘сандалии на резиновой пряжке с V-образным крепительной планкой между большим и вторым пальцем ноги’ = *piper Clarks, push-me-toe*. Например: *I only have to buy a push-toe sandal for the child* [14, с. 731]. ‘Мне нужно только купить сандалии для ребенка’.

НВО *push-me toe* – n Rubber thong sandals ‘сандалии на резиновом ремешке’ = *piper Clarks*, > *push-toe sandal*. Например: *Look what the dog do to me push-me-toe!* [14, с. 732]. ‘Посмотри, что собака сделала с моими сандалиями’.

НВО *piper Clarks* – ordinary rubber flip-flop sandals (fr being cheapest footwear thus worn by ‘pipers’) ‘обычные резиновые шлепки-сандалии’ (название происходит от самого дешевого вида обуви, который носят наркоманы) = *push-me-toe, push-toe sandal*. Например: 2007 г. *I see him in St. James, wearing a piper Clarks and a short pants* [14, с. 698]. ‘Я видел его в соборе св. Иакова. На нем были шорты и сандалии на резиновом ремешке’.

В ямайском креоле историзм *done-promote /dompumuot/ sb dial joc slang* (сленговое, шутливое) обозначает ‘сандалии, изготовленные из резины изношенных автомобильных покрышек’. Их также называют *power shoes*. Например: 1956 г. *Done-promotes are cut from tyres – samplatters are cut from leather* [11, с.156]. ‘Сандалии вырезают из автомобильных покрышек, а туфли – из кожи’.

Наименование *done-promotes*, предположительно, могло образоваться следующим образом. Кто-то мог смотреть на чьи-то сандалии и затем сделать такое заявление: «*I see you done promote (have been promoted)*» [11, с.156]. ‘Вижу, поспособствовали обеспечению твоего благосостояния’ (перевод наш).

В словаре COED отмечается, что перфектные формы с “Причастием II *done* + Инфинитив” наблюдались на севере Англии и у шотландских поэтов XVI века. Например: 1578 г. *And many other false abuson the Paip has done invent* [12, с. 461/906]. ‘И много других ложных обвинений придумал Папа Римский’.

Семантическое развитие производного значения *done-promotes* ‘сандалии, изготовленные из резины изношенных автомобильных покрышек’ в ямайском креоле от исходной английской архаичной модели перфекта XVI века с вспомогательным *done* (“Причастие II *done* + Инфинитив”) происходит путем метафоры, и его развитие можно представить в виде следующей метафорической модели:

англ. архаичная модель перфекта XVI века “Причастие II *done* + Инфинитив” *promote* → субстантивация → ЯмКр *done-promotes* → метафора → ЯмКр *done-promotes* ‘сандалии, изготовленные из резины изношенных автомобильных покрышек’.

(2) НВО *power (shoes, sandals)* выступает в качестве синонима к *done-promotes*. Лексическая единица *power (shoes, sandals)* имеет значение: A type of sandal made from old automobile tyres ‘сандалии, сделанные из

старых автомобильных покрышек'. В данном наименовании скрыт намек на то, что данный вид обуви – крепкий (перевод наш). Например:

Power. 1952 г. /*proual shoes of auto tyre*. 1956 /*proual sandal made of tyre* [11, с. 362]. 'Сандалии-крепыши, сделанные из покрышек'.

Семантическое развитие производного значения слова в ямайском креоле от исходного английского значения происходит в соответствии с метафорой. Основание сравнения – качества: сила, крепость, прочность.

Англ. *power* 'сила; мощь' → метафора → ЯмКр *powa, power* 'сандалии, сделанные из старых автомобильных шин'

Слово *sampata, shumpata* ЛСВ-1. *A sandal with sole of wood or leather, more recently of automobile tyre rubber, held on to the foot by leather or other straps* [11, с. 392]. 'Сандалия с деревянной или кожаной подошвой или с подошвой из резины автомобильной шины, закрепленная на ступне ноги кожаными или иными ремешками' (перевод наш) [< порт. *sapato*, исп. *zapato* < тви *asepatere*, 'башмак' < порт. *sapato*]. Например:

1873 г. *Her (country-woman's) feet encased in sandals of untanned hyde, called 'sand patters'* [11, с. 392]. 'На ногах у этой сельской женщины были башмаки из недубленной кожи, называемые сандалии'.

ЛСВ-3 *sampata, shumpata* 'старые или обносившиеся башмаки'. Например: 1954 г. *Shampatta is really shoes of wooden soles and one or two leather straps. ...It also denotes shabby shoes.* [11, с. 392]. 'Это башмаки на деревянной подошве с одним или двумя ремешками. Это слово также обозначает «обносившиеся башмаки».

Семантическое развитие многих вышеприведенных производных вариантов наименований обуви (*sampata, shumpata*) в ямайском креоле от португальского или испанского исходного значения происходит в соответствии с народной этимологией, например: порт. *sampata* → народная этимология → ЯмКр *sandplatters* '(обувь) (*platter*) для ходьбы по песку'.

НВО *bosta* возможно, происходит от американской лексемы < *buster* ДАЕ, 'животное или предмет необычайного размера или качества' или от 'прозвища сэра Александра Бустаманте, которого в народе называли 'Buster', и считали *buster* т.е. защитником обычных людей и решительным, твердым человеком' (перевод наш) [11, с. 61].

НВО *bosta* 'кустарно сделанная сандалия, подошва которой (а иногда и верхняя часть) изготовлена из старых автомобильных покрышек' // *masha, power shoes*. Например: 1956 г. /*bosta/ a rough sandal of car tyre* [11, с. 61]. /*bosta/*, 'грубый башмак, сделанный из автомобильной покрышки'.

АМА имя собственное *Bustamante (Alexander)* → метономазия → вымышленное имя *Busta* → "buster" 'защитник обычных людей и решительный, твердый человек' → метонимия → ЯмКр *bosta* 'кустарно сделанная сандалия, подошва которой (а иногда и верхняя часть) изготовлена из старых автомобильных покрышек'.

Метономазия – фигура речи, заключающаяся в переименовании какого-либо названия или собственного имени. Во многих случаях

метономазия связана с использованием псевдонимов (вымышленных имен артистов, политических деятелей) [6, с. 309-310].

Семантическое развитие производного значения в ямайском креоле происходит от американского исходного проприального имени в соответствии с метонимией на основании модели «имя автора, изобретателя, открывателя → его изобретение, открытие, концепция».

Историзм НВО *masher, masha* sb, dial joc; < *mash* vb+ *er*. Locally made shoes or sandals formerly with rope soles, later of automobile tyre rubber 'кустарно изготавливаемые башмаки или сандалии: ранее – на рубчатой подошве, позже – из резины автомобильных шин'. Например: 1959 г. *Bulldog Boots are also called masha. They used to be made in canvas uppers, brown, and a sort of corded soles...in the 1930's* [11, с. 295]. 'Ботинки-бульдоги называются также «грязедавами» (*masha*). В 30-х годах их производили с парусиновым передком коричневого цвета и рубчатой подошвой'.

Историзм *bulldog (boot), (Slipper) Rope-soled slippers*, perhaps in allusion to their toughness and tenacity [11, с. 77-78]; 'комнатные туфли с рубчатой подошвой'. В наименовании, возможно, скрыт намек на качества 'крепость и негибкость' собаки (*bulldog*) и данного типа обуви, который был снят с продажи (с 1960 г.). Например:

1959 г. *Bulldog Boots...a canvas top shoes with rope like fibre soles. Used to be sold in shops during the 30's and later 40's.* [11, с. 77-78]. 'Башмаки-бульдоги с парусиновым верхом и подошвой из рубчатого материала. Они продавались в магазинах в 30-е и 40-е годы'.

Семантическое развитие производного значения ЯМКр *bulldogs* от исходного английского значения происходит в соответствии с метафорой, и его можно представить в виде следующей метафорической модели:

англ. *bulldogs* 'бульдоги' → метафора → ЯМКр *bulldogs* 'комнатные туфли с рубчатой подошвой'.

Основание сравнения – качества 'прочность и негибкость' (*toughness and tenacity*), свойственные бульдогу и данному типу обуви.

В тринидадо-тобагском креоле встречается НВО *gym-boots, jim-boots* – rubber-soled canvas shoes 'парусиновые туфли на каучуковой подошве'; (происходит от англ. *gym-shoes* 'shoes for use in sports, gymnasium' + *boots* 'спортивные тапочки') = *gatchees, high-siders, jigger-boots, watchikong* [14, с.414]. Например:

1980 г. *He wore my gym-boots as we played crane under the mango behind the house* [14, с.414]. 'На нем были мои спортивные тапочки, когда мы играли в «журавля» под кустарником манго позади дома'.

НВО *Gatchees* n arc. – rubber-soled canvas shoes; high-sided sneakers; plimsolls; running shoes. (арх.) 'Парусиновые туфли на каучуковой подошве'. Например: *Put mi gatchees by the door* [14, с. 377]. 'Поставь мои парусиновые туфли у двери'.

НВО *Push-toe sandal* – n Rubber thong sandals, having a V-shaped strap between the big toe and second toe 'сандалии на резиновой пряжке с V-

образным крепительной планкой между большим и вторым пальцем ноги' = *piper Clarks, push-me-toe*. Например: *I only have to buy a push-toe sandal for the child* [14, с.731]. 'Мне нужно только купить сандалии для ребенка'.

НВО *push-me toe* – n Rubber thong sandals 'сандалии на резиновом ремешке' = *piper Clarks*, > *push-toe sandal*. Например: *Look what the dog do to me push-me-toe!* [14, с.732]. 'Посмотри, что собака сделала с моими сандалиями'.

НВО *piper Clarks* – ordinary rubber flip-flop sandals (fr being cheapest footwear thus worn by 'pipers') 'обычные резиновые шлепки-сандалии' (название происходит от наименования самого дешевого вида обуви, который носят наркоманы) = *push-me-toe, push-toe sandal*. Например: 2007 г. *I see him in St. James, wearing a piper Clarks and a short pants*. [14, с. 698]. 'Я видел его в соборе св. Джемса. На нем были шлепки-сандалии и шорты'.

В ямайском креоле имеются историзмы *dajaka, Hitler boot*, употребляющиеся в значении 'сандалии, сделанные из старых автомобильных шин' [11, с. lxvi]. *Hitler boot* sb dial; remembered but no longer used (ист.). A loose shoe or sandal locally made during the second world war (Hitler war) from cast-off automobile tyres. *Hitler boot* [11, с. clxvi]. Наименование «Гитлеровки» помнят, но оно больше не используется (ист.). «Гитлеровки»; свободные ботинки или сандалии, кустарно изготавливаемые во время второй мировой войны (досл.: 'гитлеровской войны') из выброшенных автомобильных покрышек' (перевод наш). Например: 1952 г. FGC Han /*Hitler buut/ motor tyre shoes, invented during war time* [11, с.226]. «Гитлеровки»; сандалии, изготовленные из автомобильных покрышек. Они также называются *jump-and-jive* [11, с. 226].

Историзм *jump-and-jive* происходит от американской слэнговой единицы *jive* 'джаз'. 'Домашние туфли или башмаки, сделанные из старых автомобильных шин'. Их начали производить кустарно в 1940 г.

В ямайском креоле слово имеется НВО *puss-boot, puss* [11, с.368] 'парусиновые туфли на подошве из каучука'. В названии данного вида обуви скрыт намек на отсутствие шума при ходьбе в них [(*puss* 'кошечка') = 'туфли-кошечки']. Например: 1942 г. *She put awn one tear up frack, Shove har foot eena wan ole puss boot An go* [11, с. 368]. 'Она надела одну разорванную туфлю и засунула ногу в старую другую туфлю'.

Ямайская лексема *puss(-boot)* является семантической калькой китаизма *washikong(s), watchekong(s)* 'парусиновые туфли на подошве из каучука, обычно, с шнурками'. Развитие исходного английского значения в производное ямайско-креольское значение *puss(-boots)* можно представить в виде следующей метафорической формулы: англ *puss* 'кошечка' (с тихой поступью) → метафора → ЯМКр *puss* 'парусиновые сандалии на каучуковой подошве'.

В основе сравнения, и, следовательно, метафоры – сема 'неслышная поступь / походка'.

В багамском креоле имеются следующие примеры, входящие в ЛСГ «Наименования видов обуви»: *tennis* [ср АМА диал. *tennises* ADD] ед. или мн. число а *pair of tennis shoes* ‘теннисные туфли’; *sneakers* амер. ‘тапочки; туфли на резиновой подошве; теннисные туфли’. Например: *I wear out a tennis every month* [13, с. 203].

Другим историзмом-НВО в багамском креоле является лексема *board-shoes* ‘сандалии с деревянными подошвами, произведенные на дому, изготовленные кустарно’. Например: *I hear about board shoes before-time, but I ain’ never seen none* [13, с. 23]. ‘Раньше я слышал о сандалиях с деревянными подошвами, но никогда их не видел’.

Saplata, saplatta [панкреольское; ср порт. *sapato* ‘башмак’ (от арабского *zapat*). ДЕР; язык темне (через крио и порт.) *an sampatha...Jam. Sand patter* (народная этимология); КрФр Реюньона *savat*, йоруба *salubata* и конголезское *nsa(m)patu* - также из португальского] ‘сандалии с подошвами, вырезанными из автомобильных шин’ (перевод наш). Например: *D’shops whut uster sell shoes wud haddy sell saplatters* [13, с. 175]. ‘Магазины, которые в прошлом продавали туфли, будут вынуждены продавать башмаки’.

В багамском креоле встречается историзм *wumpers, wumpus, wampers* ‘сандалии, изготовленные из резины покрышек автомобильных шин’. Например: *I hear about board-shoes before-time, but I ain’t never see none - only the wampers*. ‘Я слышал когда-то о сандалиях с деревянными подошвами, но никогда их не видел. Видел только сандалии-вамперы’.

Историзм-НВО *board-shoes* имеет значение ‘сандалии с деревянными подошвами, произведенные на дому, изготовленные кустарно’.

В словаре DCEU [10,с.178] приведено много аллонимов со значением ‘парусиновые туфли на подошве из каучука’: *crepesoles* (Jmca, Tbgo, Trin) // *bugas* [AF], *crepes* [IF] (Jmca), *puss(-boots)* (Jmca) [AF], *yachtings, yachting-shoes* (Jmca) // *washikong, wachekong, washeekong, watchekong, watchi-kong* (Trin)] и *Rubber-soled, canvas shoes usu with laces*; ‘парусиновые туфли на подошве из каучука, обычно, с шнурками’ (АМА) *sneakers* ‘теннисные туфли’; (БрА) *plimsolls* ‘легкие парусиновые туфли на резиновой подошве’ [10,с.178].

В словаре тринидадо-тобагского креоля [14, с.468] перечислены следующие наименования видов обуви: НВО *high-sided sneakers* ‘высокие теннисные туфли’; *plimsolls* ‘легкие парусиновые туфли на резиновой подошве’; *running shoes* ‘обувь для бега’.

НВО *jiggers, jigger-boots* и – cloth and rubber shoes with cloth sections covering high around the ankles (fr the protection these give against jiggers on the foot and ankle) ‘парусиново-резиновые туфли с парусиновыми накладками, покрывающими часть ноги выше лодыжки’ (для защиты от укусов ступни и лодыжки блохами чигу, которую обеспечивают данные туфли с парусиновыми накладками). Например: *You wearing push-toe sandal and yuh gong in the bush – yuh go and get yuh jigger-boots!* [14, с. 468].

‘На тебе сандалии на резиновой пряжке, а ты собрался идти в буш. Пойди и надень парусиново-резиновые туфли с парусиновыми накладками’.

Семантическое развитие тринидадо-тобагского НВО *jiggers (jigger-boots)* от исходной лексической единицы из языка волоф *jigger* ‘насекомое’ [14, с. 467] происходит в соответствии с метонимией и может быть представлено в виде следующей метонимической модели:

язык волоф *jigger* ‘насекомое’ → метонимия → ТрТКр *jiggers (jigger-boots)* ‘парусиново-резиновые туфли с парусиновыми накладками, покрывающими часть ноги выше лодыжки’ (для защиты от укусов ступни и лодыжки блохами чигу).

Есть две теории происхождения слова-китаизма *watshikong*: 1) от французского слова ‘каучук’ < Fr *caoutchouc* ‘резина’; 2) < Ch, perhaps Mandarin, *kong hua xie* ‘flower sandal’ [14, с. 944]; *watshikong*: ‘происходит от словосочетания в мандаринском наречии китайского языка ‘сандалия с отверстием в виде цветка’.

В словаре Р. Оллсоппа [10, с. 591] приведена этимологическая справка о китайском наименовании *watchekong(s)*.

Washikong(s), watchekong(s) n pl (Gren, Trin) [AF/IF] // *crepesoles* (Jmca, Tbg, Trin). *Washikong(s), watchekong(s)* [10, с. 591]. ‘Возможно диалектное китайское. Ср. В мандаринском наречии китайского языка *Kong hua zie* [kun hwa shie] обозначало ‘сандалии’, досл.: ‘hole flower shoe’ ‘сандалия с отверстием в виде цветка’, поскольку резное отверстие в сандалиях часто делали так, что оно образовывало рисунок в виде цветка. Этот дешевый вид обуви пользовался громадным успехом у законтрактованных работников в конце XIX века в Тринидаде. К концу периода их услужения и кабалы они часто становились бродячими уличными торговцами’ (перевод наш).

Данная лексическая единица построена путем синекдохи, на основе переноса названия с части на целое и наоборот. При синекдохе предусматриваются соотношения целого и его партитива., которые обычно демонстрируют в виде формулы: P + (C – P) e C, где P – партитив (часть), C – целое, e – есть [6, с.544].

Произведем процедуру подстановки в данную формулу. P (‘отверстие в виде цветка’) + (C) ‘сандалия’ – (P) ‘отверстие в виде цветка’) e C ‘сандалия’. После гашения P – P = 0, получим C e C (целое есть целое), т.е. сандалия есть сандалия. Следовательно, в данном случае рассматриваемая лексическая единица (*watchekong(s)* ‘hole flower shoe’ действительно образована в соответствии с синекдохой.

Семантическое развитие производного значения слова *washikong(s)* тринидадо-тобагского креоля от исходного китайского слова происходит путем синекдохи. Его можно представить в виде следующей синекдохической модели:

мандаринское наречие китайского языка *Kong hua zie* [kun hwa shie] досл.: ‘hole flower’ ‘отверстие в виде цветка’ → синекдоха → ТрТКр

washikong(s), *watchekong(s)* ‘hole flower shoe’ ‘сандалии с отверстием в виде цветка’.

В багамском креоле слово *crepesoles* ‘парусиновые туфли на подошве из каучука’ является семантической калькой китайской лексемы *washikong(s)*, *watchekong(s)*. БагамКр *crepesole* (кит. > Е *crepe-soled* ‘having a sole made from crepe rubber, India rubber, rolled into thin sheets with a corrugated surface’ [13, с. 54]. ‘От кит. > англ. *crepe-soled* ‘туфли на подошве с рифленой поверхностью из каучука, состоящего из тонких спрессованных листов’. Например: *He was so happy that he went and buy a pair of white crepesoles for Rosa* [13, с. 54]. ‘Он был так счастлив, что пошел и купил белые парусиновые туфли для Розы’.

3. Выводы

3.1. В работе были выявлены системные пути развития заимствований- историзмов ЛСГ «Наименования видов обуви». Для данных заимствований-историзмов характерны различные способы семантической деривации такие, как метафора, метонимия, синекдоха, народная этимология, метономазия. В этом проявляются их изоморфные признаки.

3.3. Для трех креолей моделями метафорического переноса заимствований-историзмов НВО являются: 1) по сходству формы, внешнего вида; 3) по характерному признаку; 4) по сходству местоположения; 5) по сходству структуры действия.

3.4. Для трех креолей универсальными моделями метонимического переноса заимствований-историзмов являются: а) место; населенный пункт → изделие из него; б) материал → изделие из него; в) действие → результат действия; в) имя открывателя → его изобретение;

3.5. На основе американских диалектов путем метафоры в багамском креоле развились лексические историзмы *tennisses*, *sneakers*, включенные в ЛСГ «Наименования видов обуви». Наименование обуви в багамском креоле *sand patter* (от порт. *saplata*) образовано путем народной этимологии. Лексическая единица ЯмКр *jump-and-jive* была заимствована из американского сленга.

3.6. В ямайском креоле путем метафоры и метонимии получили семантическое развитие американские историзмы НВО *bulldog* и *bosta*, соответственно. В тринидадо-тобагском креоле НВО *alpagat(a)*, *alpargat(a)* происходит из испанского языка.

3.7. Специфичной представляется следующая модель метафорического переноса заимствования-историзма: английская субстантивированная модель архаичного перфекта XVI века “Причастие II *done* + Инфинитив” с вспомогательным глаголом *done*», которая способствовала созданию историзмов со значением «вид обуви из автомобильных покрышек». Эта модель представляют собой зону алломорфных признаков. Признаки алломорфизма проявляют ямайские НВО-историзмы *Hitler boots*, *dajaka*, а также багамские НВО *board shoes*, *wampers*.

Данное исследование не исчерпывает рассматриваемой проблематики. Перспективу дальнейшего исследования представляет сопоставительный анализ семантических особенностей заимствований-инноваций и заимствований-архаизмов креольских языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алпеева Л.С. Художественные функции архаизмов и историзмов в произведениях В.М. Шукшина. – Научно-электронный журнал «Концепт» 2019. № 7. С. 187-196.
2. Гак, В. Г. Новый французско-русский словарь: 70000 слов, 200 000 единиц пер. – 3-е изд., испр. / В. Г. Гак, К. А. Ганшина. – М.: Рус. язык, 1997. –1195 с.
3. Лэй Х. Лексический и культурологический аспекты описания историзмов (на материале русского и китайского языков). – Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2018. № 1 (79). – Ч.2. С. 387-389.
4. Николаева А.М. Устаревшая лексика в якутском историческом романе В.С. Яковлева – Далана «Тыгын Дархан». – Журнал «Мир науки, культуры, образования». 2019. № 1 (74). С.393-401.
5. Осипова А.Д. Устаревшая лексика в русском современном языке (на материале толковых словарей). – Молодой ученый. № 7 (297). – Февраль 2020. – С. 280-281.
6. Стариченок В.Д. Большой лингвистический словарь / В. Д. Стариченок. – Ростов н / Дону: Феникс, 2008. – 811 с.
7. Филин, Ф.П. Русский язык. Энциклопедия / Ф. П. Филин. – Научно-ред. Совет изд-ва «Советская Энциклопедия». – Ин-тут рус. языка АН СССР. – М.: Советская Энциклопедия, 1979. – 432 с.
8. Чжан Кэ. Понимание термина заимствованное слово в русской и китайской лингвистике. – Вестник РУДН. Серия: Теория языка, Семиотика. Семантика. – 2017. Том 8. № 3. С. 724-734.
9. Chiru Costin Gabriel. Archaisms, historicisms and neologisms identification in texts / Gabriel C.Chiru, Traian Eugen Rebedea. – Bucharest: PUB. Romania. – Sept. 2018. – 6 p.
10. DCEU. Allsopp, R. Dictionary of Caribbean English Usage ed. by R. Allsopp. With a French and Spanish supplemented by Jeannette Allsopp. – Oxford University Press, 1996. – 697 p.
11. DJE. Cassidy, F.G. Dictionary of Jamaican English /F.G. Cassidy, R.B. LePage/. Cambridge at the Univesity Press, 1982. – 487 p. – Bibliography xviii-xxx.
12. COED. Compact Oxford English Dictionary. Complete text reproduced micrographically. – Clarendon Press. – Oxford. – Published in the USA by Oxford University Press, Inc. – New York. – Second edition, 1993. – 2572 p.
13. DBE. Holm A. John. Dictionary of Bahamian English /John A Holm, AlisonWatt Shilling/. – Lexic House Publishers. – Cold Spring, New York, 1982. – 228 p.
14. DTrTCr. Winer, L. Dictionary of the English / Creole of Trinidad and Tobago on historical principles. Ed.by Lise Winer. - McGil– Queen's University Press, Montreal & Kingston. London. Ithaca, 2009. – 1041 с.
15. Fouad Seridj (2019) De l'intégration des emprunts français à l'anglais. Synergies Algérie n°19. Université de Béjaia, Algérie. – p. 197-213.
16. Tichy Ondrej. (2018) Lexical obsolescenc and loss in English: 1700-2000 (Charles University in Prague) <https://ror.org/024d6js02> - John Benjamins Publishing Co.
17. Vinet Marie-Thérèse (2017) Lexique, emprunts et invariants: une analyse theorique des anglicismes en francais du Quebec. Université de Sherbrooke. Revue québécoise de linguistique, vol. 24, n° 2, P. 165-181.

**Жебраткина И.Я.
Романов В.В.**

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***Аннотация.** Работа раскрывает некоторые особенные черты грамматического строя английского языка с повышенным акцентом на яркие случаи диссонанса с родным (русским) языком. Грамматика – это та область изучения языка, где наиболее четко находит отражение способ выражения мысли. Именно поэтому в данном исследовании мы сосредоточились на особенностях употребления определенных грамматических форм английского языка, позволяющей проследить «грамматическую» логику мышления англоговорящих и как следствие существенно облегчить процесс изучения английского языка с учетом коммуникативной составляющей.*

***Ключевые слова:** грамматическая форма; аналитический язык; синтетический язык; логика мышления; синтаксическое построение; грамматическая структура.*

**Zhebratkina I.Y.
Romanov V. V.**

SPECIFIC USE OF CERTAIN GRAMMATIC FORMS IN ENGLISH

***Abstract.** The work reveals some special features of the grammatical structure of the English language with an increased emphasis on vivid cases of dissonance with the native (Russian) language. Grammar is the area of language learning where the way of expressing thoughts is most clearly reflected. That is why in this study we focused on the peculiarities of the use of certain grammatical forms of the English language, which allows us to trace the "grammatical" logic of thinking of English speakers and, as a result, significantly facilitate the process of learning English, taking into account the communicative component.*

***Key words:** grammatical form; analytical language; synthetic language; logic of thinking; syntactic construction; grammatical structure.*

Необходимо признать, что овладение в полной мере лексикой, грамматикой, интонацией, звуковой составляющей иностранного, в данном случае английского языка, тем не менее, не гарантирует всеобъемлющего и полноценного понимания языка, его характерных черт. Зачастую это приводит к поверхностности знаний. И нередко при построении высказываний на английском языке мы делаем это с «авторитетной» опорой на родной (русский) язык. С этой проблемой легко справиться, погрузившись в естественную языковую среду – среду живого общения с носителями языка, при этом не обязательно владея языком в совершенстве.

Как известно, по типу построения английский и русский язык диаметрально противоположны, являясь аналитическим и синтетическим соответственно. Наукой давно установлено, что в языке отражается мышление носителей языка, их самобытность, индивидуальность. Русскоязычному представителю «предстоит преодолеть значительный умственный барьер при освоении языка противоположной системы, а это

не только лексика и грамматика английского языка, но и логика мышления носителей языка» [3, с. 301].

Логика мышления наиболее эффектно проявляет себя в области синтаксического строя языка. Самый яркий тому пример – это прямой, фиксированный порядок слов в английском языке. Несоблюдение прямого порядка слов в повествовательном предложении в английском языке является грамматически некорректным, но может в редких случаях иметь место, выступая в качестве стилистического приема в литературных произведениях, либо в средствах массовой информации для усиления производимого эффекта на аудиторию. В данном случае мы имеем дело с выражением логики мышления в грамматической форме аналитического языка, наблюдая, что прямой порядок слов корректирует с очередностью логических элементов субъекта, предиката и объекта.

Такая логическая «рамка» надежно укоренилась в английском предложении. Здесь мы можем наблюдать ту логику аналитического мышления, то незыблемое грамматическое правило, которое чуждо аналитическому языку. То есть, сначала обозначается, субъект (который помимо всего прочего может являть собой предложение), далее имеет место действие или состояние субъекта, после чего следует объект, который может быть или не быть, что подчеркивает его логическое расположение за подлежащим и сказуемым. В качестве сноски на условия действия после всех этих элементов указывается обстоятельство. Определение стоит отдельно от этой логической последовательности и может относиться к любому члену предложения.

Подобная логическая «рамка» уверенно внедрилась в структуру и надежно укоренилась в английском предложении. В данном случае мы можем наблюдать «отчетливое проявление логики мышления в грамматической структуре» [2, с. 79]. Это непосредственно та логика мышления, которая остается чуждой синтетическим языкам по причине независимости синтаксических конструкций. В английском же языке, как ярком представителе аналитических языков, это явление становится незыблемым грамматическим постулатом.

Интересным является также тот факт, что в английском языке данная логическая закономерность грамматического облика предложения являет себя столь законченно, что в предложении регулирует не только положение основных членов, но также упорядочивает расположение разных типов дополнений и обстоятельств. Это можно наблюдать, если проанализировать связи, существующие между второстепенными членами предложения.

Интересен тот факт, что дополнение, направляющее нас к объекту действия, по своей природе так же, как и подлежащее, является предметом, что делает возможным выражать его всеми теми же частями речи, что и подлежащее.

Данное утверждение способствует пониманию местоположения второстепенных членов предложения, а также некоторых их видов. Таким

образом, при наличии в предложении нескольких дополнений (прямого и косвенного с предлогом), приоритет имеет прямое дополнение. Именно на этот вид дополнения действие переходит непосредственно, поэтому оно следует прямо за сказуемым. Только потом располагается косвенное дополнение с предлогом.

She gave a piece of bread to me. Она дала мне кусочек хлеба.

The teacher brought a new book for them. Учитель принес для них новую книгу.

В качестве исключения выступают предложения, в которых косвенное дополнение без предлога имеет место сразу после сказуемого до прямого дополнения.

His brother gave him a new toy. Брат дал ему новую игрушку.

Подобная ситуация также логически объяснима с точки зрения аналитического мышления. Ведь косвенное дополнение без предлога соответствует вопросам дательного падежа *КОМУ* или *ЧЕМУ*, таким образом направляя нас к адресату действия.

Очевидно, что до определения предмета (прямое дополнение), сначала упоминаются лица, имеющие отношения к действию, а именно, носитель действия (подлежащее) и адресат действия (косвенное дополнение без предлога). Последним же идет предмет действия, на который эти лица воздействуют.

Логика такой конструкции вполне ясна: предмет действия является уточнением действия, предметом взаимодействия двух лиц, и как следствие упоминается после них обоих. Поэтому считаем неслучайным тот факт, что глаголы, к которым прибегают в подобного рода предложениях, относятся к определенной группе (*to give давать* и т.п.) – это те глаголы, которые определяют взаимодействие лиц. Глаголы такого рода, как правило, влекут за собой дополнение, отвечающее на вопрос *КОМУ?*

Относительно косвенных дополнений с предлогами можно сказать, что они – это те дополнения, которые сродни по смыслу к обстоятельством.

Например:

He got a SMS from his friend. Он получил смс от друга.

She lives with her husband. Она живет со своим мужем.

He died of pneumonia. Он умер от пневмонии.

В приведенных примерах в разной степени, но настойчиво чувствуется «обстоятельственная» коннотация, что помогает объяснить положение косвенного дополнения с предлогом после прямого дополнения и на границе с обстоятельством.

Здесь оперирует «формальная логическая последовательность в употреблении грамматических форм, а также тот факт, что предлог придает дополнению, выражающему адресат, уже обстоятельственный оттенок направленности действия» [3, с. 157].

Подобный подход позволяет с уверенностью утверждать, почему различные типы обстоятельств располагаются в предложении так, а не иначе. Каждый вид обстоятельства несет в себе определенную «начинку» (предметную и качественную). Согласно этому виды обстоятельств можно разместить в такой последовательности: обстоятельство места, обстоятельство времени и обстоятельство образа действия.

Именно так расположены обстоятельства в предложении. Сразу «за дополнением ставится обстоятельство места. Оно в своей предметности ближе всего к дополнению. За обстоятельством места следует обстоятельство времени» [1, с. 233].

He returned *from Paris last year*. Он вернулся из Парижа в прошлом году.

Обстоятельства места и времени занимают строго определенную позицию. В случае же с обстоятельством образа действия ситуация иная – подобно определению, оно способно занять любую позицию в предложении: в начале, в середине и в конце.

В английском языке «логическая последовательность речи проявляется абсолютно с полным логическим объяснением некоторых девиаций. Как результат, порядок слов в английском вскрывает их логико-синтаксические функции (подлежащее, сказуемое и т. д.) в то время, как в русском – их коммуникативную нагрузку (от известного к неизвестному)» [1, с. 148].

В русском языке предложение, как правило, начинается с описания обстановки, т.е. с обстоятельства.

На моем окне стоит много цветов.

Носитель же английского языка начнет с упоминания предмета и только потом условий, обстановки, в которых тот предстаёт.

There is *a typewriter* on my desk.

A man was standing at the window.

Примеры ярко демонстрируют падающее на последнее слово логическое ударение в русском предложении, и формальную конструкцию в соответствующем английском предложении.

Подводя итоги, представляется возможным заключить, что английский язык как представитель аналитического класса отображает наиболее точную корреляцию логических компонентов и синтаксических форм. В синтетическом языке (русском) определенная коннотация слова, контекст его употребления доминируют над синтаксическим формализмом. Это приводит к блокировке свободы синтаксических структур и как следствие к отсутствию закрепленного порядка слов в предложении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Емельянова О.В., Зеленщиков А.В., Петрова Е.С. Грамматика современного английского языка. – М., 2003. – 639 с.

2. Жебраткина И. Я. Английский язык в свете прагматики. Балтийский гуманитарный журнал. – Т.9. – № 2 (31). – 2020. – С. 78–80.

3. Жигаadlo В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. Современный английский язык. Теоритический курс. М.: 1956. 349 с.

Захарченко О.В.

ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ И ЕГО ПЕРЕВОДА

Аннотация. Ораторское искусство политических деятелей и военачальников рассматривается как один из инструментов воздействия на людей. Публичное выступление – это убеждающая речь, которая соответствует определенным требованиям. Хорошее выступление перед публикой достигается посредством использования разнообразных выразительных стилистических средств. Перевод публичного выступления требует точной передачи информации с использованием различных типов переводческих приемов.

Ключевые слова: ораторское искусство; убеждение; стилистические средства; требования; переводческие трансформации.

Zakharchenko O.V.

PECULARITIES OF PUBLIC SPEAKING AND ITS TRANSLATION

Abstract. Public speaking of political and military leaders and its influence on the people are analyzed in this article. Public speaking is a kind of appeal to the nation, which follows some requirements. The quality of the speech and its force depends on the use of expressive stylistic devices. The translation of the speech is of great importance: different methods of translation should be used to make it adequate and exact.

Key words: public speaking; appeal; stylistic devices; methods of translation; requirements.

Язык представляет собой форму познания действительности, а также реального образа мира, постичь который человек стремится на протяжении многих веков. При этом особое внимание уделяется языковой личности, которая находится в центре внимания в лингвистике со второй половины XX века. С древних времен считалось, что умение влиять на людей с помощью слова является одним из самых значимых талантов. Существует огромное количество исторических событий, которые никогда бы не произошли, если бы не появились люди, которые сумели направить ход событий в нужное им русло.

Ораторское искусство – явление историческое. Летописи ораторского искусства уходят корнями в Древнюю Грецию, где уделялось огромное значение великому мастерству. [1] Отсюда наличие стилистических образцов и развитие речи, ведь до появления письменности мысли излагались устно.

Греческие ораторы могли воздействовать на публику, поскольку они владели законами логики, риторики и правилами устной речи. Они смогли

добиться того, что красноречие служило им главным оружием с политической точки зрения. Ораторское искусство, являясь царицей искусств, могло оказать влияние на решение государственных дел и даже на ход боевых сражений.

Именно в Древней Греции зародилась первая школа ораторского искусства. Ее выдающимися мастерами стали Демосфен, Филократ, Гиперид, Эсхин и другие общественные деятели. Следует заметить, что Демосфен внес особенно значительный вклад в ораторскую практику и азы теории риторики, где слову придавалось огромное значение. На его речах учились не только в древности, сохранившиеся до наших дней образцы актуальны и имеют огромное значение в развитии ораторского искусства в наши дни. Они входят в золотой фонд риторики как отдельной науки. [5]

В Древней Греции основной целью военно-политических выступлений было восхваление определенных личностей и их подвигов, а также убеждение людей. Греческие граждане, собравшись в определенном месте, имели право публично высказаться, предложить какие-то действия, мероприятия или выступить против законов, выдвинутых или принятых властью, что привело к появлению квалифицированных публичных ораторов. Выступления их стали желанными, навыкам ораторского искусства стали обучать.

После второй мировой войны стал популярным менее формальный и более разговорный стиль речи, который был более доступен для понимания простому слушателю. Кроме того, для повышения качества публичных выступлений начали широко использовать электронные инструменты. К концу XX века эти электронные инструменты были перенесены на компьютер и превратились в компьютерные программные средства, например, Power Point, который широко практикуется сегодня.

Каждая эпоха предъявляет свои требования к ораторам, возлагает определенные обязанности, имеет свой риторический идеал. Ораторское искусство – это гармоничное сочетание риторики, психологических техник, приемов актерского мастерства, которые используются для нахождения истины. Оно направлено на определенные социальные группы, классы и отдельные личности. Оно может сообщать как правдивую, так и ложную информацию, исходить из нравственных побуждений и наоборот. Публичное выступление – важный шаг в работе политика, потому что оно может влиять на возникновение конфликтов между государствами и их разрешение либо мирным путем, либо с использованием военной силы. В арсенале умелого политика слово – мощное оружие, эффективное средство достижения цели. [3] Выступление политического деятеля – это не просто грамотно построенная и правильно произнесенная речь. При его построении необходимо уметь использовать знания в области лингвистики, риторики и психологии. Создание текста публичного политического выступления – это один из самых важных этапов подготовки ораторской речи. Благодаря лаконичности, точности и ясности можно произвести желаемый эффект на слушателя.

Широко известны такие выдающиеся политические деятели 20-го века как Маргарет Тэтчер и Уинстон Черчилль, которые могли многого достичь с помощью блестящего владения словом, ораторским искусством. Не менее убедительными были выступления видного военачальника генерала армии Джона Джозефа Першинга, который был старшим офицером армии США. Он наиболее известен как командующий Американскими экспедиционными войсками на Западном фронте в Первой мировой войне 1917–1918 годов. Помимо того, что Першинг привел Американские экспедиционные войска к победе в Первой мировой войне, он был наставником для многих генералов, возглавлявших армию Соединенных Штатов во время Второй мировой войны.

В 1940 году, до и после падения Франции, Першинг открыто выступал за помощь Соединенному Королевству во время Второй мировой войны. В августе 1940 года он публично поддержал «Соглашение об эсминцах для баз», в соответствии с которым Соединенные Штаты продали Великобритании пятьдесят военных кораблей времен Первой мировой войны в обмен на длительную аренду земли в британских владениях для создания военных баз.

10 июля 1940 года он обращается к народу и призывает помочь союзникам, наладив поставки оружия и боеприпасов.

<p><i>Today in this, most tragic of wars when the Allied countries are again fighting for their very existence the American Red Cross is appealing for the modest sum of twenty million dollars.</i></p>	<p>Сегодня, в этой самой трагической войне, когда союзные страны снова борются за свое существование, американский Красный Крест просит скромную сумму в двадцать миллионов долларов.</p>
<p><i>The need is most urgent. It is our duty as we are given power to see our duty to give aid to the helpless and the needy.</i></p>	<p>Необходимость является самой неотложной, поскольку нам дана возможность выполнить наш долг оказать помощь беспомощным и нуждающимся.</p>
<p><i>The allies are fighting a war for civilization, they are holding our frontline, and we have a vital concern in the outcome. We should send not only food, clothing and medical supplies but also arrange to send airplanes, artillery, small arms and ammunition in unlimited quantities.</i></p>	<p>Союзники ведут войну за цивилизацию, они держат нашу линию фронта, и мы очень озабочены результатом. Мы должны отправлять не только продовольствие, одежду и медикаменты, но также организовать отправку самолетов, артиллерийского, стрелкового оружия и боеприпасов в неограниченном количестве.</p>
<p><i>There is not time to lose; the allies need every encouragement it is possible for us to give. Let us open</i></p>	<p>Нельзя терять время, союзники нуждаются во всевозможном ободрении, которое мы можем дать.</p>

our hearts and give give give in Christian sympathy.

Позвольте нам открыть наши сердца и проявить христианское сочувствие.

Выступление Д. Першинга предназначено для жителей США и его цель – убеждение. Основная идея выступления – указать на острую необходимость в оказании помощи союзникам. На момент написания речи Д. Першинг имел большой опыт в ораторстве и умело применял свои знания. Его убеждающая речь соответствовала всем требованиям, предъявляемым к данному виду выступлений:

- темой выступления являлся действительно спорный вопрос, который был актуален в то время, который обсуждали в обществе и по которому в обществе были разные точки зрения (Вторая мировая война);
- продолжительность выступления не более 3-5 минут;
- умеренная эмоциональность (спокойный, твердый голос);
- воздействие на благородные эмоции (обращение к чувствам верующих – *let us open our hearts and give give give in Christian sympathy*);
- употребление коротких фраз;
- доказанный тезис выражается словесно и повторяется не менее чем три раза (*the allies are fighting a war for civilization, they are holding our frontline, the allies need every encouragement*).

Особую роль в общественно-политической публичной речи играют лингвостилистические средства, благодаря которым усиливается воздействие на аудиторию. [7] Хорошее выступление перед публикой достигается посредством использования разнообразных выразительных стилистических средств, которые делают выступление более ярким, убедительным. Правильный, грамотно построенный, логичный и лаконичный, интересный текст обеспечит желаемый результат для выступающего.

В своем выступлении Д.Першинг применяет различные стилистические средства: *Today in this most tragic of wars* (гипербола) *when the Allied countries* (антономазия) *are again fighting for their very existence* (гипербола) *the American Red Cross is appealing for the modest sum of twenty million dollars* (оксюморон). *The need is most urgent* (эпитет). *It is our duty as we are given power to see our duty to give aid to the helpless and the needy* (эпитет). *The allies are fighting a war for civilization* (гипербола). *They are holding our frontline* (метафора) *and we have a vital concern* (эпитет) *in the outcome. Let us open our hearts* (метафора) *and give give give* (повторение) *in Christian sympathy.*

Руководящим принципом построения текста для широкой аудитории будет стремление автора не только и не просто проинформировать слушателя, а еще и достичь определенного эффекта, определенным образом воздействовать на аудиторию, чему подчинены все средства выразительности, в том числе и способ организации текста.

Особое внимание в сфере публичных выступлений уделяется переводу. Процесс передачи основной мысли через посредника (т.е.

переводчика) вызывает определенные трудности. Переводчику необходимо учитывать языковые, культурные, социальные и другие особенности исходного текста. Для того чтобы переводчик передал всю информацию, заключенную в тексте оригинала, ему необходимо использовать различные типы переводческих приемов. На протяжении многих лет переводческие трансформации подвергались изучению различных ученых. [6] Применение переводческих трансформаций заключается в преобразовании или полной замене внутренней формы слова или словосочетания, при этом сохранив адекватное содержание контекста. Умение верно использовать, анализировать и объяснять способы перевода является показателем профессионализма переводчика.

При переводе рассматриваемого выступления Д.Першинга использованы разнообразные трансформации и приемы перевода.

«Сегодня, в этой самой трагической войне, (генерализация *most tragic of wars*), Красный Крест просит скромную сумму в двадцать миллионов долларов (лексическая трансформация *is appealing*). Необходимость является самой неотложной, поскольку нам дана возможность выполнить (синтаксическая трансформация: *два простых предложения объединены в сложное*) наш долг. Союзники ведут войну за цивилизацию, они держат нашу линию фронта, и мы очень озабочены результатом. (синтаксическая трансформация: объединение предложений; конкретизация *we have a vital concern in the outcome*). Мы должны отправлять не только продовольствие, одежду и медикаменты, но также организовать отправку самолетов... (морфологическая трансформация: замена части речи *arrange to send airplanes...*). ... организовать отправку самолетов, артиллерийского, стрелкового оружия и боеприпасов... (генерализация *ammunition*). Нельзя терять время (целостное переосмысление *there is not time to lose*), союзники нуждаются во всевозможном ободрении, которое мы можем дать (морфологическая трансформация, замена части речи *every encouragement it is possible for us to give*), позвольте нам ... проявить христианское сочувствие (генерализация *give in Christian sympathy*).

Традиционно перевод рассматривается с точки зрения верности, т.е. полноты и точности передачи оригинала. Перед оригиналом и переводом стоит одна и та же задача, а именно определенным образом повлиять, или воздействовать, на читателя или слушателя. Различие заключается лишь в том, на *какого* читателя или слушателя оказывается воздействие.

Перевод публичного выступления политика, общественного деятеля или военачальника требует от переводчика максимально верно отразить именно позицию автора, которую очень легко исказить, больше проявляя свою позицию, позицию переводчика. Это недопустимо, даже если переводчик как личность с позицией автора совершенно не согласен. В таких случаях профессионал в переводчике должен брать верх над его личностью со своей гражданской позицией, убеждениями и представлениями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апресян Г. З. Ораторское искусство. Москва: СПб. [и др.] : Питер, 2015. 280 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 2013. 240 с.
3. Владыкина, И.К. Психология публичных выступлений. М.: МБА, 2011. 108 с.
4. Латышев, Л. К. Технология перевода. М.: Академия, 2013. 317 с.
5. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи. Учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003
6. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 2014. 208 с.
7. Нелюбин, Л.Л. Лингвостилистика современного английского языка: Учебное пособие. М.: Флинта, 2015. 128 с.

Казакова Т.А.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация:** Данная статья посвящена диалектам и региональным языкам Франции. Диалекты придают особую краску литературному языку и устной речи. Подавляющее число диалектов связано с бытом жителей различных регионов, причем очень часто – с сельским бытом. Автор приходит к выводу, что использование диалектов не является повсеместным, оно территориально ограничено. При этом диалекты могут служить источниками пополнения словаря общефранцузского языка.*

***Ключевые слова:** французский язык; диалект; региональные языки; языковое наследие; государственная поддержка.*

Kazakova T.A.

REGIONAL FEATURES OF THE FRENCH LANGUAGE

***Abstract:** This article is devoted to the dialects and regional languages of France. Dialects give a special color to the literary language and oral speech. The vast majority of dialects are associated with the life of residents of different regions, and very often – with rural life. The author comes to the conclusion that the use of dialects is not ubiquitous, it is geographically limited. At the same time, dialects can serve as sources of replenishment of the dictionary of the general French language.*

***Keywords:** French; dialect; regional languages; linguistic heritage; state support.*

Во Франции кроме французского всегда говорили на других языках и диалектах. Франция – страна, обладающая значительным количеством региональных языков и диалектов, хотя французский язык остается единственным официальным языком. Статья 2 Конституции Французской Республики гласит: «Языком Республики является французский язык». Но это не означает, что современная Франция отвергает местные идиомы, поскольку в Конституции также говорится, что «... региональные языки являются достоянием Франции» [1, с. 88].

Одну и ту же басню Эзопа можно слушать и читать на французском языке, а также и на региональных языках и диалектах. Региональные языки

и диалекты привязаны к определенному географическому району, но в то же время, ими владеет небольшое число местных жителей.

Так называемые региональные языки – это те языки, на которых говорят на определенных географических территориях на протяжении более длительного времени, чем на французском языке. Не следует придавать слову «диалект» обесценивающий смысл, поскольку региональный язык, диалект обладает собственными характеристиками (грамматика, синтаксис ...), которые устраняют любые структурные различия с языком.

Французский язык сам по себе также является диалектом, потому что он произошел от латинского языка, который, в свою очередь является основой практически всех европейских языков.

Не существует существенной и неизменной связи между языком и географическим регионом: так на французском языке сегодня говорят и в Америке и Африке, на креольском языке не только на Иль-де-Франс, а также и на Мартинике. Тем не менее, языки всегда исторически связаны с определенным пространством: во Франции, если говорить о региональных языках, это были языки, используемые обществом в целом в той или иной области, до тех пор, пока жителям этого региона постепенно не был «навязан» французский язык и, соответственно, региональный язык стал использоваться значительно реже.

В любом случае речь идет о национальном языковом наследии: язык басков касается не только басков, корсиканцев – не только корсиканцев, но и всех французов.

«Европейское бюро по малоиспользуемым языкам», созданное при содействии Европарламента для изучения ситуации с региональными языками в Европе, признало за Францией наличие следующих региональных языков: бретонский, каталанский, корсиканский, креольский, эльзасский, баскский, люксембургско-мозеллянский, нидерландско-фламандский, окситанский языки и языки ойль.

Сегодня эти региональные языки преподаются во французских школах.

Но какие региональные языки наиболее распространены во Франции?

Бретонский язык который относится к кельтским языкам, распространён на северо-западе Франции в Бретани, в основном в департаменте Финистер и на западе департаментов Кот-д'Армор и Морбиан. На нем говорит примерно 250 000 человек, это люди, которые особенно чтят свои традиции.

Сегодня вопрос по сохранению бретонского языка вышел за рамки энтузиазма одиночек или небольших групп активистов. Уже более 20 лет существует сеть школ "Диван" (Diwan), в которых ведется обучение уже не только бретонскому, но и на бретонском языке. Общее количество различных учебных заведений "Диван" превышает пятьдесят. Показателен и тот факт, что отныне все дорожные знаки и указатели, а также вывески в Бретани, являются двуязычными. Все эти меры направлены на спасение

бретонского языка от исчезновения, поскольку на нем говорит в основном пожилое население [2, с. 125].

Каталанский язык принадлежит к окситано-романской подгруппе романских языков. Во Франции на нем говорят 370 тысяч человек в департаменте Восточные Пиренеи в регионе Лангедок-Русильон. В Испании каталонский имеет официальный статус, в то время как во Франции он не обладает никаким особым юридическим статусом. Между тем, в Лангедок-Русильоне существует официальная организация, которая занимается продвижением каталонского языка и культуры.

В последнее время, наоборот, популярно движение "каталанизация". Существует много организаций, которые борются за распространение каталанского языка в школах, на радио и телевидении, в ежедневном общении, в литературе.

55% населения зоны распространения каталанского понимают по-каталански, 39% умеют на нем читать и 34% умеют говорить. На сегодняшний день жители Восточных Перенеев имеют доступ к радио и телевидению на каталанском языке [3].

Также распространен во Франции креольский диалект, два миллиона пятьсот тысяч французов владеют им.

По оценкам лингвистов, во Франции существует около 75 региональных языков. Некоторые из них преподаются в школах, такие как окситанский, бретонский, баскский, корсиканский, эльзасский и некоторые меланезийские языки, такие как таитянский...

В настоящее время преподавание региональных языков и культур Франции определяет циркуляр от 7 апреля 1995 г., который подтверждает участие государства в сохранении этих языков как значимой части национального наследия. Циркуляр предусматривает преподавание регионального языка или на нем от одного до трех часов в неделю. По циркуляру, двуязычное образование дает региональному языку наряду с французским признание в начальной школе, двуязычное образование может быть организовано по просьбе родителей учащихся.

Школьное преподавание языка является одним из способов целенаправленного сохранения языка, поскольку школа - основной канал распространения языковой компетенции. Именно поэтому в последние годы школьное преподавание во многих регионах воспринимается как ключевой момент в сохранении и распространении языка.

Ежегодно во Франции порядка 400 000 учащихся изучают региональный язык в государственных и частных школах. Важно, чтобы школьники могли изучать некоторые учебные дисциплины на региональном языке для того, чтобы иметь возможность сдать экзамен на получение ВАС. Из приблизительно 10 миллионов учеников только около 110 тысяч получили частичное образование на баскском, бретонском, каталанском, корсиканском, окситанском, эльзасском, языках ойль и др. Если не поддерживать изучение региональных языков и диалектов, это приведет к исчезновению столь богатого языкового наследия.

Образование является основным средством сохранения региональных языков и диалектов. Начиная с 2013 года, в рамках реорганизации и оптимизации системы общеобразовательной подготовки была разработана программа, направленная на укрепление места региональных языков и диалектов во французской системе образования.

В настоящее время во Франции региональные языки и диалекты изучают 404 778 школьников и студентов: 73% в школе, 17% в колледже и 10% в средней школе, в государственном и частном секторах.

Государство выделяет значительные средства на поддержку и сохранение региональных языков и диалектов.

Национальный институт статистики и экономических исследований опубликовал результаты опроса под названием "Региональные языки, иностранные языки: от наследия к использованию", которые подтвердили, что французский продолжает всё больше доминировать, в то время как другие языки, в частности региональные, передаются из поколения в поколение всё реже. У 380 тысяч французов, проживающих на материковой части Франции, опросили, на каком языке они говорили в детстве. Таким образом, выяснилось, что 74% всех взрослых говорили только по-французски. Из 26% остальных респондентов 10% говорили по-французски и время от времени на другом языке, 2% говорили на двух языках, 6% говорили на другом языке и время от времени по-французски и 8% вообще не говорили по-французски. Исследование показало, что иностранные языки передаются успешней, чем региональные. Из последних наиболее употребим эльзасский, бретонский, баскский, корсиканский, мозельско-франсийский и каталанский [3].

Поскольку региональные языки не пользуются престижем, многие французы считают, что они не имеют практической пользы. В основном интерес к этим языкам основан на их культурной ценности и их символическом соотношении с самосознанием. В свою очередь сторонники региональных языков утверждают, что такие пограничные языки, как баскский, каталанский, фламандский и франкский, свидетельствует в одно и то же время о внутреннем разнообразии и единстве общего культурного пространства: они открывают двери соседним странам. С этой точки зрения языки Франции следует рассматривать как элементы полифонического целого, где люди могут общаться свободно и эффективно.

Французский язык в целом обладает весьма богатым диалектным потенциалом, хотя употребление диалектов во Франции сейчас и является довольно ограниченным. Тем не менее, жители некоторых регионов активно пользуются своими местными языками, тем самым поддерживая традиции предков, бережно сохраняя основы языкового своеобразия своих регионов.

Местные диалекты живут и будут жить, пока живы традиции провинций и предков, пока к своим уникальным языкам обращаются

жители регионов, говоря на своих наречиях и привлекая своей необычной речью внимание других народов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бичурина Н.М. Малые романские языки: металингвистический дискурс и языковая политика Франции (на примере окситанского/провансальского и арпитанского/савойского) // Вопросы языкознания. – 2012. – № 1. – С. 88-99.
2. Сидоров А.А. Региолекты в общенациональном французском языке: Перспективы на современном этапе развития // Гуманитарные исследования. – 2012. – № 2. – С. 123-128.
3. Федотова В.Ю. Сравнительная характеристика французского языка на территории Франции. [Электронный ресурс]. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2010/VII/uch_2010_VII_00036.pdf (дата обращения: 20.01.2021)

Кашина А.А.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПОТЯСЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЯЗЫКА: КОРОНАВИРУСНЫЕ РЕАЛИИ В АРАБСКОМ

Аннотация. В статье на основании лексико-статистического анализа информационных сайтов на русском и арабском языке рассматриваются некоторые лексемы, появившиеся в связи с пандемией коронавируса. В процессе адаптации этих неологизмов арабский язык проявил больше консерватизма, чем русский. Дискурсивный рефрейминг нашел отражение в социальных сетях, где тематический набор хештегов о коронавирусе на русском и арабском языках был сопоставим, а арабские хештеги имели диалектальные отличия.

Ключевые слова: коронавирус; неологизмы; хештеги; арабский язык; русский язык; дискурс; калькирование; диалекты.

Kashina A.A.

SOCIAL UPHEAVAL THROUGH THE PRISM OF LANGUAGE: CORONAVIRUS REALITIES IN ARABIC

Abstract. The article examines, based on lexicostatistical analysis of news websites in Russian and Arabic, some of the lexemes that have emerged from the spread of coronavirus. In the process of adaptation of these neologisms, the Arabic language showed more conservatism than Russian. The discursive reframing was reflected through social media, where the thematic set of hashtags about coronavirus in Russian and Arabic was related, whereas Arabic hashtags had dialectical differences.

Keywords: coronavirus; neologisms; hashtags; Arabic; Russian; discourse; loan translation; dialects.

В 2020 году россияне чаще всего искали в поисковике Google слово «коронавирус», и, несомненно, этот год запомнится как год пандемии COVID-19. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

среди топовых слов года выделил такие, как «самоизоляция», «дистанцирование», «карантин», «ковид», «коронавирус», «удаленка» и др. – всего около 600 номинаций [2, с.92]. Аналогичная ситуация наблюдалась в поисковых запросах арабских стран, где независимо от региона рейтинг самых популярных запросов не обходился без слов «коронавирус», «ковид», «зум» и т.д. [7]. Новая коронавирусная инфекция, захлестнувшая весь мир и без преувеличения повлиявшая на все сферы жизни людей, дала много новых слов языку и поставила ряд вопросов перед лингвистами. Эти факты доказывают давно известную социолингвистике аксиому, что язык отражает социальные изменения.

Целью исследования было, во-первых, сравнение на основании лексико-статистического анализа информационных сайтов на русском и арабском языке некоторых лексем, появившихся в арабском и русском языке в связи с пандемией, а во-вторых, рассмотрение на основании данных социальных сетей сюжета о виртуальном воплощении лингвистического аспекта пандемии. Выборка материалов была основана на данных сайтов www.alaraby.co.uk, www.youm7.com, www.skynewsarabia.com, www.alarabiya.net, а также <https://tass.ru>, <https://ria.ru>, <https://www.kommersant.ru>, <https://vk.com> и www.facebook.com.

«Коронная» лексика

В ходе языковой концептуализации кризиса, вызванного пандемией, в обиход пришли неологизмы – слова, заимствованные, вновь образованные или произведенные от уже известных в соответствии с требованиями новой реальности. В русском языке получили хождение такие неологизмы, как «коронавирус», «корона» (в том же значении) и «ковид». Арабский также в последнее время довольно легко принимает иностранные заимствования, особенно в виде калькирования [1, с. 17] или семантического заимствования [3, с. 183]. Так, слово «коронавирус» адаптировалось по частям – كورونا فيروس [fīrūs kūrūnā], где первый компонент فيروس [fīrūs] - давно вошедшее в язык заимствование (у него есть форма со слитным артиклем «'al», типичное множественное число), а второй является абсолютно новым. Все слово часто сокращается до второго фонетически адаптированного компонента – كورونا [kūrūnā], который играет роль эвфемизма и носителями употребляется чаще [6, с. 284]. В официальном дискурсе словосочетание, наоборот, дополняется прилагательным «المستجد» [‘al-mustadgid] - «новая коронавирусная инфекция». Любопытно, что, как и в русском языке, аббревиатура COVID-19 (от англ. COronaVIrus Disease 2019), была полностью заимствована арабским языком без перевода в форме 19 – كوفيد [kūfid] (допускается написание с помощью арабских цифровых символов ١٩ كوفيد).

Между тем, ни один из перечисленных неологизмов пока не был ассимилирован арабским языком настолько же, насколько их русифицированные эквиваленты, от которых образовался деривативный ряд из прилагательных «ковидный», «коронавирусный», композитов «ковиддисидент», «коронаситуация», «коронапаника», глаголов

«коронавирусить», «кодидить» и т.д. Здесь проявляется консервативность арабского языка, обладающего широкими средствами для минимизации иностранного влияния. В арабском языке почти всегда хватает морфологических моделей и способов конвентивного словообразования для того, чтобы подобрать готовый эквивалент или нужную модель для нового термина. Так, прилагательное «коронавирусный» заменилось конструкцией несогласованного определения (Идафа, т.е. имя+имя) – سعال كورونا [su'āl kūrūnā] «коронавирусный кашель», حقوق مصابي الكورونا [ḥuqūq muṣābī 'al- kūrūnā] «права коронавирусных больных». В последнем словосочетании заметны первые признаки ассимиляции слова «корона» на морфологическом уровне – оно получило слитный определенный артикль. Вошедшее в русский лексикон с некоторым сужением семантического значения слово «локдаун» (от англ. lockdown), которое стало означать полное закрытие границ государства и прекращение внешнего транспортного сообщения, в арабском языке передавалось исконно арабским словом الإغلاق (العام) ['al-iḡlāq] от глагола أغلق ['aḡlaqa] «закрывать». Поразительным образом укоренившееся в русском языке заимствование «санитайзер», хотя ранее шире употреблялось словосочетание «антисептик для рук», в арабском языке также нашло свой «арабизированный» вариант – معقم اليدين [mu'qqim 'al-yadāin]. С массовостью применения платформы Zoom в русский язык пришел образованный от этого названия глагол «зумиться» и ряд других производных. В арабском языке само название платформы было транслитерировано, но во избежание смешения его с глаголом زام – يزوم [zāma, yazūmu] «стонать» приобрело определенный артикль – الزوم [az-zūm], деривативов пока не зафиксировано.

Для словосочетания «пандемия коронавируса» в арабском языке используется сочетание – جائحة كورونا [ḡā'iha kūrūnā], «эпидемия коронавируса» - وباء كورونا [wabā' kūrūnā]. Оба слова - جائحة [ḡā'iha] и وباء [wabā'], - в одном из своих значений обозначают чуму и близки по смыслу, сочетаясь, например, с такими болезнями, как «птичий грипп» (или классическая чума птиц), вспышка которого пришлась на 2013 г., - وباء جائحة اوباء نقص المناعة - جائحة أنفلونزا الطيور / انفلونزا الطيور. Однако, видимо в силу того, что пандемия представляет большую опасность, чем просто эпидемия, слово جائحة [ḡā'iha] имеет расширенное толкование как «бедствие, несчастье» и также служит эвфемизмом для обозначения коронавирусной инфекции.

Большое употребление получили слова «карантин» - حجر [ḥaḡr ṣiḥḥiy], «самоизоляция» - عزل ذاتي [ʿazl wiq'iy\ manziliy\ dātiy] и «(социальное) дистанцирование» - إبتعاد إجتماعي [ʿibtī'ād iḡtimā'iy]. Две последние пары слов в указанном сочетании раньше не употреблялись, следовательно, могут считаться неологизмами. Русского слова «самоизоляция» образовано соединением двух корней: самостоятельная и изоляция. В арабском языке соответствующий термин состоит из слов: изоляция и превентивная или домашняя. Ранее слово

[ʿazl] عزل - «изоляция» в контексте медицины чаще сочеталось со словом طبي [ṭibbiy] – «медицинский» и означало «помещение в изолятор». Слово إبتعاد [ʿibtīʿād] в общей лексике означало «удаление», «отстранение» и теперь расширило лексическую сочетаемость.

Дистанционное обучение в разговорном стиле русского языка получило название «дистант» и «удалёнка» (напр.: школы ушли на удалёнку), то есть был образован неологизм с русским корнем «дал\даль», который раньше в близком значении встречался, скажем, в компьютерном термине «удаленный помощник». В арабском языке это явление получило аналог в виде соединения слов دراسة \ تعليم [taʿalīm \ dirāsa] - «учеба, обучение» и английского слова «online» в арабской транслитерации أون لاين [ʿūnlāin] или слитно – أونلاين. Однако следует заметить, что слово أونلاين [ʿūnlāin] уже ранее прошло несколько этапов ассимиляции, получило артикль и функционирует в арабском языке в качестве существительного, прилагательного (без какой-либо аффиксации, часто с артиклем «ʿal») и наречия. Как только в начале 2000-х гг. в арабских странах получило распространение дистанционное обучение, в обиход вошло выражение التعليم الأونلاين [at-taʿalīm ʿal-ʿūnlāin] – «дистанционное обучение», наравне с полным семантическим синонимом без транслитерации التعليم عن بعد.

Разнообразие хештегов

В социальных сетях, из которых для данного анализа была выбрана ВКонтакте (популярная в РФ) и Facebook (самая популярная в арабских странах), различные акции в поддержку режима самоизоляции маркировались специальными хештегами. В российском сегменте большой популярностью пользовались следующие хештеги: #оставайсядома, #лучшедома, #лучшедомапосижу, #оставайсядомасохранижизни, #карантин□, #самоизоляция2020, #вседома, #сидимдома□, #явдомике, #коронавирусуходи, #будьдома и т.д. Иными словами главной посылкой сетевого дискурса был либо призыв сидеть дома или следовать примеру тех, кто так делает, либо помнить о мерах предосторожности при карантине, либо пожелания, вроде «коронавирус уходи» и «сохраним жизнь».

В арабских странах тематический набор хештегов был примерно сопоставимым, однако имела место большая дифференциация в том, что касается географических вариаций. В социальной сети основным функциональным стилем общения является диалект [5, с. 112], как живой язык повседневного общения, более эмоционально окрашенных, чем стандартизированный литературный вариант. Поэтому почти в каждой арабской стране был свой хештег #сидимдома, отражавший местные диалектальные особенности. Между тем хештеги более общего содержания распространялись на литературном арабском языке и соответственно носили более массовый характер. В рамках исследования нам удалось выделить следующие наиболее популярные вариации:

Страна:	Хештеги с переводом:
Королевство Саудовская Аравия	#خليك_في_دارك_تحمي_بلادك (Сиди дома – береги свою страну) #كلنا_مسؤولون Будем ответственными #تعليم_عن_بعد На дистанте #الحجر_المنزلي_واجب_وطني Самоизоляция – долг каждого
Египет	#احمي_نفسك_احمي_وطنك Береги себя – береги страну #خليك_إيجابي Сиди дома
ОАЭ	#معاً_سنهزم_كورونا Вместе победим корону #خلك_في_البيت Сиди дома #ملمومون_يا_وطن Граждане, будем ответственными
Иордания	#رح_أقعد_بالبيت Давай, останься дома
Тунис	#شد_دارك Сиди дома
Палестина	كل واحد فيكم يلزم بيته 19 يوما (كوفيد 19) Каждый должен оставаться дома 19 дней (Ковид-19) #خليك_بالبيت Сиди дома

Таким образом, значимая для общества проблема – эпидемия коронавируса, нашла отражение на лингвистическом уровне, что заметно как в русском, так и в арабском языке. Большинство заимствований, пришедших в языки по разным моделям и подвергавшихся разной степени ассимиляции, номинировали новые понятия и явления реальности, служили маркерами дискурсивного рефрейминга [4, с. 207-209]. В описанных лингвистических процессах арабский язык проявлял больше консерватизма, чем русский, что, по всей вероятности, характерно для восточных языков в целом. В социальных сетях дискурс, связанный с борьбой против коронавируса, прослеживался по множеству самых разнообразных хештегов, тематически сопоставимых в русском и арабском исполнении. Кроме того, в арабском сегменте Facebook хештеги имели незначительные географические вариации ввиду диалектальных отличий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блинов А.А. Заимствования в языке арабской прессы стран Магриба (на основе газет Туниса, Алжира и Марокко) // Вестник РГГУ, № 11 (73)/11. 2011. С. 9-29.
2. Буцева Т.Н., Зеленин А.В. Лексикография в ситуации неологического экстрима (на материале неолоксик, связанной с пандемией коронавируса) // Вестник Череповецкого государственного университета, № 6 (99). 2020. С. 86-105.

3. Иванова М.А. Лексические особенности современного арабского политико-экономического дискурса // Труды института востоковедения РАН, №27. М., 2020. С.182-190.

4. Никитина О.А. Лингвокреативность языковой личности и дискурсивные маркеры лексических инноваций // Вестник ЮУрГГПУ, №4. 2014. С. 206-221. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokreativnost-yazykovoy-lichnosti-i-diskursivnye-markery-leksicheskikh-innovatsiy> (дата обращения: 10.01.2021).

5. Kashina A. A. Case Study of Language Preferences in Social Media of Tunisia. // Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 489. Proceedings of the International Conference Digital Age: Traditions, Modernity and Innovations, 2020. PP. 111-115.

6. Olimat S. N. COVID-19 Pandemic: Euphemism and Dysphemism in Jordanian Arabic // Gema Online Journal of Language Studies 20(3), 2020. PP. 268-290. URL: https://www.researchgate.net/publication/343944629_COVID-19_Pandemic_Euphemism_and_Dysphemism_in_Jordanian_Arabic

7. Аксару ль-мавадиъ аляяти бахаса анха аль-ъараб фи гугл хаза ль-ъам (араб.: Самые популярные поисковые запросы арабов в Google в этом году) // аль-Хурра. – 09.12.2020. - URL: <https://www.alhurra.com/tech/2020/12/09/%D8%A3%D9%83%D8%AB%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B6%D9%8A%D8%B9-%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%B9%D9%86%D9%87%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8-%D9%81%D9%8A-%D8%BA%D9%88%D8%BA%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85>

Колпачкова Е.Н.

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗРЯДЫ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье представлена классификация существительных в современном китайском языке. На основе анализа лексико-грамматических признаков именной лексики и их дистрибуции, ограниченной определенным набором счетных слов, встречающихся при существительных, выявляется лингвоспецифическая трактовка единичности, множественности, дискретности и иных количественных значений. В китайском языке обнаруживаются специфичные по составу разряды существительных, в частности, имена собственные трактуются предельно широко.

Ключевые слова: китайский язык; грамматика китайского языка; классификация существительных; разряды существительных в китайском языке.

Kolpachkova E.N.

NOUN CLASSES IN MODERN CHINESE

Abstract. The article presents a classification of nouns in modern Chinese. Based on the analysis of lexical and grammatical features of the nouns and their distribution, limited by a certain set of measure words that occur with nouns, a linguistic-specific interpretation of singularity, plurality, discreteness and other quantitative meanings is revealed. In the Chinese language proper nouns are treated extremely broad.

Key words: Chinese language; Chinese grammar; classification of nouns; noun classes in Chinese.

0. Введение

Классификация существительных в современном китайском языке (СКЯ) оформилась не столь давно и пока не может считаться устоявшейся. Лишь в 50-х гг. XX века из класса существительных были выделены в отдельные категории счетные слова (量词 *liàngcí*), темпоративы (时间词 *shíjiāncí*), директивы (方位词 *fāngwèicí*) и локативы (处所词 *chùsuǒcí*), лексико-грамматические признаки которых в значительной степени отличаются от типичных предметных слов. Представляется интересным и полезным, как с точки зрения науки, так и в практических целях преподавания китайского языка, описать лексико-грамматические разряды существительных в данной системе с особым вниманием к их сочетаемости со счетными словами.

Лексико-грамматические разряды, трактуемые нами в рамках функционального подхода как «грамматически значимые (т. е. существенные для грамматики) группировки слов в рамках данной части речи (т.е. подклассы той или иной части речи)» [1, с. 156] с той оговоркой, что речь будет идти не столько о морфемных показателях, которые в СКЯ представлены крайне скудно, сколько об иных элементах системы, выражающих определенные грамматические значения и выступающих функциональными аналогами морфологических категорий в языках с богатой морфологией.

Оставляя в стороне обсуждение вопроса о наборе и порядке применения критериев (семантического, морфологического, синтаксического, словообразовательного) при определении принадлежности той или иной лексической единицы именной природы к подклассу / разряду существительных (этот вопрос заслуживает особого внимания и отдельного исследования), в настоящем докладе мы дадим общую характеристику лексико-грамматических разрядов существительных в СКЯ. Однако прежде чем перейти к обсуждению классификации следует указать на ряд лингвоспецифических особенностей, имеющих непосредственное отношение к описанию существительных в данной системе.

1. Способы выражения количественных значений

В СКЯ отсутствует словоизменение, именная морфология представлена одним единственным суффиксом 们 *-men*, выражающим значение множественности, но не являющимся обязательным грамматическим показателем, т. е. немаркированная словоформа может относиться и к множеству предметов, а не только к единичному представителю класса. Так, (1) в равной степени допускает две интерпретации, поэтому прочтение всегда будет контекстно обусловленным:

(1) 桌上放着书。

Zhuō-shàng fàng-zhe shū
 Стол-LOC класть -DUR книга

‘На столе лежит книга / лежат книги’.

Подобные примеры свидетельствуют о том, что в СКЯ нельзя говорить о грамматической категории числа у существительных, поскольку отсутствует четкое противопоставление морфологических форм (нет парадигмы в традиционном понимании).

Для указания на количественные характеристики к существительному в препозиции будет присоединена количественная группа (счетный комплекс), состоящая из числительного и счетного слова (2). Счетные слова (в литературе также встречается термин *классификаторы*) – особый класс служебных слов, употребляющихся при существительных в сочетании с числительным для выражения количественных значений и обозначения референциального статуса именной группы. Числительное 一 *yī* ‘один’ в составе счетного комплекса может опускаться, ср. оформление именных групп в (3):

(2) 桌上放着两本书。

Zhuō-shàng fàng-zhe liǎng běn shū
 Стол-LOC класть -DUR один CLF книга

‘На столе лежат две книги’.

(3) 客厅中间放了张桌子、四张椅子。

Kètīng zhōngjiān fàng-le zhāng zhuōzi, sì zhāng yǐzi
 Гостиная посередине класть-PFV CLF стол четыре CLF стул

‘Посередине гостиной стоял стол и четыре стула’.

Следует отметить, что у существительных в СКЯ отсутствует и грамматическая категория рода¹. Биологический пол, актуальный лишь для людей и животных, при необходимости передается лексическими средствами, путем присоединения соответствующих лексических элементов – 男 *nán* ‘мужчина’ / 女 *nǚ* ‘женщина’ для указания пола человека и 公 *gōng* ‘самец’ / 母 *mǔ* ‘самка’ для животных к исходно нейтральной по признаку пола единице: 男孩 *nánhái* ‘мальчик’ / 女孩 *nǚhái* ‘девочка’; 公鸡 *gōngjī* ‘петух’ / 母鸡 *mǔjī* ‘курица’.

В СКЯ деление имен существительных на одушевлённые (动物性名词 *dòngwù xìng míngcí*) и неодушевлённые (非动物性名词 *fēi dòngwù xìng míngcí*), в отличие, например, от русского языка, где одушевленность / неодушевленность представляют собой

¹ В системе личных местоимений с начала XX века были искусственно введены дифференцирующие пол единицы. В дополнение к уже имевшемуся универсальному местоимению третьего лица 他 *tā*, выступавшему основным средством передачи анафорических отношений, поэтом и лингвистом Лю Баньнуном (刘半农) были введены в оборот местоимения 她 *tā* для лиц женского пола и 它 *tā* для животных и объектов неживой природы.

морфологическую категорию и любое именное слово входит в определенный грамматический класс (с учетом одновременно категории рода) как постоянная характеристика слова, в китайском столь осязаемого значения для грамматики языка не имеет и проявляется преимущественно как способность или неспособность присоединять суффикс 们 *-men*. Считается, что этим суффиксом могут оформляться только существительные, называющие лиц, т. е. одушевленные. Это действительно актуально для большинства контекстов, однако следует сделать ряд оговорок. Во-первых, как уже было сказано выше, немаркированная форма существительного может называть несколько предметов, из чего следует, что эта форма в СКЯ является нейтральной, недифференцированной с точки зрения категории числа. Тогда как маркированная форма будет обладать не только значением множественности, но и дополнительным к исходной количественной семантике смыслом, прагматически актуализируя соответствующую единицу в тексте и указывая на референциальные свойства именной группы. Во-вторых, правило несочетаемости 们 *-men* с неодушевленными существительными не является абсолютным. В ряде контекстов, когда говорящий приписывает животным или объектам неживой природы антропоморфные свойства, такие существительные могут оформляться этим суффиксом. Обсуждение этих проблем см. в [2].

Семантически к одушевленным существительным относятся лексические единицы, называющие людей. Неодушевленными, с точки зрения СКЯ, считаются все остальные объекты, в том числе животные, растения и другие предметы и явления окружающего мира. Таким образом, по данному вопросу китайская картина мира, как и многие другие языковые картины, обнаруживает несовпадение с существующим научным представлением о живой и неживой природе. Различие между биологическим представлением «живой / неживой» и лингвистическим понятием «одушевленный / неодушевленный» проявляется преимущественно в функционировании слов-заместителей: 他 *tā* 'он', 她 *tā* 'она', 它 *tā* 'оно'.

2. Классификация существительных в современном китайском языке

Существительные могут классифицироваться в зависимости от того, выделяется тот или иной предмет из ряда однотипных как индивидуализированный, или он называется как представитель класса с общими признаками. По этому основанию существительные делятся на собственные и нарицательные.

При опоре на лексико-грамматические признаки слов в качестве критерия классификации в СКЯ обнаруживаются такие разряды существительных, как абстрактные и конкретные существительные; в разряде конкретных существительных можно выделить индивидуальный,

вещественный и собирательный подтипы. Эти классификации опираются на разные основания и, естественно, имеют пересечения.

Рассмотрим каждую из предложенных классификаций подробно.

2.1. Собственные и нарицательные существительные

Выделение существительных собственных (普通名词 *pǔtōng míngcí*) и нарицательных (专有名词 *zhuān yǒu míngcí*) опирается на восприятие денотата как индивидуального предмета или как представителя класса. Эти разряды были знакомы китайским лингвистам уже на ранних этапах описания словарного состава китайского языка, так, уже в первой китайской грамматике ее автор Ма Цзяньчжун (馬建忠) указывал на наличие имен нарицательных (公名 *gōng míng*) и имен собственных (专名 *zhuān míng*) [5].

Существительные нарицательные обозначают предмет или лицо как представителя класса, который характеризуется признаками, типичными для всех представителей в нем. Существительные собственные называют уникальные, единственные в своем роде предметы, лица или индивидуальные предметы, входящие в класс, но при этом они не содержат отсылки к нему. Подходы к тому, какие именно существительные считаются апеллятивами, в разных языках могут не совпадать, и СКЯ яркий тому пример, поскольку перечень подтипов имен собственных здесь содержит ряд позиций, в русском языке к разряду апеллятивов не относимых. Отсутствие какого-либо графического выделения этого разряда существительных в китайских текстах, относительно редкое использование на письме кавычек даже для названий приводит к невозможности формального различения имен собственных и нарицательных среди существительных в СКЯ, тогда как трактовка апеллятивов у китайских лингвистов имеет свою специфику. Так, например, в китайской традиции, в отличие от отечественной, названия естественных языков и этносов считаются именами собственными, поскольку каждое такое название обозначает конкретный, индивидуализированный, выделенный из всего многотысячного множества язык или этнос.

Разряд собственных существительных представляет собой очень ограниченный и медленно обновляемый список лексических единиц, присваиваемых индивидуальным предметам, повторения среди них возможны (в силу ограниченности лексических единиц в языке и значительной доли омонимии в СКЯ), однако по общему правилу речь идет о единственных в своем роде объектах окружающей действительности. Наименования в языке могут быть реализованы не только исключительно собственными существительными или именными группами: 俄罗斯 *Èluósī* 'Россия', 北京 *Běijīng* 'Пекин', 比尔·盖茨 *Bǐ'ěr •Gàicí* 'Билл Гейтс'; они также могут содержать нарицательные существительные: 莫斯科饭店 *Mòsīkē fàndiàn* 'гостиница «Москва»'. Подобные «включения» не утрачивают исходного лексического значения,

а изменяют свою функцию. Связь между семантикой нарицательного существительного и его употреблением в качестве наименования является отдаленной, а иногда и вовсе отсутствует, но при этом имеется условие, по которому в наименованиях не сочетаются лексические единицы, если их семантика противоречит сущности или функциональному назначению соответствующего денотата. Так, оздоровительный центр не может называться 毛病保健中心 *Máobìng bǎojiàn zhōngxīn* ‘Оздоровительный центр «Недуг»’, сорт конфет не может быть назван 苦味糖 *kǔwèi táng* ‘конфеты «Горькушки»’ и т.д.

2.2. Классификация имен собственных

В разряде имен собственных в СКЯ выделяются следующие подтипы:

- Антропонимы (人名 *rénmíng*) – это имена, фамилии, псевдонимы, прозвища, никнеймы людей: 姚明 *Yáo Míng* ‘Яо Мин’, 小王 *Xiǎo Wáng* ‘Сяо Ван’, 张三 *Zhāng sān* ‘Третий Чжан’, 巴金 *Bā Jīn* ‘Ба Цзинь’.

- Зоонимы (动物专名 *dòngwù zhuānmíng*) – клички животных: 胖胖 *Pàngpàng* ‘Пухлик’, 小灰灰 *Xiǎohuīhuī* ‘Серый Волчок’.

- Топонимы (地名 *dì míng*) – географические названия: 中国 *Zhōngguó* ‘Китай’, 圣彼得堡 *Shèngbǐdébǎo* ‘Санкт-Петербург’, 黄河 *Huánghé* ‘р. Хуанхэ’, 泰山 *Tàishān* ‘гора Тайшань’, 八达岭 *Bādǎlíng* ‘Бадалин’.

- Астронимы (星名 *xīngmíng*) – названия астрономических тел и явлений: 猎户座 *lièhùzuò* ‘созвездие Ориона’, 天狼星 *tiānlángxīng* ‘Сириус’.

- Наименования организаций (机关团体名 *jīguān tuántǐ míng*): 圣大 *Shèngdà* ‘СПбГУ’, 北京大学 *Běijīng dàxué* ‘Пекинский университет’, 中国民航 *Zhōngguó mínháng* ‘Компания Air China’, 联合国 *Liánhégúo* ‘ООН’, 微软公司 *Wēiruǎn gōngsī* ‘Компания Microsoft’.

- Названия печатных и периодических изданий (书刊作品名 *shūkān zuòpǐn míng*), могут оформляться кавычками: 《人民日报》 *Rénmín rìbào* ‘газета «Жэньминь жибао»’, 《读者》 *Dúzhě* ‘журнал «Читатель»’, 《祝福》 *Zhùfú* ‘Моление о счастье (повесть Лу Синя)’, 三字经 *Sānzìjīng* ‘Троеслово’.

- Названия языков и этносов (语言文字名 *yǔyán wénzì míng*, 民族名 *mínzú míng*): 中文 *Zhōngwén* ‘китайский язык’, 法语 *Fǎyǔ* ‘французский язык’, 满族 *Mǎnzú* ‘маньчжуры’.

- Названия исторических событий (历史事件名 *lìshǐ shìjiàn míng*): 文化大革命 *Wénhuà Dàgéming* ‘Культурная революция’,

五四运动 *Wǔsì Yùndòng* ‘Движение 4 мая’, 明治维新 *Míngzhì Wéixīn* ‘Реставрация Мэйдзи’, 大萧条 *Dà xiāotiáo* ‘Великая депрессия’.

- Названия праздников (节日名 *jiérì míng*): 春节 *Chūnjié* ‘Праздник весны’, 圣诞节 *Shèngdànjié* ‘Рождество’, 五一节 *Wǔyījié* ‘Первомай’.

- Бренды и торговые марки (品名 *pǐnmíng*, 商标名 *shāngbiāomíng*): 可口可乐 *Kěkǒukělè* ‘Кока-кола’, 青岛啤酒 *Qīngdǎo píjiǔ* ‘пиво Циндао’.

- Девизы правления (年号名 *niánhào míng*): 康熙 *Kāngxī* ‘Канси’, 建安 *Jiàn'ān* ‘Цзянь-ань’.

- Названия эпох (时代名 *shídài míng*): 南北朝 *Nánběicháo* ‘эпоха Южных и Северных династий’, 东晋 *Dōngjìn* ‘династия Восточная Цзинь’.

- Названия химических элементов (化学名 *huàxué míng*): 硫酸 *liúsuān* ‘серная кислота’, 多巴胺 *duōbā'àn* ‘дофамин, допамин’.

Имена собственные обозначая индивидуальный предмет, предполагают его единственность и уникальность, в этой связи в [3] отмечалось, что этот разряд существительных не допускает определений, выраженных количественными и указательными группами, в состав которых входят указательное местоимение и счетное слово [3, с. 514], однако это наблюдение не носит абсолютного характера и оспаривалось в [6, с. 42].

Такое употребление возможно, если речь идет о:

- разных лицах с одинаковыми именами или фамилиями, что с учетом высокой омонимичности китайского языка довольно распространено:

(4) 他们学校有两个张教授。

Tāmen xuéxiào yǒu liǎnggè Zhāng jiàoshòu
ЗРІ школа иметь два CLF Чжан профессор

‘У них в школе два профессора Чжана’.

- лицах, находящихся в родственных отношениях:

张家兄弟 *Zhāng jiā xiōngdì* ‘братья Чжан’, 张家六兄弟 *Zhāng jiā liù xiōngdì* ‘шесть братьев Чжан’.

- географических и астрономических названиях при сравнении объектов по какому-либо параметру:

(5) 加拿大面积等于2个印度。

Jiānádà miànjī dēngyú liǎng gè Yīndù
Канада площадь равняется два CLF Индия

‘Площадь Канады равна двум Индиям’.

Кроме того, обнаруживаются случаи сочетания имен собственных с наречиями степени и меры, представляющие собой элемент языковой игры. Подобные употребления служат реализации прагматического

замысла говорящего, использующего оформленный наречием степени апеллятив в нетипичной для него синтаксической функции сказуемого для метафоризации соответствующего значения, на встречаемость чего указывалось еще в [4]:

(6) 你就是现在这种打扮, 很中国, 很东方。

Nǐ jiù shì xiànzài zhè zhǒng dǎbàn hěn Zhōngguó hěn dōngfāng
2Sg именно COP сейчас DEM CLF наряд очень Китай очень Восток

‘Твой наряд сейчас (и есть) очень китайский, очень восточный’.

Нарицательные существительные обозначают однородные предметы, лица и явления, относящиеся к тому или иному классу и обладающими соответствующими признаками, но без индивидуализации: 茶壶 *chá hú* ‘чайник’, 教授 *jiàoshòu* ‘профессор’, 暑假 *shǔjià* ‘летние каникулы’, 梦想 *mèngxiǎng* ‘мечта’, 爱情 *àiqíng* ‘любовь’.

Границы между собственными и нарицательными существительными подвижны, между разрядами возможен переход как в одну, так и в другую сторону. Апеллятивы становятся нарицательными существительными, когда:

- предмет получает свое название по имени человека, который его изобрел или ввел в оборот: 赫兹 *hèzī* ‘герц’, 福特 *Fútè* ‘форд’, 勃朗宁 *bólǎngníng* ‘браунинг’.

- предмету или явлению целенаправленно присваивается человеческое имя: 喀秋莎火箭炮 *kāqiūshā huǒjiàn pào* ‘ракетная установка катюша’, 卡特里娜飓风 *kǎtèlǐnà jùfēng* ‘ураган Катрина’.

- антропоним стал обозначением целого ряда лиц, характеризующихся общим признаком: 活雷锋 *huó Léi Fēng* ‘живой Лэй Фэн’ (деонимизация имени сироты, воспитанного НОАК и ставшего символом альтруизма и преданности коммунистическим идеалам), 阿Q精神 *Ā Q jīngshén* ‘акьюизм’ (деонимизация главного персонажа повести Лу Синя «Подлинная история А-Кью»)

(7) 雪村东北人都是活雷锋。

Xiěcūn Dōngběirén dōu shì huó Léi Fēng
Снежная_деревня дунбэйцы все COP живой Лэй Фэн

‘В заснеженных деревнях все дунбэйцы – это живые Лэй Фэны’.

2.3. Классификация нарицательных существительных

Нарицательные существительные в СКЯ распадаются на четыре разряда с разными наборами лексико-грамматических свойств и особой дистрибуцией.

В зависимости от отношения к действительности по семантическому критерию существительные делятся на абстрактные и конкретные.

Абстрактные существительные (抽象名词 *chōuxiàng míngcí*) называют отвлеченные понятия, признаки и ситуации, не представленные в материальной форме в реальной действительности: 友谊 *yǒuyì* ‘дружба’, 真理 *zhēnlǐ* ‘правда’, 愤怒 *fènnù* ‘гнев’, 民主 *mínzhǔ* ‘демократия’, 婚姻 *hūnyīn* ‘брак’. Существительные этого типа имеют, как правило, ограниченную сочетаемость, допуская только родовое (种 *zhǒng*) или универсальное (个 *gè*) счетное слово в составе оформляющих их счетных комплексов: 一种思想 *yī zhǒng sīxiǎng* ‘(один) тип мышления’, 两个想法 *liǎng gè xiǎngfǎ* ‘две мысли’. Некоторые из них обладают способностью сочетаться с неопределенно-количественными группами: 很多幸福 *hěnduō xìngfú* ‘много радости’, 一些内容 *yī xiē nèiróng* ‘кое-какое содержание’.

Абстрактным существительным противопоставлены **конкретные существительные** (具体名词 *jùtǐ míngcí*) (встречается термин 可数名词 *kěshù míngcí* ‘исчисляемые существительные’), которые называют предметы, лица и явления окружающей действительности, представляя их дискретно или по отдельности и подвергая пересчету: 一本书 *yī běn shū* ‘одна книга’, 两条街 *liǎng tiáo jiē* ‘две улицы’, 三座城市 *sān zuò chéngshì* ‘три города’. Конкретные существительные обычно обозначают объекты, представленные в реальном мире материально, то есть обладающие физической протяженностью в пространстве или ограниченные во времени.

Этот разряд существительных довольно гетерогенен, в него входят индивидуальные, вещественные и собирательные существительные. Ядро составляют **индивидуальные существительные** (个体名词 *gètǐ míngcí*), называющие предметы, действия, ситуации и явления действительности: 树木 *shùmù* ‘дерево’, 叶子 *yèzi* ‘лист’, 桌子 *zhuōzi* ‘стол’, 跳高 *tiàogāo* ‘прыжок’, 飞行 *fēixíng* ‘полет’, 课 *kè* ‘урок’, 比赛 *bǐsài* ‘матч’. Признак дискретности обуславливает такую грамматическую характеристику существительных этого разряда, как сочетаемость с количественными группами (в счетный комплекс входят числительное и счетное слово): 十个学生 *shí gè xuéshēng* ‘десять студентов’, 三场比赛 *sān chǎng bǐsài* ‘три матча’.

На периферии этого разряда находятся существительные, называющие единицы измерения (пространства, времени и др.). Сюда относятся слова двух типов:

- названия мер: 分钟 *fēnzhōng* ‘минута’, 小时 *xiǎoshí* ‘час’, 钟头 *zhōngtóu* ‘час’, 米 *mǐ* ‘метр’, 公里 *gōnglǐ* ‘километр’, 公顷 *gōngqīng* ‘гектар’, 安培 *ānpéi* ‘ампер’, 千瓦 *qiānwǎ* ‘киловатт’, 公斤 *gōngjīn* ‘килограмм’, 赫兹 *hèzī* ‘герц’ и т. п.;
- названия предметов, используемых в качестве единиц измерения (в литературе называемые «квазисчетными словами»)

借用量词 *jièyòng liàngcí*): 杯 *bēi* ‘чашка’, 桶 *tǒng* ‘бочка’, 袋 *dài* ‘мешок’, 箱 *xiāng* ‘ящик, сундук’, 桌 *zhuō* ‘стол’.

Специфическим свойством существительных этого типа является их способность выступать в нехарактерной для них роли и занимать позицию счетного слова, указывая на полноту или даже избыточность чего-либо (в сравнении со стандартом или ожидаемым). При этом двусложные существительные в большинстве случаев редуцируются до однослога, утрачивая деривационный суффикс, то есть в таких контекстах позиция счетного слова (имеющего в СКЯ статус служебного слова) по факту замещается связанной морфемой, не обладающую синтаксической автономностью:

一张桌子	⇒ 一桌子菜	⇒ 一桌菜
<i>yī zhāng zhuōzi</i>	<i>yī zhuōzi cài</i>	<i>yī zhuō cài</i>
один CLF стол	один стол блюдо	один стол.CLF блюда
‘один стол’	‘один стол блюд’	‘целый стол блюд’
一只箱子	⇒ 一箱子衣服	⇒ 一箱衣服
<i>yī zhī xiāngzi</i>	<i>yī xiāngzi yīfú</i>	<i>yī xiāng yīfú</i>
один CLF сундук	один сундук одежда	один сундук.CLF сундук
‘один сундук’	‘один сундук одежды’	‘полный сундук одежды’

Вещественные существительные (散物名词 *sànwù míngcí*) обозначают однородные по своему составу вещества, поддающиеся измерению, но не натуральному пересчету. Вещество, как правило, можно делить на части, каждая из которых обладает свойствами целого. Это названия пищевых и химических продуктов, полезных ископаемых, растений, тканей, отходов, лекарств и т. п.: 汤 *tāng* ‘суп’, 茶 *chá* ‘чай’, 黄豆 *huángdòu* ‘соя’, 汽油 *qìyóu* ‘бензин’, 黄金 *huángjīn* ‘золото’, 丝绸 *sīchóu* ‘шёлк’, 水泥 *shuǐní* ‘цемент’ и т. п.

В отличие от индивидуальных существительных вещественные, как правило, не сочетаются со «штучными», дискретными счетными словами, но поскольку они могут быть измерены, для них типичным контекстом будут названия емкостей, единиц измерения объема или неопределенно-количественные выражения: 一瓶水 *yī píng shuǐ* ‘бутылка воды’, 三碗米饭 *sān wǎn mǐfàn* ‘три миски риса’, 半斤面粉 *bàn jīn miànfěn* ‘четверть килограмма муки’, 一些火柴 *yīxiē huǒchái* ‘несколько спичек’, 五克白金 *wǔ kè bái jīn* ‘пять граммов платины’ и т. д.

Собирательные существительные (集体名词 *jítǐ míngcí*) обозначают совокупность лиц или предметов как единое целое. В СКЯ к собирательному типу относятся лексемы, образованные по копулятивной

словообразовательной модели: 人民 *rénmín* ‘народ’, 师生 *shīshēng* ‘учителя и ученики’, 兄弟 *xiōngdì* ‘братья’, 姐妹 *jiěmèi* ‘сестры’, а также производные единицы, полученные путем присоединения к односложной производящей основе в качестве дериватора «е» же счетного слова, в результате чего образуется вторичный знак уже со значением собирательности: 车辆 *chēliàng* ‘транспорт’, 枪支 *qiāngzhī* ‘оружие’, 纸张 *zhǐzhāng* ‘бумага’.

Лексико-грамматические особенности существительных этого разряда обуславливают ограничения в их дистрибуции. Так, собирательные существительные, называя совокупности предметов не сочетаются со штучными, дискретными счетными словами (个 *gè*, 张 *zhāng* и т. п.), допуская только оформление счетными слова с семантикой множественности 种 *zhǒng* ‘сорт’, 类 *lèi* ‘тип’, 套 *tào* ‘набор’, 批 *pī* ‘партия’, 对 *duì* ‘пара’ и неопределенно-количественными выражениями 一点 *yīdiǎn* ‘чуть-чуть’, 一些 *yīxiē* ‘немного’: 一对夫妇 *yī duì fūfù* ‘супружеская пара’, 一些车辆 *yīxiē chēliàng* ‘немного транспорта’, 一批船舶 *yī pī chuánbó* ‘флотилия’, 一些枪支 *yīxiē qiāngzhī* ‘немного оружия’, 一点纸张 *yīdiǎn zhǐzhāng* ‘чуть-чуть бумаги’.

В настоящей статье мы описали лексико-грамматические разряды существительных в СКЯ, которые при кажущейся схожести выделяемого набора с материалом русского языка имеют лингвоспецифические особенности. Анализ эмпирического материала показал, что представления носителей китайского языка о дискретности, единичности, множественности, исчисляемости объектов окружающей действительности проявляются не только и не столько в существительных, сколько через сопутствующие им счетные слова и их сочетания с именными группами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондарко А. В. Теория морфологических категорий / А. В. Бондарко. – Л., 1976. – 256 с.
2. Тань Аошуан. Проблемы скрытой грамматики: синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя / Тань Аошуан. – М.: ЯСК, 2002. – 896 с.
3. Chao Yuen Ren A Grammar of Spoken Chinese. – Berkeley: University of California Press, 1968. – 848 p.
4. Lakoff, G. Metaphors we Live By / G. Lakoff. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1979. – 242 p.
5. Ma, Jianzhong. Ma shi wen tong. – Beijing, The Commercial Press, 1998. – 448 p. 馬建忠著 馬氏文通 北京, 商务印书馆, 1998.
6. Zhu, Dexi. Lectures on Grammar. – Beijing, The Commercial Press, 1982. – 231 p. 朱德熙著 语法讲义 北京, 商务印书馆, 1982.

Коптелова И.Е.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОБЕДНОЙ РЕЧИ ДЖО БАЙДЕНА

Аннотация. В работе рассматриваются стилистические особенности риторики Джо Байдена на примере его победной речи. Выделяются синтаксические и фонетические стилистические приемы, а также различные фигуры речи. Особое внимание уделено аллюзиям.

Ключевые слова: стилистические приемы; фигуры речи; аллюзии; Джо Байден; победная речь

Koptelova I.E.

STYLISTIC FEATURES OF JOE BIDEN'S VICTORY SPEECH

Abstract. The article examines stylistic features of Joe Biden's rhetoric with his victory speech as an example. The author singles out syntactical and phonetic stylistic devices as well as various figures of speech. Special focus was given to allusions.

Key words: stylistic devices; figures of speech; allusions; Joe Biden; victory speech

День выборов президента США – наиболее эмоционально напряженный день в стране. Но 3 ноября 2020г. напряжение достигло небывалой интенсивности. Даже выборы 2000г. по накалу политических страстей уступают им. А затем последовали несколько напряженных дней ожидания результатов избирательной комиссии, а после их объявления победивший кандидат ожидал признания поражения от соперника. Но достаточно быстро стало понятно, что соперник не собирается выступать с таким признанием. И вот в 7 ноября 2020г. Дж. Байден решил провести свою часть ритуала, завершающего президентскую гонку в США – он начал свое выступление с объявлением победы.

Как мы указывали ранее [3, с. 712] речь-объявление о победе – часть взаимного ритуала, завершающего президентскую гонку. Она необязательна, но на протяжении последних десятков лет, особенно с развитием средств массовой информации, она воспринимается как логическое завершение эмоционально напряженной избирательной кампании. Более того – обмен речами о признании поражения и объявлении победы в XXI веке стал своеобразным индикатором, насколько готовы или не готовы соперники к совместной работе в будущем.

Речь-объявление о победе довольно краткая, в среднем состоящая из 1300-1600 слов, хотя все же длиннее, чем речь-признание поражения. Особняком стоит речь Дж. Буша при переизбрании в 2004 году (всего 806 слов), а также обе речи Б. Обамы (более 2000 слов). Речь Д. Байдена по длине – 1556 слов – укладывается «в средний норматив», но ей присущи некоторые особенности.

Несмотря на то, что речь-объявление о победе в выборах следует довольно жесткому шаблону, что позволяет отнести ее к

ритуализованному жанру, она характеризуется привлечением широкого набора риторических стилистических приемов и фигур речи [2, с. 14].

Самой характерной синтаксической чертой речи-объявления о победе Джо Байдена является использование им однородных членов предложения, но говорящий использует перечисление, не соединяя его запятыми, а, наоборот, разделяя точками: *It's time to put away the harsh rhetoric. To lower the temperature. To see each other again.* Такой прием несколько снижает общий темп речи, но привлекает больше внимания слушающего к частям предложения, которые входят в перечисление.

Именно его Джо Байден использует в двух из трех случаев стилистического приема градации (климакса) [7], состоящего в таком расположении частей высказывания, относящихся к одному предмету, что каждая последующая часть оказывается более насыщенной, более выразительной или впечатляющей, чем предыдущая :

We're always looking ahead.

Ahead to an America that's freer and more just.

Ahead to an America that creates jobs with dignity and respect.

Ahead to an America that cures disease — like cancer and Alzheimers.

Ahead to an America that never leaves anyone behind.

Ahead to an America that never gives up, never gives in.

Третий случай использования градации более традиционный: <...> *with a fantastic vice president — Kamala Harris — who will make history as the first woman, first Black woman, first woman of South Asian descent, and first daughter of immigrants ever elected to national office in this country.*

Джо Байден неоднократно прибегает к анафоре, т.е. стилистическому приему, заключающемуся в повторении последовательности слов в начале соседних предложений для придания им акцента [7], например:

To all those who volunteered, worked the polls in the middle of this pandemic, <...>.

To my campaign team, and all the volunteers, to all those who gave so much of themselves to make this moment possible, I owe you everything.

And to all those who supported us: <...>

Еще одна фигура речи, которую можно найти в речи Дж.Байдена — антитеза. Антитезой в стилистике называют резкое противопоставление понятий и образов, создающее контраст [1]:

Who doesn't see red and blue states, but a United States...

...That plan will be built on a bedrock of science. It will be constructed out of compassion, empathy, and concern.

Другой риторический прием, используемый Джо Байденом, - бессоюзие (асиндетон):

<...> most precious moments — hugging a grandchild, birthdays, weddings, graduations, all the moments that matter most to us — until we get this virus under control.

В речи-объявлении о победе есть такая фигура речи как меризм, т.е. сочетание двух противоположных частей целого, которое относится к

целому [6], например: *Young and old. Urban, suburban and rural*, т.е. все население страны.

В победной речи встречается хиазм - пример стилистического синтаксиса, состоящий в том, что в двух соседних предложениях или словосочетаниях, построенных на синтаксическом параллелизме, второе предложение или словосочетание строятся в обратной последовательности [6], например:

And we lead not by the example of our power, but by the power of our example.

В своей речи вновь избранный президент использует гипофору, фигуру речи, предполагающую вопрос оратора к себе с последующим ответом на него:

Now that the campaign is over — what is the people’s will? What is our mandate?

I believe it is this: Americans have called on us to marshal the forces of decency and the forces of fairness. To marshal the forces of science and the forces of hope in the great battles of our time.

Из эвфонических приемов Джо Байден использует аллитерацию, т.е. повторения одних и тех же согласных звуков, которое усиливает выразительность его риторики. Аллитерация встречается в виде даблетов или в виде более длинных цепочек слов:

We cannot repair the economy, restore our vitality, or relish life’s most precious moments <...>

<...> will be built on a bedrock of science. It will be constructed out of compassion, empathy, and concern.

В речи-объявлении о победе Джо Байден неоднократно прибегает к аллюзиям. Так буквально в первых строках своего выступления он говорит: *A victory for “We the People”* – отсылая слушателей к преамбуле конституции США [11].

Следующая аллюзия: *Make no mistake: Too many dreams have been deferred for too long* – имеет сразу две отсылки. Во-первых, это - Американская мечта, один из основных концептов американского общества. Основу Мечты (как и всякой другой) составили надежда на лучшую и вполне счастливую жизнь для всех граждан страны с правом на равный старт, равные возможности и равные права на выбор трудоустройства [6]. Во-вторых, слово *dream* отсылает к знаменитой речи М.Л.Кинга *I have a dream* [9].

Еще одна аллюзия – на речь Барака Обамы которую от произнес 8 января 2008г. в Нью Хемпшире, узнав о своей победе на первичных выборах в Южной Каролине. Байден не называет ее конкретно, но фраза “*Yes, we can*” говорит сама за себя: ведь из-за рефрена “*Yes, we can*” она запомнилась, и ее так и стали называть [10].

Было бы удивительно, если бы Джо Байден, будучи глубоко религиозным человеком [4], ни разу не сослался на Библию. Обращаясь к тексту Священного Писания, он процитировал Экклезиаст (3:1-8):

The Bible tells us that to everything there is a season — a time to build, a time to reap, a time to sow. And a time to heal. [5]

Также он цитируем свой любимый религиозный гимн «На крыльях орла», составленный священником, автором и композитором Майклом Джонкасом на основе почти дословного парафраза 91-го (в русской православной Библии - 90-го) псалма и отрывка из книги пророка Исайи: «А надеющиеся на Господа обновятся в силе; поднимут крылья, как орлы, потекут, и не устанут, пойдут, и не утомятся» [Исайя 40:31]. Вновь избранный президент объяснил, почему для него этот гимн является очень личным.

Хорошая речь-объявление победы использует то, что специалисты в области риторики называют «прозрачной риторикой», которая подчеркивает то, что всех объединяет, а не то, что разделяет стороны. Речи победителя – ритуал, отражающий абстрактные концепции «глас народа» и «демократия в действии», которые необходимо донести до слушающих, используя различные стилистические приемы. Признавая грядущие изменения, вновь избранный президент старается подчеркнуть непрерывность: пусть представитель одной партии сменяет другого, но демократия и страна остается.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М. Флинта; Наука. 2010. 384 с.
2. Бурлак Т.А. Политический дискурс К.Фернандес де Киршнер и М.Бачелет (сравнительный анализ) // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. научных статей. Квант Медиа. М. ; 2019. С. 13-16.
3. Коптелова И.Е. Риторика победы: предметно-тематический анализ объявления победы в президентской избирательной кампании в США (1996-2016гг) // Риторические традиции и коммуникативные процессы в эпоху цифровизации. Сб. материалов конференции. М. : 2020. С. 711-719.
4. Погодина Т.Ю. Джо Байден – второй католик в президентском кресле США // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: История, культура и искусство. 2021. № 01 (02). Режим доступа: <https://scipress.ru/fai/articles/dzho-bajden-vtoroj-katolik-v-prezidentskom-kresle-ssha.html> (Дата обращения: 28.02.2021)
5. Holy Bible. New International Version. Hodder and Stoughton. London, Sydney, Auckland, Toronto, 1982.
6. Petrukhina M.A. American Mythmaking: Tales, Myths and Legends // Филологический аспект. 2020. № S1 (1). С. 28-34.
7. Словари и энциклопедии. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/ (Дата обращения 01.02.2021)
8. Biden, Joe. Victory Speech. [online resource] URL: <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/11/07/annotated-biden-victory-speech/> (Дата обращения 01.02.2021)
9. King, Martin Luther. I have a dream [online resource] URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkIhaveadream.htm> (Дата обращения 01.02.2021)

10. Barack Obama's New Hampshire Primary Speech [online resource] URL: <https://www.nytimes.com/2008/01/08/us/politics/08text-obama.html> (Дата обращения 01.02.2021)

11. The US Constitution. Text. [online resource] URL: <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/our-government/the-constitution/> (Дата обращения 01.02.2021)

Костарнова О.С.

СПОСОБЫ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРА В СОВРЕМЕННОЙ БЫТОВОЙ СКАЗКЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс адаптации жанра бытовой сказки к условиям современности, приводятся примеры использования сюжетов бытовых сказок в различных сферах деятельности. Особое внимание уделяется проявлению гендерного фактора в текстах современной бытовой сказки.

Ключевые слова: бытовая сказка; гендер; гендерная симметрия; асимметрия; нейтрализация гендера

Kostarnova O.S.

MEANS OF GENDER VERBALIZATION IN MODERN DOMESTIC TALES

Abstract. The article touches upon the problem of adaptation of the genre of domestic tale of the present, shows examples of manifestation of domestic tales' plots in various fields. Special attention is paid to the verbalization of the gender factor in the texts of modern domestic tales.

Key words: domestic tale; gender; gender symmetry; asymmetry; neutralization of gender

Основную часть сказочного материала составляют произведения, оформленные в сборники сотни и десятки лет назад, куда входят сказки с мировой славой. Например, сборник сказок «Народные русские сказки» А.Н. Афанасьева в двух томах [Афанасьев, 1984—1985], коллекция из 200 сказок И.Кальвино “Fiabe italiane” [Calvino, 1956], а также несколько сборников английских сказок Джозефа Якобса “English Fairy Tales”, “More English Fairy Tales” [Jacobs, 1890, 1893] и другие.

Важно отметить, что в современном мире бытовая сказка претерпевает ряд изменений и существует в нескольких вариациях. Так, например, классические сказки нередко оказываются переписаны, осовременены, их сюжет экранизируют в современном кино и сериалах («Царевна Лягушкина», Современная сказка о Золушке «Зомбушка», многочисленные вариации современной сказки о Красной Шапочке, «Репка на новый лад» и др). Другим примером современной бытовой сказки может служить юмористическое кино. Современные комедии, как и бытовая сказка, затрагивают бытовую жизнь героев, помещая их в комичные обстоятельства, в которых герои проявляют ум, смекалку и находчивость. Кроме того, бытовая сказка, как жанр известный с детства, вдохновляет современных писателей создавать сказки, отражающие

бытовую реальность современного мира с опорой на базовые характеристики жанра. Такого рода произведения, опубликованные в сборники разных авторов, а также на различных интернет-сайтах являются материалом нашего исследования.

Напомним, что традиционно бытовая сказка отличается от других жанров сказки определенными характеристиками, наличие которых позволяет нам отнести наш материал к разряду бытовых сказок. Данные характеристики описал в своей работе «Русская сказка» В. Я. Пропп.

- «Бытовые сказки, как правило, отличаются простотой и краткостью». [2, с. 289]

- Герои сталкиваются и борются со сложными жизненными обстоятельствами, полагаясь на свои силы, а не на волшебных помощников, как это свойственно сюжетам других жанров. «Один из основных признаков этих сказок - отсутствие сверхъестественности. В них, как правило, не нарушаются законы природы» [2, с. 285].

- События сказки тем не менее описываются как нереальные, невозможные в действительности. «...сверхъестественное в этих сказках есть, но оно втянуто в орбиту обычной, будничной жизни и всегда окрашено комически» [2, с. 285]. Комизм достигается с помощью контраста бытовых обстоятельств и фантастического содержания повествования.

- В бытовых сказках воспеваются такие человеческие качества, как смелость, находчивость, упорство. «Он воплощение смелости, решительности, находчивости, неугасимой силы духа и воли к борьбе, иногда — необычайной хитрости» [2, с. 284].

В ходе анализа современного сказочного материала особое внимание было уделено проявлению гендерного фактора. Можно утверждать, что в современных бытовых сказках гендер представлен различными способами: а именно, **гендерной симметрией, асимметрией и нейтрализацией гендерного фактора.**

Под гендерной симметрией мы понимаем равнозначную представленность гендерно маркированных единиц, вербализующих маскулинные/фемининные черты. Напротив, гендерная асимметрия демонстрирует неравнозначную представленность гендерно маркированных единиц, вербализующих маскулинные/фемининные черты. Нейтрализация гендерного фактора осуществляется за счет использования языковых средств, направленных на устранение асимметрии при наименовании лиц по полу и слов, семантически связанных с идеей пола.

Необходимо отметить, что все упомянутые выше способы в той или иной степени присутствуют в сказках анализируемых лингвокультур. Однако степень проявления гендера варьируется. Так, для итальянской сказки характерна гендерная асимметрия. Номинация маскулинных и фемининных персонажей осуществляется за счет обращения к гендерно маркированным лексическим единицам, таким как *ragazzo*, *ragazza*,

fanciulla, giovanotto, bimba, bambina, bambino и т.д. Однако количество фемининных наименований значительно превышает число маскулинных.

Фемининные: ragazza, bambina, bimba, ragazzina, compagna, fanciulla, giovanotta, figliola, nonna, nonnina, donna anziana, signora, signorina, nipotina и др.

Маскулинные: ragazzo, bambino, compagno, amico, figliolo, giovanotto и др.

Важно отметить, что система номинаций итальянского языка представляет гендерную симметрию, однако бытовая сказка транслирует в данном аспекте асимметрию, в частности, за счет использования уменьшительно-ласкательных суффиксов для номинации фемининных персонажей, что добавляет нежности и мягкости в обращении к таким персонажам. Подобная тенденция говорит о том, что фемининные персонажи рассматриваются как слабые существа, что свидетельствует о асимметричной расстановке гендерных ролей и говорит о сохранении патриархатной модели общества в итальянской бытовой сказке [1, с. 517].

Для русской сказки в большей степени характерно проявление гендерной симметрии. Номинация персонажей происходит по нескольким аспектам:

принадлежность к полу (*мальчик, девочка, мальчишка, девчонка*),
внешность (*красавица, толстяк*),
позиция в социальной среде (*отличник/ца, двоечник/ца*),
социальная роль в семье (*папа, мама, сын, дочь*) и др.

Несмотря на случаи проявления гендерной асимметрии, в частности при номинации персонажа по его внешности, в русских сказках в большей степени представлена гендерная симметрия, которая обеспечивает сбалансированную расстановку ролей в бытовой сказке и ведущую роль в равной степени занимают представители обоих полов.

Для современной бытовой английской сказки наибольшим образом характерна нейтрализация гендерного фактора, где противопоставление между мужским и женским представлено слабо. Нейтрализация гендера осуществляется за счет номинации героев гендерно-нейтральными конструкциями, а также с помощью искусственного конструирования гендера – обращения к обобщенным понятиям, таким как, *parents, child, friend, waiter, farmer, businesspeople*. “*Although Yasin was very nervous about going to school, his **parents** assured him that it would be a fun place where he would meet lots of new **friends** and learn lots of interesting new things.*” [3]

Таким образом, нами установлены две тенденции: для русских и итальянских сказок характерно традиционное гендерно симметричное или гендерно ассиметричное распределение ролей, в то время как в английских сказках гендерных фактор нейтрализуется с помощью обращения к профессии, должности, статусу и искусственному конструированию гендера путем использования обобщенных понятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Костарнова О.С. Гендерные аспекты современной бытовой итальянской сказки // Наука без границ: синергия теорий, методов и практик. Материалы Международной научной конференции. Москва, 2020. С. 515-518.
2. Пропп В. Я. Русская сказка (Собрание трудов В. Я. Проппа.) Научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. Издательство “Лабиринт”, М., 2000. 416 с.
3. Bilney H. Awesome Stories Morrisville: Lulu Publishers 2012. 28 с.

Кочеткова Л. Г.

РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

***Аннотация.** В статье рассмотрена значимость аксиологического подхода в процессе формирования социолингвистической компетенции студентов неязыковых вузов на занятиях по изучению иностранного языка. Авторами дается характеристика понятиям «ценности» и определяется их роль в рамках межкультурного общения, уделяется внимание лингвообразовательным ценностям. В исследовании раскрывается потенциал применения рабочей программы, которая предполагает изучение лексики и текстовых материалов профессиональной направленности, что способствует росту профессиональной компетенции будущих специалистов.*

***Ключевые слова:** аксиологический подход; иностранный язык; социолингвистическая компетенция; межкультурная коммуникация.*

Kochetkova L. G.

IMPLEMENTATION OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN THE FORMATION OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF THE STUDENTS

***Abstract:** This article is devoted to the axiological aspect of education. The article focuses on the importance of the axiological approach for the process of education in the area of intercultural communication. The Program of foreign languages includes learning of special professional words. It helps the graduates to be successful in different spheres of life.*

***Key words:** axiological approach; foreign language; sociocultural competence; sociocultural approach.*

В данной статье нами рассматривается реализация аксиологического подхода в ходе формирования социолингвистической компетенции студентов в системе образования. Авторы отмечают принадлежность аксиологического подхода к гуманистической педагогике, поскольку именно человек рассматривается как высшая ценность общества, а образование позиционируется как одно из средств его развития. Ядром аксиологического мышления представлена концепция взаимозависимого мира, которая гласит, что «наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться выделять то общее, что не только объединяет

человечество, но и характеризует каждого отдельного индивида как личность» [1, с. 54].

Как показывает анализ документов, существуют различные трактовки определения «аксиологического аспекта содержания». Аксиология (от др. греч. ценность) – теория ценностей, раздел философии. На основе монографии «Общечеловеческие ценности», изданной в 2010 году, «Аксиология... – теория ценностей, которая выясняет и исследует качества и свойства предметов, явлений, процессов, способных удовлетворять потребности, интересы и желания людей. Функция аксиологии как философской дисциплины состоит в выяснении ценностей как определенных смыслообразующих основ человеческого бытия, которые обуславливают направленность и мотивирование жизнедеятельности личности (и ценностные ориентации)» [3, с. 19].

Существует определение аксиологии в литературе: аксиология (от греч. – ценность) – учение о ценностях, их происхождении, сущности, функциях, типах и видах [2, с. 84].

Принято считать, что наука аксиология тесно взаимосвязана с другими науками о человеке и обществе, что и объясняет взаимодействие аксиологического подхода с социокультурным и культурологическим. По нашему мнению, коммуникативная культура представляет собой систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых как в родной культуре, так и в культуре и истории страны изучаемого языка.

Аксиологическое образование рассматривается авторами как явление, способное эффективно проявляться в рамках иноязычного образования. Поскольку язык традиционно принято рассматривать как одну из наиболее значимых категорий культуры, формирующих мировоззрение человека, особая роль отводится лингвообразовательным ценностям. Обращаясь к процессу формирования социалингвистической компетенции студентов, целесообразно отметить, что иностранный язык является ступенью интеграции в лингвообразовательных технологиях, целью и результатом которых является формирование языковой компетенции выпускников вуза.

Исходя из собственного опыта, полагаем возможным сказать, что преподаватели иностранных языков Академии ФСИН решают задачу о внедрении аксиологического компонента в процесс изучения иностранного языка в профессиональном смысле этого слова. Основной задачей преподавателей кафедры иностранных языков становится умение определить, что «ценного» нужно отобрать из всего многообразия в процессе изучения иностранного языка, из всей этой громадной системы языка, и потом внедрить это ценное в процессе иноязычного образования. Это достаточно ответственная задача, которая возникает практически у каждого преподавателя иностранных языков, особенно если он задействован на различных по профилю неязыковых факультетах. В своей работе мы обращаемся к основополагающим принципам профессиональной лингводидактики, которые отмечены в работе «Генезис

и принципы профессиональной лингводидактики» А.К.Крупченко и А.Н.Кузнецов. К основным нами отнесены:

- принцип учета требований социально-профессиональной среды;
- принцип интегративности;
- принцип комплексного формирования профессиональной иноязычной компетенции;
- принцип формирования ориентированности на профессиональную деятельность;
- принцип иноязычной профессионализации;
- принцип опережающего профессионального развития;
- принцип функциональности;
- принцип учета индивидуальных траекторий. [4, с. 3]

Опираясь на принципы лингводидактики А.К.Крупченко и А.Н.Кузнецова, отметим, что преподавателями кафедры иностранных языков Академии ФСИН в работе со студентами неязыковых факультетов учтено, например, инновационное содержание дисциплин «Профессиональная этика» и «Теория государства и права». Так же ведущими преподавателями кафедры иностранных языков совместно с факультетами «Правоохранительная деятельность» и «Юриспруденция» установлен необходимый минимальный уровень знаний и терминологии по данным дисциплинам, определены лексический и грамматический минимум в объеме, необходимом для работы с иноязычными текстами профессиональной направленности и осуществления взаимодействия на иностранном языке. В рабочую программу включены профессионально ориентированные текстовые материалы, материалы из научно-популярной, профессиональной литературы, иностранные статьи в сокращенном формате, тексты страноведческого характера.

Отличительная особенность текстов профессиональной направленности состоит в их функциональной нагрузке, поэтому тексты правового и юридического характера сжаты в объеме, им присуща конкретность формулировок, достоверность в изложении фактов. Назначение таких материалов определено нами в первичности получения информации, ее дальнейшем анализе и практическом применении иноязычных знаний. Уникальность рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» в Академии ФСИН на неязыковых факультетах заключается в том, что языковой и речевой материал, который содержится в лингвистическом компоненте, отобран с учетом интересов и потребностей студентов в сфере изучения иностранного языка. Так, грамматические и лексические аспекты текстов юридического профиля адаптированы с тем, чтобы минимизировать трудности в восприятии информации, не создавать смысловые барьеры.

Итогом изучающего чтения является адекватный перевод текста на родной язык с помощью словаря. При этом следует развивать навыки пользования отраслевыми терминологическими словарями и словарями сокращений. Также сформирован базовый глоссарий с определенным

словарным запасом общелитературного, общенаучного языка и языка по специальности. При изучении профессионально-ориентированного иностранного языка по теме «Уголовно-исполнительная система», например, нами были разработаны дидактические материалы для лучшего усвоения информации. Первым делом нами был разработан словарь основных терминов по теме путем отбора наиболее употребляемых лексических единиц, которые в глоссарии были расписаны в определенные группы, которые, согласно нашему видению, способствуют лучшему запоминанию: *a crime – a suspected person – to find smb guilty; prison – court – to imprison - to serve the term (sentence)*.

В качестве итоговых заданий по курсу изучения дисциплины «Иностранный язык» студентам предлагается ознакомиться с аннотациями статей, составить собственную аннотацию, подготовить выступление в рамках научной конференции с докладом по теме конференции. В процессе подготовки к докладу или реферату необходимо составить план-конспект своего выступления, продумать примеры с целью обеспечения тесной связи изучаемой теории с реальной жизнью.

Таким образом, реализация аксиологического подхода, связанная с формированием социолингвистической компетенции студентов, становится сегодня наиболее признанным способом передачи культурной информации в образовательном процессе. Считаем, что аксиологический подход способствует процессу становления и развития личности, укрепляя связь поколений и культур и формируя социолингвистическую компетенцию студентов неязыковых вузов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1 Бызова Ю.Э. К вопросу о значимости аксиологического подхода в рамках межкультурной коммуникации. Аксиология иноязычного образования. Выпуск 2. В 2-х кн. Кн. 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе/ Отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. М.: АПКИППРО, 2015. 264 с.

2. Ефимов В.И., Таланов В.М. Общечеловеческие ценности. URL: <http://www.rae.ru/monographs/97>

3. Кондрашов В.А. Новейший философский словарь / В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов, В.Н. Копорулина; Под общ. ред. А.П. Ярещенко. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 672 с.

4. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. М.: АПКИППРО, 2015. 232 с.

5. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Уч. пособие. М.: Альфа М: ИНФРА-М, 2012. 288 с.

Куликова К.С.

ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СВЯЗИ С ГЛОБАЛИЗАЦИЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются произносительные тенденции, фиксируемые

в английском языке в настоящее время. Поскольку английский язык приобрел статус глобального языка, процессы, которые в нем происходят, приобретают особое значение как для тех, кто говорит на английском языке, так и для тех, кто его преподает.

Ключевые слова: орфоэпическая норма; фонетическая интерференция; словесное ударение; американизация

Kulikova X.S.

TRENDS IN PRONUNCIATION STANDARD IN ENGLISH IN GLOBALIZED AGE

Abstract. *The article examines the pronunciation tendencies recorded in the English language at the present time. Since the English language has acquired the status of a global language, the processes that take place in it are of special significance both for those who speak English and for those who teach it.*

Key words: *orthoepic norm; phonetic interference; verbal stress; Americanization*

Как известно, английский язык на сегодняшний день приобрел неоспоримый статус языка мирового межкультурного общения, являясь, в частности, языком дипломатии, глобальной сети Интернет, а также таких отраслей, как космическая авиация и компьютерные технологии. В целом на английском говорят как на родном или втором (естественный билингвизм) или используют в качестве иностранного около трех миллиардов человек по всему миру. В настоящее время английский язык является международным для 68 стран, а во многих из этих стран (европейских, азиатских и африканских) ему также присвоен статус официального.

Уникальность английского языка заключается прежде всего в том, что он характеризуется самым значительным «набором» акцентов и диалектов; несомненно, каждый из них имеет как научную, так и культурную ценность и представляет огромный интерес для лингвистов. Однако наибольшую известность в мире как среди ученых, так и среди «пользователей» приобрели британский (BBC English) и американский (General American, GA) варианты английского произношения.

В качестве основной причины распространенности и высокой популярности британского варианта английского языка в современном мире следует назвать масштабную колониальную политику Великобритании (XVII-XIX века) – в начале XX века Британская империя владела наибольшим количеством территорий из всех существовавших государств на всех пяти континентах. В дальнейшем всемирное историческое развитие «смещает» экономическую активность, и мировым финансовым центром становится уже не Соединенное королевство, а Соединенные штаты Америки. В данном случае главную роль играют два основных фактора – США сделали все возможное для значительного усиления своего геополитического влияния на послевоенном пространстве, начиная с 1945 года, а также добились масштабного прорыва в области

современных технологий, прежде всего компьютерных и интернет-технологий, а, как известно, распространение сотовых сетей и социальных платформ способствует масштабному развитию коммуникации, что, в свою очередь, вносит основной глубокий вклад в мировые процессы конвергенции культур.

Вышесказанное позволяет современным исследователям однозначно утверждать, что глобализация как объективный системный процесс способствовала появлению главной произносительной тенденции в современном английском языке, а именно, постепенному проникновению черт американского произносительного стандарта в британский произносительный стандарт на всех языковых уровнях, в особенности, на фонологическом уровне.

Взаимодействие двух самых распространенных вариантов английского языка – «островного» и «заокеанского» – осуществляется еще с основания первых британских поселений в Северной Америке в 1607 году. Американизмы проникали в британский английский благодаря трансатлантическим путешествиям, благодаря популярности известных представителей американской классической литературы, а впоследствии, как уже упоминалось выше, в рамках развития компьютерных технологий и в особенности «американизованного» языка всемирной сети Интернет. На сегодняшний день наибольшей американизации английского подвержена речь британской молодежи, поскольку именно представители молодого поколения прежде всего испытывают влияние американского кинематографа, а также социальных сетей, где главным средством общения выступают видеоролики. Следует подчеркнуть, что процесс американизации британского английского рассматривается не только в рамках лингвистики (в частности, фонетики), но также и других научных дисциплин, таких как экономика, социология, политология и культурология.

Исследование изменений современного британского языка

Исследование влияния «заокеанского» английского на «островной» является перспективным направлением в рамках современной англистики и активно развивается. Впрочем, здесь следует отметить, что большинство научных работ акцентируется главным образом на сравнении лексических систем обоих вариантов, а специфике воздействия американского стандарта на произносительную литературную норму британского английского внимание уделяется в гораздо меньшей степени – в существующих исследованиях разрабатываются, как правило, лишь отдельные аспекты данной проблемы, тогда как комплексные описания отсутствуют.

Одним из центральных понятий современного языкознания является понятие нормы. Норма представляет собой совокупность повсеместно распространенных и наиболее устойчивых реализаций языковой системы, употребление которых регламентируется определенным социумом в форме кодификации и является обязательным для всех членов данного социума.

Важнейшими конституирующими признаками литературной нормы являются как устойчивость языковой структуры, так и динамика языкового развития; именно эта дихотомия обеспечивает язык возможностью эффективно обслуживать человеческую коммуникацию.

Орфоэпическая норма Великобритании – BBC English – служит образцовой моделью английского языка для подавляющего большинства учебных пособий по фонетике и для самых престижных и «высококачественных» произносительных словарей. BBC English применяется в качестве дидактического стандарта для изучающих английский язык как иностранный и в общем и целом воспринимается как профессионалами, так и «пользователями» как некий «эталон», с которым соотносятся все остальные варианты английского языка. Соответственно, необходимость все более подробного описания BBC English с учетом современной языковой ситуации в связи с глобализацией не подлежит сомнению.

Крайне важно отметить, что наиболее восприимчивой к инновациям и наиболее подверженной модификациям является именно орфоэпическая норма, поскольку спонтанная речь в рамках любого произносительного стандарта является неподготовленной, что обуславливает специфический характер ее нормирования и, тем самым, ее влияние, в частности, на литературное произношение как у отдельно взятого говорящего, так и у языкового сообщества в целом.

Видоизменения, происходящие в любом из двух и более языков вследствие языкового контакта, называются интерференцией. Выделяют два типа интерференции – языковая (на уровне грамматики и лексикона) и речевая (главным образом фонетическая). Таким образом, можно сказать, что межъязыковая фонетическая интерференция – это взаимодействие фонетических систем двух или более языков, проявляющееся в индивидуальной речи в процессе коммуникации.

Следует подчеркнуть, что влияние, которое фонетическая интерференция оказывает на фонетическую систему другого языка, может быть как положительным, так и отрицательным. В случае естественного взаимодействия языков (иными словами, в случае синхронического и диахронического развития языков в ситуации естественного билингвизма) межъязыковая интерференция воспринимается скорее как еще одно из возможных средств развития языка. Здесь будут наблюдаться максимальное артикуляторно-акустическое сходство звуковых реализаций фонем контактирующих языков, правил акцентуации, ритмических моделей и т.д.

Отрицательным влиянием фонетической интерференции являются фонетические и фонологические ошибки, при которых наблюдается резкое артикуляторно-акустическое несходство звуковых реализаций фонем контактирующих языков; чаще всего подобные ошибки появляются у людей, изучающих язык как иностранный и не уделяющих достаточное внимание как теоретическим знаниям по данному вопросу, так и практической отработке правильного произношения. В качестве примера в

данном случае можно привести реализацию русскоязычными англофонами сочетания смягченного согласного с гласным, поскольку палатализация является масштабным фонетическим процессом в русском языке, однако отсутствует в языке английском. Иными словами, русскоязычные (и другие) носители могут совершать фонетические ошибки в английском языке в результате «проецирования» родного языка на изучаемый. Необходимо отметить, что факторы, вызывающие отрицательный результат интерференции, не ограничиваются лишь ошибками артикуляции – они весьма разнообразны как на сегментном, так и на супraseгментном уровнях.

Как известно, произносительная сторона речевой коммуникации имеет важнейшее социолингвистическое значение – правильная артикуляция и правильное интонационное оформление высказываний предоставляют участникам коммуникации ценную информацию о личности собеседника и зачастую играет решающую роль в успешном межкультурном общении. Следовательно, анализ любых языковых изменений, вызванных фонетической интерференцией контактирующих вариантов английского языка, представляет большой интерес для лингвистов.

Выявление новых тенденций в произношении британцев

Как уже упоминалось, языковая норма двойственна по своей природе – оставаясь консервативной, она в то же время находится в постоянном изменении. Этот своеобразный дуализм способствует сохранению и одновременно необходимой эволюции нормативных характеристик в соответствии с динамикой исторического и социального развития общества. В Великобритании статус самого престижного и желанного фонетического варианта по-прежнему принадлежит BBC English – данный акцент характеризует речь образованного населения. Однако, возможные изменения стандарта не исключаются – британская орфоэпическая норма модифицируется в сторону демократизации под влиянием тенденций, проявляющихся главным образом в речи представителей молодого поколения. Отступления от «классического стандарта» наблюдаются в речи ведущих британских теле- и радиопрограмм, не только развлекательных, но и новостно-политических, а также в речи представителей высокообразованной элиты, занимающих солидное положение в обществе. Очевидно, что основные изменения современный нормативный британский вариант английского языка претерпевает под влиянием как американской произносительной нормы, так и региональных, в частности, юго-восточных типов произношения (акцентов) Великобритании.

Широкий спектр произносительной вариативности демонстрирует космополитичный Лондон – если представить столицу Великобритании в виде своеобразной акцентной оси, то на ее противоположных точках будут располагаться BBC English, или акролект (наиболее престижный вариант языка) и кокни (Cockney), или базилект (наиболее сниженный вариант языка). Также существуют мезолекты, или промежуточные варианты произношения; наиболее ярким примером в данной связи служит так

называемый эстуарный английский (Estuary English, EE). Термин ввел в лингвистический обиход британский ученый Дэвид Розварн, опубликовавший в конце XX века статью о нестандартной разновидности британского произношения, наблюдаемой на достаточно обширной территории западнее и восточнее Лондона [18]. Собственно, эстуарный английский – это модифицированный региональный тип произношения, представляющий собой комплекс локальных фонетических и интонационных особенностей южно-английского акцента. Можно сказать, EE занимает промежуточное положение между BBC English и кокни. Из последнего EE заимствовал следующие фонетические особенности: глоттализию (широкое употребление гортанной смычки в финальной и предконсонантной позициях); I-вокализацию и связанную с ней нейтрализацию гласных; сдвиг дифтонгов (к примеру, слово *lane* становится омофоном слова *line*). При этом в эстуарном английском отсутствуют типичные для кокни th-fronting (замена зубных согласных /ð, θ/ на /v, f/) опущение /h/ в начале слова не только в служебных, но и в смысловых лексических единицах и другие просторечные черты. В последние десятилетия благодаря своей распространенности и значительному географическому охвату EE приобрел статус самого влиятельного акцента во всей юго-восточной Англии и прочно вошел в деловую жизнь и речь некоторых государственных деятелей, представителей местных и национальных органов управления, медийных личностей и т.д.

Однако, несмотря на демократизацию в общественно-речевой практике, подавляющее большинство рядовых британцев не желают иметь «непрестижное» произношение и стремятся приблизить собственную манеру речи к орфоэпическому стандарту BBC English; зачастую говорящие надеются таким образом подняться вверх по социальной и карьерной лестнице. Одним из наиболее авторитетных мировых справочников по орфоэпической норме английского языка, используемым как носителями языка, так и обучающимися в качестве «настолярной фонетической Библии» является Longman Pronunciation Dictionary (LPD), автор которого, Джон Уэллз, почетный представитель Университетского колледжа Лондона, входит в число самых влиятельных британских фонетистов [20].

Как было упомянуто выше, межъязыковая фонетическая интерференция «американский произносительный стандарт → британский произносительный стандарт» также оказывает серьезное влияние на британское произношение. В качестве иллюстрации можно привести некоторые лексические единицы, представляющие значительную фонетическую вариативность (по материалам британских произносительных словарей): *schedule, forehead, perpetual, absorb, sure, Asia, controversy, applicable, kilometer, garage, situation, February, tour, harass, incomparable*. Обобщив все возможные варианты произнесения этих слов, соответствующие литературной норме современного британского произношения, можно составить нижеследующий список, где жирным

шрифтом выделен предпочтительный британский вариант, а через знак || приведен выделенный жирным шрифтом стандартный американский вариант:

- ['fɛdʒu:l] / ['fɛdʒu:l] / ['skɛdʒu:l] / ['skɛdʒu:l] || ['skɛdʒu:l]
- ['fɔ:hɛd] ['fɔ:ɪd] / ['fɔ:rɛd] / ['fɔ:red] || ['fɔ:rhɛd]
- [pə'petʃuəl] / [pə'petʃuəl] / [pə'petʃəl] || [p^ə'petʃuəl]
- [əb'zɔ:b] / [əb'sɔ:b] / [æb'zɔ:b] / [æb'sɔ:b] || [əb'zɔ:rb]
- [ʃʊ:] / [ʃʊə] || [ʃʊ^ər]
- ['eɪzə] / ['eɪʃə] || ['eɪzə]
- ['kɒntrɒvɜ:si] / ['kɒntrɒvəsi] / [kən'trɒvəsi] || ['kɑ:ntɒvɜ:rsi]
- [əp'ɪkəb^{əl}] ['æplɪkəb^{əl}] || ['æplɪkəb^{əl}]
- ['kɪlə'mi:tə] / [kɪ'lɒmɪtə] / [kə'lɒmɪtə] / [kə'lɒmətə] || [kə'la:mət^{ər}]
- ['gæɾɑ:ʒ] / ['gæɾɑ:dʒ] / ['gæɾɪdʒ] / [gə'ɾɑ:dʒ] / [gə'ɾɑ:ʒ] || [gə'ɾɑ:ʒ]
- [ˌsɪtʃu'eɪʃⁿ] / [ˌsɪtʃu'eɪʃⁿ] / [ˌsɪtu'eɪʃⁿ] || [ˌsɪtʃu'eɪʃⁿ]
- ['febjuəri] / ['februəri] / ['febjueri] || ['febjueri]
- [tʊ:] / [tʊə] || [tʊ^ər]
- ['hærəs] / [hə'ræs] || [hə'ræs]
- [ɪn'kɒmpərəb^{əl}] / [ɪŋ'kɒmpərəb^{əl}] / [ˌɪnkəm'pærəb^{əl}] / [ˌɪŋkəm'pærəb^{əl}] || [ɪn'kɑ:mpərəb^{əl}]

Сравнительный анализ вариантов произношения вышеуказанных слов, предлагаемых британскими произносительными словарями, наглядно демонстрирует совпадения с произношением, принятым в американском речевом стандарте:

• *schedule* ['skɛdʒu:l] – присутствие американского варианта как возможного; замена звука /ʃ/ на звукосочетание /sk/, а /d/ – на /dʒ/; выпадение /j/;

• *forehead* ['fɔ:hɛd] – совпадение норм (за исключением эрности);

• *perpetual* [pə'petʃuəl] – совпадение норм (за исключением эрности);

• *absorb* [əb'zɔ:b] – совпадение норм (за исключением эрности);

• *sure* [ʃʊə] – присутствие американского варианта как возможного (за исключением эрности);

• *Asia* ['eɪzə] – совпадение норм;

• *controversy* ['kɒntrɒvɜ:si] – совпадение норм (за исключением замены гласного и эрности);

• *applicable* ['æplɪkəb^{əl}] – присутствие американского варианта как возможного;

• *kilometer* [kə'lɒmətə] – присутствие американского варианта как возможного (за исключением замены гласного и эрности);

• *garage* [gə'ɾɑ:ʒ] – присутствие американского варианта как возможного;

• *situation* [ˌsɪtʃu'eɪʃⁿ] – совпадение норм;

• *February* ['febjueri] – присутствие американского варианта как возможного;

- *tour* [tuə] – присутствие американского варианта как возможного (за исключением эрности);
- *harass* [hə'ræs] – совпадение норм;
- *incomparable* [ɪn'kɒmpərəbəl] – совпадение норм (за исключением замены гласного и эрности).

Небезынтересным является следующее – при изучении различий и взаимовлияния BBC English и GA в словесном ударении выясняется, что с точки зрения акцентуации британский вариант английского языка не подвержен ощутимому влиянию со стороны американского варианта. В частности, количество слов с несовпадающей акцентуацией в обоих вариантах очень мало – всего 1,8 %. Большая часть слов с несовпадающим ударением в обоих вариантах английского языка представлена заимствованиями (в основном, из французского языка), словами для обозначения новых понятий, которые появились в языке за последние десятилетия, словами «родного» происхождения, характеризующимися крайне низкой степенью частотности, а также частично именами собственными. На фоне общей акцентной вариативности наблюдается заметная тенденция в ударении двусложных слов: доминирование модели [А– –] в британском варианте и [– А–] в американском варианте, где А означает ударный слог, – означает безударный.

Следовательно, можно сделать заключение, что основные изменения в орфоэпической норме современного британского варианта английского языка происходят под влиянием произносительной нормы американского английского языка в связи с американизацией как с частным случаем глобалистических тенденций в мировом лингвистическом пространстве. Также на BBC English оказывают существенное влияние региональные, а именно юго-восточные типы произношения. Центром произносительных инноваций продолжает оставаться лондонский регион. В Лондоне наблюдается широкий спектр фонетической вариативности с включением BBC English и кокни, а также EE, который, фактически, представляет собой промежуточный вариант между ними.

С другой стороны, в Великобритании за последние годы наблюдается всплеск интереса к произносительному стандарту BBC English в связи с опасениями, которые связаны со значительными изменениями в британском произношении; самым главным лингвистическим «страхом» в данной связи является возможная утрата самобытности британской разновидности языка. Кроме того, рядовые британцы заинтересованы в том, чтобы повышать свой социальный статус в глазах окружающих.

Новый глобальный статус современного английского языка, несомненно, приводит к изменениям на всех языковых уровнях и, в первую очередь, к появлению звуковых модификаций. Ощутимое влияние особенностей американской фонации на британскую орфоэпическую норму ставит перед исследователями целый ряд важнейших задач, включая расширение существующих представлений о фонетической системе BBC English с учетом динамики данного стандарта в силу социально и

геополитически обусловленных изменений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бурая, Е.А., Галочкина, И.Е., Шевченко, Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. Москва: Академия. 2008.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. 1972. № 6. С. 25-60.
3. Мартине, А. Механизмы фонетических изменений: Проблемы диахронической фонологии. Москва: УРСС. 2006.
4. Медведева, Т.В. Речь британской молодежи: гендерно-фонетическая составляющая // Лингвистическая полифония: Сборник научных трудов в честь юбилея профессора Р.К. Потаповой. Москва: Языки славянской культуры. 2007.
5. Романова, Е.Ю. Просодическая вариативность американской монологической речи в различных возрастных группах: дис.канд.филол.наук. Москва: МГЛУ. 2008. 221 с.
6. Светозарова, Н.Д. Фонетика спонтанной речи / Л.В.Бондарко, Л.А.Вербицкая, Л.Р.Зиндер и др. / Под ред. Н.Д.Светозаровой. Ленинград: ЛГУ. 1988.
7. Сенченко, И.А. Государство и право, история и культура Великобритании и США. Конспект лекций. Москва: Приор-издат. 2005.
8. Торсуев, Г. П. Константность и вариативность в фонетической системе (на материале английского языка). Москва: Наука. 1977.
9. Шевченко, Т.И. Современное английское произношение: формы и факторы развития // Вестник МГЛУ, 2005. № 507, с. 202-210.
10. Шевченко, Т.И. Тенденции, проверенные временем: гласные, согласные и просодия английского языка// Фонетическая вариативность современной английской речи. Вестник МГЛУ, 2007. № 523. С. 182-191.
11. Arthur, T. The Oxford Guide to World English. Oxford: OUP. 2002.
12. Bybee, J. Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change. Language Variation and Change, 2002. №14, p. 261-290.
13. Coulmas, F. Sociolinguistics. The study of speaker's choices. Cambridge: CUP, 2004. P. 193.
14. Crystal, D. A dictionary of linguistics and phonetics. Oxford: Wiley-Blackwell. 2008.
15. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Bangor: University of Wales. 2019.
16. Meier, P. The Cockney Dialect. Lawrence: Paul Meier Dialect Services. 2012.
17. Orion, G. F. Pronouncing American English: Sounds, Stress, and Intonation. Boston: Heinle ELT. 2011.
18. Rosewarne, D. Estuary English: tomorrow's RP? English Today . 1994. № 10(1). P. 3-8.
19. Trudgill, P. and Hannah, J. International English: A guide to the varieties of Standard English. Abingdon: Routledge. 2013.
20. Wells, J.C. Accents of English. Cambridge: CUP. 2013.

Лобановская Е.В.

Муратова С.В.

**ДЕФИСНЫЕ СОПРЯЖЕНИЯ КАК ЯВЛЕНИЕ
ЯЗЫКОВОЙ ЭКОНОМИИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Аннотация. Работа посвящена одному из наиболее продуктивных способов образования новых слов, словосложению, которое может быть оформлено как дефисные сопряжения. Дефисные сопряжения представляют собой атрибутивные комплексы, организованные комитативными логико-семантическими отношениями. В рамках единого целого дефисные сопряжения сохраняют свою разноденотативную направленность, передавая более сложное содержание в рамках одного слова, что свидетельствует о языковой экономии.

Ключевые слова: сложные дефисные слова; дефисные сопряжения; комитативные отношения; функции дефиса; языковая экономия

Lobanovskaya E.V.

Muratova S.V.

DEPHICE PAIRING AS A LANGUAGE ECONOMY PHENOMENON IN MODERN GERMAN

Abstract. The work is devoted to one of the most productive ways of forming new words, word composition, which can be formatted as hyphenated conjugation. Hyphenated conjugations are attributive complexes organized by comitative logical-semantic relations. Within the framework of a single whole, hyphenated conjugations retain their hetero-denotative orientation, conveying more complex content within one word, which indicates linguistic economy.

Key words: compound hyphenated words; hyphenated conjugations; committing relationships; hyphen functions; language economy

Современный период развития лингвистики характеризуется повышенным вниманием к исследованию словообразовательной системы. Всё чаще поднимаются вопросы о статусе словообразовательных единиц, о словообразовательных значениях. Как известно, ведущим способом пополнения словарного состава немецкого языка новыми единицами является словосложение (*Zusammensetzung*), поэтому сложные слова составляют значительную часть лексических единиц современного немецкого языка. Наиболее продуктивным словосложением является в качестве способа образования существительных.

До недавнего времени практиковалось два варианта оформления сложных слов в немецком языке: слитное и дефисное. Зачастую при оформлении длинных композитов использовался дефис в его дополняющей функции („Ergänzungsbindestrich“) [1] - *die An- und Abreisezeit*. Или в поясняющей („Erläuterungsbindestrich“) [1] функции – *das Musikers-Ehepaar*. Однако в современном немецком языке всё чаще сложные слова оформляются при помощи соединительного дефиса („Durchkopplungsbindestrich“) [1] - *der Online-Dialog, die "2+4"-Verhandlungen*.

Предметом настоящего исследования являются сложные дефисные слова типа *Mecklenburg-Vorpommern, Rhein-Main, Baden-Württemberg, die CDU-CSU, der Krupp-Thyssen*. Данные конструкции с учётом их структурно-семантической и функциональной специфики предлагается именовать дефисными сопряжениями.

Дефисные соприжения - это особый тип композитов, которые формируются не сразу как сложные слова, а возникают как сопряженный атрибутивный комплекс в рамках особых атрибутивных словосочетаний, именуемых тесными экспликативными синтагмами (ТЭС) с сопряженным атрибутивным комплексом (САК): das [Bundesland] Mecklenburg-Vorpommern, die [Partei] CDU-CSU, der [Konzern] Krupp-Thyssen, die [Abteilung] Schmuck-Uhren; das [Schuljahr] 2017-2018. [2] В свою очередь САК формируется на уровне одной общей лексико-грамматической парадигмы, например: Rhein, Main = «реки»; die CDU-CSU = «партии»; Krupp-Thyssen = «промышленные предприятия»; 2017-2018 = «номер года». Способ связи компонентов в сопряжённом комплексе можно охарактеризовать как «контактное соположение» [3, с. 45], при котором соединяются грамматически равноправные слова, не разделяемые другими словами и которые в синтаксическом плане выполняют идентичную функцию по отношению к главному слову словосочетания (ТЭС), т.е. все составляющие второго конституента грамматически равноправны.

Необходимым и достаточным условием для возможности выхода дефисного соприжения из состава ТЭС и впоследствии его сольного функционирования как сложное слово является наличие комитативных логико-семантических отношений между составляющими сопряжённого атрибутивного комплекса - именами собственными - антропонимами, соционимами, топонимами, числительными.

Внешне эти сложные слова – дефисные соприжения - похожи на копулятивные композиты, оформленные при помощи дефиса. Однако в случае копулятивных композитов речь идёт о сложных словах, сформированных на базе сочинительной связи, таких как *die Hust- und- Nies-Etikette*, *die Mund-Nasen-Bedeckung*. Однако это сходство является формальным, так как копулятивные дефисные композиты в отличие от дефисных соприжений имеют одинаковую денотативную ориентацию обоих компонентов: сложное слово *die Hust- und- Nies-Etikette* обозначает одни и те же правила поведения, которые необходимо соблюдать при чихании и кашле, т.е. они кореферентны. Дефисные соприжения, напротив, сохраняют свою разнотенотативную направленность, даже в рамках чего-то нового единого целого: (*das*) *Duisburg-Essen* = речь идёт об одной образовательно-территориальной единице, в состав которой входят два высших учебных заведения; *die CDU-CSU* = политический альянс, возникший в результате объединения двух партий; *der Krupp-Thyssen* = новый концерн, возникший в результате слияния двух промышленных предприятий.

Дефисные соприжения являются сложными словами, которые выражают *новые* значения, а именно представляют *комитативный тип* отношения между двумя или несколькими денотатами. Данные конструкции (Baden-Württemberg; Krupp-Thyssen) имеют черты, как слова, так и словосочетания. Например, употребление слов-релятов (предлогов, союзов) - показателей типа отношений (грамматических, логических) в

данной конструкции является избыточным в силу закреплённости в языке значения данного сопряжения и типа семантической связи между его составляющими. С другой стороны, семантическая и денотативная разнонаправленность данных композитов сближает дефисные сопряжения с синтаксическими конструкциями - сочинительными группами. Объединяясь в один комплекс, сопрягающиеся компоненты обозначают уже не просто отдельные денотаты, на первый план в таких сложных словах выдвигается значение/тип представленного отношения между денотатами в рамках дефисного сопряжения.

Таким образом, можно говорить о том, что в словообразовательной системе современного немецкого языка как самостоятельную модель композитов следует выделять модель, в рамках которой становится возможным представлять не просто отдельные денотаты, но и называть тип отношений между ними, т.е. передавать более сложное содержание в рамках одного слова, что как нельзя лучше отражает тенденцию современного немецкого языка к языковой экономии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Duden. Die deutsche Rechtschreibung. – 21., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Bd. 1. – Mannheim– Leipzig– Wien– Zürich, 1996. 910 S.

2. Муратова С.В. Общая структурно-семантическая характеристика тесных экспликативных синтагм с сопряженным атрибутивным комплексом в современном немецком языке. // Функциональные аспекты языка: традиции и перспективы. Материалы Чтений памяти профессора А.Т. Кукушкиной. Часть I. Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. С. 85-96.

3. Медынская В.Л. Об имплицитных структурах, выражающих некоторые синтаксические категории в русском языке. // НДВШ: Филологические науки. 1971. № 3.

Мирзоева Ф.Р.

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКЕ «НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ»

Аннотация. В статье рассматриваются неологизмы, появившиеся в английском языке за 2020 год, в связи с распространением коронавирусной инфекции. Предпринята попытка проанализировать новую лексику с целью выявления наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Автор приходит к выводу, что неологизмы, возникшие в английском языке в период пандемии, были образованы в соответствии с наиболее продуктивными словообразовательными моделями, среди которых лидируют словосложение и блендинг. Материалом исследования послужили словарные единицы, зафиксированные в английских словарях (Merriam-Webster dictionary, Oxford dictionary), в англоязычной прессе и социальных сетях.

Ключевые слова: языковые изменения; пандемия; неологизмы; блендинг, словообразование; экономический дискурс

Mirzoeva F.R.

ON THE VOCABULARY OF THE “NEW REALITY”

Abstract. *The article examines the neologisms that have appeared in English language due to the spread of coronavirus infection. An attempt was made to analyze the new vocabulary in order to identify the most productive word-formation models. The author comes to the conclusion that the neologisms that arose in the English language during the pandemic were formed in accordance with the most productive word-formation models such as composition and blending. The material for the study was the vocabulary units recorded in English dictionaries (Merriam-Webster dictionary, Oxford dictionary), in the English-language press and social networks.*

Key words: *language changes; pandemic; neologisms; blending; word formation; economic discourse*

В условиях глобальной коммуникации, язык увереннее и стремительнее реагирует на изменения социального контекста, вербализуя его. Тесная зависимость развития языка в контексте социальных изменений в обществе не оспаривается в среде лингвистов со времен исследований В. Гумбольдта, согласно которому, язык возник как следствие необходимости в общении [1]. Успешно развивается когнитивная лингвистика, представленная исследованиями Джорджа Лакоффа, Дж. Миллера, Н. Хомского, Е.С. Кубряковой. Предметом изучения когнитивной лингвистики служит взаимодействие мышления и языка через построение языковой картины мира. Целый ряд исследований, начиная с трудов А. Мейе, Ш. Балли, Э. Сепира, Б. Уорфа, а также современных исследователей Е.М. Галкина-Федорук, Р. О. Шор, посвящен рассмотрению взаимодействия языка и общества. Говоря о проникновении новой лексики в различные языки, известный русский и советский лингвист Е.Д. Поливанов отмечал: «Путей или способов, какими могут экономические (и политические) или вообще культурно-исторические явления воздействовать на языковую эволюцию, много, но, в качестве основного момента, здесь нужно указать на следующее: экономико-политические сдвиги видоизменяют контингент носителей (или так называемый, социальный субстрат) данного языка или диалекта, а отсюда вытекает и видоизменение отправных точек его эволюции» [4, с. 86].

Согласно традиционной точке зрения, неологизмы рассматриваются как результат динамических процессов, отражающих адаптацию языка к трансформациям, происходящим в политической, экономической и социальной сферах деятельности. Примером таких динамических процессов могут служить неологизмы, связанные с Брекзитом [5]. Таким образом, возникновение многочисленных неологизмов в ситуации глобальной пандемии Ковид-19, закономерное и не неожиданное для языкознания явление [9].

Английский язык давно доказал свою быструю реакцию на события, происходящие в обществе. Поэтому, с того момента, как эпидемия Ковид-19 была официально идентифицирована в декабре 2019 года, лексические единицы, отражающие новую реальность, посыпались, словно из открывшегося негаданно ящика Пандоры. Причем, лингвисты сходятся во

мнении, что такого количества новых слов и выражений в языки мира не вносила ни одна эпидемия. Издателям Оксфордского словаря пришлось заявить «о феноменальном размахе языковых изменений» [8] и начать беспрецедентную акцию – поквартальный выпуск новых слов и выражений. Выпуски публиковались в марте, июне, сентябре и декабре 2020 года. Действительным неологизмом «эпохи ковида», издателями был признан только Covid-19 (сокращение от CoronaVirus Disease 2019). Необходимо заметить, что написание термина ковид имеет различия. В США, Канаде и Австралии отдается предпочтение написанию слова заглавными буквами - “COVID-19”, в то время как в Великобритании, Ирландии, Новой Зеландии заглавной остается только первая буква - “Covid-19”.

Уникальность появления большого количества неологизмов, возможно, объясняется двумя причинами. Во-первых, эпидемия Ковид-19 носит глобальный характер, представляя угрозу каждому индивиду, живущему на планете и, во-вторых, эффективная борьба с эпидемией требует установления единых мировых правил поведения (закрытие границ, переход на онлайн обучение, режим самоизоляции и т.п.), а также введения понятных всем, универсальных терминов, определений, оценок. Более того, что с точки зрения когнитивной лингвистики вполне естественно, наблюдается нарастание количества эвфемистических замен в связи с эмоциональными факторами, т. е. страхом перед неизведанной ранее, мировой эпидемией и желанием преодолеть этот страх. Эвфемистическая субституция является мощным языковым механизмом для снижения напряжения через замену слова на смягченный эквивалент. Неприемлемость отрицательных оценочных коннотаций, содержащихся в семантике языковой единицы, вызывает стремление заменить нежелательное слово нейтральным, либо завышенным в ценностном отношении: отрицательные компоненты первоначальной единицы подвергаются нейтрализации. При переименовании эвфемистический субститут выполняет как функцию смягчения отрицательного значения, так и его маскировки. [3, с. 375] В частности, как средство эвфемизации, лексический словарь «новой реальности» эпидемии использует, например, аббревиатуры (PPE, WFH, COVID-19) или сокращения ‘sanny’ для ‘sanitiser’; ‘quaz’ для ‘quarantine’. Также, для коронавируса в США и Австралии популярны эвфемистические замены в виде сленговых выражений - “Rona” или “the rona”, “Miss Rona”. Шуточные выражения self-iso, iso-fashion, qarantini также представляют собой эвфемистические замены.

В целом, новые слова и выражения, отражающие реалии эпидемии, появляются по классическим схемам образования неологизмов. Это:

- лексический путь, т.е. появление новых слов, обозначающих совершенно новые понятия, явления и события, происходящие в обществе. В нашем случае - Covid 19; qarantini, zoombombing и др.;

- либо семантический путь, когда уже существующие в языке слова получают совершенно новое значение. В основном, существующие в узком, часто профессиональном употреблении, слова и выражения переходят в сферу широкого социального тезауруса. Так, существительное *georepning*, обозначающее «возобновление», обрело новый смысл в контексте пандемии – «открытие границ после ослабления карантина». Медицинский термин *coronavirus* появился в 1968 году, а в Оксфордский словарь был включён в 2008 году. Термин «*social distancing*» впервые зафиксирован в 1957 году и обозначал определенную отчужденность от остальных людей. В настоящий момент под ним подразумевают физическое дистанцирование во избежание заражения. Аббревиатура PPE (средства индивидуальной защиты) появилась в 1977 году, но употреблялась преимущественно медицинскими работниками, аббревиатура WFH (*working from home*), появилась ещё в 1995 году в узко профессиональной среде.

Образование неологизмов в современном английском языке происходит различными способами - от словосложения, аффиксации, конверсии, аббревиации, сокращения до заимствования из других языков. Очень активно при образовании новых слов использовался блендинг (*blending*) - процесс создания слов путем соединения (контаминации) произвольных фрагментов двух исходных единиц (*splinters*). Блендинг достаточно распространен в английском языке, так как отвечает требованиям быстрого реагирования на возникшее событие [2, с. 153]. Этот способ образования новых слов выразителен и краток. Способом контаминации образованы такие широко используемые слова как *smog* = *smoke* + *fog*; *motel* = *motor* + *hotel*, *Globish*=*global*+*English*, *Brexit-Britain*+*exit*

В случае с новой лексикой, связанной коронавирусом, мы наблюдаем атрибутивные словосочетания, где первый элемент определяет второй. Например:

Quarantini- *quarantine* +*martini*- видео встреча с друзьями с обязательным употреблением алкоголя во время онлайн-вечеринки с друзьями в Zoom.

Quaranteam - *quarantine* + *team* — люди, с которыми вы находитесь вместе на карантине,

Covidiot – *covid*+*idiot* - оно обозначает либо человека, который пренебрегает опасностью заражения и не принимает никаких мер против инфекции, либо того, кто слишком серьезно и даже параноидально относится к пандемии.

Infodemic –*information*+*randemic* – информация, сведения об эпидемии, часто неверная.

Безусловно, и экономический дискурс отреагировал на кризис, вызванный пандемией. В большинстве своем, эти словосочетания образованы путем словосложения с префиксом *Corona* или *Covid*. Например:

Corona-Bonds - новые еврооблигации, призванные облегчить, вызванное эпидемией, положение дел в экономике стран ЕС. Так, аналитик портала Блумберг Андреас Клут, в статье “Coronabonds Could Save Europe, or Sink It”, объясняет преимущества и недостатки выпуска новых европейских облигаций для стран, входящих в ЕС: In the second scenario, the north agrees to mutualized debt, starting with coronabonds and then expanding from there [6].

Coronawashing - бизнес на средствах борьбы с коронавирусом. Так, статья журналиста Оскара Рикета, опубликованная в английской газете The Guardian 11 мая 2020 года, вышла под заголовком “Coronawashing: for big, bad businesses, it's the new greenwashing”. В статье, журналист описывает компании, нажившиеся на продаже оборудования и средств для борьбы с эпидемией [7].

Spendemic – увеличение он лайн покупок во время пандемии.

Безусловно, что часть новообразований отражает краткосрочные феномены, например: Covideo-Party, Covexit. Вопрос долгого существования в языке неологизмов «новой реальности» – это вопрос механизма взаимодействия между языком и обществом. Очевидно, что некоторые из них забудутся, некоторые станут историзмами, другие останутся в вокабуляре англоязычных стран, пока само событие, вызвавшее их к жизни актуально.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что неологизмы, возникшие в английском языке в связи эпидемией Ковид-19, создаются в соответствии с наиболее продуктивными словообразовательными моделями, среди которых лидирует блендинг, словосложение и аббревация.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 448с.
2. Коптелова И.Е. Лингвокультурные особенности блендинга в русском языке / Studia Russica. XXVI. Budapest. 2018. С. 151-158.
3. Мирзоева, Ф.Р. Политическая корректность как один из определяющих факторов эвфемистических переименований в английском языке. Мир науки, культуры, образования. 2020 (1):374-377
4. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968.376 с.
5. Шевченко А.П. Брекзит – головоломка для политиков и лингвистов // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант Медиа. М. : 2019. С. 139-142.
6. <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2020-04-02/coronavirus-coronabonds-could-save-europe-or-sink-it>
7. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/may/11/coronawashing-big-business-greenwashing-polluters-tax>
8. www.oed.com / Corpus analysis of the language of Covid-19 Oxford Languages Word of the Year 2020 (Дата обращения: 9.01.2021)

9. Roger J. Kreuz, Associate Dean and Professor of Psychology, University of Memphis How COVID-19 is changing the English language. September 25, 2020. <https://theconversation.com/how-covid-19-is-changing-the-english-language-146171>

Миронова М.В.

МЕТОНИМИЯ В РОМАНЕ ЖЮЛЯ ВЕРНА «20 000 ЛЬЕ ПОД ВОДОЙ»

Аннотация. Целью статьи является исследование метонимии в романе Жюль Верна «20 000 лье под водой». В результате анализа выявлены виды метонимии, усиливающие выразительность языка, создающие уникальные образы и обогащающие авторский стиль, среди которых преобладают общеязыковые метонимии и синекдохи «часть вместо целого».

Ключевые слова: метонимия; синекдоха; троп; метонимический перенос; Жюль Верн.

Mironova M.V.

METONYMY IN JULES VERNE'S NOVEL “20,000 LEAGUES UNDER THE SEA”

Abstract. The aim of the article is to study metonymy in Jules Verne's novel "20,000 Leagues under the Sea". As a result of the analysis, the types of metonymy that enhance the expressiveness of the language, create unique images and enrich the author's style are identified, among which common language metonymies and synecdochs "part instead of whole" prevail.

Keywords: metonymy; synecdoche; trope; metonymic transfer; Jules Verne.

Введение

Метонимия – одно из самых важных и распространенных выразительных средств языка. Без нее не обходятся ни художественные произведения, ни повседневное общение. Она употребляется как сознательно, так и неосознанно.

По словам Н.Д. Арутюновой, важная функция метонимии – идентификация предмета, выделение его среди остальных. «Метонимия, как и другие виды пространственных отношений, обращает внимание на индивидуализирующую черту, позволяя адресату выделить предмет речи из области наблюдаемого» [2, с. 349].

Метонимия широко используется в художественной литературе. Жюль Верн, писатель, географ, пионер жанра научно-фантастической литературы, идейный вдохновитель изобретателей и путешественников, писал на французском языке, одной из характерных черт которого можно назвать обилие метонимических переносов. Несмотря на всемирное признание Жюль Верна как выдающегося писателя, существует не так много работ, посвященных изучению лингвистических особенностей его произведений. Что касается научных работ на русском языке, их

количество крайне мало. Цель данной статьи – выявить употребление метонимии в некоторых главах романа Жюль Верна «20000 лье под водой» («Vingt mille lieues sous les mers») и рассмотреть ее особенности [10].

Определение и классификация метонимии

«Метонимия – это сближение, сопоставление понятий по смежности, когда явление или предмет обозначаются с помощью других слов и понятий» [7]. Термин пришел из древнегреческого языка: μετανομία «переименование», от μετά- «над» + ὄνομα/ὄνομα «имя».

Н.Д. Арутюнова дает следующее определение: «Метонимия — троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию. Основой метонимии могут служить пространственные, событийные, понятийные, синтагматические и логические отношения между различными категориями, принадлежащими действительности и её отражению в человеческом сознании, закреплённым значениями слов, — между предметами, лицами, действиями, процессами, явлениями, социальными институтами и событиями, местом, временем и т. п.» [1, с. 300-301].

Мнения насчет классификации метонимии неоднозначны, т.к. различные виды так или иначе пересекаются. В зависимости от того, каким образом связаны между собой предметы, явления или действия, метонимия подразделяется на пространственную, временную и логическую [8].

Пространственная метонимия представляет собой сопоставление физически близких понятий: *учебная аудитория - социальный состав аудитории.*

Временная метонимия отображает соотнесение некоего процесса и результата этого процесса: *проводить набор в секцию – купить набор инструментов.*

Логическая метонимия – это совокупность различных вариантов соотнесения понятий или явлений. Д.Н. Шмелёв подразделяет её на несколько категорий:

1) действие — результат действия: *сочинение рассказов - школьное сочинение;*

2) действие — место действия: *помещение в больницу - жилое помещение;*

3) материал — изделие из материала: *добывать серебро - столовое серебро;*

4)местилище — его содержимое: *налить воды в чайник - вскипятить чайник;*

5) учреждение — помещение, в котором оно находится: *организовал лабораторию - вошел в лабораторию;*

б) учреждение — люди, работающие или находящиеся там: *работал на заводе - весь завод любил его*;

7) населенный пункт — жители: *жители увидели деревню - вся деревня вышла на сенокос* [9].

Метонимию можно разделить на следующие виды:

1) общеязыковые метонимии: часто не выглядят как переносные значения слов, вносятся в толковые словари в качестве второго, третьего или последующего по номеру определения, что указывает на то, что привычка их использовать сформировалась достаточно давно (*тончайший фарфор – изделия из фарфора*), такие метонимии отражают смежность на уровне системы языка, часто употребляются неосознанно;

2) общеязыковые образные метонимии: употребляются в повседневной речи для усиления выразительности (*море людей, лес рук, здоровые отношения*);

3) общепозитические (общелитературные) выразительные метонимии: их использование характерно для художественного стиля, особенно для поэзии («*Свинец смертельный поэту сердце растерзал*» Тютчев Ф.И.);

4) общегазетные метонимии: часто появляются в публицистических текстах, как правило, не появляются за рамками средств массовой информации (*белая олимпиада, финиш выборов*);

5) индивидуальные (авторские) метонимии: приписываются одному конкретному писателю или поэту, редко встречаются за пределами художественных произведений («*Подолгу наблюдали мы закат, соседей наших клавиши сердили...*» Б. Ахмадулина).

Исходя из дифференциации по возможности употребления, метонимия бывает:

1) собственно лексической (номинативной);

2) конструктивно (синтаксически и семантически) связанной;

3) ситуативно обусловленной [6].

Одной из разновидностей метонимии, по мнению некоторых ученых, является синекдоха.

Синекдоха (др.-греч. *συνεκδοχή* букв. «сопонимание») – это перенос наименования части предмета на весь предмет или, наоборот, перенос наименования целого на часть этого целого, а также само значение, возникшее на основании такого переноса. В результате происходит расширение или сужение значения слова. Синекдоха представляет собой количественное соотношение, одна часть которого всегда будет больше, а вторая, соответственно, меньше.

Существуют следующие типы синекдохи:

1) часть вместо целого / целое вместо части: *семья нуждается в крыше над головой, Бразилия проиграла Франции*;

2) единственное число вместо множественного / множественное вместо единственного: «*И слышно было до рассвета, как ликовал француз*» (Лермонтов М.Ю.); «*Мы все глядим в Наполеоны*» (А. С. Пушкин);

3) вид вместо рода / род вместо вида: *мимо проехал седан, грохот орудий*;

Помимо этого, синекдоху можно подразделить на лексическую и грамматическую:

1) лексическая синекдоха предполагает представление одного класса предметов через другой: *в семье пять ртов*;

2) грамматическая синекдоха включает в себя слова, употреблённые в единственном числе в качестве множественного: *книга - источник знаний*.

Метонимия в русском и французском языках

Рассмотрим употребление метонимии в русском и французском языках. По словам В.Г. Гака, «в контексте нередко метонимический способ обозначения во французском языке соответствует прямому обозначению в русском» [5, с. 123].

Метонимическое обозначение предмета может выражаться следующим образом:

1) Предмет на русском языке и материал на французском: *les Mexicains aux larges feutres* – *мексиканцы в широкополых войлочных шляпах*;

2) Предмет на русском языке и единица измерения на французском: *vous avez plus d'hectares* – *у вас больше земли*.

3) Предмет на русском языке и признак (качество, форма) на французском: *nous, les petits, les sans grade* – *мы маленькие людишки без чинов и орденов* [4].

Для французской устной речи характерно явление конверсии, когда в словосочетании опускается главный член и связующий элемент (предлог), а зависимое определение субстантивируется. В русском языке метонимическим конструкциям подобного типа соответствуют, как правило, либо неметонимические словосочетания, либо неполные метонимические номинации, оформленные особыми суффиксами. Например, в предложении *Les cinq ans qui finiront d'apprendre à lire dans l'année* подлежащее можно перевести либо первым способом – *пятилетние детишки*, либо вторым – *пятилетки*.

Во французском языке абстрактные существительные используются для названия предмета или человека, обладающего неким качеством или находящегося в том или ином состоянии. Многие из них употреблялись достаточно долго, чтобы быть занесёнными в толковые словари с новыми значениями, например, *une jeunesse* – *молоденькая девушка, молодая женщина, молодая особа*. Такую метонимию можно перевести двумя способами. В первом метонимии в русском языке будет соответствовать конкретное одушевленное существительное: *se marier avec une jeunesse* – *жениться на молодой*. Вторым вариантом является ввод добавочного слова, благодаря которому слово, обозначающее качество, выступает как определение: *жениться на молодой особе*.

4) Название содержимого на русском языке и содержащего на французском, например: *la maison dormait – все спали*. Этот вариант широко распространен в политической речи, когда называют резиденцию должностного лица вместо него самого: *L’Elysée – президент Франции*.

5) Обозначение человека по его отношению к какой-либо организации, по ее названию (без изменения слова или словосочетания): *un Vert – член партии Зеленых, un «Action française» – человек, состоящий в «Аксьон Франсэз»*. В этом случае перевод редко обходится без добавления определяющих слов.

6) Самостоятельное употребление слова, обозначающего чувства, мысли во французском языке и те же слова как определители в русском: *Elle ne luttait contre ce dégoût – Она не боролась с чувством отвращения*.

7) Слово, символизирующее некую субстанцию вместо самого наименования этой субстанции (частая замена во французском языке): *Partout la matière grise a supplanté le muscle*, где понятие *серого вещества* выступает в качестве замены понятия *умственные способности*, а *мускулы* – *физической силы* [5].

Метонимическое обозначение действия в русском и французском языках различаются следующим образом:

1) действие в русском языке и действующее лицо во французском. На примере фразы о походе в парикмахерскую можно продемонстрировать, что русскому языку присущ вариант *он пошел подстричься*, то есть конкретное действие, тогда как французскому свойственна скорее формулировка с указанием места действия или деятеля *он пошел в парикмахерскую* или *к парикмахеру*;

2) действующее лицо в русском языке и орудие действия во французском: *une fine lame – превосходный фехтовальщик*.

Французская синекдоха отличается от русской соотношением количества примеров различных типов этого тропа. Во французском языке явно прослеживается тенденция использования частного вместо целого. Соотношение выражения частного в тех ситуациях, когда русский вариант похожей фразы выражает целое, встречается в шесть раз чаще, чем обратные комбинации. Наименования людей, их характеристика, прозвища, переданные при помощи синекдохи, составляют серьезный процент иносказаний французского языка, например: *coeur double – лицемер, tête chaude – вспыльчивый человек*. Метонимия и синекдоха могут быть употреблены неосознанно, поэтому встречаются повсеместно: *Elle marchait dans les rues. – Она шла по городу*.

В предложении синекдоха может быть выражена:

1) подлежащим – ощущение или движение человека передается через действие или состояние связанной с этим части тела: *Parfois ses pieds sentaient le froid de l’eau de pluie – Временами она вздрагивала от холода, оступившись в холодную лужу*;

2) сказуемым - действие и часть тела, которая его выполняет, такая конкретизация свойственна французскому языку. В русском либо

используются глаголы возвратной формы, например, *отвернуться* вместо *отвернуть глаза*; либо подбираются глаголы, значение которых уже включает в себя часть тела как орудие, например, *наступить* вместо *поставить ногу*. Во французском языке: *tourner le dos* – *отворачиваться*, *fixer les yeux* – *смотреть, поглядывать*;

3) дополнением – во французском языке при распространении действия на объект в первую очередь называется его часть, в русском – сначала объект: *Генерал слегка толкнул кучера в спину шашкой* – *Le général effleura du bout de son sabre le dos du coucher*» (К. Паустовский);

4) обстоятельством – во французском языке преобладают обстоятельства, выражающие часть вместо целого: *Луна дрожала над нами* – *La lune tremblait au dessus de nos têtes* [5].

Анализ метонимии в главах «Un écueil fuyant» и «Les dernières paroles du capitaine Némó»

В художественных произведениях метонимия усиливает выразительность языка, позволяет создавать уникальные образы и обогащать авторский стиль.

По данным ЮНЕСКО, Жюль Верн стоит на втором месте в списке авторов, чьи произведения переводятся на все языки мира чаще всего, уступая Агате Кристи и предшествуя Уильяму Шекспиру. Такое «соседство» свидетельствует о высокой культурной ценности романов, рассказов, повестей и пьес автора.

Несмотря на всемирную известность Жюля Верна, научных работ по его творчеству чрезвычайно мало, в особенности, на русском языке. На самом деле этот автор – один из представителей зарубежной литературы, высоко ценимый в России. Недаром после принятия 9 сентября 1933 года Постановления ЦК ВКП(б) о создании издательства «Детская литература» было решено перевести на русский язык и издать первыми произведения Жюля Верна вместе с книгами Даниэля Дефо и Джонатана Свифта.

Жюля Верна заслуженно называют первым классиком научно-фантастического романа. Главная особенность его стиля – сосуществование вымышленного повествования с точными науками. Жюль Верн был создателем научно-фантастического жанра, который выделялся внедрением научной тематики в приключенческий роман. «Он довел до высокого совершенства художественную форму приключенческого романа, обогатив его новым содержанием и подчинив научно-просветительским целям» [3]. Дело всей его жизни – серия «Необыкновенные путешествия», насчитывающая 63 романа, а также повести, рассказы, очерки и пьесы. В 1870 году вышел роман «20 000 лье под водой» («Vingt mille lieues sous les mers»).

Метонимия в романах Жюля Верна используется как один из важнейших тропов. Проанализировав несколько глав романа «20 000 лье под водой», мы можем оценить, какие виды метонимии преобладают и какое значение данное художественное средство имеет для повествования.

Стоит иметь в виду, что метонимия не всегда бывает выражена ярко, ее бывает тяжело вычленишь, она идеально сливается с текстом, так как основывается на реальных связях, естественных для человеческого мышления. Эмоционально-экспрессивный характер метонимических выражений оказывает на читателя ощутимый эффект, хотя он не воспринимается как результат использования тропа. Для обыденного восприятия это лишь удачно подобранные слова.

Композиционно роман состоит из двух частей, каждая из которых насчитывает более двадцати глав.

Первая глава первой части «Un écueil fuyant» («Плавающий риф») обладает большим количеством различных выразительных средств языка. В этой главе присутствует метонимия следующих типов:

1) общезыковая метонимия типа «учреждение – представители/работники этого учреждения:

«Les négociants, armateurs, capitaines de navires, skippers et masters de l'Europe et de l'Amérique, officiers des marines militaires de tous pays, et, après eux, les gouvernements des divers États des deux continents, se préoccupèrent de ce fait au plus haut point.»

«Aux articles de fond de l'Institut géographique du Brésil, de l'Académie royale des sciences de Berlin, de l'Association britannique, de l'Institution smithsonienne de Washington, aux discussions de The Indian Archipelago, du Cosmos de l'abbé Moigno, des Mittheilungen de Petermann, aux chroniques scientifiques des grands journaux de la France et de l'étranger, la petite presse ripostait avec une verve intarissable.»

2) общезыковая метонимия типа «одно в другом» (помещение и люди, в нем находящиеся или связанные с ним):

«...plusieurs navires s'étaient rencontrés sur mer...»

«...le steamer Governor Higginson, de Calcutta and Burnach Steam Navigation Company, avait rencontré cette masse mouvante...»

«...le Governor Higginson avait affaire bel et bien à quelque mammifère aquatique...»

«l'Helvetia, de la Compagnie Nationale, et le Shannon, du Royal Mail, <...> se signalèrent respectivement le monstre...»

3) общезыковая метонимия типа «действие и его результат»

«Les faits relatifs à cette apparition...»

«À prendre la moyenne des observations faites à diverses reprises – en rejetant les évaluations timides...»

4) авторская метонимия различных типов:

«Alors éclata l'interminable polémique des crédules et des incrédules...»

«L'esprit avait vaincu la science»

5) лексическая синекдоха типа «род вместо вида»

«Si c'était un cétacé...»

6) лексическая синекдоха типа «часть вместо целого»

«Ni Cuvier, ni Lacépède, ni M. Dumeril, ni M. de Quatrefages n'eussent admis l'existence d'un tel monstre...»

«...depuis la baleine blanche, le terrible *«Moby Dick»* des régions hyperboréennes, jusqu'au *Kraken* démesuré...»

«Le monstre redevint *îlot, rocher, écueil...*»

«le *Moravian*, <...> *heurta de sa hanche de tribord un roc...*»

«*Ses roues* battaient la mer avec une régularité parfait»

7) лексическая синекдоха типа «целое вместо части»

«*Seulement, grâce à la nationalité du navire* victime de ce nouvel *abordage...*»

Следующей для анализа была выбрана глава из второй части романа «Les dernières paroles du capitaine Némó» («Последние слова капитана Немо»). Метонимия и синекдоха распределяются в ней следующим образом:

1) общеязыковая метонимия типа «действие и его результат»

«*Où fuyait cet homme après cette horrible représaille?*»

«...*la mer fut envahie par les ténèbres jusqu'au lever de la lune*»

«*Toute surveillance* semble avoir disparu du *Nautilus*»

«*Nous ne nous reverrons pas avant notre départ*»

2) лексическая синекдоха типа «часть вместо целого»

«*Quoi qu'il eût souffert de la part* des hommes»

«*Parcourut-il ces mers ignorées, la mer Blanche, la mer de Kara, le golfe de l'Obi, l'archipel de Liarrov, et ces rivages inconnus...*»

«*L'heure* avait été suspendue aux horloges du bord»

«*À chaque instant*, je m'attendais à voir...»

«...*cette figure humaine* voilée...»

«*Pas un homme* de l'équipage ne fut visible *un seul instant*»

«*Conseil* ne pouvait en tirer *un seul mot...*»

«*Il le surveillait donc avec un dévouement de tous les instants*»

«...*je m'étais assoupi vers les premières heures* du jour...»

«*Mieux valait ne pas me trouver face à face* avec lui!»

3) лексическая синекдоха типа «целое вместо части»

«*J'ai pu y transporter quelques vivres et quelques bouteilles d'eau...*»

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что наиболее популярные категории – это общеупотребительная пространственная метонимия, основанная на связи места и людей, в нем находящихся, и синекдоха, отвечающая за выражение общего понятия через частное. Эти данные можно считать вполне свойственными французскому языку, где особенно часты случаи выражения общих понятий через частные. Кроме того, различные перечисления, попавшие под категорию «частное вместо общего», призваны снабдить текст подробными описаниями происходящего. Это, в свою очередь, помогло автору создать повествование от лица ученого, грамотного и увлеченного своим делом специалиста, который стремится описать окружающую его ситуацию максимально подробно и точно. Тем же стремлением к точности можно объяснить скромное количество необычных, авторских метонимий – автор оперирует большим количеством терминов, а не иносказаний.

Выводы

Изучение научных работ о метонимии позволяет охарактеризовать ее как троп, в котором перенос значения с одного слова на другое осуществляется на основе понятия о смежности. Метонимия – это явление, которое трудно поддается классификации. Распределение метонимии по видам можно проводить на основе того, как именно связаны между собой предметы, явления или действия, или же рассматривать частоту и оригинальность употребления тех или иных метонимических выражений.

Синекдоха считается видом метонимии. Синекдохическая связь целого и части является разновидностью метонимической смежности. Этот троп имеет свою классификацию и особенности.

Исследование употребления метонимии в русском и французском языках позволяют сделать вывод о разной степени значимости тропа в этих языках: метонимия гораздо чаще встречается во французском языке, нежели в русском. Нельзя не отметить преобладание во французском языке синекдохических выражений типа «часть вместо целого», в то время как в русском языке прослеживается тенденция использовать выражения «целое вместо части».

Выявление и классификация метонимий и синекдох в двух главах романа Жюль Верна «20000 лье под водой» позволили сделать выводы о преобладании в тексте романа:

- 1) общеязыковой метонимии;
- 2) синекдох «часть вместо целого»;
- 3) терминов и четких описаний над иносказаниями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н.Д. Метонимия // Лингвистический энциклопедический словарь. Языкознание. / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 300-301.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 896 с.
3. Брандис Е.П. Рядом с Жюлем Верном: Документальные очерки / Е.П. Брандис. Л.: Дет. лит., 1981. 224 с.
4. Гак В.Г. Беседы о французском слове: Из сравнительной лексикологии французского и русского языков. Изд. 4-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 336 с.
5. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология: На материале французского и русского языков. М.: Либроком, 2010. 264 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/rus/lingvist/1466083.html> (дата обращения 3 января 2021).
7. Образовательный журнал Текстология.ру [Электронный ресурс]. URL: <https://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-terminy/metonimiya/?q=458&n=128> (дата обращения 5 января 2021).
8. Рахманова Л.В., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2011. 464 с.
9. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. М.: Editorial URSS, 2019. 336 с.
10. Verne, Jules Vingt Mille Lieues Sous Les Mers. Livre de Poche, 2019. 608 с.

*Нечаева Н. А.
Антропова С. Ю.*

ПРОБЛЕМА ЯЗЫКА НАУКИ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ

Аннотация: Язык науки является сложной семиотической системой, используемой в специальном контексте и для специальных целей. Язык науки характеризуется взаимодействием быденного языка и научного, создающего целостность картины мира. Язык науки отражает развитие научного знания, связанного с представлениями, наблюдениями и с концептуальным обобщением, что обуславливает, с одной стороны его кумулятивный, с другой стороны, изменчивый и непостоянный характер.

Ключевые слова: научное познание; взаимодействие языка и научного познания; язык науки; язык для специальных целей; гибридные науки, интеграция.

*Nechaeva N.A.
Antropova S.Y.*

THE PROBLEM OF THE LANGUAGE OF SCIENCE IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Abstract: The language of science is a complex semiotic system used in a special context and for special purposes. The language of science is characterized by the interaction of everyday language and scientific language, which creates the integrity of the picture of the world. The language of science reflects the development of scientific knowledge associated with concepts, observations and conceptual generalization, which determines, on the one hand, its cumulative, on the other hand, a changeable and unstable nature.

Key words: scientific knowledge; interaction of language and scientific knowledge; the language of science; language for special purposes; hybrid sciences, integration.

По выражению В. фон Гумбольдта [4, с. 171], «каждый язык есть постепенно развертывающаяся во времени бесконечность», то есть язык суть постоянное развитие и постоянное творчество.

Еще с древних времен в обществе формировалось представление о необходимости точности научного знания и соответствующего ему языка. Осознание важности точности знания в деятельности человека и в его теоретических изысканиях приводит к мысли о единообразии языка науки. Еще Декарт [5, с 90] высказывал идею о «всеобщей математике» – *mathesis universalis*: «Должна существовать некая общая наука, которая должна называться не заимствованным именем, а уже сделавшимся старым, но вновь вошедшим в употребление именем всеобщей математики». Соответственно, должен был появиться специальный язык науки, способный зафиксировать все научные достижения. И этим «языком на протяжении многих веков до эпохи Возрождения стал латинский язык, который безупречно выполнял функции международного языка, и притом не только в науке, но и в поэзии» [6, с. 37].

Рассмотрение современного языка науки в его онтолого-гносеологическом аспекте показало, что понятие *язык науки* впервые появилось в работах по философии. Началом лингвистического изучения языка науки послужило издание книги английского ученого Т. Сейвори «Язык науки» (1953).

Язык науки объективирует научное познание и, являясь одним из инструментов познания действительности, одновременно выступает и в качестве самостоятельного объекта научного исследования. Язык науки служит одним из основных способов хранения и передачи научного знания во времени и в пространстве, что обеспечивает преемственность науки как особого вида «социальной памяти» человечества, аккумулирующей предыдущий опыт познания действительности.

Центральное положение о роли языка в научном познании выражается в работах Г. Гийома [3, с. 148] максимально эксплицитно: «...великие законы представления, давшие нам такие науки, как геометрия, механика и математика, действовали прежде всего и раньше всего в языке, и что, если бы они не начали действовать прежде всего в языке, где находятся понятия, с помощью которых мы думаем, они не стали бы действовать нигде. <...> ...язык является базовой наукой всех наук, преднаукой наук».

Очевидно, что наука, интегрирующая разнообразные, часто разобщенные частные научные исследования в единое целое, обладает своей собственной семантикой и своим языком как средством интерпретации знания, мышления и коммуникации. Язык подчинен принципам и законам науки и вместе с тем, язык – это основа всех наук, и исследование сущности языка науки может способствовать пониманию многих особенностей и проблем научного познания в целом.

При изучении языка науки необходим учет многих лингвистических и экстралингвистических факторов. Закономерный вопрос, возникающий в данном процессе – вопросы о взаимоотношении языка и науки: объективен ли научный язык, то есть точно ли он отражает объективную реальность или субъективен, базируясь на результатах личного и социального опыта? В какой степени язык науки обладает этими двумя свойствами? К тому же, невозможно исключить из этого анализа процессы коммуникации и уникальность субъекта, сущность которого формируется и выражается средствами языка.

Можно согласиться с утверждением Ч.У. Морриса, что «изучение науки может быть целиком включено в изучение языка науки, поскольку изучение языка науки предполагает не просто изучение его формальной структуры, но и изучение его отношения к обозначаемым объектам, а также к людям, которые используют этот язык» [8, с. 46].

Языковая репрезентация научных систем, взглядов – языковое выражение научной картины в целом – не может не привлекать лингвистов, тем более что большое количество специальных категорий обнаруживается и в системе быденного языка, и в системе научного языка различных научных дисциплин.

В работе «Интеграционные процессы научного знания во французском языке: лингво-когнитивный аспект (на материале экономических текстов)» [7, с. 136-142] был проведен анализ *языка науки*, который позволил сделать вывод о наличии разногласий в объяснении этого явления, что говорит о сложности этой категории. В специальной литературе *язык науки* характеризуется или как язык научной литературы, аналог научного стиля, или как язык для обозначения узконаучных объектов (например, язык программирования), или его выделяют как самостоятельный функциональный тип общелитературного языка. Но во всех определениях язык науки характеризуется как носитель и хранитель специальных знаний. Приведем несколько примеров определений *языка науки*:

Язык науки – система понятий, знаков, символов, создаваемая и используемая той или иной областью научного познания для получения, выражения, обработки, хранения и применения знаний [6, с.15].

Язык науки – это система искусственно культивируемых тематически организованных специализированных языковых средств, меньшая по объёму, чем национальный язык и занимающая в нём подчинённое положение [9, с. 8].

Французские учёные Робер Галиссон и Даниель Кост определяют *язык науки* как «l'expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier» [12, с. 511]. / Специальный язык – язык, используемый в ситуациях общения (устных или письменных), который связан с передачей информации в определённой научной области.

По мнению французского лингвиста Пьера Лера [14, с. 20], «la notion de langue spécialisée est [plus] pragmatique: c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées» / Понятие специальный язык является [более] прагматичным: это естественный язык, который является носителем специальных знаний.

По мнению Т. Кабрэ [10, с. 119], «les langues de spécialité seraient des sous-ensembles, fondamentalement pragmatiques, de la langue dans son sens global» / специальные языки являются принципиально прагматичной подсистемой языка в его глобальном смысле. Понятие подсистема подразумевает, что общий язык и специальный язык имеют общие элементы, которые могут проникать одни в другие: «Les langues de spécialité sont en relation d'inclusion par rapport à la langue générale et en relation d'intersection avec la langue commune» [Там же] / Специальный язык входит в общенародный язык и пересекается с общим языком. Понятием общенародный язык Т. Кабрэ обозначает язык в целом (специальный язык + общий язык), а понятие общий язык есть немаркированный язык, язык обыденной неспециальной коммуникации.

Французский лингвист Жан Дюбуа [11, с. 40] утверждает, «on appelle langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier» / Специальным языком

называется лингвистическая подсистема, которая объединяет лингвистические особенности определённой научной области.

Обобщая приведенные определения, можно сделать вывод, что язык науки является сложной семиотической системой, используемой в специальном контексте и для специальных целей, то есть для передачи специальной информации. Таким образом, смысл всех определений языка науки функционально сводится к носителю специальных знаний.

Если в начале своего развития любая наука во всех языках (в том числе, во французском) в основном использует понятия естественного языка, то по мере развития науки появляются теории, вводящие новые термины для обозначения новых объектов, новых открываемых явлений и их характеристик, например, названия химических элементов, их свойств и взаимосвязей, физических величин и их единиц измерения, прибавочной стоимости и т.д. В целом «язык науки возникает и развивается как орудие познания определённой области явлений, и его специфика определяется особенностями изучаемой области, так и методами её познания» [6, с. 67], для чего обычно используется естественный язык, обогащённый дополнительными понятиями, знаками и символами.

Язык науки характеризуется конкретностью, логичностью и точностью передачи информации. Понятия, которые заимствуются из общеупотребительного языка, например, *рынок, сила, тяжесть* и т.п., получают более конкретное значение в языке науки. Взаимодействие быденного языка и научного, создающего целостность картины мира, обеспечивается единством описательных представлений о нем. Это подтверждает английский физик Джон Бернал [2, с. 23], когда говорит о возникновении языка науки из быденного языка, который применялся в процессе научного эксперимента, наблюдения. Логическое пояснение того или иного научного понятия потребовало формирования «своего», специального языка, а возрастающая роль науки и ее взаимоотношения с обществом свидетельствуют о динамичном развитии языка науки, который основывается на тесной взаимосвязи между специальными единицами и единицами обиходного языка и их постоянной миграции.

Иное мнение у немецкого лингвиста Л. Хоффманна [13, с. 158], который утверждает, что необходимо различать специальный язык и общеупотребительный язык, поскольку природа этих языков изначально разная, в то же время автор соглашается с утверждением Дж. Бернала, который говорит о неизбежном проникновении научного языка в повседневную речь благодаря знакомству человека в быденной жизни с научными открытиями и научными новинками.

О соотношении развития науки и состояния языка говорит Г. Гийом [3, с. 154], утверждая, что основой научных открытий является историческая зависимость от достигнутого состояния языка, на котором происходит обычное общение людей в конкретной местности и в конкретную историческую эпоху. Поэтому при исследовании процесса становления языка науки необходимо учитывать многие факторы: диахронно изменяющиеся

виды и формы языка науки со всеми особенностями, присущими той или иной конкретно-исторической эпохе; предметную классификацию, которая расширяется и качественно изменяется (как в сторону интегративности, так и в сторону дифференциации); разнообразие научных дисциплин (существует язык математики, физики, биологии, химии, экономики, политологии и т.д.), их взаимодействие; зависимость языка от смены мышления, от парадигм; национальные особенности; индивидуальность ученого – все то, что позволяет классифицировать язык науки с точки зрения эволюции мысли [1].

Интересный факт: на протяжении длительного времени сохранялось различие в подходах к естественным и гуманитарным наукам. По мнению Дж. Бернала [2], вначале гуманитарным наукам вообще было отказано в научности, так как постулировалось утверждение (Аристотель в своем учении о познании и его видах), что знание возможно только в естественных и математических науках. Гуманитарные науки были открыты непосредственно у греческих и латинских авторов только в эпоху Возрождения. Таким образом, естественные и гуманитарные науки влились в современную культуру различными путями, что является важным фактором в развитии науки. Сегодня благодаря развитию науки и глобализационным процессам этот барьер становится преодолимым, что доказывается появлением большого количества гибридных наук, которые интегрируют достижения естественных и гуманитарных наук, как например, *квантитативная лингвистика* (лингвистика + математика), *компьютерная лингвистика* (лингвистика + информатика), *инженерная лингвистика* (лингвистика + кибернетика) и т.д. Этот процесс приводит к интеграции не только научных систем, но и их языков.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что многогранное явление *язык науки*, конечно, не универсально, но очертить тенденции, направления его движения и развития вполне вероятно. В процессе научного познания и процессах интеграции знания эти тенденции есть, как было уже определено, углубление смыслов и расширение поля значений. Язык науки отображает развитие научного знания, связанного с представлениями, наблюдениями, и, несомненно, с концептуальным обобщением, что обуславливает, с одной стороны его кумулятивный, с другой стороны, изменчивый и непостоянный характер.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Башляр Г. Новый рационализм / Г. Башляр. Предисл. и общ. ред. А.Ф. Зотова, пер. Ю.П. Сенокосова. Москва: Прогресс, 1987. 376 с.
2. Бернал Дж. Наука в истории общества / Дж. Бернал. Москва: Издательство иностранной литературы, 1956. 736 с.
3. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом. Общ. ред., послесл. и коммент. Л.М. Скрединой. М.: Прогресс, 1992. С. 144-224.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. М.: Прогресс, 1984. 448 с.

5. Декарт Р. Правила для руководства ума. Сочинения в 2-х т. Т. 1 / Р. Декарт. М.: Мысль, 1989. С. 90.
6. Иванова В.А. Семиотика языка науки в системном анализе научного знания. Диссертациядоктора философ. наук.: 09.00.01 / В.А. Иванова. Новосибирск, 2011. 311 с.
7. Нечаева Н.А. Интеграционные процессы научного знания во французском языке: лингво-когнитивный аспект (на материале экономических текстов). Диссертация доктора филол. наук: 10.02.05 / Н.А. Нечаева. Москва, 2019. 485 с.
8. Моррис Ч.У. Основания теории знаков / Ч.У. Моррис // Семиотика: Антология / сост. Ю.С. Степанов. Изд. 2-е испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 45-95.
9. Суперанская А.В., Подольская, Н.В., Васильева, Н.В. Общая суперанская терминология: Терминологическая деятельность. Монография / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. М.: УРСС Эдиториал, 2005. 256 с.
10. Cabré M.T. La terminologie. Théorie, méthode et applications / M.T. Cabré. Les presses de l'Université d'Ottawa, 1998. 322 p.
11. Dubois J. et al. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris: Larousse, 2001. 514 с.
12. Galisson Robert et al., Dictionnaire de didactique des langues, Paris: Hachette. 1976. 612 p.
13. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 3. durchgesehene Auflage / L. Hoffmann. – Berlin, 1987. – 307 p.
14. Lerat P. Les langues spécialisées / P. Lerat. Paris: PUF (Presses universitaires de France), 1995. 201 p.

Объедкова И.В.

ОПИСАНИЕ В РЯДУ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ТИПОВ РЕЧИ: ПРОБЛЕМАТИКА ИЗУЧЕНИЯ И ФУНКЦИИ В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Аннотация. Особое внимание в статье уделено рассмотрению описания как функционального типа речи и его функциям в художественном дискурсе. Рассмотрены семантические, структурные и лексико-грамматические особенности функционирования описания в литературе.

Ключевые слова: функциональный стиль речи; описание; функции; художественный текст.

Obyedkova I.V.

DESCRIPTION IN A SERIES OF FUNCTIONAL TYPES OF SPEECH: THE PROBLEM OF STUDYING AND FUNCTIONS IN LITERARY TEXT

Abstract. Particular attention in the article is paid to the description as a functional type of speech and its functions in literary texts. Semantic, structural, lexical and grammatical features of the description functioning in literature are considered.

Key words: functional style of speech; description; functions; literary text.

Данная статья стала логическим продолжением в представлении исследования, которому было посвящено выступление на прошлогодней конференции [5]. На основе анализа работ, посвященных проблемам функциональных типов речи, мы пришли тогда к следующим выводам, которые станут преддверием к продолжению разговора о функциональных типах речи и об описании как одном из них. Далее наше исследование будет продолжено и посвящено функциям описания в художественном тексте, рассмотренным в контексте художественного дискурса произведений Чарльза Диккенса.

Итак, в зависимости от того, какую именно цель ставит перед собой автор на данном этапе развертывания текста, выделяются три основные функциональные типа речи: повествование, рассуждение и описание. Каждый из них имеет свои отличительные особенности.

Описание как форма выражения мысли чрезвычайно важно для любого текста. Одной из причин его значимости и информативности является разнообразие предметной отнесенности. Это может быть описание человека или неодушевленного объекта, детали, пейзажа, ситуации общения, существующего положения дел.

Говоря об описании как функциональном стиле речи, нужно прежде всего отметить, что написание ни одного текста художественного дискурса невозможно без обращения к описанию. Разные авторы прибегают к данной форме выражения мысли в зависимости от концепции произведения, индивидуальной манеры написания, конкретного авторского замысла.

В самом общем виде сущность описания состоит в перечислении свойств и признаков персонажей и предметов, с которыми автор предполагает познакомить своего читателя. Полагаем, что О. А. Нечаева, видя в описании некоторый образец речи, модель монологического сообщения, дает вполне исчерпывающее определение описания как «сочетания предметного значения объекта мысли и речи в широком понимании (портрет, картина природы и т.д.) с его способом выражения изложения в виде перечисления одновременных признаков этого предмета, т.е. описательным способом» [3, с. 14].

Ряд исследователей интегральных и дифференциальных свойств описательных текстов [4, 1] выделяют в них ситуативные (моментальные) или визуальные описания и описания-характеристики. Считаем необходимым пояснить основания отнесенности к тому или иному виду. Исследователи, на которых мы уже ссылались выше, указывают на следующие критерии дифференциации текстов-описаний.

1. Признак временности, свойственный ситуативным (моментальным) или визуальным описаниям, и противоположный ему признак постоянства описываемого в случае обращения к описанию-характеристике [4, с. 74] можно выделить как вполне очевидные для данной классификации. Однако, на наш взгляд, нужно отмечать некоторую условность признака постоянства в случае описания-характеристики и противопоставлять его

(признак постоянства) синхронности (опять же относительной) ситуативных (моментальных) или визуальных описаний моменту речи.

2. Ю. Н. Варфоломеева, ссылаясь на исследования Е. В. Корпусовой и В. М. Хамагановой, выделяет в качестве еще одного дифференцирующего признака роль заместителя, говорящего в тексте. В ситуативном (моментальном) или визуальном описании непосредственно реализуется позиция наблюдателя, а для создания описания-характеристики для передачи постоянных или обобщенных признаков объекта описания необходимо предварительное введение субъекта-аналитика [1].

3. Следующее дифференцирующее основание классификации, на наш взгляд, тесно связано с предыдущим и выражается в противопоставлении состояний наблюдаемости и ненаблюдаемости описываемых признаков.

4. Помимо указанных, в качестве дифференцирующих выделяют еще некоторые лексико-семантические характеристики единиц, функционирующих в разновидностях описания, например, продуктивность конкретных имен в ситуативном (моментальном) или визуальном описании, а также частота употребления абстрактных единиц в описании-характеристике. Семантический анализ глаголов также принят во внимание при дифференциации типов описания. Если в ситуативном (моментальном) или визуальном описании в большей степени задействованы глаголы с пространственной семантикой, то «в описании-характеристике – глаголы с обобщенно-отвлеченными значениями» [1, с. 23]. В. М. Хамаганова определяет их как «глаголы-характеристики» [6, с. 101].

Оба вида описания в чистом виде в относительно равной степени присущи художественному дискурсу. Однако довольно часто мы сталкиваемся с так называемым контаминированным описанием, содержащим, помимо описания сенсорно воспринимаемых признаков предмета, перечень и разной степени описательную характеристику актуализированных постоянных признаков предмета.

Современная лингвистическая наука, акцентируя внимание на антропоцентричности языка, стремится к изучению объектов исследования через призму признания первостепенной значимости связи языка и коммуникации, языка и «духовной активности человека» [2, с. 214]. В этом единстве со всей полнотой реализуется сила эмоционального воздействия художественного дискурса, отличительной чертой которого является весьма большой удельный вес описательной составляющей. В рамках антропоцентричной научной парадигмы внимание сосредоточивается не столько на чисто лингвистических, формальных аспектах исследования, но в гораздо большей степени на функциональных характеристиках изучаемого. Цель лингвистического исследования все более концентрируется на выявлении закономерностей создания описательного текста, особенностей авторской реализации художественной силы описания в их тесной связи с функциональным потенциалом воздействия на реципиента. Таким образом функции описания в художественном

тексте более всего интересны в плане рассмотрения их с точки зрения желаемой прагматической реализации в перспективе произведения.

Хорошо продуманное описательное письмо, умелое владение соответствующими техниками обеспечивает автору возможность привлечения большего читательского внимания. Описания являются неотъемлемой частью повествования и способствуют большему раскрытию его сути, вовлекают читателя в историю. Персонажи в художественном дискурсе оживляются благодаря условиям, созданным авторами. Используя яркие детали, образный язык и различного рода сенсорную информацию, писатель создает полную образную картину, способствующую достижению определенного прагматического эффекта.

Заслуживает внимания уточнение В. М. Хамагановой относительно того, что «в тексте художественного целого описание выполняет функцию эгоцентрического средства: средства идентификации и референции» [7, с. 133].

Вымышленные объекты и ситуации выступают референтами мира художественного произведения. Этот вымышленный мир нуждается в средствах выражения. Информацию, которая в ситуации обычного речевого общения воспринимается перцептивно, посредством органов чувств, призваны восполнить вербальные средства, используемые автором в описаниях. Выполняемая описаниями функция референции способствует реализации прагматических целей автора, объединяя язык художественного произведения с внеязыковыми реалиями, выстраивая «художественные образы персонажей, ... канву оценок и др.» [7, с. 133].

Текст типа «описание» способен достаточно полно передать, например, внешность человека или внешние признаки предмета, на которые направлено внимание описывающего или говорящего. В этом случае отчетливо проявляется идентифицирующая функция описания, благодаря которой внешние, перцептивно воспринимаемые признаки выражаются путем использования широкого спектра языковых средств. Ведомый в процессе описания определенной целью или замыслом, автор сам производит отбор желаемых для описания признаков и описательных средств, позволяющих представить объект описания так или иначе. При этом оценочная сторона может проявляться очень ярко.

Заметим, что указанные функции прежде всего реализуются в так называемом визуальном описании как перечислении синхронно существующих признаков статичного объекта [3]. Однако, наблюдая достаточно часто контаминацию последнего с описанием-характеристикой, можно говорить о некоторой степени выполнения описываемых функций обоими указанными видами описательных текстов, но в разной степени.

Помимо информативной функции описания следует также выделить и стилеобразующую функцию, которая связана с формальной стороной текста. Каждый писатель обладает своей уникальной авторской манерой

создания описания, что делает произведение в целом индивидуально-авторским и неповторимым.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Варфоломеева, Ю.Н. Типы описательных текстов (визуальное описание, описание-характеристика, контаминированное описание) [Текст] / Ю.Н. Варфоломеева // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2019. – Вып. 1. – С. 21-24.
2. Дорофеев, Ю.В. Антропоцентризм в лингвистике и предмет когнитивной грамматики [Текст] / Ю.В. Дорофеев // Актуальные проблемы современной когнитивной лингвистики: мат. XV Междунар. лингвистической конф. «Язык и мир». Таврический национальный ун-т им. В. И. Вернадского. – 2008. – С. 214-219.
3. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) [Текст]. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. – 261 с.
4. Николаева, Ж.В. Ситуативное (моментальное) описание, контаминированное описание и описание-характеристика [Текст] / Ж.В. Николаева // Актуальные проблемы теории текста: Сборник научных трудов. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1999. – С. 72–78.
5. Обьедкова, И.В. Функциональные типы речи как составляющие художественного текста: понятие и содержание [Текст] / И.В. Обьедкова // New Language, New World, New Thinking. Выпуск III: Материалы III международной научно-практической конференции / Отв. ред. И.Е. Коптелова. – М.: Дипломатическая академия МИД России, 2020. – С. 102 – 108.
6. Хамаганова, В.М. Лексика: значение, отношения, функционирование [Текст]. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1996. – 120 с.
7. Хамаганова, В.М. Функции текста типа «описание» в художественном произведении [Текст] / В.М. Хамаганова // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2012. – № S1. – С. 132-135.

Погодина Т.Ю.

БАЙДЕН – ПРЕЗИДЕНТ С ЧЕТКАМИ

Аннотация. В данной статье рассматривается использование библеизмов в речи сорок шестого президента США Джозефа Байдена. Библейские цитаты и метафоры, ссылки на Священное Писание занимают значительное место в американском политическом дискурсе, особенно в речах большинства американских президентов, однако по количеству цитирований Байден превзошел их всех. Анализируя его интервью и публичные выступления, в том числе речь после победы на выборах и инаугурационную речь, автор исследует причины и цели столь частого обращения Джо Байдена к Священному Писанию.

Ключевые слова: Библия; Священное Писание; Евангелие; псалмы; президент; избирательная кампания; инаугурационная речь; выборы

Pogodina T.Yu.

BIDEN: PRESIDENT WITH ROSARY BEADS

Abstract: *This article reviews the use of biblical expressions in the speech of the 46th President of the United States Joe Biden. Quotations from the Bible, metaphors, as well as references to the Holy Script occupy a significant place in the American political discourse, and are characteristic of all the US Presidents, yet Biden beats them all by the number of such references. The author analyses Joe Biden's public interviews and addresses, including the President's inaugural speech, and focuses on the reasons for and goals of such frequent invocation of the Holy Script.*

Key words: *Bible; Holy Script; the Gospels; Psalms; president; electoral campaign; inaugural speech; elections*

20 января 2021 года 46-й президент США Джозеф Байден официально вступил в должность, принеся присягу на толстой семейной Библии и процитировав отрывок из нее в своей инаугурационной речи, как это делали многие американские президенты до него. Однако в отличие от своих предшественников, Байден обращается к Библии постоянно. Очевидно, это объясняется его приверженностью католической вере, ведь после президента Джона Кеннеди он стал вторым президентом – католиком в Соединенных Штатах.

По утверждению друзей и соратников, Джо Байден – искренне верующий человек и примерный католик, который даже в день выборов с утра отправился на мессу в католический храм недалеко от своего дома в штате Делавэр, что, в общем, неудивительно: Байден родился и вырос в семье ирландцев-католиков, и учился в католической школе. В своей книге “Promises to keep: on life and Politics” он пишет: «Мое представление о себе, обществе, мире напрямую основывается на моей религии...» [12].

На протяжении всей избирательной кампании и сам Байден, и его сторонники неоднократно подчеркивали его искреннюю преданность католической вере [4]. Выступая на съезде Демократической партии в августе 2020 года, когда он был официально назначен кандидатом на пост президента США, Байден сказал: «Я обнаружил, что лучший способ преодолеть боль, потерю, горе – это найти цель: у нас, детей Божиих, есть в жизни цель. У нашего народа есть великая цель: открыть двери демократии для всех американцев, спасти нашу демократию. Вновь стать светом миру». Библейская метафора, из Евангелия от Матфея: «Вы – свет миру» [Мф. 5:14].

Описывая ситуацию с коронавирусом в Америке весной 2020 года, Байден цитирует Евангелие от Иоанна, сравнивая веру в Бога со светом во тьме: «И свет во тьме светит, и тьма не объяла его». [Ин. 1:5].

В своей первой речи после избрания президентом он процитировал свой любимый религиозный гимн «На крыльях орла», составленный священником, автором и композитором Майклом Джонкасом на основе почти дословного парафраза 90-го (в английской Библии - 91-го) псалма и отрывка из книги пророка Исайи: «А надеющиеся на Господа обновятся в силе; поднимут крылья, как орлы, побегут, и не устанут, пойдут, и не утомятся» [Исайя 40:31]. (Джонкас стал первым автором католических гимнов, чье произведение прозвучало в президентской речи.) То, как

прозвучала эта цитата, было очень характерно для католика. Протестанты считают, что католики не знают Библию, так как у них нет традиции самостоятельного изучения Священного Писания. Они, в основном, используют ее в контексте литургии наряду с чтением отрывков из Евангелия, молитв и песнопений, основанных на библейских текстах [6].

Этот церковный гимн звучал и на похоронах сына Байдена Бо (с тех пор Джо Байден постоянно носит подаренные им четки). «На крыльях орла» вообще часто поют на заупокойных службах не только католики, но и протестанты (в том числе, его исполняли на поминальной службе по жертвам терактов 09.11.2001 года). То есть он процитировал строки гимна, который имел большое личное значение для него и его семьи, а не тот гимн, который больше соответствовал случаю (“America the Beautiful”, например).

Во время выступления в День Благодарения Байден пересказал часть двадцать седьмого Псалма (Psalm 28 – нумерация псалмов в английской и русской версиях Библии не совпадает по историческим причинам) и призвал американцев беречь себя и друг друга во время пандемии, сказав: «*To love our neighbors as ourselves is a radical act, but that’s what we are called to do.*» / «*Возлюбить ближнего как самого себя – это решительный шаг, но это именно то, к чему мы призваны.*» «Возлюби ближнего твоего, как самого себя» - это вторая заповедь, данная Иисусом Христом в Нагорной проповеди [Мф. 22:39].

Произнося речь после победы в голосовании выборщиков 14 декабря 2020 года Джо Байден процитировал не только Священное Писание, но и молитву св. Франциска Ассизского. В конце своего выступления он сказал: “*As we start the hard work to be done, may this moment give us the strength to rebuild this house of ours upon a rock that can never be washed away*” / «*Сейчас, когда мы приступаем к нашей тяжелой работе, да будет нам дана сила восстановить наш дом на камне, чтобы вода никогда не смыла его*». Это ссылка на притчу Иисуса Христа о доме, построенном на песке и доме, построенном на камне [Мф. 7:24 - 27]

В своих речах Джо Байден постоянно призывает к объединению и примирению. В этом он противопоставляет себя Дональду Трампу. Профессор университета Джорджтауна Джон Карр вообще отметил разительный контраст между Дональдом Трампом и Джозефом Байденом: «Вслед за одним из откровенно наименее религиозных президентов последовал один из откровенно наиболее религиозных в современной истории Америки» [5].

Характеризуя состояние страны в период правления администрации Трампа, он называет США “*Nation in the wilderness*” (нацией в пустыне), достаточно вольно трактуя слова из первой главы Евангелия от Иоанна. За пару месяцев до выборов в своем выступлении перед членами религиозной организации, занимающейся помощью нуждающимся, он сказал: *All of you remind me of how the Scripture describes a calling born out of the wilderness. A calling to serve, not to be served. A calling towards justice, healing, hope – not*

hate. To speak the good news, and followed by some good deeds / Все это напоминает мне ситуацию, описанную в Священном Писании: Глас вопиющего в пустыне, глас, призывающий служить, а не пользоваться услугами других; призывающий к справедливости, исцелению, надежде – а не ненависти. Призывающий приносить хорошие новости и совершать добрые дела [7]. На самом деле Иоанн Креститель в Евангелии от Иоанна говорит: «Я глас вопиющего в пустыне: исправьте путь Господу, как сказал пророк Исайя» (Ин. 1:23). (*John replied in the words of Isaiah the prophet, I am the voice of the calling in the desert, "Make straight the way for the Lord (John, 1:23).* И если быть точным, Предтеча призывал скорее к покаянию, чем к установлению справедливости.

Примирительный тон звучит и в выступлении Байдена после победы на выборах в ноябре: *I pledge to be a president who seeks not to divide but to unify, who doesn't see red states and blue states, only the United States* / Я обещаю быть президентом, который стремится не разъединять, а объединять, который видит не красные штаты и синие штаты, а только Соединенные Штаты [13]. Тема примирения – обязательная для речей, который произносит победивший кандидат после подсчета голосов [2, с. 713].

I sought this office to restore the soul of America, to rebuild the backbone of this nation: the middle class. And to make America respected around the world again. And to unite us here at home / Я стремился занять эту должность, чтобы восстановить душу Америки, восстановить костяк нации – средний класс. И сделать так, чтобы Америку снова начали уважать во всем мире. И объединить нас всех здесь, дома [13].

Обращаясь к сторонникам президента Трампа, он сказал: *For all those of you who voted for President Trump, I understand your disappointment tonight. I've lost a couple of times myself. But now, let's give each other a chance* / Хочу сказать всем тем, кто голосовал за президента Трампа – я понимаю ваше разочарование сегодня. Бывало я и сам проигрывал. Но теперь давайте дадим друг другу шанс [13]. Он призвал перестать считать оппонентов врагами, ибо они не враги, они такие же американцы. Он вновь обратился к тексту Священного Писания, процитировав Экклезиаст: *The Bible tells us that to everything there is a season, a time to build up, and a time pluck up that which is planted, and a time to sew. And a time to heal. Now it's time to heal in America* / Библия говорит нам, что всему свое время: время строить, время собирать урожай и время сеять. И время врачевать. Сейчас в Америке настало время врачевать (Экклезиаст 3:1-8). Он пообещал работать изо всех сил как для тех, кто голосовал за него, так и за тех, кто голосовал против, и призвал закончить мрачный период демонизации в Америке.

Эти же темы исцеления, объединения, нового начала стали основными и в инаугурационной речи Байдена [14]. Призывая к единству, он цитировал Линкольна, призывал американцев мобилизоваться и против пандемии, и против политических разногласий, которыми были отмечены

последние несколько лет. Байден произнес интересную фразу, своего рода неологизм: *We must end this uncivil war* / Мы должны закончить эту бесславную гражданскую войну [14].

По духу эта речь напоминает знаменитую вторую инаугурационную речь Линкольна, которую он произнес во время гражданской войны 4 марта 1865 года. Байден ссылается на историю США, на великие речи и документы: *The American history depends not on any of us, not on some of us, but on all of us. On “we, the people”, who seek a more perfect Union* / Американская история зависит не от одного человека, не от горстки людей, а от всех нас. От “нас, народа США”, который стремится к “более совершенному Союзу”. «Мы, народ США» и «более совершенный Союз» - это слова из преамбулы Конституции США.

И здесь же он опять возвращается к теме веры и возрождения души нации: *To restore the soul of America. It requires...unity* / Чтобы возродить душу Америки необходимо единство [14].

History, faith and reason show the way – the way to unity / История, вера и благоразумие показывают нам дорогу – дорогу к единству [14].

Говоря о единстве, Байден цитирует св. Августина: *A people is a multitude defined by the common objects of their love* / Народ – это множество, объединенное общим объектом любви [14]. По мнению Байдена, это любовь к безопасности, свободе, достоинству, уважению, правде.

Вспоминая о жертвах коронавируса в Америке, Джо Байден по традиции американских президентов процитировал Библию, 29-й псалом: *For his anger endureth but a moment, and in his favor is life: weeping may endure for a night, but joy cometh in the morning*. (Psalm 30:5) / Яко гнев в ярости его, и живот в воли Его: вечер водворится плач, и завтра радость (Псалом 29:5). (Нумерация псалмов по историческим причинам не совпадает в русской и английской версиях Библии).

Как справедливо отметила заведующая кафедрой религиоведения Пенсильванского университета проф. Батлер, стиль речи Байдена не просто примирительный, это стиль, вдохновленный верой [8].

В заключение следует отметить, что речь Байдена, так похожая на проповедь и изобилующая библейскими аллюзиями и метафорами, напоминающая текст Священного Писания своим ритмом, повторами и образами, хорошо понятна его аудитории. Язык Байдена не только характеризует его как человека религиозного: его речь понятна и характерна не только для католиков, но и для всего американского общества, основанного на пуританских ценностях и откликающемся на такого рода символику и стиль [1, с. 164].

Речь Байдена понятна и близка людям в любой католической стране, там существуют во многом сходные проблемы. Отсюда следует один вывод – чтобы понять язык и ментальность нации, где сильны христианские традиции (даже если это только традиции), необходимо

изучать не только историю и культуру страны, но и Библию как основу христианской культуры и традиции [3].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коптелова И.Е. Миф, который создал нацию // Философия и социальная теория. Сб. научных трудов. МГУ. М. : 2004. С. 136-148.
2. Коптелова И.Е. Риторика победы: предметно-тематический анализ объявления победы в президентской избирательной кампании в США (1996-2016 гг.) // Риторические традиции и коммуникативные процессы в эпоху цифровизации. Материалы XXIII Международной научной конференции. М. : 2020. С. 711-719.
3. Малова Е.В. Об использовании цитат из священного писания в выступлениях немецких политиков (семантический и политический аспекты) // Филологический аспект. 2020. № 3(59). Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/ob-ispolzovanii-tsitat-iz-svyashhennogo-pisaniya-v-vystupleniyakh-nemetskikh-politikov-semanticheskij-i-politicheskij-aspekty.html>
4. Погодина Т.Ю. Джо Байден – второй католик в президентском кресле США // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: История, культура и искусство. 2020. № 01 (02). Режим доступа: <https://scipress.ru/fai/articles/dzho-bajden-vtoroj-katolik-v-prezidentskom-kresle-ssha.html> (Дата обращения: 02.02.2021)
5. Groppe Moreen. Why Joe Biden’s faith-based “equity agenda” is getting pushback from religious conservatives. USA TODAY. February 5, 2021.
6. Khalid Asma. How Joe Biden’s Faith Shapes His Politics. NPR, September 20, 2020. URL: <https://www.npr.org/2020/09/20/913667325/how-joe-bidens-faith-shapes-his-politics> (Дата обращения 02.02.2021)
7. Malone, Matt S.J. What Joe Biden could do to heal our divided nation? November 06, 2015. URL: <https://www.americamagazine.org/politics-society/2020/11/06/matt-malone-sj-what-joe-biden-could-do-heal-our-divided-nation> (Дата обращения 02.02.2021)
8. Silk Mark. Biden, Second Catholic President, Exacerbates US Bishop’s Visions. Religion News Service (RNS). November 25, 2020. URL: <https://religionnews.com/2020/11/25/the-catholic-bishops-contend-with-the-second-catholic-president/> (Дата обращения 02.02.2021)

Источники

9. Библия. Издание русского христианского радиовещания. США – Швеция. Перепечатано с синодального издания.
10. Holy Bible. New International Version. Hodder and Stoughton. London, Sydney, Auckland, Toronto, 1982.
11. Joseph R. Biden. The greatest commandment has guided my politics. Transcript. URL: <https://www.christianpost.com/voices/the-greatest-commandment-has-guided-my-politics.html> (Дата обращения 01.02.2021)
12. Joseph R. Biden. Promises to Keep: On Life and Politics. Random House. 2008. 400 p.
13. Joseph R. Biden, Jr. Victory Speech. Transcript. URL: <https://www.nytimes.com/article/biden-speech-transcript.html> (Дата обращения 01.02.2021)
14. Joseph R. Biden, Jr. Inaugural Address. Transcript. URL: <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr> (Дата обращения 01.02.2021)

Рождественская А.В.

К ВОПРОСУ О ПСЕВДОАНГЛИЦИЗМАХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается феномен псевдоанглицизмов в современном немецком языке. Делается вывод о необходимости дальнейшего анализа постоянно обновляющегося корпуса этих языковых единиц.

Ключевые слова: псевдоанглицизм; псевдозаимствование, немецкий язык; словообразование

Rozhdestvenskaya A.V.

ON THE ISSUE OF PSEUDO-ANGLICISMS IN GERMAN

Abstract: The paper deals with the phenomenon of pseudo-anglicisms in modern German. It is concluded that further analysis of the constantly updated corpus of these linguistic units is necessary.

Keywords: pseudoanglicism; pseudoloanword; German; word formation

Языки, соприкасаясь друг с другом, всегда находились под взаимным влиянием, что, по мнению Ж. Вандриеса, неизбежно влечет за собой их проникновение. [1] На фоне взаимодействия языков и культур происходит межкультурный диалог и, как следствие, интерференция языковых систем и переход элементов одного языка в другой. За свою историю развития немецкий язык проходил различные фазы заимствований, т.е. этапы развития, в которые предпочиталось использовать заимствованные слова из другого языка с точки зрения популярности использования новых слов. Данные фазы представляли собой определённые этапы развития нации. В научной литературе отмечается, что появление заимствований диктуется определёнными преобразованиями социально-общественного, политического, промышленного и экономического порядка [5]. Особый интерес для нас представляет особенность пополнения словарного состава современного немецкого языка за счет увеличения заимствований из английского языка.

Причиной проникновения англицизмов в немецкий язык и их дальнейшей благополучной адаптации чаще всего называют потребность в наименовании нового явления или предмета [6] в различных профессиональных сферах, которые имеют терминологическое влияние: СМИ (Feature, Pay-TV, Primetime, Slow), реклама (Image-Center, Message, Slogans, Shorts), мода (Look, Top, Dress, Fashion), спорт (Sprint, Handcap, Match, Freestyle) и, конечно, техника (Provider, Online) изобилуют словами и выражениями из английского языка.

Уже в 1909 году немецкий лингвист Герман Дунгер в своей книге *Engländerei in der deutschen Sprache* предостерегал читателей об англицизмах. [3] Однако нельзя утверждать, что немцы категорично настроены против новых слов, которые проникают в их словарный запас из английского языка. Вообще, многие немцы рассматривают активное присутствие англицизмов в их языке не как дань моде, а как норму жизни

и как особую форму выражения культуры. Более того, они активно заимствуют эти лексические единицы, тем самым внося богатый материал в развитие языковой системы. С.А. Жилюк тоже отмечает, что иностранные заимствования в немецком языке имеют тенденцию к включению в словообразовательную систему: заимствованное слово может соединяться с немецкими словообразовательными элементами ... образуя гибридные лексемы». [4] У немцев есть „Back Factorys“ и „Bio Companys“; пивные, которые называются «Come inn» и парикмахеры «Kamm in». Эти смешанные образования, то есть сложные слова, одна часть которых заимствована из английского языка, другая часть – немецкое слово: Powerfrau, unfair, Reiseboom, Infotainment. Для обозначения таких гибридных слов, составленных из немецких и английских элементов, А. В. Щербакова использует термин «полукалька». [10]

Если рассматривать язык в его творческом проявлении, можно легко заметить, что он как постоянно развивающаяся система способен не только заимствовать чужое, но и сам создавать новое. И в случае с немецким языком мы видим, что влияние английского на него оказалось настолько велико, что его словарный состав не просто отличается внушительным числом англицизмов, но и отражает приход абсолютно нового явления. Наряду с заимствованием лексических единиц из английского языка явление использования англоязычных морфем в качестве словообразовательных элементов влечет за собой появление абсолютно новых лексических единиц – псевдоанглицизмов, которые могут стать причиной языковых ловушек. Л.А.Нефедова определяет псевдозаимствования как слова, которые отвечают критериям иноязычного слова, но не являются заимствованиями [8]

В этом случае можно говорить о примерах своеобразного „English – made in Germany“, то есть об англицизмах, которые в действительности таковыми не являются. Тот, кто вырос в англоязычном языковом пространстве, и не владеет немецким языком, этот язык-фантазию не поймет. Однако, немецкоговорящие представители медийной сферы – журналисты, рекламщики, программисты производят все новые псевдоанглицизмы: редакции сообщают о „Mobbing“ и пишут „Home-storys“, рекламщики сочиняют „Claims“, „Showmaster“ ведут „Casting Shows“, операторы сотовой связи обещают „Super Flat“. Поражают экстравагантные послания от международных компаний. „Call & Surf via Funk“ Немецкого Телекома. „Funk“ – это не английское слово, оно означает в худшем случае „Gestank“ (зловоние). Сложно объяснить, почему Deutsche Bahn назвал свои информационные окошки „Service Points“, в английском языке такого выражения нет. Корректнее следовало бы говорить об „information desk“ или „counter“. В баварском городке Штраубинг оборудовали парковочные места с названием „Kiss & Ride“. Немецкий Футбольный Союз (Deutscher Fußball-Bund, DFB) стал лидером 2018 года по смешению языков за использование слогана на английском языке «Best never rest». С другой стороны, языковое смешение может

доставить удовольствие: когда фирмы Sixt в Германии и Peugeot в Австрии проводили рекламные компании, возникла игра слов „Neid Rider“. Запоминающимся было обозначение мусорного ведра во время Берлинале 2018 словами „Star Dreck“. Несколько лет назад в Берлине появился постер муниципальной уборки „We kehrt for you“.

По данным Маннгеймского корпуса текстов, большое количество псевдоанглицизмов начало появляться в печатных изданиях с середины 1980-х гг., а основная масса пришлась на 1990-е годы. Для этого периода было характерно активное укрепление международных отношений в Европе, что и привело к взаимопроникновению культур и языков. Английский постепенно стал основным языком межкультурной коммуникации. Поэтому в этот период немецкий язык расширил свой словарный состав за счет большого количества английских заимствований, а затем по образцу английского языка начали создаваться и новые немецкие слова – собственно псевдоанглицизмы. В немецком словообразовании различают такие способы, как словосложение, деривацию, конверсию и образование сокращений. [9] Большинство псевдозаимствований образуется путем словосложения и деривации. Основная масса псевдоанглицизмов осела в языке, их использование отмечается в письменных источниках и по сей день:

Public Viewing: если немец пригласит англичанина во время чемпионата мира по футболу на Public Viewing, то англичанин будет раздосадован. В немецком языке это означает просмотр телевизионных передач под открытым небом, который особенно популярен летом. [2] В английском языке это выражение означает «выставление лежащего в гробу мертвого тела».

Bodybag: немцы имеют в виду «рюкзак», а в английском языке это «мешок для перевозки трупов».

Oldtimer: в немецком языке это означает «старый автомобиль», в английском «пожилой человек». [2] Поэтому фразу «Ich habe eine Spazierfahrt mit einem schönen Oldtimer gemacht» англичанин бы понял, но представил себе абсолютно другую картину.

Showmaster: в немецком языке это «ведущий телевизионной или радиопрограммы». [2] В английском языке такого слова нет!

Hometrainer: «домашний тренажер» в немецком языке. [2] В английском языке такого слова нет.

Streetworker: в немецком языке «социальный работник». [2] Так как в английском языке этого слова не существует.

Twen: в немецком языке «девушка или молодой человек от 20 до 29 лет». [2] В английском языке данный термин отсутствует.

Dressman: в немецком языке «мужчина-фотомодель», [2] в английском языке такого слова нет.

Handy: в немецком языке это означает «мобильный телефон». [2] В английском языке это прилагательное в значении «практичный, удобный в использовании».

Почему же немцы отдают предпочтение англицизмам, порой, не обращая внимания на истинное значение этих слов и выражений? Потому что они звучат более стильно и производят более космополитичное впечатление? Или они распространяют чувство надежности и уверенности? Как мы видим, большинство таких слов относятся к сфере развлечений, искусства и моды, которые сами по себе всегда являлись широко обсуждаемыми областями жизни человека. Образование псевдоанглицизмов является актуальным явлением немецкого языка, требующим, с одной стороны, анализа постоянно обновляющегося корпуса этих языковых единиц, с другой стороны, дальнейшего теоретического осмысления проблемы псевдозаимствования в современных языках. [7]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. М.: УРСС, 2004. 408с.
2. Duden Deutsches Universalwoerterbuch Dudenverlag Berlin Herausgeg. von Dudenredaktion 2015. С. 1764
3. Dungen Н. Engländerei in der deutschen Sprache. 2. Auflage, F. Berggold, Berlin 1909
4. Жилюк С. А. Место заимствований в современном немецком языке // ИСОМ. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-zaimstvovaniy-v-sovremennom-nemetskom-yazyke> (дата обращения: 07.01.2021).
5. Кобенко Ю. В. "Волны" англоязычных заимствований в истории немецкого языка // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. №298. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/volny-angloyazychnyh-zaimstvovaniy-v-istorii-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 07.01.2021).
6. Куклина Т. В. "Избыточные" англицизмы в немецком языке // МНИЖ. 2019. №7-2 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izbytochnye-anglitsizmy-v-nemetskom-yazyke> (дата обращения: 07.01.2021).
7. Кунцевич Л.В. Динамика появления и развития псевдоанглицизмов в немецком языке // Наука и школа. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-royavleniya-i-razvitiya-psevdoanglitsizmov-v-nemetskom-yazyke> (дата обращения: 13.01.2021).
8. Нефедова Л. А. Фразеологические псевдоанглицизмы как актуальные номинации современного немецкого языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-psevdoanglitsizmy-kak-aktualnye-nominatsii-sovremennogo-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 13.01.2021).
9. Ольшанский И.Г., Гусева А.Е. Лексикология. Современный немецкий язык. М.: Academia, 2005. 416 с.
10. Щербакова А. В. К вопросу об экономии и точности как тенденциях развития современного немецкого письменного языка, Тамбов. 2001

Русакова И.Б.

**ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОБЪЕДИНЕНИЯ И ИХ
УПОТРЕБЛЕНИЕ В АНГЛИЙСКОМ МЕДИАТЕКСТЕ**

Аннотация: В статье рассматриваются лексемы - синонимы глагола “join” в английском языке с целью выявить особенности их употребления в общественно-политических медиатекстах.

Ключевые слова: объединять(ся); глагол; синоним; лексема; медиатекст

Rusakova I.B.

VERBS OF JOINING AND THEIR USAGE IN ENGLISH MEDIA TEXT

Abstract: The article examines the lexical units, that represent the verb “join” in the English language. The paper focuses on their semantics and usage in social and political media texts.

Keywords: join; verb; synonym; lexical unit; media text

Целью данной работы является определение смысловых различий и особенностей употребления глаголов со значением объединения в английских медиатекстах.

Для достижения этой цели ставятся следующие задачи:

1) отобрать глаголы со значением объединения в английском языке (по данным лексикографических источников);

2) выявить особенности их употребления, смысловые различия (семантические признаки);

3) проанализировать употребление данных глаголов в медиатекстах.

Объект исследования - глаголы со значением объединения в английском медиатексте.

Предмет исследования - семантика глаголов со значением объединения.

В качестве материала исследования были использованы лексикографические источники “On-line Longman Dictionary of Contemporary English”, “On-line Collins English Dictionary”, “Merriam-Webster On-line Dictionary”, «Англо-русский синонимический словарь» (2001), «Русско-английский объяснительный словарь» (2011), а также материалы сайта BBC, “The Guardian”.

Глагол «объединять» в русском языке имеет значения: 1) соединять отдельные самостоятельные элементы, части, факты воедино, образовав из них что-либо целое, предназначенное для определенных целей; 2) объединять, соединять людей в единый коллектив, организацию для достижения определенных целей, выполнения какой-либо работы. Глагол «соединяться» используется, когда речь идет об объединении людей для выполнения определенной работы, достижения какой-либо цели [2, с. 241].

В данной работе мы рассматриваем глагол «объединять» в значении «способствовать объединению группы лиц для выполнения совместной деятельности, для достижения определенных целей», глагол «объединяться» в значении «стать участником совместной деятельности или членом определенной группы лиц для достижения определенных целей, выполнения какой-либо работы». В английском языке такое

значение глаголов представлено основными /базовыми лексемами “*join*”, “*associate*”, “*connect*”, “*link*”, “*combine*”, “*unite*” [1, с. 241].

Русский переходный глагол «*объединять*» и возвратный непереходный глагол «*объединяться*» не указывают на характер объединяемых объектов, целей и на результат их объединения. Английские эквиваленты содержат в своей семантике указания на то, кто объединяется, с какой целью, каков характер самого объединения.

В английском языке глаголы - эквиваленты лексем «*объединять*», «*объединяться*» отличаются друг от друга по следующим смысловым признакам: 1) степень обособленности участников, 2) их число, 3) характер партнерства, 4) основа для объединения, 5) прочность связи.

“*Join*”, “*associate*”, “*connect*”, “*link*” характеризуют присоединение одного участника ситуации к другому с сохранением обособленности каждого из них. “*Join*” (присоединяться, объединяться, принимать участие, подключаться к) implies a bringing into contact or conjunction of any degree of closeness [9]. Выражение “*to join forces/efforts*” характеризует объединение сил для совместных действий, например для противостояния общему противнику или для выполнения трудной задачи: *The two firms, who were once bitter rivals, have now joined forces to develop a new sports car. Эти две фирмы, которые в прошлом были яркими соперниками, теперь объединили свои усилия для создания новой модели спортивной машины* [4, с. 126]. Такое употребление глагола “*join*” характерно для медиатекстов: *Scientists join forces to investigate airborne risk of coronavirus. European leaders join forces to combat Covid-19. Climate change marches: Kerry cites fight against Ebola and Isis as thousands join protests. US refuses to join international effort to develop Covid-19 vaccine* [11].

“*Join*” также имеет значение «вступить, быть принятым в члены, присоединиться к группе»: *to join a club, to join the army, to join a labour union*. Такое значение “*join*” реализуется в следующих примерах: *New Zealand backs Taiwan joining the WHO despite China rebuke. Prime minister Modi says India intends to join Paris climate agreement this year. Australia joins US, China and Russia in refusing to sign leaders' pledge on biodiversity* [11]. *Soldiers have joined NHS Test and Trace staff in Kent to carry out the rapid tests on the thousands of stranded lorry drivers* [10].

“*Associate*” (связывать, соединять, присоединяться, становиться партнером) implies a joining with another or others as a companion, partner. “*Associate*» suggests a connection made in the mind: например, “*to associate Freud's name with psychoanalysis*” [5]. “*Join*” и “*associate*” обозначают равное участие в деятельности, партнерство, указывают на наличие прочной связи между участниками. Кроме того, для “*associate*” характерно наличие серьезные интересов и общих целей объединяющихся: *He could not associate himself with the government in their reactionary policy. Он чувствовал, что не может сотрудничать с правительством в поведении его реакционной политики* [1, с. 241].

“Associate” может употребляться в значении «общаться»: *He associated with men much older than himself. Он общался с людьми много старше себя.*

В медиатекстах такие семантические признаки лексемы “associate” как «прочная связь, наличие серьезных интересов и общих целей» чаще реализуются существительным “associate” в значении «коллега, соратник, помощник», а не соответствующим глаголом: *Trump 'associates' offered Assange pardon in return for emails source, court hears. Nursing associates: will they become a cheap substitute for nurses? “A nursing associate»* в данном случае понимается как связующее звено между младшими и старшими медсестрами: *The job is seen as a bridge between healthcare assistant and registered nurse (RN), taking on some tasks usually performed by the latter* [11]. В заголовках лексемы “associate”, “associated”/“associated with” чаще используются для установления связи между предметами, явлениями, людьми, но не для прочного их объединения. Например, в статье под заголовком “*Sadiq Khan urges EU to offer Britons 'associate citizenship'*” речь идет о возможности предоставить гражданам Великобритании так называемое ассоциированное гражданство, которое позволило бы им сохранить право свободного передвижения, право учиться и работать в странах Европейского союза. В следующих примерах лексема “associated with” используется в ситуации «установление связи» и переводится как «связанный с, сопутствующий, сопряженный с»: *Greater Manchester fire cuts 'have associated risks', chief says* [10], *Australia coronavirus news: first death associated with cluster at NSW nursing home* [11].

“Connect” (соединять, соединяться, связывать, связываться, ассоциировать), в отличие от “join”, “associate”, подразумевает менее прочное сотрудничество, часто в роли служащего, а не равного партнера: *His aim was to connect himself with a banking firm. У него была цель устроиться на работу в какой-либо банковской фирме* [1, с. 241]. “Connect” может указывать на высокую степень независимости участников объединения: “connect” suggests a loose or external attachment with little or no loss of identity, *a mutual defense treaty connected the two nations* [9].

В медиатекстах “connect” нередко используется в конструкции “verb+connected” и имеет значение «поддерживать связь между членами группы, оставаться на связи»: *Covid has made 'voice notes' the perfect way to stay connected. Brexit is done, but Britain needs to stay connected to Europe. On the same wavelength: how radio keeps us connected during coronavirus* [11].

“Link” (соединять, связывать, смыкать, быть связанным, примыкать) отличается от “connect” прочностью и длительностью присоединения. “Link” stresses firmness of a connection [5]; “link” may imply strong connection or inseparability of elements still retaining identity, *a name forever linked with liberty* [9].

В медиатекстах лексема “link” (а также “links”, “linked”) актуализирует причинно-следственные связи между фактами: *At least 12 UK children have needed intensive care due to illness linked to Covid-19. Study links cannabis use during pregnancy to autism risk. Depression and suicide linked to air pollution in new global study. Air pollution linked to far higher Covid-19 death rates, study finds* [11]. Употребление существительного “link” (“links”) свидетельствует о тесной связи членов каких-либо групп: *All three suspected suicide bombers in the Brussels attacks had known links to the terror cell behind November’s carnage in Paris. London Bridge inquest: ‘extremist’ denies close links to attackers. Lib Dem leadership hopeful Layla Moran hints at closer links with Labour* [11]. “Link”/“links”, “linked” употребляются в ситуации, когда речь идет о причастности к преступлению, либо к чему-либо сомнительному, подозрительному: *Russia link to Litvinenko death to be examined. Abu Bakar Ba’asyir: Radical cleric linked to Bali bombings freed. Peer raises fears over UK charity’s alleged links to Boko Haram. Brussels bomber’s DNA confirms his link to Paris attacks, say prosecutors* [10]. *Caroline Spelman faces questions over close links to agriculture lobbying. Lib Dem MP’s Russian links questioned after aide ‘interrogated by MI5’* [11].

Глаголы “combine” (объединять, объединяться, комбинировать, сочетать, сочетаться) и “unite” (соединять, соединяться, объединять, объединяться, сплачивать, сплачиваться) употребляются в случае, если речь идет о объединении, основанном на общности целей и взглядов. “Combine” implies some merging or mingling with corresponding loss of identity of each unit [9]. If you combine two or more different things, or if they combine, they begin to exist or work together. If two or more different substances combine, or if you combine them, they mix or join together to produce a new single substance [8]. Такое объединение приводит к утрате обособленности его участников: *The opposition parties combined to drive the President out of office. Оппозиционные партии объединились, чтобы добиться отставки президента. Members of the police and the army combined to keep the true details of the case from becoming public. Полиция и армия действовали воедино, чтобы детали этого дела никогда не стали достоянием гласности* [4, с. 127]. В медиатекстах “combine” употребляется либо в значении «слияние чего-либо», либо в значении «сочетание чего-либо»: *Oxford Covid vaccine to be combined with Sputnik jab for trial. Nations urged to combine environmental and development goals. Syria: where modern and medieval warfare combines* [11].

“Unite” отличает более тесная связь участников, их превращение в единое целое. “Unite” implies somewhat greater loss of separate identity, *the colonies united to form a republic* [9]. “Unite” - объединяться с другими людьми, организациями, странами для достижения поставленной цели: *He called on Western countries to unite to save the people of the country from starvation. Он призвал западные страны объединиться, чтобы спасти народ страны от голода* [4, с. 127]. *The thirteen colonies united to form what*

is now known as the United States of America [1, с. 242]. “Unite” предполагает сплоченность членов группы перед лицом угрозы. Этот семантический признак данной лексики реализуется в следующих примерах: *Pakistan's united opposition protests against Imran Khan's rule. Turkish opposition parties unite against Erdoğan in elections. 'Europe stands united': international leaders condemn Vienna attack. David Cameron urges Europe to remain united against Russian threat. Iran sanctions: nearly all UN security council unites against 'unpleasant' US. Boris Johnson is a clown who has united the EU against Britain. The US states uniting to combat coronavirus amid leadership vacuum* [11].

В значении глагола “unify” также передается идея объединения: *if you unify two or more parts or things, or if they unify, they are combined to make a single unit* [8]. В словарях объяснение значения данного глагола нередко дается через синонимы “unite”, “bring together”: *if someone unifies different things or parts, or if the things or parts unify, they are brought together to form one thing* [5]; *to make into a unit or a coherent whole, unite* [9]. В медиатекстах идея сплоченности перед лицом опасности, на основе общности интересов, взглядов редко выражается глаголом “unify”: *Donald Trump has unified America – against him. Johnson seems unable to unify us. Who will speak for the country?* Чаше актуализация такого семантического признака как «объединение-соединение в одно целое» в медиатексте осуществляется с помощью существительного “unification” (воссоединение) и глагола “unite”: *South Korea unification minister quits as tensions with North mount. Beijing says Taiwan's unification with China is 'inevitable' despite election results. Since reunification, Germany has had its best 30 years. Korean peninsula will be united by 2045, says Seoul amid Japan row: South Korea's president, Moon Jae-in, has vowed to achieve the unification of the Korean peninsula by 2045* [11]. Форма “unified” может выполнять функцию определения. В таком случае она переводится как «единый» (один для всех групп, единообразный), «объединенный»: *Palestinian factions agree on unified government. The EU did not yet have a unified migration policy. Scotland's new unified police force replaces eight regional constabularies* [11].

Тесное сотрудничество, сплоченность, единство характеризуют объекты, «объединенные» глаголом “coalesce”. Данный глагол отмечен в словаре как “formal” и имеет значение «срастаться, сливаться в единое целое, сплачиваться, сращиваться, создавать коалицию»: *to combine to form one single group* [8]; *to unite into a whole, to unite for a common end* [9]. *If two or more things coalesce, they come together and form a larger group or system* [5]. В медиатекстах “coalesce” употребляется довольно редко, при этом актуализируется семантический признак «концентрация, сплоченность вокруг кого/чего-либо». Центром такого притяжения может быть человек, группа, идея/мысль, чувство: *Centrists failed to coalesce around a moderate candidate. The opposition [in Russia] coalesced around a set of concrete demands, including the annulment of a parliamentary vote marred by fraud and*

the holding of new elections [11]. The protests have now widened to coalesce around a range of anxieties over farming in India - shrinking plots of land, diminished produce, volatility in crop prices. Justin Trudeau swept to power four years ago on a surge of support that coalesced around the Liberal Party, ending nearly a decade of Conservative rule [10].

Объединение с целью оказания поддержки кому-чему-либо реализуется в значении глагола и существительного “*rally*”: to come together, or to bring people together, to support an idea, a political party; a large public meeting, especially one that is held outdoors to support a political idea, protest [8]. “*Rally*” - объединять(ся), спланировать(ся) в защиту, поддержку кого-либо или чего-либо; “*rally*” - собрание, митинг в поддержку или против кого/чего-либо, обычно на открытом воздухе. Использование данной лексемы характерно для общественно-политических медиатекстов: *Trump speaks at Georgia rally ahead of runoff elections. Thousands rally across France in tribute to murdered schoolteacher. Belarus’s female revolution: how women rallied against Lukashenko. Virginia gun rally: anti-fascist activists will not mount counter-protest [11]. How a Trump rally turned deadly at the Capitol. Georgia Senate: Biden and Trump rally voters on eve of poll [10].*

Объединение с целью оказания публичной, открытой поддержки, присоединение к какой-либо группе на основе совпадения взглядов, в том числе политических, реализуется в значении глагола “*align*” (“*align oneself with*”). If you align yourself with a particular group, you support them because you have the same political aim [5]. “*To align oneself with*” — объединяться (с кем-либо), поддерживать открыто (кого-либо), поддерживать публично (кого-либо), примкнуть (к кому-либо, какой-либо партии или стороне), действовать заодно, вставать под знамена (партии, страны): *Most of the major companies have publicly aligned themselves with the ruling party. Большая часть ведущих компаний открыто поддержала правящую партию [4, с. 128].*

Глагол “*ally*” (“*ally oneself with*”) имеет схожее значение: to unite or form a connection or relation between, to form or enter into an alliance [9]. If you ally yourself with someone or something, you give your support to them [5]. “*Ally oneself with*” - вступить в союз, соединиться, объединиться.

В медиатекстах лексемы “*align*” и “*ally*” используются в значении «присоединиться, примкнуть к какой-либо группе на основе совпадения взглядов, для реализации каких-либо целей, для поддержки кого-чего-либо»: *Trump has politically aligned himself with politicians who have a documented history of racism. Various armed factions in Tripoli have aligned themselves with the government. Russia-aligned hackers running anti-Nato fake news campaign. Forces aligned with Libya’s UN-backed government launched their campaign for Sirte in May. Iraqi government troops kill top Saddam aide who allied with Isis. Why Finland allied itself with Nazi Germany. In Thuringia, mainstream parties have allied with the far-right AfD. Forces allied with Libya’s UN-supported government have wrested control of a key military base ... [11].*

Объединение в одно целое, слияние (как правило, организаций, компаний) представлено глаголом “merge”: to combine, or to join things together to form one thing [8]; “merge” suggests a combining in which one or more elements are lost in the whole [9]. В результате такого объединения появляется новый объект, новое качество, например: *Now, Svetlana Tikhanovskaya has picked up the baton and the three campaigns have merged to back her candidacy. The businessman heading up one of two EU “out” campaigns says he believes it is “highly unlikely” they will merge. Bournemouth and Poole hospital trusts merge: two hospital NHS trusts have finally merged after nine years of planning, legal challenges and delays* [10].

Объединение в группу, команду для достижения общей цели и преодоления трудностей может быть реализовано с помощью модели “verb+ together”. В медиатекстах данная модель нередко представлена глаголами “bring together”, “stand together”, “come together”, “pull together”, “stick together”, “band together”.

Так, глагол “bring together” (to arrange for people to meet and do something together; to make people have a better relationship or feel closer to each other) используется, когда речь идет об объединении часто на случайной основе. “Bring together” - сплачивать, сближать, сводить вместе спорящих, враждующих, примирить, сближать различные точки зрения: *The war brought very different people closer together: there was no class distinction, there was a common aim. Война сблизила очень разных людей: исчезли классовые различия, была лишь общая цель. The event was unique in bringing together politicians, business leaders and scientists. Это событие уникально потому, что оно объединило политиков, ведущих представителей бизнеса и ученых* [4, с. 126].

Употребление глагола “bring together” в заголовке, в тексте статьи подразумевает наличие некоего серьезного, мощного основания/фактора для объединения отдельных, не связанных ранее объектов или даже враждующих сторон: “Best of Wales”: *floods bring communities together to recover. Putin brings Iran and Turkey together in bold Syria peace plan. Summit brings together two sides in civil war and confirms Russia’s increasing influence.* В 2020 году таким объединяющим фактором стал коронавирус: *How coronavirus has brought together conspiracy theorists and the far right. This year has brought us closer together’: how Covid changed dating. How Covid-19 brought Britain back together* [11].

“Stand together” - держаться вместе, стоять друг за друга, держаться друг за друга, выступать единым фронтом. Такое объединение подразумевает сплоченность группы, коллектива перед опасностью или трудностями. Данный семантический признак глагола “stand together” актуализируется в следующих заголовках: *As the climate collapses, we can either stand together – or perish alone. ‘We stand together’: how students are helping NHS during coronavirus crisis. Workers must stand together – free trade is the problem, not free movement. We stand together against Donald Trump’s toxic agenda* [11].

Употребление глагола “*come together*” (объединять усилия, собираться вместе, сходиться, уладить разногласия) может говорить о трудности или невозможности выполнения работы/задания в одиночку: *The conference called on everyone to come together to resist the government's plans to reform the education system. Конференция призвала всех объединить усилия и противостоять планам правительства реформировать существующую систему образования. Russian and Japanese firms came together to organize transnational electronics projects. Несколько русских и японских фирм объединили усилия в создании транснациональных электронных проектов* [4, с. 128].

Данный семантический признак (объединение усилий ради достижения цели и сложность одиночного выполнения задачи) актуализируется в следующих заголовках: *Trump: Johnson and Farage should 'come together' for general election. The left must take a lesson from the right and come together to win. 'We've got to do something': Republican rebels come together to take on Trump. We as MPs need to come together to get Brexit done – and move on. Covid-19 has cruelly exposed America's inequalities. Now we need to come together. Christmas will be a public health disaster if the UK nations don't come together* [11].

“*Pull together*” - if a group of people pull together, they all work hard to achieve something [8]. If people pull together, they help each other or work together in order to deal with a difficult situation: *The nation was urged to pull together to avoid a slide into complete chaos* [5]. “*Pull together*” предполагает объединение в минуту опасности, невзирая на индивидуальные разногласия [4, с. 128]. “*Pull together*” подразумевает объединение усилий, ресурсов: to unify, consolidate, or join together the efforts or resources of a group or team [7].

В медиатекстах такой семантический признак глагола как «разногласия участников группы» может быть явно выражен в заголовке и подзаголовке статьи, например: *As others pull together on a coronavirus vaccine, why is the UK siding with big pharma? - The UK has refused to support a WHO initiative to make Covid-19 treatments patent-free. Или: EU leaders divided on how to protect economies after coronavirus: the worst pandemic in a century requires eurozone governments to pull together but first they have to agree* [11].

В других случаях семантический признак «индивидуальные разногласия участников группы» подразумевается автором и/или «додумывается» читателем: *How did scientists tackle Covid so quickly? Because they pulled together. We will only beat coronavirus if cities around the world pull together. Public and private sectors must pull together so business can recover from this crisis* [11].

“*Stick together*” - держаться вместе, держаться друг за друга, помогать друг другу, сплотиться. If people stick together they stay with each other and support each other [5]. If people stick together, they continue to support each other when they have problems [8]. Употребление данного

глагола говорит о тесном сотрудничестве, поддержке в сложной ситуации: *Terrorism reminds us all why Europe must stick together. Whether Jeremy Corbyn goes or not, Britain's progressives need to stick together* [11]. *A general election is now the PM's only hope of Getting Brexit Done. If they stick together, his opponents can beat him* [10].

“*Band together*”/“*band together against*” - сплачивать, сплачиваться, собираться в группу против кого/чего-либо. *If people band together, they meet and act as a group in order to try and achieve something* [5]. Объединение, выраженное данным глаголом, характеризуется согласованной, слаженной работой группы: *to form a cohesive and cooperative group; unite* [7]. В медиатекстах глагол “*band together*” используется в значении «объединение в группу в тяжелой ситуации /трудных условиях для противостояния кому/чему-либо»: *That year, mainly Muslim rebel groups from the lawless north banded together into the so-called Seleka coalition and ousted then-President Francois Bozizé. Disabled should band together to bring living costs down* [10]. *Australians are banding together to offer accommodation, food, medicine and funds for firefighters. With dozens dying each day and staff shortages, doctors and nurses banded together, treated and even carried out research. Canadian and US tribes band together to fight Alberta oil sands pipelines. Groups of American states have banded together to form regional partnerships to battle the coronavirus pandemic* [11].

Таким образом, анализ лексикографических источников (толковых словарей, словарей синонимов) позволяет сделать следующие выводы:

1. В английском языке глагол «*объединять*» в значении «способствовать объединению группы лиц для выполнения совместной деятельности и для достижения определенных целей» и глагол «*объединяться*» в значении «стать участником совместной деятельности или членом определенной группы лиц» в английском языке представлены основными лексемами “*join*”, “*associate*”, “*connect*”, “*link*”, “*combine*”, “*unite*”.

2. В английском языке данные глаголы-эквиваленты лексем «*объединять*», «*объединяться*» отличаются друг от друга такими смысловыми признаками как: степень обособленности участников, их число, характер партнерства, основа для объединения и прочность связи.

3. В медиатекстах наблюдается актуализация следующих значимых семантических признаков глаголов со значением объединения:

“*join*” - объединение сил для выполнения трудной задачи (противостояние), совместные действия; присоединение к группе; сохранение обособленности;

“*associate*” - объединение-партнерство; наличие серьезных оснований для объединения; часто как существительное в значении «коллега, соратник, помощник»;

“*connect*” - менее прочное объединение; высокая степень независимости участников объединения; *verb+connected* - сохранение связи, поддержание связи;

“*link*”- прочность, длительность; причинно-следственные связи (“*links*”, “*linked to*”); причастность к преступлению, чему-либо подозрительному;

“*combine*” - общность целей, взглядов; утрата обособленности участников, слияние или сочетание;

“*unite*” - тесная связь; общность целей, взглядов; единение, сплоченность перед лицом угрозы;

“*coalesce*” - тесное сотрудничество, единство; сплоченность вокруг кого-чего-либо, центр притяжения- человек, идея, чувство;

“*rally*” - объединение- поддержка/защита; отстаивание интересов группы; открытое пространство;

“*align oneself with*”/ “*ally oneself with*”- объединение- публичная поддержка; присоединение по политическим, идеологическим причинам; совпадение взглядов;

“*merge*” - слияние, появление нового объекта;

“*bring together*” - объединение на случайной основе; наличие серьезного основания для объединения не связанных ранее объектов/враждующих сторон;

“*stand together*” - единство, сплоченность перед опасностью, трудностями;

“*come together*” - объединение усилий, сложность одиночного выполнения задачи;

“*pull together*” - объединение в минуту опасности, невзирая на разногласия; объединение усилий, ресурсов;

“*stick together*” - единение; поддержка в сложной ситуации;

“*band together*”/“*band together against*” - согласованная работа, объединение в тяжелой ситуации, в трудных условиях для противостояния кому/чему-либо.

Основные результаты исследования представлены в таблице.

Лексема (глагол)	Перевод (эквивалент в русском языке)	Значимый семантический признак
join	присоединяться, принимать участие, подключаться, вступать, быть принятым в члены	объединение-партнерство, объединение сил, трудная задача/противостояние, совместные действия, присоединение к группе, обособленность
associate (verb, noun) associated (with)	связывать, общаться, присоединяться, становиться партнером, сотрудничать; коллега, помощник, соратник; сопряженный	объединение-партнерство, серьезные основания для объединения, установление связи (associated with) прочная связь (associate-noun)

	сопутствующий, связанный с	
connect	соединять, связывать, ассоциировать	соединяться, связываться, менее объединение, степень независимости участников; прочное высокая сохранение, поддержание связи
link, links, linked to	соединять, смыкать, примыкать, связанным	связывать, быть прочностью, длительность, причинно-следственные связи, причастность к преступлению, чему-либо подозрительному
combine	комбинировать, сочетаться	сочетать, общность целей, взглядов; утрата обособленности, слияние или сочетание
unite	соединять, сплачивать, соединяться, сплачиваться	тесная связь, общность целей, взглядов, сплоченность перед лицом угрозы
unify (редко) unification unified	обобщать, унифицировать, сплачивать; воссоединение; единый, единообразный, объединенный	объединение перед лицом угрозы (редко) объединение в одно целое (unification); единообразие, один для всех
coalesce (редко)	срастаться, сливаться в единое целое, сплачиваться, сращиваться, создавать коалицию	тесное сотрудничество, сплоченность вокруг кого-либо, центр притяжения- человек, группа, идея, чувство
rally (verb, noun)	сплачиваться в защиту, собираться, сплачивать, поддерживать, собраться на митинг, возобновлять борьбу; съезд, собрание, массовый митинг	объединение-поддержка/защита; отстаивание интересов группы; открытое пространство
align oneself with/ ally oneself with	поддерживать, действовать вставать под вступать в союз	примкнуть, заодно, знамена, идеологическим причинам, совпадение взглядов

merge	сливаться, поглощать	объединение-слияние, появление нового объекта
bring together	сплачивать, сближать, сводить вместе, примирить	объединение на случайной основе; серьезное основание для объединения не связанных ранее объектов
stand together	держаться вместе, держаться друг за друга, выступать единым фронтом, действовать сообща, сплотить свои ряды	единство, сплоченность перед опасностью, трудностями
come together	объединять усилия, собираться вместе, сходиться, уладить разногласия	объединение усилий, сложность одиночного выполнения задачи
pull together	работать дружно, сработаться, собрать, собраться, сплачивать, сплачиваться, держаться вместе	объединение в минуту опасности невзирая на разногласия; объединение усилий, ресурсов
stick together	держаться вместе, держаться друг друга, быть заодно, помогать друг другу, сплотиться	единение, поддержка в сложной ситуации
band together/ band together against	сплачивать, сплачиваться (против), собираться в группу против кого-чего-либо	согласованная работа, объединение в тяжелой ситуации для противостояния

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Англо-русский синонимический словарь /Ю.Д. Апресян, В.В. Ботякова, Т.Э. Латышева и др.; Под рук. А.И. Розенмана и Ю.Д. Апресяна.- 6-е изд., стереотип.- М.: Рус.яз., 2001.-С. 239-243.
2. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты /Под ред. проф. Л.Г. Бабенко.- М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007.- С. 240- 242.
3. Русакова И.Б. Употребление глаголов со значением защиты в английском медиатексте // New World. New Language. New Thinking. Сборник материалов III ежегодной международной научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД РФ- М, 2020.- С. 645-659.
4. Хидекель С.С. Русско-английский объяснительный словарь: словарь русско-английских соответствий / С.С. Хидекель, М.Р. Кауль.- М.: АСТ: Астрель:

Транзиткнига, 2006.- С.125- 129.

5. <https://www.collinsdictionary.com> (Дата обращения 12.01.2021).
6. https://gufo.me/dict/enru_muller (Дата обращения 12.01.2021).
7. <https://idioms.thefreedictionary.com> (Дата обращения 13.01.2021).
8. <https://www.ldoceonline.com> (Дата обращения 13.01.2021).
9. <https://www.merriam-webster.com> (Дата обращения 13.01.2021).
10. <https://www.bbc.com/news> (Дата обращения 14.01.2021).
11. <https://www.theguardian.com/uk> (Дата обращения 15.01.2021).

Семенов А.В.

ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

***Аннотация.** В статье освещаются две тенденции развития китайского языка в новейшее время: либеральная и консервативная. Рассматривается путь упрощения китайского языка за счет сокращения количества черт в иероглифе и общего объема иероглифики, а также латинизации китайской письменности. Приводятся новые научные данные о важности и уникальности китайской иероглифической письменности. В статье показано, как тенденции развития китайского языка влияют на его преподавание.*

***Ключевые слова:** китайский язык; иероглифическая письменность; преподавание китайского языка.*

Semenov A.V.

THE PECULIARITIES OF THE CHINESE LANGUAGE AND SOME ISSUES OF TEACHING CHINESE

***Abstract.** The article highlights two trends in the development of the Chinese language in recent times: liberal and conservative. A way of simplifying the Chinese language by reducing the number of features in the hieroglyph and the total volume of hieroglyphics, as well as the romanization of the Chinese writing is considered. New scientific data on the importance and uniqueness of the Chinese hieroglyphic writing are presented. The article shows how trends in the development of the Chinese language affect its teaching.*

***Key words:** Chinese language; hieroglyphic writing; teaching of the Chinese language.*

Весь мир наблюдает за колоссальными переменами, которые произошли в Китае в рамках жизни одного поколения. В политике, экономике, культуре, образовании, науке жизнь коренным образом изменилась.

Стремительный взлет Китая оказал влияние и на развитие китайского языка, китайской письменности и преподавания китайского языка.

Понятие «китайский язык» сложное и многогранное. Несколько простых примеров:

Некоторые названия китайского языка:

中文 (чжун вэнь) - китайская письменность – письменный язык (до последнего времени изучение китайского языка подразумевало изучение китайской письменности!)

中国话 (чжунго хуа) китайский язык – разговорный язык (как язык государства)

汉语 (хань юй) - китайский язык (разговорный как язык этноса) – язык ханьцев! Китайцы себя называют ханьцами – людьми Хань (III в. до н. э. – III в. н.э.)

华语 (хуа юй) - китайский язык (за пределами континентального Китая)– Он называется еще как мандаринский (язык китайцев Сингапура). Mandarin language - название пришло из санскрита «советник» или от португальского «mandare» - управлять. Мандаринами назвали первые португальцы чиновников, которые их принимали.

Кроме того, есть названия китайского языка как

国语(го юй) – официальное название государственного языка Китайской республики с 1911 по 1949 гг, и с 1949 г по наст. вр. – на Тайване

普通话 (путун хуа) - общераспространенный язык (перевод), официальное название государственного языка Китайской Народной Республики с 1949 года[2, с.37].

Именно его преподают в школах и вузах, именно его учим и мы.

Кроме того, в КНР много диалектов: северные и южные, которые имеют языковые отличия!

Территории, входящие в регион Большой Китай, Тайвань, Гонконг, Макао,

говорят и пишут на своих языках (в КНР их называют диалектами):

На Тайване широко распространен 台语(тай юй) тайваньский язык (южноминьнаньский диалект в КНР) , в Гонконге – 粤语 (юэ юй) кантонский язык (кантонский диалект в КНР).

Как видно из этого далеко неполного списка названий китайского языка, языковая картина в Китае весьма сложна. Только китайская письменность – иероглифическая письменность объединяла и объединяет все диалекты и является скрепой и символом страны.

Иероглиф представляет собой единство формы (внешней формы знака), значения (внутреннего содержания) и звука (каждый иероглиф имеет соответствующий только ему слог - чтение). В связи с тем, что в Китае много диалектов и на разных диалектах слова-слоги читаются по-разному, иероглиф посредством значения, единого для всех, связывает диалекты, несмотря на разное произношение.

История китайской письменности насчитывает более 3 тыс. лет. Это единственная иероглифическая письменность, которая дошла до нашего времени.

Китайская письменность всегда рассматривалась и являлась важным средством достижения политического, этнического, культурного единства страны.

Грамотность была доступна немногим, и знание иероглифов пользовалось повышенным уважением. От знания иероглифики зависел успех на экзаменах и замещение вакантных должностей в государственном аппарате и в древности и в наши дни.

Преподавание китайского языка – всегда было преподаванием китайской письменности.

До середины 19 века Китай развивался сбалансировано, правящая династия Цин фактически закрыла страну из-за опасения подрыва государства извне.

Насильственное открытие Китая Великими Державами вызвало кризис во всех областях жизни. Западная модернизация превратило страну в полуколонию и в конечном итоге Цинская династия, которая правила более 300 лет, рухнула. В 1911 году была провозглашена Китайская Республика.

В обществе стремились найти выход из кризиса и искали возможности пойти по пути прогресса.

Одной из причин поражений Китая был назван китайский язык. В то время многие прогрессивно настроенные люди в Китае считали, что именно китайский письменный язык является главным тормозом движения страны вперед.

В обществе предлагалось два, фактически взаимоисключающих решения: консервативное и либеральное.

Видный идеолог партии Гоминьдан, соратник президента Чан Кайши, Чэнь Лифу говорил:

«Во всем мире нет ни одной страны, где бы письменность была лучше и красивее китайской. Художественная по своей природе, китайская письменность также научна и удобна. Она является также великой объединяющей силой. Подумайте, что случилось бы, если бы наши предки пользовались не такой письменностью, а алфавитным письмом, содержащим только знаки для записи звуков? В этом случае мы уже давно, как современная Европа, раскололись бы на множество мелких государств и, конечно, не могли бы читать древние книги, сохранить историю и культуру» [Цит. по 3, с.170].

Интегрирующая функция китайского языка, его влияние на китайскую культуру – это было мнение широких слоев общества. Что касается научности, то иероглифы построены по определенной системе, которая позволяет их классифицировать и системно запоминать. Простота иероглифической письменности связана с прямой связью с иероглифов и значимым слогом китайского языка и отсутствием сложных грамматических форм. Еще одним немаловажным достоинством является различение на письме омонимов – слов, имеющих одинаковое звучание. У

каждого слога десятки, и даже сотни омонимов. Даже среди двусложных слов тоже великое количество омонимов.

Поэтому китайская иероглифическая письменность, по мнению Чэнь Лифу, китайских лингвистов, является практически идеальной для моносиллабических языков, к которым относится и китайский!

Либеральное направление обращало внимание на трудности его практического применения.

1) Прикладное использование китайского языка в полиграфии, библиотечном деле. Ручной набор текстов требовали больших усилий. Пишущие машинки представляли собой большие механизмы в отличие от пишущих машинок на западных языках. Сложности возникали и при передаче телеграфных сообщений.

2) Изучение китайской письменности в школе требовало и от учеников и от учителей больших усилий, большого времени и большого бюджета. Изучение иероглифики отнимало время от предметов естественно-математического цикла. Это было непозволительно для современного общества.

Профессор Пекинского университета Цянь Сюаньтун, идеолог либерального подхода к китайскому языку, писал, что все эти трудности вполне достаточно, чтобы «доказать, что этот «глубокий старец» не соответствует требованиям времени, он просто нетерпим в условиях новой жизни 20 века, в эпоху наук и просвещения». «Самое важное, - говорил он, что иероглифическая письменность несовместима с современной мировой культурой» [Цит. по 3, с. 172]. Он призывал к революции в языке и отказу от иероглифов в пользу алфавита.

Корни этих двух диаметрально противоположных позиций лежали в полуколониальном полуфеодальном положении Китая того времени. Стремление к модернизации, независимости порождало две реакции: одна – консервативная: развиваться на собственной основе и заимствовать все лучшее, что создано человечеством; вторая – для прогресса Китая необходимо отбросить все, что мешает движению вперед, в частности иероглифическую письменность, и двигаться по проторенной Западными странами дороге.

Коммунистическая партия Китая, образованная в 1921 году, фактически поддержала либеральную позицию, но в рамках своей парадигмы – мировой революции.

Как известно, иностранный язык инвесторов всегда бывает привлекательным в стране, где требуются инвестиции. Также самое можно сказать и о странах-победительницах. Язык победителей всегда является приоритетом в мире.

В условиях побед Великобритании на Дальнем Востоке в XIX в. и усиления влияния США после I и II мировых войн позиция, занимаемая английским языком, лингвистические исследования, проводимые на Западе, и методика преподавания иностранных языков стала доминировать и в Китае.

А после победы Октябрьской революции Советский Союз стал примером, а русский язык - образцом для подражания определенной части китайского общества.

Следует заметить, что в 20-30 гг. и в 50-е гг. 20 века помощь, оказанная Советским Союзом Китаю, способствовала временному блокированию англосаксонского влияния, но конфликт между КПСС и КПК и дальнейшим разрыв отношений между Китаем и СССР свели на нет все успехи Советского Союза.

А с 1978 года, периода начала политики реформ и открытости Китай уже окончательно обратился к западному опыту, как в области лингвистики, так и в области преподавания иностранных языков.

В чем же состоял западный подход к изучению китайского языка?

1) В 70-80-е гг. на Западе начала набирать силу коммуникативная методика, делающая акцент на развитии устной речи. В связи с изменениями на международной арене количество контактов между людьми увеличивалось, и требовалось как можно быстрее научить людей соответствующему иностранному языку общения. Так как передвижения людей были в рамках индоевропейского ареала, то постижение и укоренение этой методики осуществилось очень быстро, и эффект был вполне ожидаемым.

2) Письменный аспект оказался второстепенным и касался только развития умений заполнения необходимых в Западном обществе документов.

3) Только для специалистов-лингвистов остался в той или иной степени важным фонетический аспект, и правильное произношение перестало быть предметом серьезного внимания на уроках иностранного языка. Главное теперь было – достичь коммуникативной цели!

4) Переводной грамматический метод также был вытеснен на периферию методики, а где-то окончательно изжит.

5) Ко всем языкам без исключения был осуществлен однообразный подход на основе методики, выработанной для индоевропейских языков.

Были забыты такие понятия, как уникальность, особенность, исключительность иностранных языков и культур. Восток потерял свою комплексность и был разделен по направлениям: политику Китая – передали общей политологии, историю Китая – всеобщей истории, экономику Китая – международной экономике, литературу Китая – мировой литературе, китайский язык – занял место среди других иностранных языков!

Таким образом, сначала на Западе коммуникативную методику применили к китайскому языку. Затем в Китае с началом политики реформ и открытости (1978 г.) у государства появилась потребность в людях, владеющих иностранными языками, главным образом, английским.

Коммуникативный метод был подхвачен, растиражирован, а также перенесен на обучение китайскому языку как первому - родному, так и второму – иностранному.

Интересно, что языковое превосходство Запада, алфавитно-фонетическая направленность, прогрессивная коммуникативная методика нашли уже подготовленную почву в Китае, хотя весь строй китайского языка, история его преподавания требовали учета его разговорно-письменной двойственности.

Как уже было сказано выше, прогрессивная общественность Китая, включая и коммунистов, для ускорения развития страны выбрала западную модель развития - или капиталистическую (либеральную) или коммунистическую.

Левые интеллигенты выступали за революцию в языке: то есть полный отказ от иероглифической письменности и переход на латинизированный алфавит!

Покончить со сложной иероглифической письменностью и перевести китайский язык на латинский алфавит поддержала и ВКП(б). Советский Союз организовал группу по латинизации китайского языка.

И такая письменность была создана в 1929-1930 гг. Она получила название китайская латинизированная письменность (Latinxua Sin Wenzi, Latinxua). Идея была воплощена под влиянием китайских коммунистов, но и на волне создания письменных языков для народов СССР. Объектом были китайские эмигранты, которые проживали на Дальнем Востоке. Было опубликовано более 300 книг общим тиражом 75 тыс. экземпляров. Были написаны учебники и создана методика без иероглифического преподавания китайского языка [3, с.253-255].

Среди разработчиков были советские синологи академик В.М. Алексеев, А.А. Драгунов, В.С. Колоколов, китайские коммунисты – У Юйчжан (впоследствии председатель Комитета по реформе письменности КНР), один из руководителей КПК – Цюй Цюбо и биограф Мао Цзэдуна Сяо Сань (Эми Сяо)[1, с.652].

После образования КНР эксперименты над китайским языком продолжались как в области создания китайского алфавита (сначала для транскрипции иероглифов, а в дальнейшем, судя по всему, и для полной их отмены), так и по реформе иероглифического письма.

Новая власть приводила следующие аргументы:

1) После 1949 года в Китае насчитывалось 80% неграмотных, а для ликвидации неграмотности требуется более простая письменность, в идеале алфавитная, но на пути к ней следует провести реформу иероглифики – сократить мало употребляемые и упростить сложные.

2) Важным аргументом был еще революционный порыв масс, новая жизнь и новый язык в отличие от старого – на Тайване!

Таким образом, алфавитно-фонетическая тенденция продолжала набирать свою силу.

С 1950 г. Министерство просвещения КНР приступило к изучению вопроса о реформе китайского письма. Обратились за указаниями к Председателю Мао. Последний сказал: «Письменность должна быть реформирована, она должна пойти по общему для всех письменностей

мира пути алфавитного письма, его форма должна быть национальной: алфавит и проект должны быть созданы на основе ныне существующих знаков китайской письменности» (Цит. по 3, с.187).

Система записи китайских слов «Ханьюй пиньинь» - ее еще называют китайским алфавитом была создана в 1958 году и одобрена на 5-ой сессии ВСНП. Был учтен опыт советских и китайских лингвистов 30-х гг. С 1970 - х гг. Ханьюй пиньинь становится основной системой записи китайских слов в мире. В 1977 году на III конференции ООН по стандартизации географических названий было решено выбрать Ханьюй Пиньинь для записи китайских имен собственных и географических названий. В 1982 году Международная организация по стандартизации утвердили Пиньинь цзыму в качестве нормы записи любых китайских слов. (ISO 7098). Данный документ был уточнен в 1991 году.

Вместе с введением китайского алфавита было предпринято наступление на китайские иероглифы. В 1956 году был опубликован проект реформы письменности. Иероглифы и их графические элементы подверглись сокращению. В целом, количество черт в одном иероглифе не должно было превышать 10.

Из общего количества 6000-7000 иероглифов в первый список сокращенных иероглифов вошли 515 знаков. В 1964 году был опубликован сводный список упрощенных целиком или частично иероглифов в количестве более чем 2 тыс. знаков. В 1977 году был представлен второй проект по упрощению иероглифов, но он не был принят.

Реформа письменности завершилась к 1986 году, когда группа китайских ученых разработала программу совместимости иероглифической письменности и информационных технологий. Иероглифы были оцифрованы.

Появилось несколько систем ввода иероглифов в компьютер. И на практике выяснилось, что электронные иероглифы имеют несколько преимуществ перед алфавитным письмом: ввод иероглифики происходит в несколько раз быстрее; иероглифы передают больше информации, чем буквенный текст.

Тем не менее, фонетическая реформа из области языка перешла в область образования. Усиливалось влияние западных методик и программ, которые были построены на коммуникативном методе – методе устного общения. Эти программы были использованы как при изучении иностранных языков китайцами, так и при обучении иностранцев китайскому языку.

В частности, в школах Конфуция широко применяется методика приоритета устной речи перед письменной, говорения перед чтением. В результате выходили, как китайцы их называли между собой: «говорящие слепцы» (то есть умеющие говорить, но не знающие иероглифов).

Сокращение иероглифов сказалось и на китайской школе: после трех классов начальной школы количество иероглифов, которые должны знать

дети, составляло 3000 знаков. В первых двух классах младшей школы дети должны были уметь писать 1000 иероглифов, а знать 2000 знаков.

Эксперты отмечали, что в последние годы количество иероглифов, изучаемых в первом классе, достигло наименьшего количества за всю историю школы КНР – 495 в год!

Более того, категорически было запрещено обучать иероглифам в дошкольных заведениях. Необходимо было делать упор на развитие устной речи и иностранных языков.

В 2010 году произошло в целом рядовое научное событие, которое привлекло внимание всех специалистов и экспертов в области китайского языка?

Группа профессора Гонконгского университета Чжан Сюэсиня использовала новейшие компьютерные способы для исследования воздействия иероглифики на человека. Ранее было известно, что при работе с иероглифическим текстом задействованы оба полушария мозга как правое - образное, так и левое – логическое. Но какие конкретно доли мозга реагировали и на какие тексты – этого ученые сказать не могли.

Дело в том, что при чтении иероглифического текста появились биотоки мозга с параметром N200, а при чтении алфавитного текста или просматривании картинок – мозг не реагировал[4;6].

Тем самым научным экспериментом было доказано, что иероглиф не является картинкой и не является заменителем буквы или частью алфавитного письма, это особый знак, который требует особой работы мозга!

Иными словами, иероглифическая письменность – это не этап в эволюции письменности, высшей точкой которой является алфавит! Это письменность, которая, имея двойную основу фонетическую и семантическую, занимает свое достойное место в мире.

Чжан Сюэсинь назвал свою открытие – 汉字拼义理论 (ханьцзы пиньи лилунь) фонетико-семантической теорией иероглифов и доказал важность иероглифического компонента в китайском языке[5; 6].

Таким образом, рядовой в целом научный успех Чжан Сюэсиня вызвал положительные отклики лингвистов крупнейших китайских университетов, Пекинского, Цинхуа, Фуданьского, а также экспертов Академии Наук КНР.

Стали проводиться конференции по изучению и преподаванию письменного китайского языка. Произошло возвращение комплексных методик по обучению иероглифике. Китайцы, наконец, вспомнили и стали возвращаться старым, испытанным методам объяснения иероглифов, а также предлагать новые, основанные на современных технических средствах обучения.

Любопытно, но достижение Чжан Сюэсиня совпало с изменением позиционирования Китая в мире.

С приходом к власти Си Цзиньпина в 2012 году Китай сделал заявку на глобальную роль в мире. Он выступил с идеей «Китайской мечты» 中国梦 (чжунго мэн), которая очень близка к «мечте народов мира» (о счастливой жизни), предложил «Китайский проект» 中国方案 (чжунго фанъань) (Один пояс, один путь) и готов поделиться «Китайской мудростью» 中国智慧 (чжунго чжихуэй) в деле глобального управления.

Именно Си Цзиньпин призвал быть уверенными в себе, быть уверенными в политическом строе и политике государства, китайской культуре.

Пропаганда китайских культурных ценностей, укрепление китайского международного дискурса – этот курс связан с повышенным вниманием к письменному китайскому языку – иероглифам как квинтэссенции китайской культуры.

Китай, ощутив себя великой державой, и в области изучения и преподавания китайского языка будет двигаться по пути создания своей самобытной методики, которая соответствует сути и особенностям китайского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Духовная культура Китая: энциклопедия: Т. 3. Литература. Язык и письменность / гл. ред. М.Л. Титаренко и др. - 2008. – 855 с.
2. Завьялова О.И. Большой мир китайского языка – 2 –е изд. М.: Восточная книга, 2014. 320 с.
3. Сафронов М.В. Китайский язык и китайское общество. Издательство «Наука». М., 1979. 312 с.
4. Чжан Сюэсинь и др. Днчжунцюй N200: и гэ чжунвэнь шицзюе цыхуэй шибе тэюдэ наодянь фаньин (N200 в центральной теменной доле как особая реакция мозга при ЭЭГ при визуальном распознавании китайской письменности) // Сюэкань тунбао, 57(5). 2012. с.332-347
5. Чжан Сюэсинь. Ханьцзы пиньи лилунь: синьлисю дуй ханьцзы бэньчжи дэ синьдинсин (Фонетико-семантическая теория китайских иероглифов: понимание природы письменного китайского языка с точки зрения когнитивной психологии) // Хуанань шифань дасюэ сюэбао. 2011. № 4. С.5-13.
6. Чжан Сюэсинь. Чжунго жэнь вэйшэммо цзяньчи юн ханьцзы, эр бу юн цзыму (Почему китайцы продолжают использовать иероглифы, а не алфавит) // URL: <http://www.zzyedu.cn/jjcs/60/24/c731a24612/page.htm> (Дата обращения: 15 января 2021 года)

Таюпова О.И.

**ТЕКСТООРГАНИЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПОВТОРОВ С УЧЁТОМ
ДИСКУРСИВОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ТЕКСТОВ**

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению и анализу текстоорганизующей функции повторов, используемых в немецких текстах различных дискурсов. Установлено, что виды повторов, задействованные в процессе построения текста, коррелируют с его соответствующим жанром и видом.*

***Ключевые слова:** повтор; виды повторов; текст; дискурс; текстоорганизующая функция повторов.*

Tayurova O.I.

TEXT ORGANIZING FUNCTION OF REPETITIONS TAKING INTO ACCOUNT THE DISCURSIVE BELONGING OF TEXTS

***Abstract.** The article is devoted to the consideration and analysis of the text-organizing function of repetitions used in German texts of various discourses. It has been established that the types of repetitions involved in the process of constructing a text correlate with its respective genre and type.*

***Key words:** repetition; types of repetitions; text; discourse; text-organizing function of repetitions.*

Тексты художественных жанров и видов можно изучать с разных ракурсов. В настоящей статье рассматривается и анализируется текстоорганизующая функция повторов применительно к речевым произведениям, относящим к тому или иному дискурсу. Выбранный ракурс исследования представляется актуальным, поскольку проведённый нами анализ свидетельствует о значительном интересе к данной проблематике, с одной стороны, и, с другой, о наличии относительно незначительного количества работ, посвящённых изучению повтора в плане его применения в конкретном виде и жанре текста с учётом их дискурсивных параметров. Обращение к названной проблематике обусловлено и тем неоспоримым фактом, что любой текст является продуктом определённого дискурса.

Процесс образования текстов в их корреляции с соответствующими типами личностного, или персонального, а также институционального, или институционально-персонального дискурсов является ещё во многом не раскрытым и довольно спорным. Несомненно, весьма значительную роль играют в данном случае различные повторы, для раскрытия сущности которых целесообразно принять во внимание ряд факторов, например, теорию референции; понятия когезии (Kohäsion) и когерентности (Kohärenz), как локальной и глобальной связанности; цепной и параллельной связи высказываний в тексте.

Выявление роли повторов при организации текстов осложняется, в известной степени, разнообразием трактовок данного приёма, согласно которым повтор может представлять собой как дословное воспроизведение лексической единицы, так и передачу только её смыслового содержания. Подобная точка зрения представлена в работах И.В. Арнольд, В.Г. Гака, И.Р. Гальперина, И.Ю. Ковальчука и др. Кроме того, повтор может трактоваться и как средство выражения когерентности (И. Беллерт, Т.А. ван Дейк, Т.А. Рябоконт).

Относительно спорной является проблема классификации повторов, связанная с тем, что она может отталкиваться либо от их принадлежности к той или иной части речи (А.А. Шахматов, М. Я. Блох), либо от семантики текста и его лексико-синтаксической специфики (З.И. Хованская).

Что касается функций повторов, то в текстах художественного дискурса повтор является, как правило, стилистическим приёмом, благодаря которому усиливается выразительность речи и передаётся динамика изложения фабулы произведения [6, с. 941]. Вместе с тем повторы также выполняют текстообразующую функцию, которая является для них все же первичной.

В политическом или рекламном дискурсах повтор может относиться к средствам манипулятивного воздействия на адресатов, когда адресант сознательно фиксирует внимание адресатов на повторении определённых слов или словосочетаний. Касаясь юридического дискурса, следует заметить, что в текстах данного типа дискурса анафорические параллельные синтаксические конструкции, углубляют воздействие на адресатов, подчёркивая, в том числе, ритм текста [5, с. 223]. Повторы, как одно из средств речевого воздействия, активно используются не только в персональном дискурсе политических деятелей, но и в судебном дискурсе, например, в речи судей, прокуроров и адвокатов [7].

Рассматривая текстообразующую роль повторов, следует, прежде всего, обратить внимание на лексический повтор, который, в зависимости от вида и жанра текста, имеет различные формы. К универсальным лексическим средствам связанности, помимо буквального лексического повтора, повтора синонимов, антонимов, паронимов и омонимов, относятся слова, принадлежащие к одной и той же лексико-семантической группе; лексические единицы, связанные, тематическими, родовидовыми ситуативными или ассоциативными отношениями.

Сущность данного вида повтора заключается в намеренном повторении слов или словосочетаний, активно используемых особенно в поэтическом дискурсе. В частности, это может буквальный лексический повтор с использованием одних и тех же лексических единиц, например, имён нарицательных, или имён собственных, либо терминов, совокупность которых в том или ином виде текста как продукте определённого дискурса выражает систему понятий соответствующей науки. Повтор терминов играет значительную текстообразующую роль, представляя собой, «слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей» [3, с. 115]. Современной тенденцией является активное проникновение терминов в устную речь, в тексты бытового дискурса, чему в немалой степени способствует интенсивная пропаганда научных знаний в различных видах текстов медиадискурса, например, в научно-популярных статьях [1].

Несомненно, следует назвать и местоименный повтор, который обсуждается как в работах отечественных, так и зарубежных

исследователей, в частности, в трудах И. В. Арнольд, В. Фляйшера и Г. Михеля. Данный вид повтора является, в определённой мере, универсальным в силу нейтральных характеристик местоимений и активно используется в текстах, независимо от их вида и жанра, ср.:

Das Haus in der Bahnhofstraße steht nicht mehr. Ich weiß nicht, wann und warum es abgerissen wurde [11, S. 8] (Дома на Бангофштрассе уже нет. Я не знаю, когда и почему его снесли) (Перевод наш).

Говоря о разграничении понятий когезии и когерентности, целесообразно заметить, что термин когезия применяется для обозначения внешней связности текста, которая может актуализироваться посредством временных форм глагола, лексического повтора, синтаксического параллелизма, анафоры, парафразы, катафоры, эллипсиса, порядка слов, конъюнкции и интонации [7; 8].

Когезия связана с номенклатурой языковых средств, направленных на объединение высказываний, составляющих текст, в единое семантическое целое. В то время, как когерентность или глобальная связность, может быть репрезентирована, с одной стороны, лексико-синтаксическими средствами, а, с другой – структурно-тематическими средствами. Первая группа языковых средств представлена изотопией и дистантным повтором, вторая группа объединяет повторную номинацию заголовка и подзаголовочных высказываний в тексте, а также различные структурообразующие конструкции [2].

Приведённые ниже примеры показывают, что в основе связанности высказываний текста на его семантическом уровне действуют текстообразующие логико-семантические связи и используется вторичная номинация, для репрезентации которой используются средства различных языковых уровней, от лексического до грамматического.

Так, например, заголовок в медиадискурсе интервью, опубликованных в еженедельном информационно-аналитическом немецком журнале „Der Spiegel“, как правило, повторяет одно из высказываний интервьюируемого. Рассматриваемый нами пример заголовка, заимствованного из интервью с директором института исследований рынка труда и профессий Германии Берндом Фитценбергером, представлен следующим образом: „Zwölf Euro sind ein No-Go“ (Двенадцать евро ничего не значат.). Приведённый заголовок является усечённой цитатой из ответа интервьюируемого на вопрос журналиста: „Jetzt, mitten in der Krise, sind zwölf Euro auf jeden Fall ein No-Go“ (Сейчас, в разгар кризиса, двенадцать евро в любом случае ничего не значат) [9, с.71].

В текстах юридического дискурса значительна текстообразующая роль синтаксического параллелизма, как одного из видов повторов, который может быть анафорическим или катафорическим. Например, в тексте устава акционерного общества „Satzung der Software AG“ (SdS AG) в пятом параграфе третьего раздела используются следующие конструкции: *Der Vorstand ist ermächtigt, in der Zeit bis zum 30. Mai 2021 mit*

Zustimmung des Aufsichtsrats einmalig oder mehrfach ... auf den Inhaber lautenden Stückaktien gegen Bar-und/oder Sacheinlagen zu erhöhen (Genehmigtes Kapital). В разделе 3.1 употребляется синтаксическая конструкция: *Der Vorstand ist ermächtigt, mit Zustimmung des Aufsichtsrats Spitzenbeträge von dem Bezugsrecht der Aktionäre auszunehmen.* (Президиум уполномочен ...).

Кроме того, в разделе 3.2 также представлен приём синтаксического параллелизма с анафорическим подлежащим: *Der Vorstand ist ermächtigt, mit Zustimmung des Aufsichtsrats im Fall einer Kapitalerhöhung gegen...*, которая повторяется в разделе 3.3, ср.: *Der Vorstand ist ermächtigt, mit Zustimmung des Aufsichtsrats ...*. [10].

В основе организации приведённых выше фрагментов текста, заимствованных из устава акционерного общества, лежит приём синтаксического параллелизма, благодаря которому не только углубляется воздействие на адресатов и подчеркивается ритм, но, прежде всего, создаётся межфразовая связь. Несмотря на то, что данные конструкции относятся к средствам экспрессивного синтаксиса, в текстах юридического дискурса они имеют книжную окраску.

Таким образом, изучение роли повторов в процессе создания речевых произведений в различных дискурсах ведет к некоторой переоценке традиционного понимания сущности повтора в аспекте его связующей функции как одного из основных элементов организации связного текста. Это позволяет уточнить совокупность средств различных языковых уровней, используемых в организации текстов различных жанров и видов с учётом их дискурсивных параметров. Несмотря на то, что повторы выполняют несколько функций, их значение в построении текстов сложно переоценить, поскольку они задействованы не только в формальной, но и семантической структуре текста при репрезентации его имплицитного смысла, выполняя связующую функцию как на уровне его синтагматики, так и парадигматики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жаббарова Ф.У. Категория связности в научно-популярном тексте (на материале немецких научно-популярных статей): автореф. дисс. ... канд. филол.наук. Уфа, 2015. 23 с.
2. Корнев В. Н. Средства локальной и глобальной связности публицистического текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб, 2010. 22 с.
3. Реформатский А. А. Введение в языковедение / Под ред. В. А. Виноградова. – 5-е изд. М.: Аспект Пресс, 2008. 536 с.
4. Таюпова О.И. Повторы и их роль в текстах различных дискурсов // Вестник Башкирского университета. 2019. Т. 24. № 1. С.220-224.
5. Терновская Ю.В. Использование фигуры речи «повтор» в поэтических произведениях И. В. Гёте // Уральская горная школа-регионам: мат-лы Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 3 апреля 2017 г.). Екатеринбург: УГГУ, 2017. С.940-941.

6. Федосеев А.А. Фигуры речи в предвыборных агитационных текстах печатных СМИ // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 2 (30). С. 49-56.
7. Brinker, K. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. –7. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, 2010. 160 S.
8. Linguistisches Wörterbuch (in 3 Bänden). 6. Aufl. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle u. Meyer, 1994. 1288 S.
9. Der Spiegel Nr.24/6.6.2020
10. Satzung der Software AG. Stand: 31. Mai 2016. 8 S.
11. Schlink B. Der Vorleser. Zürich:Diogenes, 1997. S.207

Фадеева Л.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ СИНТАКСИСА НЕМЕЦКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям синтаксиса немецкой разговорной речи. Основную тенденцию развития синтаксиса современного немецкого языка составляет разрыхление синтаксической структуры. В области синтаксиса устная разговорная речь характеризуется зыбкостью границ предложения, их смещением, перераспределением логико-синтаксических отношений с уровня отношений слов внутри одного предложения на уровень отношений между разными предложениями, фрагментарностью, наличием структурно-зависимых предложений, употреблённых самостоятельно, краткостью и неразвёрнутостью предложений.*

***Ключевые слова:** разговорная речь; разговорный синтаксис; коммуникация; устность; речевой корпус; разговорный стиль; диалог; высказывание.*

Fadeeva L.V.

MODERN TRENDS IN THE STUDY OF THE SYNTAX OF GERMAN COLLOQUIAL SPEECH

***Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of German speech syntax. The main trend in the development of the syntax of the modern German language is loosening of the syntactic structure. In the field of syntax, oral colloquial speech is characterized by the unsteadiness of sentence boundaries, their displacement, redistribution of logical-syntactic relations from the level of word relations within one sentence to the level of relations between different sentences, fragmentation.*

***Keywords:** colloquial speech; conversational syntax; communication; oral language; speech corpus; conversational style; dialogue; utterance.*

Целенаправленное изучение живой устной речи на материале различных языков началось во второй половине XX столетия. Интерес к естественной речи и ее составным элементам, отражающим человеческий фактор в языке, продиктован антропоцентрической направленностью современной лингвистики. Внимание лингвистов к звучащей разговорной речи связано с тем, что основную долю человеческой коммуникации составляет устное общение. Постоянный приток обширного речевого

материала, а также появление технических возможностей для его сбора и обработки способствовали развитию и становлению нового научного направления со своим объектом и предметом, целями и задачами. Научные изыскания, в основе которых лежит анализ устной разговорной речи, обеспечены достаточно устойчивой методологической базой [9, с. 126].

Постановка вопроса о дефиниции разговорной речи влечёт за собой необходимость разграничения ключевых понятий лингвистики «язык» и «речь». Без их чёткого разграничения невозможно общее понимание предмета лингвистической теории и методики лингвистического анализа.

Содержание базовых для языкознания понятий «язык» и «речь», а также их соотношение менялись на каждом этапе развития и становления лингвистики. Существует большое количество различных, нередко взаимоисключающих толкований данной лингвистической проблемы.

Выдающийся немецкий мыслитель, учёный, один из основателей научного языкознания Вильгельм фон Гумбольдт отмечал, что язык многоаспектен, он не застывший продукт человеческой деятельности, а живое творение, сама эта деятельность, созидающий процесс.

Фердинанд де Соссюр в более чёткой форме разграничил языковую систему и речь, противопоставив их друг другу. Согласно его концепции, язык – это социальное явление, общее достояние всех говорящих на нём, готовый коллективный продукт, а всё связанное с творческим характером языка отнесено Соссюром к речи, которая всегда индивидуальна [7, с. 32].

Видный отечественный лингвист Б.Н. Головин признает, что общее (язык) и частное (речь) едины и вместе с тем различны. Языком он называет средства общения, взятые в отвлечении от какого бы то ни было конкретного их применения. Средства общения, вступившие в связь с конкретным содержанием (мыслями, чувствами, настроениями человека), Головин называет речью. Язык – это средства общения в возможности (потенции), речь – это те же средства в действии (реализации). «Общее (язык) выражается и осуществляется в частном (речи). Отдельное, частное (речь) – это одна из многих конкретных форм общего (языка)» [3, с. 21].

Среди разнообразных сфер применения языка основным является его использование в быту, повседневном обиходе, в неофициальной обстановке. Такое функционирование языка принято называть «разговорной речью».

Разговорный англ. *colloquial, conversational*, фр. *familier*, нем. *familiar, gewöhnlich, Umgang-*, исп. *coloquial, conversacional*. Свойственный повседневной устной (обычно диалогической) речи, характерный для обиходного общения [1, с. 376].

Разговорная речь – разновидность устной литературной речи, обслуживающая повседневное обиходно-бытовое общение и выполняющая функции общения и воздействия. Как форма существования литературного языка разговорная речь характеризуется основными его признаками (наддиалектностью, устойчивостью, нормативностью, многофункциональностью) [10, с. 407].

«Разговорная речь – самая всеобщая форма языка... Она обслуживает первоначально важные стороны жизни. Строгой предметно-тематической специфики разговорная речь не знает, она может касаться всего, чего угодно, однако её преимущественной сферой является быт во всех его проявлениях» [4, с. 14].

Разговорный стиль (разговорно-бытовой, разговорно-обиходный, повседневного общения) – один из функциональных стилей, но в системе функционально-стилевой дифференциации литературного языка занимает особое место, так как в отличие от других не связан с профессиональной деятельностью человека, используется только в неофициальной сфере общения и не требует для его применения специального обучения.

Ярче всего специфика разговорного стиля проявляется в непринуждённом непосредственном общении. Однако разговорный стиль реализуется не только в разговорной (устной) речи и в её стилизации в письменных художественных текстах (стилизованная разговорная речь), но и в бытовых письмах, в том числе и через Интернет, в дневниковых записях [6, с. 321].

В словарях современного немецкого языка под понятием «разговорная речь» понимают:

— «длительное чередование реплик в диалоге между двумя и более лицами» (Клаппенбах/Штайниц)

— «устный обмен мыслями двух или более лиц в диалоге на определённую тему» (Дуден).

В то время как словарь Клаппенбаха и Штайница выдвигает исключительно критерий чередования реплик говорящих, словарь «Дуден» делает акцент на тематической фиксации, тем самым расширяя смысл предыдущего определения. Кроме того, делается более сильный акцент на аспект устности.

Разговорная речь как одна из форм существования языка сочетает в себе общеязыковое и специфическое. Больше всего специфика разговорной речи проявляется в синтаксисе. По мнению многих исследователей, в устной разговорной речи существуют универсальные закономерности построения речевых конструкций, обусловленные экстралингвистическими факторами и спецификой развёртывания высказываний в линейную цепочку с помощью следующих друг за другом сегментов. Принцип избыточности и экономии в высказывании реализуется через сегментацию высказывания, а именно, «расщеплённую номинацию» [2, с. 76]. Психо-мыслительный процесс порождения спонтанной речи устроен так, что говорящий, стремясь донести до слушающего и вместе с тем до самого себя информацию, даёт её порциями, минимальными речевыми сегментами, т.е. средством более простым и наглядным. Такая структурная организация высказывания отражает основную тенденцию развития синтаксиса современного немецкого языка – тенденцию разрыхления синтаксической структуры.

Без типично разговорных структур оформление высказываний в живой спонтанной речи не обходится. В области синтаксиса устная «разговорная речь характеризуется зыбкостью границ предложения, их смещением, перераспределением логико-синтаксических отношений с уровня отношений слов внутри одного предложения на уровень отношений между разными предложениями, фрагментарностью, «лоскутностью» конструкций, наличием структурно-зависимых предложений, употреблённых самостоятельно, краткостью и неразвёрнутостью предложений, возможностью недосказанности, обрыва начатого предложения или продолжения-подхвата незаконченного и даже завершённого высказывания, обилием синтаксической идиоматики, предпочтением простых предложений сложным (так, объектные придаточные предложения зависящие от глаголов речи, мышления, чувственного восприятия – *sagen, fragen, meinen, denken, glauben, fühlen, sehen, hören* и т.п., имеют в разговорной речи соответствия – бессоюзные объединения типа: *Ich meine, du warst nicht da*) и т.п.» [5, с. 9-10].

Тенденция к «глагольности» разговорного предложения, т.е. предпочтительное употребление глаголов в устном высказывании для передачи общего смысла, объясняется структурно-строевыми особенностями построения немецкого предложения и может рассматриваться как признак «разговорности». Однако, В.Д. Девкин замечает, что краткие разговорные «сентенсоиды» реже всего оказываются глагольными. Нередко эту роль берут на себя наречия и другие части речи [4, с. 149]. Поэтапное развёртывание хода мысли находит отражение в «глагольном», либо даже «наречном» или «междометном» стиле.

В разговорном синтаксисе наблюдается аппроксимативная тенденция – приблизительность, отсутствие конкретизации, уточнения. С этим связан аналитизм разговорных конструкций, афлексивная словоформа, отказ от выраженности синтаксических отношений, переход на простое соположение синтаксических единиц.

Проанализированный материал немецкого устно-разговорного корпуса подтверждает, что в синтаксисе разговорной речи представлены все типы синтаксических структур. Общие свойства устной речи проявляются в специфических характеристиках разговорной речи: неподготовленности, линейном характере, ведущем, как к экономии, так и к избыточности речевых средств, непосредственном характере речевого акта.

Разговорная речь испытывает влияние пара- и экстралингвистических каналов сообщения, которые в сочетании с вербальным кодом позволяют информанту передать разговорную информацию меньшим количеством языковых средств. Ситуативная обусловленность разговорных явлений настолько велика, что влияет на формирование высказываний и их понимание окружением.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. 576 с.
2. Беляева М.В. Расщепленная номинация как способ сегментации высказывания в русской и немецкой разговорной речи // Грамматические категории в контрастивном аспекте: Сборник научных статей по материалам международной конференции. В 2 ч. Ч. 1. М.: МГПУ, 2016. С. 76-79.
3. Головин Б.Н. Введение в языкознание: Учебное пособие для студентов филологических спец. вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1983. 230с.
4. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика. М.: Международные отношения, 1979. 256 с.
5. Девкин В.Д. Особенности немецкой разговорной речи. М.: Междунар. отношения, 1965. 319 с.
6. Сиротинина О.Б. Разговорный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. 2-е изд., испр. доп. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 319-321.
7. Соссюр Фердинанд де. Труды по языкознанию. Пер. с франц. яз. под ред. А.А. Холодовича. М.: Прогресс, 1977. 695 с.
8. Фадеева Л.В. Методические принципы изучения устной речи / Л.В. Фадеева // Слово немецкое и русское: аспекты изучения: Материалы международной конференции, посвящённой юбилею профессора В.Д. Девкина. М.: «Прометей» МПГУ, 2005. С. 362-366.
9. Филиппов К.А. Лингвистика текста и современный анализ устной речи: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2016. 228 с.
10. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 688 с.
11. Duden. Die Grammatik. Band 4. 7. Auflage. Dudenverlag. Mannheim, 2006. 1344 S.
12. Meyer C.F. English corpus linguistics. An Introduction. Cambridge University Press. 2002. 186 p.

Шетэля В.

НОВЫЕ СРЕДСТВА ПОЭТИЧЕСКОГО ВЫРАЖЕНИЯ В СТИХОТВОРНОЙ СТРОКЕ ЯНА КОХАНОВСКОГО

***Аннотация.** В статье рассматривается поэзия видного польского автора эпохи Возрождения Яна Кохановского с точки зрения новых средств поэтического выражения в его творчестве. Наше внимание привлекли авторские значимые единицы, образованные, к примеру, из сложения основ. Эпоха, которая обозначилась в истории польского языка бурным развитием языка польской литературы и поэзии, была весьма благодатной для авторов, создающих свои произведения на родном языке, а вместе с тем сложной в плане трудности, исходящих от латинского наследия. Авторы не обладали достаточным лексико-фразеологическим материалом родного языка равным по значению латинским единицам, из которых сложены были религиозные песни, псалмы, молитвы. В статье отмечается, что при господстве латинского языка произведения Яна Кохановского, создаваемые им часто при помощи новых польских выразительных средств поэтического выражения, получали высокую оценку у современников и потомков.*

Ключевые слова: заимствование; лакуна; латынь; польское слово; поэтическое средство выражения; словарь; язык поэзии

Szetela V.

NEW MEANS OF POETIC EXPRESSION IN A VERSE LINE BY JAN KOCHANOWSKI

Abstract. *The article examines the poetic work of the prominent Polish Renaissance poet Jan Kochanowski from the point of view of new means of poetic expression in his work. Our attention was drawn to the author's significant units formed, for example, from the addition of the basics. The era marked in the history of the Polish language by the rapid development of the language of Polish literature and poetry was very fertile for authors who create their works in their native language, and at the same time difficult in terms of difficulties emanating from the Latin heritage. The authors did not have sufficient lexical and phraseological material of their native language equal in meaning to the Latin units that made up religious songs, Psalms, and prayers. The article notes that, under the domination of the Latin language, the works of Jan Kochanowski, created by him often with the help of new Polish expressive means of poetic expression, were highly appreciated by contemporaries and descendants.*

Key words: *borrowing; lacuna; Latin; Polish word; poetic means of expression; dictionary; language of poetry*

Исследования над лексико-фразеологическим материалом, при помощи которых сложены тексты польской классической литературы эпохи Возрождения (XV – XVI вв.) позволяют углубиться в понимание процессов, происходящих в польском литературном и поэтическом языке того и последующего времени. [1]

Стихотворные произведения Яна Кохановского (1530 – 1584 гг.) – значимого поэта польского Возрождения, позволяют нам через язык этого автора углубиться в понимание эпохи, когда, в большой мере, чем когда бы то ни было, возникала потребность в создании произведения на родном (польском) языке.

Ян Кохановский идет за голосом времени и постепенно переходит из латыни на родной язык при создании молитв, религиозных песен и поэтических произведений светского жанра (поэмы: «Satyr albo Dzikі Maż», «Szachy» и другие). Переводит на польский язык латинские тексты такие, как «Псалтырь Давыдова» (1580 г.), получивший высокую оценку клира.

Не всегда автор могу черпать из лексико-фразеологического фонда польского языка той эпохи необходимые средства высказывания отвлеченного, религиозного, общественно-политического и другого характера, что открывало широкие возможности для словообразования подобных единиц. Создаваемые автором новые литературные средства выражения сформировали новый, востребованный временем, польский литературный и поэтический языка.

Ян Кохановский изобретал средства поэтического выражения из области отвлеченных и религиозных понятии и другие, которые своей

выразительностью соответствовали заданному литературному жанру и были доступны в понимании всем слоям общества независимо от их профессиональной принадлежности.

Наше внимание привлекли употребленные автором единицы, образованные от сложения основ, которые вносят определенную динамику и образность в повествование. Имеются в виду прилагательные с общим значением «быстрый», «быстро продвигающийся»: **prędkopióry** – «быстрокрылый»; **prędkonogi** – «быстроногий»; **skrzydłonogi** – «крылоногий»; **wiatroglowy** – «с ветром в голове», дословно: «ветроголовый»; **wiatronogi** – «с ветром в ногах», дословно: «ветроногий»; **żarkonogi** – «с жаром в ногах», дословно: «жарконогий».

Данные значения наиболее полно раскрываются в контекстах. См.: употребление прилагательного **prędkopióry** в сравнений: “Panu ja ufam, a wy mówicie: między góry Uciekaj co najdalej, jako ptak prędkopióry” - [здесь и далее перевод наш. – В.Ш.] «Господу я доверяю, а вы говорите: в горы беги как можно дальше подобно птице *быстрокрылой*» [4, t. II, s.28].

Бегуна – участника античных спортивных соревнований поэт сравнивает с быстролетящей птицей, см.: употребление поэтом определения **skrzydłonogi**: “(Homerus) sławnych zapasników Nie zamilczał i skrzydłonogich zawodników” - «(Гомер) не замалчивал славных борцов и *крылоногих* бегунов» [4, t. I, s.139].

Синонимичными к прилагательному **skrzydłonogi** является прилагательное **prędkonogi** для определения быстроты бега античного героя Ахилла: “Achilles prędkonogi” - «Ахилл быстроногий» [4, t. I, s.151]. Тем же словом определяется быстрый ход коня: “koń prędkonogi” - «конь быстроногий» [4, t. I, s.280], “Obróć swój koń prędkonogi, Nieścigniony care strog!” - «Заверни своего коня быстроногого, произведенный строгий царь» [4, t. I, s.327]. В той же функции для характеристики быстроты бега животного поэтом употреблено прилагательное **żarkonogi**: “konie żarkonogie” - «кони *с жаром в ногах*» [4, t. III, s.165].

Данный синонимически ряд пополняет прилагательное **wiatronogi** в сравнительных конструкциях – в сравнениях бега человека с бегом животных – косулей, оленем.

Wiatronogi: “sarny po puszczy gonić wiatronogie” - «косулю *ветроногую* догонять в пуши» [4, t. III, s. 145], “Pierzchnie jako przed wilkiem jelen wiatronogi” - «Убежит как олень *ветроногий* перед волком» [4, t. I, s.76].

Интерес представляют сложенные единицы, образованные от цветообозначения: biały – белый: **biaległowa**, **białagłowa** – «женщина», дословно: «белоголовая», **białogrzywy** – «белогривый»; krasny – «красный», «красивый»: **krasomówca**, мн.ч. **krasomowce** – «оратор», дословно: «*красивоговорящий*»; złoty – золотой: **złotogłowy** – «мудрец», «искусный врач», дословно: «*златоголовый*».

О слове **białogłowa** в значении «женщина», «блондинка» более подробно см. в нашей статье «*Пани, панна...*: о наименованиях женщины в русском переводе романа Генрика Сенкевича «Пан Володыёвский» [2].

Ян Кохановский не может не употребить это весьма частотное в польском языке наименование женщин, указывающее на преобладание в обществе лиц женского пола со светлым цветом волос. Это название переносится и на античных героинь, см.: [о Кассандре:] “A to zaś co za białogłowa Z włosami roztręganymi i twarzy tak bladej?” - «А что это за женщина С волосами растрепанными и бледным лицом?» [4, t. III, s.111], “jedno nie mogę wydziwić, Skąd tę niestałość białogłowy mają, Że się jako wiatr letni odmieniają” - «одно меня удивляет, Откуда такое непостоянство у женщин изменчивое, как ветер летний» [4, t. I, s.287], “Ja chcę podobać w mowie Nauczzonej białejgłowie” - «Своей речью хочу понравиться Образованной даме» [4, t. I, s.312].

В стихотворной миниатюре (фрашке) «Nagrobek koniu» («Намогильный памятник коню») находим образование с цветообозначением **biały**, называющее породу белогривого коня по имени Глинка, см.: “Tym się marmorem uczcił twój pan żalściwy Pomniąc na twoję dzielność, Glinko białogrzywy” - «Этим мрамором отблагодарил твой опечаленный хозяин, Помня твою храбрость, Глинка белогривый» [4, t. I, s.248].

Век «Золотой польской культуры», названный так, может быть, и по вкладу в его развитие самого Яна Кохановского, обозначился **красным словом** – **krasomówstwem**, которое синонимично слову **retoryka** – **риторика**.

Не случайно “Słownik polszczyzny XVI wieku” («Словарь польского языка XVI века») [5] отмечает ряд производных от слова **krasomówstwo** – «риторика»: **krasomędrek** – «болтливый неумный человек», **krasomowa** – «риторика», **krasomowca** – «оратор», «ритор», **krasomówienie** – «риторика, красивое говорение», **krasomownie** – «образное высказывание», **krasomówność** – «отличающийся образным высказыванием», **krasomowny** – «красиво говорящий», **krasomowski** – «красиво говорящий», **krasomowstwo** – «красиво говорить, высказываться» [5, s. 128 – 129].

Эти новые термины весьма частотные в польской речи того времени отражают состояние дел в вопросе о польской, а не латинской риторике. И здесь также обозначилось преобладание польской речи над латинской. Хотя латинский язык, как язык богослужения, был использован в польских костелах долго, вплоть до 60-ых годов XX века.

Ян Кохановский употребляет производное **krasomowca** в значении «оратор», при чем употребляет это слово в приказном контексте, в речи обличительной, обращенной к тем же самым ораторам, см.: “Precz, krasomowce! Wywody na stronę!” - «Прочь, ораторы! Итоги подведем потом!» [4, t. I, s.321].

Новообразование **złotogłowy** в значении «мудрец», а здесь «искусный врач» отметим в следующем тексте, см.: “Serce nie zleczą żadne

złotogłowy” - «Сердце не вылечат искусные врачи (золотые мудрые головы)» [4, t. I, s.270].

Не менее интересны единицы в стихотворных текстах Яна Кохановского, образованные от числительных: sto – сто: **storęki** – «сторукий», dziewięć – девять: **dziewięsił** – «девяти-сильный», как определения античных героев [4, t. I, s.138]; -krotny – «кратный»: **wszystkokrotny** – «многократный», «всесторонний»: “Życząc Litwie i Polsce wiekuistej zgody ... [na pergaminie] Gdzie jej ani mól ruszy, ani pleśń dosięże, Ani wiek wszystkokrotny starością doleże” - «Желая Литве и Польше вечного согласия ... [на пергамене], которого ни моль, ни плесень не тронет, Ни многократный возраст своей старостью не достанет» [4, t. I, s.92].

Представленные здесь только некоторые примеры на употребление Яном Кохановским новых польских средств поэтического выражения, образованных от сложения основ, показывают высокий словообразовательный потенциал польского языка XVI века. Потенциал независимый от латинского наследия. Отметим расширение синонимии польского языка за счет новых слов независимый от иноязычных влияния.

Поэтический талант автора способствовал созданию образных средств поэтического высказывания, которые оказались интересными для современных нам создателей исторического словаря того времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шетэля В. В защиту языка: польские авторы XV – XVIII вв. о культуре польской речи // Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике: Сборник материалов XXI Международной научной конференции по риторике, 1 – 3 февраля 2017 г. / Отд. ред.: В.И. Аннушкин. М.: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 543 – 548.
2. Шетэля В. *Пани, панна...*: О наименованиях женщины в русском переводе романа Генрика Сенкевича «Пан Володыёвский» // Русистика без границ. Международный научный журнал [Электронное издание: [http:// www.rusistikabg.com/](http://www.rusistikabg.com/)]. – София, 2017. – № 2. – С. 118 –125.
3. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1998. – 805 s.
4. Kochanowski J. Dzieła polskie. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1953. – Т. I –III.
5. Słownik polszczyzny XVI wieku / red.naczelną M.R. Mayenowa. – Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1978. – Т. XI. – 634 s.
6. Szetela W. О фразеологии і пареміології поетичких текстів Яна Кохановського // Славянская фразеология и пареміология: традиционные и новаторские решения проблем: К 80-летию со дня рождения профессора В.М. Мокиенко / редкол.: Е.В. Ничипорчик (отв. ред.) [и др.]; Министерство образования Республики Белоруссия, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины [Электронное издание]. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. С. 250 – 253.

*Штеба А.А.
Никодимова А.Д.*

ЗАТРУДНЕННОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ СМЕШАННЫХ ЭМОЦИЙ В АСПЕКТЕ АЛЕКСИТИМИИ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема девербализации словесных знаков сквозь призму алекситимии, под которой понимается неспособность человека описывать эмоциональные переживания. Проблема языковой категоризации смешанных эмоций, представляющих собой объединение в целое двух и более, как правило, амбивалентных номинаций эмоциональных переживаний, предполагает поиск говорящим новых средств экспликации категории эмотивности. Соответственно появление новых средств выражения эмоций, которые нарушают конвенциональные нормы языковой категоризации эмоций, усложняют систему эмотивности.*

***Ключевые слова:** смешанные эмоции; языковая категоризация эмоций; алекситимия; девербализация; десемантизация*

*Shteba A.A.
Nikodimova A.D.*

DIFFICULTY OF LANGUAGE EXPLICATION OF MIXED EMOTIONS IN THE ASPECT OF ALEXITHYMIA

***Abstract.** The article deals with the problem of verbalization of verbal signs through the prism of alexithymia, which is understood as the inability of a person to describe emotional experiences. The problem of language categorization of mixed emotions, which are a combination of two or more, as a rule, ambivalent categories of emotional experiences, involves the speaker's search for new means of explicating the category of emotivity. Accordingly, the emergence of new means of expressing emotions that violate the conventional norms of language categorization of emotions, complicate the system of emotivity.*

***Key words:** mixed emotions, language categorization of emotions, alexithymia, deverbabilization, desemantization*

Отражение действительности языковыми средствами является приблизительным, аппроксимативным. Реальность принципиально недостижима для человека по причине того, что вещи есть чистые денотаты, которые существуют в семиотическом вакууме. Соответственно вещи принадлежат регистру Реального, из-за чего они невозможны. Единственная реальность, которая доступна человека – компульсивно-обсессивная, повторяющаяся, гипертекстовая вымышленная реальность слов, поскольку вещи недоступны человеку, в его распоряжении находятся только слова, благодаря которым он думает о словах [14, с. 155]. Любая мысль о вещи вторична, когда с применением механизма аппроксимации говорящий создает текстовую проекцию, которая преобразовывает ментальные представления о «многомерной жизни» в «многомерную плоскость текста» [4, с. 5]. В процессе языковой категоризации эмоций создание данной текстовой проекции усложняется дополнительно тем, что

говорящему нужно попытаться выразить не столько объективный (недостижимый), сколько субъективный мир. Языковая система, в свою очередь, реагирует на данную невозможность тем, что постоянно варьирует уже имеющиеся (на уровне формы и содержания), а также предлагает свободные потенции для создания новых способов экспликации эмоций для приближения к недостижимой эмоциональной реальности.

На семном уровне слово представляет собой неограниченное, гибкое пространство, семантические доминанты и эмоционально-смысловое содержание которого находится в состоянии постоянного движения. В подтверждение сказанного можно обратиться к потенциатавам – конвенционально нейтральным лексическим единицам, приобретающим не столько дополнительное, сколько ситуативно основное, контекстуально облигаторное эмоционально-смысловое содержание в зависимости от коммуникативной ситуации:

- Рейнгольд! повторил я так же резко и звонко. Но я почувствовал, что теперь в моем голосе звучит не столько негодование, сколько глубокая скорбь. Это «Рейнгольд» заключало в себе скорее мольбу, чем гнев оскорбленного человека, который может перейти от угроз к действию (А. Моравиа).

- Ты же знаешь, какие это золотые ребята! - восклицает Жоан де Адан. - А уж о Педро и говорить нечего! Он - настоящий товарищ.

Товарищ... Товарищ... Педро кажется, что нет на свете слова прекрасней (Ж. Амаду).

Процесс переосмысления и трансформации эмоционально-смысловой составляющей слова можно описать через девербализацию. Девербализация является одной из примет современной человеческой коммуникации, при которой слова заменяются языком тела и акциональными знаками [16, с. 221]. Процессы девербализации являются внешним проявлением десемантизации, происходящих от неудовлетворенности возможностями языка и/или запрета на использование данных возможностей. Десемантизация представляет собой «процесс семантического опустошения слова» [6, с. 69-73], это полная или частичная утрата одного или нескольких компонентов лексического значения [5]. При полной десемантизации дифференциальные семы утрачиваются, архисема заменяется на более абстрактную, а при частичной – происходит потеря одной или всех дифференциальных сем с сохранением потенциальной семы [10, с. 84].

Десемантизированные слова при этом (как результат) принято отличать от слов с размытой семантикой, когда последние суть слова, не достигшие предела семантического развития, у них отсутствует иерархия, значения относятся к одному микрополю, слова приобретают безграничное число значений внутри контекста посредством наведения в семантику потенциальных адгерентных сем. Неопределенный интенционал, конкретизируемый импликационалом, является основной семантической диффузии, на которой основа десемантизация.

Разнообразные новые значения слова, приобретаемые в результате действия на смысловое содержания процесса десемантизации, исследователи относят к подзначениям, употреблением, оттенкам [3, с. 107]. Однако цитируемые ученые приводят важное замечание о том, что семантическая диффузия представляется сущностной характеристикой семантики любого слова, когда при условии отсутствия контекста каждая лексическая единица характеризуется неполнотой, недосказанностью, неопределенностью [Там же, с. 110]. Среди причин диффузии семантики слов рассматривают как технический прогресс, в целом, порождающий новые явления, предметы, лишённые определенного названия, например, *paraphernalia*, *memorabilia*, *flotsam*, *jetsam* [2, с. 112], так и генерализованную семантику слов, зависимость значения слов от контекста, отсутствие четкой предметной соотнесенности и определенного представления о том, что обозначает данное слово [18, р. 118]. И.В. Кокошкина [5, с. 6] отмечает, что помимо контекста катализаторами десемантизации являются устная коммуникация, уровень речевой культуры говорящего, его эмоциональное состояние, дополнительные особенности протекания коммуникативного акта.

На уровне эмоциональных переживаний также следует говорить о потере и/или преобразовании способов описания эмоций через деэмотивизацию, под которой можно понимать отказ от привычных способов языковой категоризации эмоций и создание новых, неконвенциональных обозначений для мира эмоциональных переживаний. Подобное развитие и, бесспорно, усложнение языковой категоризации эмоций является следствием деструктивного внешнего воздействия на систему языкового описания, выражения, названия эмоций.

Интересно, что в психологии подобное состояние деэмоциональности изучается наряду с афазийными (алалия, алексия, аграфия и пр.) расстройствами личности. Алекситимия представляет собой сниженную способность или затрудненность в вербализации эмоциональных состояний, когда к характеристикам аклекситимичной личности относят трудность вербального выражения эмоциональных переживаний, неспособность или затрудненность дифференциации эмоциональных переживаний от телесных ощущений, объективность и предметность категоризации в том числе внутреннего мира, отсюда следует бедность воображения или фикциональная упрощенность [8, с. 74]. В своей статье О.В. Петрова обращает внимание на то, что из сознания студентов в настоящее время пропадает «индивидуальная физиономия» понятий, когда окружающий мир категоризуется, напротив, с использованием абстрактных обозначений, что сопровождается пренебрежением значениями слов, нарушениями лексической сочетаемости, абсурдизации речи [11, с. 100].

Согласно Торонтской шкале алекситимии Дж. Тэйлора (1985 г.) [Прив. по: 12] при диагностировании алекситимии предлагается пройти опрос по принципу семантического шкалирования, включающий более 25

вопросов. В данных вопросах основное внимание фокусируется на фантазийности, фикциональности, проективности («*Мечты – это потеря времени*»; «*я редко мечтаю*», «*Я часто мечтаю о будущем*», «*Я провожу много времени в мечтах, когда не занят ничем другим*», «*Я часто даю волю воображению*»), затрудненности контроля («*Когда я плачу, я всегда знаю, почему*»; «*Я часто не знаю, почему я сержусь*») и описания эмоциональных переживаний / состояний («*Когда я плачу, я всегда знаю, почему*»; «*Я часто затрудняюсь определить, какие чувства я испытываю*»; «*Мне трудно находить правильные слова для моих чувств*»; «*Я способен с легкостью описать свои чувства*»; «*У меня бывают чувства, которым я не могу дать вполне точное определение*»; «*Мне трудно описывать свои чувства по отношению к людям*»; «*Я не знаю, что происходит у меня внутри*»; «*Когда я расстроен, я не знаю, печален ли я, испуган или зол*»).

Наряду с приведенными выше особенностями среди признаков алекситимичной личности выделяют повышенную тревожность, увеличенную частотность агрессивных способов реагирования, пониженную эмпатийность [15, с. 94]. В исследовании Д.С. Никулиной и Д.В. Аднодворцева показана зависимость трудоголизма от алекситимии, поскольку трудоголики испытывают трудности при выражении своих чувств и эмоций, что сопровождается тенденцией к сдерживанию и подавлению эмоциональных переживаний [9, с. 272]. При этом исследователи отмечают, что люди, страдающие алекситимией, тяготеют к вещественной ориентации и опредмечиванию субъективной действительности, не испытывают удовольствия от повседневных занятий, обладают завышенным уровнем притязаний (вероятно, это может быть обусловлено собственно акцентом на предметном видении мира), становятся более категоричными и авторитарными.

Анализ примеров Национального корпуса русского языка показал, что частотно затрудненность вербализации эмоциональных переживаний сопровождается положительными (радость, благодарность), отрицательными (возмущение, изумление) эмоциями, а также состояние взволнованности, обеспокоенности, сконфуженности:

Он даже не мог подобрать слов, чтобы выразить своё возмущение (А.Т. Аверченко);

Целую Ваши ручки и Вас, а о благодарности моей за Ваше внимание и заботу просто не могу подобрать слов (Э. Герштейн);

Александра Федоровна в письмах бурно выражала радость: «Мой самый единственный и любимый, я не могу найти слов, чтобы выразить все, что я хочу...» (А. Алексеев);

Я так растерялся, так разбит душой, что не могу найти слов (Л. Спиридонова).

Я понимаю, вы хотите извиниться за то, что тайком перелезли через забор, но от смущения не можете найти слов, — сказал он лукаво (В. Губарев).

Понимала, что я не могла успеть дочитать рукопись, понимала и то, что я растеряна и не могу найти слов (Н.И. Ильина).

К сущностным особенностям любой эмоции относят их неопределенность, амбивалентность, дискурсивность и флуктуативность оценочной составляющей в зависимости от, к примеру, контекста, условий коммуникации и пр. Язык, в свою очередь, отражает данную эмоционально-смысловую подвижность и множественность эмотивов. Так, И.В. Несветайлова, к примеру, указывает, что ревность суть амбивалентная эмоция, где один объект вызывает противоположные эмоциональные переживания [7, с. 6]. С.В. Рудакова пишет, что счастье представляется сложным эмоциональным переживанием, которое может объединяться с разнообразными эмоциями (радость, грусть, восторг и пр.) [13, с. 143].

Особое внимание следует обратить на затрудненность описания смешанных эмоций:

Не могу подобрать слов, чтобы описать это ощущение — это смесь восторга, благоговения перед этой красотой, величием действия, в котором я принимаю участие (Ю.В. Усачев).

Здесь происходит, — я задыхался от горя и возмущения и не мог подобрать слов (Б. Левин).

Реакцией на переживание смешанных амбивалентных эмоциональных переживаний служит возникновение трудностей при номинации эмоционального состояния. Говорящий осознает, что имеющиеся в его распоряжении конвенциональные средства дескрипции или номинации эмоций не соответствуют коммуникативной ситуации, спектру переживаемых им эмоций, что приводит к необходимости поиска адекватных средств кодирования эмоций. Отдельные номинации эмоциональных переживаний при этом девербализируются, чтобы объединиться в новое синергичное целое, аппроксимативно отвечающее коммуникативному намерению говорящего. Соответственно формально выраженное состояние алекситимии на содержательно-функциональном уровне представляет собой попытку упорядочить языковую категоризацию эмоций через ее расширение и обогащение привнесением новых способов

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Голубева О.В. «Пятьдесят оттенков» смысловой неопределенности // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». № 4. 2020. С. 17-23.
2. Желонкина Т.П. Существительные с «размытым» значением в современной английском языке // Гуманитарный вектор. № 4 (36). 2013. С. 111-115.
3. Жуков А.В., Жуков К.А. Семантика неопределенности (о словах и фразеологизмах с размытым и широким значением) // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. № 25. 2003. С. 106-111.
4. Ионова С.В. Аппроксимация содержания вторичных текстов: автореф. ... докт. фил. н., Волгоград, 2006. 40 с.

5. Кокошкина И.В. Десемантизированные элементы дискурса: функционирование, классификация, факторы употребления: автореф. ... канд фил. н., 2011, Саратов. 24 с.
6. Мандрикова Г.М. Слово в процессе десемантизации // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: история, филология. № 2. 2015. С. 68-73.
7. Несветайлова И. В. «Зависть» и «ревность» как эмоциональные концепты русской и английской лингвокультур: автореф. ... канд. фил. н. Волгоград, 2010. 22 с.
8. Никитин Е.А., Шкленник С.М., Цой В.С. Соотношение агрессивности, алекситимии и типа поведения у военнослужащих // Вестник психотерапии. № 17 (22). 2006. С. 73-78.
9. Никулина Д.С., Аднодворцев Д.В. Изучение проявления феномена алекситимии у субъектов с разной степенью выраженности трудоголизма // Известия ТРТУ. № 14 (69). 2006. С. 271-275.
10. Панкина М.Ф. десемантизация как процесс развития значения слова // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. №1. 2012. С. 83-85.
11. Петрова О.В. Неточные слова или размытость понятий? // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. № 5. 2017. С. 98-106.
12. Понять себя: тест на алекситимию // Астма и аллергия. № 1. 2007. С. 8-9.
13. Рудакова С.В. Счастье как эмоциональное переживание (на материале лирики Е.А. Баратынского) // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония: материалы международной конференции. Москва, 2020. С. 141-146.
14. Руднев В.П. Нарративный диссонанс: язык против реальности. М.: Академический проект, 2020. 165 с.
15. Семке В.Я., Брель Е.Ю., Стоянова И.Я. Психологическая модель алекситимии в ракурсе факторного анализа // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. № 1 (52). 2009. С. 93-95.
16. Шаховский В.И. Экология языка и человека в меняющемся социуме // Нефилология. № 22. 2020. С. 217-225.
17. Ullmann S. Semantics. An Introduction to the Science of Meaning. Oxford: Blackwell, 1962. – 278 p.

Ярославцев Ф.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В ДИАХРОНИИ

***Аннотация.** Данная статья ставит своей целью ознакомление с понятием *Sprachtabi*, а также с историческими предпосылками как его возникновения, так и возрастающего интереса к теме эвфемизации в немецкоязычной научной среде.*

***Ключевые слова:** языковые табу; эвфемизация; табуирование: социокультурная среда; феминитив; эвфемистический термин*

Yaroslavtsev F.V.

USING EUPHEMISMS IN GERMAN DIACHRONICALLY

Abstract. *This article aims at getting the reader acquainted with the concept of Sprachtabu, as well as with the historical background of both its emergence and the growing interest in the topic of euphemization in the German-speaking scientific community.*

Key words: *linguistic taboos; euphemization; taboo: sociocultural environment; feminine; euphemistic term*

За последние тридцать лет в немецкоязычной научной среде наблюдается значительный рост количества лингвистических работ и исследований по теме Sprachtabu – языковых табу – и эвфемизмов [5]. Среди прочих можно выделить теологическую диссертацию Штефана Шорха (Stephan Schorch) 1998 года. В этой работе представлены актуальные языковедческие методы исследования, которые автор использует для анализа эвфемизмов в древнееврейском тексте Библии.

Однако в первую очередь необходимо обозначить причины данного явления, а также объяснить сам термин Sprachtabu. На данный момент не представляется возможным установить, кто из ученых-языковедов впервые употребил этот термин. Это связано не в последнюю очередь с тем, что слово «табу» вошло в лексикон европейских языков только в конце XVIII века, и эквивалента в немецком языке этому термину нет. Известно, что британский путешественник и исследователь Джеймс Кук привёз это слово из экспедиции в 1777 году. Затем термин был заимствован в другие европейские языки. «В нововерхненемецком нет такого слова, которое точно соотносилось бы со словом «табу». [...] Однако древнегерманские слова, которые встречаются в готском как «weihs» и «heilag», и в нововерхненемецком существуют как «geweiht» и «heilig» («Освященный» и «святой»), имели схожее значение со словом «табу» [4]. Эти факты говорят о том, что само явление табуирования было известно уже в дохристианскую эпоху и является древним. И действительно – древнейшие табуизмы связывают с верованиями или суевериями древних народов, заключающимися в том, что слова могут иметь магическую силу. В русском языке с этим явлением связывают слово «сокровенный» в значении «скрытый», «неведомый». Так, например, чтобы не навлечь на себя гнев медведя, его называли хозяином, лесником, иногда просто местоимением «он».

«Там, где есть эвфемизмы, должны быть и табу – и наоборот» [1]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в меняющейся социокультурной среде неизбежно происходят изменения в системе табу, так как с изменением в обществе отношения к той или иной теме может изменяться ее статус запретности или деликатности. Так, например, с распространением в обществе мнения о том, что любой тип строения тела должен восприниматься позитивно, возникает слово «vollschlank», дословно переводящееся как «полностью стройный». Прилагательное используется как эвфемизм к слову «fett» или «dick» - «толстый».

Исходя из типа эвфемизмов, времени и интенсивности их появления, можно делать выводы об отношении в обществе к тем или иным сферам жизни. Если для древнего человека объектом эвфемизации было

«сокровенное», то для современного человека на первый план выходит каждодневное или «наблюдаемое» - то, что происходит с человеком или в обществе людей с некоторой регулярностью. Это понятие охватывает физиологические аспекты человеческой жизни, такие как потребности («das stille Örtchen» - тихое местечко), внешность («hohe Stirn» - высокий лоб; о лысом человеке) или смертность («das Zeitliche segnen» - благословлять мирское), а также социальный и политический аспекты – положение или статус в обществе («einkommensschwach» - «слабоприбыльный» или «bescheidene Verhältnisse» - скромное поведение), публичная речь или политическая риторика («kostenintensiv» - «интенсивно стоящий», требующий интенсивных вложений) и т.д.

Процесс эвфемизации тесно переплетается с процессом номинации – одним из трех фундаментальных процессов, формирующих речевую деятельность человека (два остальных – предикация и оценка). Объекты, по этическим, культурным, психологическим и каким-либо иным причинам не называемые или называемые с трудом, нуждаются в эвфемистическом обозначении; обновление номинаций диктуется необходимостью вновь и вновь вуалировать или смягчать сущность того, что в культурном обществе считается неудобным, неприличным и т.д. [7, с. 29]

Следует отметить, что эвфемизация происходит помимо прочего на уровне нейтрализации – придания словам нейтральной эмоциональной или смысловой окраски. К данной категории относятся некоторые феминативы – актуальная проблема в том числе и немецкоязычной общественности. Чтобы не делать лишней акцент на гендерной принадлежности, часто используют нейтральное множественное число, образованное от формы Partizip 1. Например, вместо «StudentInnen» - «Studierende» (вместо «студентки и студенты» - «учащиеся»). В названиях профессий используют слово «Kräfte» - дословно, силы, т.е. те, кто способен выполнять какую-либо работу – например, «Lehrkräfte» - преподаватели (специалисты по обучению). «Reinigungskräfte» - уборщики (специалисты по уборке, вместо «Putzfrau» - уборщица).

В ходе истории сменяются политические настроения в обществе, меняются политические курсы, идеологии. В связи с этим возникает необходимость создания новых терминов, которые бы соответствовали определенной политической и/или идеологической системе. Особенно выделяются в истории немецкого языка эвфемистические термины, введенные с целью смягчить представления человека о политике Третьего Рейха. Например, слово «Massenmorde» - массовые убийства – заменялось нейтральным «Sonderbehandlung» - особое обращение; «Zwangsdeportierte» - сосланные за границу – «Fremdarbeiter» - работающие за границей. А также укреплять в человеке веру в победу нацизма: «Niederlagen» - поражения – заменялось на «Belastungen» - трудности.

Исходя из вышеописанных наблюдений и исследований, можно сделать вывод о том, что система эвфемизации и табуирования

демонстрирует практическое проявление гипотезы Сепира-Уорфа, так как эвфемизмы меняют отношение реципиента к описываемому объекту, а также потому, что при изменении настроений, отношения, взглядов в обществе неизбежно возникают эвфемизмы. Немецкоязычная языковая личность (с точки зрения понимания данного термина в теории перевода и переводоведении как совокупность знаний, которыми обладает целевой или среднестатистический носитель языка, а также уникальные для его менталитета способы формирования денотата) претерпела за XX и начало XXI века значительные изменения (неоднократная смена идеологий, мировые войны, социальные движения – пуристы, феминисты и т.д.), что, в свою очередь, привело к обширным и зачастую радикальным изменениям в языке и вызвало научный интерес языковедов, в том числе и в сфере эвфемизации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Balle, Christel: *Tabus in der Sprache*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris 1990.
2. Luchtenberg, Sigrid. *Untersuchung zu Euphemismen in der deutschen Gegenwartssprache*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. Bonn, 1975., 575 S.
3. Luchtenberg, Sigrid: "Tabus in Interkultureller Kommunikation. Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache". In: *Deutsch lernen* Nr.3, 1997. S. 211-223.4. Pfister, F.: "Tabu". In: *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens*. Band VIII. Berlin und Leipzig 1936/1937.
- 5 Schröder, Hartmut. *Sprachtabu und Euphemismen – Sprachwissenschaftliche Anmerkungen zu Stefan Schorchs "Euphemismen in der hebräischen Bibel"*
6. Брандес М.П. *Стилистика немецкого языка*. Высш. шк. М. : 1983. 271 с.
7. Крысин Л.П. *Эвфемизмы в современной русской речи*. 1996.
8. Мирзоева Ф.Р. *Использование эвфемизмов в дипломатическом дискурсе // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания*. ДА МИД РФ. Дашков и Ко. М. : 2017. С. 37-44.

СЕКЦИЯ 2

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Алеевская А.О.

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты реализации воспитательного потенциала учебных занятий по иностранному языку в неязыковом вузе в современных условиях перехода на дистанционный режим обучения. В статье также рассматривается использование электронной образовательной среды Moodle для реализации воспитательной деятельности преподавателей в ходе учебного процесса при отсутствии традиционных аудиторных занятий.

Ключевые слова: воспитание; личность; курсанты и студенты; дистанционное обучение; электронная образовательная среда.

Aleyevskaya A.O.

SOME ASPECTS OF REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN THE NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT DURING DISTANCE STUDYING

Abstract. The article considers some aspects of realization of the educational potential of the foreign language classes in the non-linguistic higher educational establishment. in current conditions of distance studying. The article also considers the use of the electronic educational environment for educational activities of teachers during the educational process in the absence of traditional classes.

Key words: education; personality; cadets and students; distance studying; electronic learning environment.

Воспитанию личности обучающихся уделяется особое внимание на всех этапах образовательного процесса. В настоящее время в условиях сложной эпидемиологической ситуации в стране многие учебные заведения переходят на дистанционную форму обучения. При этом возникает совершенно новый формат межличностных взаимодействий преподавателей и курсантов и студентов. В этих условиях зачастую духовно-нравственное развитие обучающихся отходит на второй план, однако многие преподаватели, успешно освоив дистанционные технологии, ищут новые пути для реализации воспитательного потенциала учебных занятий.

В Академии ФСИН России дистанционное обучение осуществляется посредством электронной образовательной среды "Moodle" (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая ранее использовалась в учебном процессе только в качестве вспомогательного средства для организации самостоятельной работы курсантов, студентов и слушателей, и платформы для организации видеоконференций "Zoom". Преподаватели активно комбинирует обе платформы для достижения наилучших результатов в процессе обучения иностранному языку.

С помощью электронной образовательной среды "Moodle" обучающиеся получают доступ к материалам занятий, выполняют и отправляют задания, общаются на форумах и чатах, проходят тестирования и так далее. К преимуществам данной технологии также относятся неограниченный доступ к курсу, возможность выполнения заданий преподавателя в любое удобное время без территориальной привязки (при наличии выхода в интернет), широкий спектр элементов для поддержки образовательного процесса (различные способы оформления учебного материала, проведения текущего и промежуточного контроля успеваемости).

На базе платформы для организации видеоконференций "Zoom" проводятся все виды учебных занятий, а также зачеты и экзамены. В отличие от электронной образовательной среды эта платформа обеспечивает синхронную коммуникацию между участниками образовательного процесса. Это неоспоримое преимущество для отработки фонетической части речи. Также "Zoom" применяется для организации всех видов внеаудиторной деятельности. Воспитательные беседы, круглые столы, конференции, семинары, викторины, патриотические акции, виртуальные экскурсии и многое другое организуется преподавателями с целью формирования культурных и нравственных ценностей курсантов и студентов.

Исходя из данных отчета кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, основной формой воспитательной работы в 2020 году стала организация и проведение бесед посредством платформы для организаций видеоконференций "Zoom" о роли иностранного языка в профессиональной деятельности, о страноведческих особенностях Великобритании, о пенитенциарных системах зарубежных стран, о патриотическом воспитании и любви к Родине, о толерантности, о роли иностранного языка в современном мире и др. Также нашими преподавателями активно проводились разного рода дополнительные воспитательные проекты в "Zoom", направленные на интеллектуальное развитие обучающихся, их патриотическое, эстетическое и духовно-нравственное воспитание.

К преимуществам платформы "Zoom" следует отнести возможность записи конференции, что позволяет просматривать материал отсутствующим на занятии или мероприятии курсантам и студентам в

любое удобное время, а также обращаться к материалам для подготовки к следующим занятиям или во время сессии.

В условиях дистанционного обучения воспитательное воздействие на обучающихся в большей степени следует оказывать через содержание образования. Дисциплины гуманитарного цикла в большей степени открыты для подбора материала, нацеленного на развитие интеллектуальной, нравственной и культурной сферы личности студентов и курсантов. К примеру, преподаватель иностранного языка в рамках отработки грамматических или лексических навыков берет за основу социально ориентированные тексты на иностранном языке, затрагивающие актуальные проблемы, и предлагает высказать свое мнение, аргументируя свою точку зрения. В рамках каждой темы тематического плана изучения учебной дисциплины следует включать материал дискуссионного характера, который позволяет обучающимся принять, укрепить и отстоять свою жизненную позицию. В электронной образовательной среде "Moodle" для подобных заданий можно использовать элементы "Задание", "Семинар", "Опрос", "Форум", "Чат".

Кроме того, для решения поставленной задачи также предлагается использовать неограниченный в обеих образовательных платформах доступ к просмотру видеоматериалов на иностранном языке. В качестве задания преподаватель размещает ссылку на тот или иной источник и формулирует задание для самостоятельной работы. Особенно следует отметить экранизации классических произведений, которые воспитывают эстетический вкус у курсантов и студентов. Использование видеоматериалов способствует познавательной активности обучающихся, а также формирует толерантное отношение, уважение как к культуре и народу страны изучаемого языка [1, с. 168].

Несмотря на отсутствия очных контактов между преподавателем и обучающимися, среди преимуществ такой формы организации образовательного процесса также можно отметить расширение возможностей для творческого подхода преподавателей к заданиям. Неограниченный доступ к ресурсам интернета позволяет наполнять учебный курс интересными и полезными ссылками на статьи, издания электронных библиотечных систем, аудио- и видеоматериалы, предоставить возможность обсудить изученный материал, высказать свое мнение о проблеме. При этом каждый может выбрать для себя удобное время для самообразования и межличностного взаимодействия (синхронное или асинхронное) с учетом психологических особенностей личности обучающегося.

Новая форма организации учебного процесса базируется на принципе усиления индивидуализации обучения. Мотивация курсантов и студентов играет существенную роль при интенсификации самостоятельного обучения, поскольку процесс познания при дистанционном образовательном процессе превалирует над процессом обучения. Соответственно, фактически создается новая образовательная среда,

которая отвечает современным требованиям, предъявляемым к выпускнику специализированного вуза. Умение ориентироваться в современном информационном потоке и работать с новыми технологиями во время обучения способствует быстрой адаптации работника к профессиональной деятельности в будущем.

В целом, данный формат интерактивного образовательного процесса в образовательных организациях ФСИИ России отвечает всем современным требованиям при реализации образовательных программ и способствует умению курсантов и студентов ориентироваться в информационном потоке во время обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алеевская А.О. Формирование нравственных качеств курсантов и студентов образовательных организаций ФСИИ России в условиях дистанционного обучения // В сборнике: Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы XII Международной научно-практической конференции. - Воронеж, 2020. - С. 167-169.

Алексеева Т.Е.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость внесения изменений в методическую разработку материалов для изучения профессионально-ориентированного иностранного языка в условиях дистанционной модели обучения. Предлагаются упражнения и задания, активизирующие познавательную деятельность студентов, формирующие навыки самостоятельности и творческого подхода к выполнению заданий. Интересные мотивирующие задания позволят нивелировать негативные последствия дистанционного обучения и направить обучение по пути развития интеллектуальных и креативных способностей обучающихся.

Ключевые слова: дистанционная модель обучения; профессионально-ориентированный иностранный язык; электронная образовательная среда; задания

Alexeeva T.E.

NEW APPROACHES TO DEVELOPING DIDACTIC MATERIALS FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Abstract. The article deals with the necessity of changing the methods of teaching English for special purposes under the conditions of distance learning. The author proposes the assignments that would activate the learning process and improve the skills of creative thinking. Interesting and motivating tasks would reduce the negative impact of e-learning and would contribute to developing the students' intellectual and creative abilities.

Key words: distance learning; English for special purposes; e-learning environment; assignments

В условиях пандемии система высшего образования столкнулась с ситуацией полного или частичного перехода на дистанционную модель обучения (ДО). Изучение иностранного языка при отсутствии аудиторных занятий и при необходимости выполнять все задания в электронной образовательной среде (ЭОС) ставит перед преподавателями новые задачи в области разработки методических материалов.

Среди особенностей обучения в ЭОС и их последствий для методических подходов к обучению профессионально-ориентированному английскому языку отметим следующие:

- возможность перевода текстов и упражнений с помощью систем машинного перевода (МП) ведет к отказу от перевода как средства проверки понимания прочитанного;

- высокая вероятность списывания при выполнении лексико-грамматических упражнений вызывает необходимость разработки таких заданий, которые требуют индивидуальных решений;

- невозможность отработки произношения, что особенно актуально при изучении английской лексики, приводит к большому количеству фонетических ошибок при чтении и говорении;

- следствием выполнения всех заданий в электронном виде является полное отсутствие устной языковой практики.

Наряду с негативными последствиями дистанционной модели изучения иностранного языка появляется ряд возможностей, использование которых позволяет добиться некоторых положительных результатов, а именно:

- вследствие изменения соотношения групповой и индивидуальной работы в пользу последней каждому студенту приходится выполнять все задания от начала до конца, что невозможно на аудиторном занятии;

- регулярная проверка и рецензирование преподавателем присылаемых студентами заданий позволяет установить тесную обратную связь;

- возможность относительно свободно распоряжаться своим временем позволяет уделять больше внимания заданиям творческого характера – созданию презентаций, написанию эссе и т.п.;

- свободный доступ к Интернет-ресурсам во время выполнения заданий способствует развитию навыков работы с информационными технологиями и расширению кругозора обучающихся.

Учитывая все вышеперечисленные факторы, мы пришли к выводу о необходимости внести изменения в принятую нами модель обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, которая нашла свое отражение в учебных пособиях по английскому языку для экономической специальности, части 1 и 2 [1, 2]. Лингвометодические

подходы к созданию этих учебных пособий были описаны нами в соответствующей статье [3].

При разработке новых подходов к созданию методических материалов для изучения английского языка в условиях ДО мы опирались на следующие общепринятые дидактические принципы [4]:

- принцип научности, который находит отражение в содержании текстов и методике работы над языковым материалом;

- принцип сознательности, который предполагает осознание обучающимися языковых единиц и правил их функционирования в речи, а также самостоятельность в получении знаний;

- принцип активности, которая достигается за счет вовлечения каждого обучающегося в активную речемыслительную деятельность;

- принцип креативного характера познавательной деятельности, который реализуется в творческих заданиях, а также заданиях на высказывание своего мнения относительно проблемных аспектов изучаемых тем;

- принцип развивающего обучения, согласно которому необходимо развивать интеллектуальные способности обучающихся с установкой на восприятие новых знаний, а не просто транслировать знания с акцентом на память;

- принцип стимулирования и мотивации, суть которого состоит в том, чтобы темы, тексты и задания были актуальными, отвечали профессиональным и личностным интересам обучающихся и вызывали желание работать с ними.

Рассмотрим конкретные задания по различным аспектам языка и видам речевой деятельности на примере тематики, изучаемой в курсе профессионально-ориентированного английского языка по направлению подготовки «Экономика» и специальности «Экономическая безопасность»: маркетинг и реклама (*Marketing and Advertising*), налогообложение (*Taxation*), бухгалтерский учет (*Accounting*), управление (*Management*).

В области создания словарного запаса мы по-прежнему полагаем, что необходимо выделять активные слова по каждой изучаемой теме, работать над расширением потенциального словаря обучающихся (интернациональные слова, словообразование), уделять внимание различным типам словосочетаний и сочетаемости слов. Однако в отличие от прошлой практики, когда автор пособий [1,2] сам формировал список активных слов и словосочетаний; выписывал из текста и группировал интернациональные слова; выделял встретившиеся в тексте примеры слов с продуктивными аффиксами, классифицировал их и помещал в соответствующие таблицы; находил в тексте словосочетания различной структуры ($n+n$; $v+n$ и т.д.) и составлял упражнение на тренировку в их чтении и переводе, при новом подходе разработчик перекладывает эти функции на самих обучающихся. Так, при работе над базовым учебным текстом по каждой новой теме студентам предлагаются следующие задания:

- выписать из текста и перевести слова и словосочетания, выделенные курсивом (эти лексические единицы составляют активный словарь по теме);

- выписать из текста интернациональные слова, сгруппировать их по частям речи, подобрать русский эквивалент перевода, обращая внимание на «ложные друзья переводчика», например, *(to) stress* – подчеркивать (а не стресс);

- выписать из текста и перевести однокоренные слова, например, *advertise, advertisement, advertiser, ad*;

- найти в тексте синонимы, например, *customer – consumer – buyer*;

- выписать из текста и перевести термины и терминологические сочетания, например, *marketing program, marketing mix, marketing department; target market*;

- выписать из текста определения/эпитеты к слову, например, *advertising slogan – catchy, brief, short, memorable, creative, recognizable*;

- найти в тексте и перевести предложения с союзом *both ...and...* и т.д.

На наш взгляд, такие задания активизируют познавательную деятельность обучающихся и развивают навыки лексического анализа текста.

Говоря о фонетическом аспекте языка, следует признать, что в условиях отсутствия аудиторной работы над произношением, мы полагаемся на сознательность обучающихся, которым рекомендовано выписывать транскрипцию трудных в чтении слов и тренировать произношение, повторяя слова за диктором одного из имеющихся в Интернете электронных словарей, например, *Multitran*.

В области грамматики, основные положения которой уже были изучены, мы предлагаем задания по нахождению в тексте и последующему переводу предложений, содержащих какую-либо грамматическую форму, например, страдательный залог, модальные глаголы и их эквиваленты, инфинитив в функции обстоятельства цели.

Поскольку перевод перестал быть эффективным средством проверки понимания прочитанного, большая часть заданий по чтению направлена на развитие навыков быстрых информативных видов чтения, а именно, ознакомительного и поискового. Соответственно, студентам предлагаются следующие задания:

- просмотреть текст и озаглавить каждый абзац;

- найти в тексте ответы на вопросы;

- найти в тексте информацию о ...

Основой для развития навыков чтения и беспереводного понимания прочитанного могут быть не только тексты, но и отдельные предложения. Вот примеры таких заданий:

- прочитать предложения, описывающие различные виды бухгалтерского учета, и поместить в их в соответствующие ячейки таблицы;

- прочитать высказывания известных людей о рекламе и выбрать те, которые показывают отрицательное отношение авторов к рекламе или, напротив, соответствуют действительности и говорят о важности рекламирования товаров.

Тесно связано с чтением другое направление работы над текстом – аннотирование или составление резюме. Задания, готовящие студентов к данному виду работы, включают следующие:

- разделить текст на логические части (не абзацы);
- озаглавить каждую часть, т.е. составить план текста;
- выбрать ключевые предложения в каждой части и максимально сократить их;
- составить резюме текста, используя заголовки, ключевые предложения и стандартные речевые модели – клише;
- написать заключение к резюме (2-4 предложения).

В условиях отсутствия практики в устной речи задания на развитие навыков говорения выполняются в письменном виде, однако их содержание позволяет научиться сравнивать различные объекты (например, различные виды рекламы), высказывать и аргументировать свою точку зрения. Так, при изучении темы «Маркетинг и реклама» студентам предлагается выразить мнение об эффективности/неэффективности различных видов маркетинга и обосновать свою точку зрения; выбрать из текста наиболее/наименее эффективные виды рекламы и объяснить свое решение. При изучении темы «Налогообложение» обучающимся предлагается выписать из текста основные принципы налогообложения, выбрать два-три наиболее важных и обосновать свою точку зрения.

Темами для практики письменной речи могут послужить проблемные вопросы по каждой изучаемой теме. Например, после прочтения текста о том, как создать рекламный слоган, студентам предлагается тема эссе об «идеальной» рекламе, приведя два-три примера (прилагается список 15 наиболее запоминающихся слоганов известных в России товаров). После изучения темы «Налогообложение» студентам предлагается описать «хорошую» с их точки зрения налоговую систему.

В ходе реализации новых подходов к работе над текстом мы задались вопросом об отношении обучающихся к заданиям такого рода и составили анкету, целью которой было оценить каждое из описанных выше заданий по следующим параметрам: трудность, интерес, польза/эффективность, трудозатраты. Студентам была предложена следующая система оценки заданий по трехбалльной шкале:

- при оценке трудности задания: 1 – очень трудно 2 – трудно, 3 – легко;
- при оценке вызываемого интереса: 1 – неинтересно, 2 – интересно, 3 – очень интересно;
- при оценке пользы от выполнения задания: 1 – совсем бесполезно/неэффективно, 2 – полезно, 3 – очень полезно;

- при оценке трудозатрат: 1 – занимает много времени, 2 – занимает немного времени, 3 – выполняется быстро.

В анкетировании приняли участие 23 студента второго курса, занимающиеся по специальности «Экономическая безопасность». Анкетирование проводилось анонимно. Полученные результаты были проанализированы и позволили сделать следующие выводы:

1) обучающиеся в целом неплохо справляются с лексическими заданиями, хотя некоторые из них вызывают трудности, например, находят трудной или очень трудной работу с интернациональными словами 40% и 26% обучающихся соответственно; сложно работать со словообразованием (70%) и с однокоренными словами (56%). Однако студенты неплохо справляются с поиском в тексте синонимов и терминологических сочетаний – 65% и 78% соответственно считают эту деятельность легкой. Большая часть участников анкетирования считают работу над словарным запасом полезной (от 50 до 70% в зависимости от лексического задания). При этом многим студентам эти задания кажутся неинтересными (от 30% до 52%), а большой интерес проявили только от 4% до 17%. Разброс во времени выполнения заданий довольно большой: «занимает много времени» – от 26% до 57%, «занимает немного времени» – от 35% до 60%; «занимает мало времени» – от 4% до 30%, что, несомненно, связано с разной языковой подготовкой обучающихся.

2) Грамматические задания не вызывают интереса у обучающихся (61%), хотя они осознают их важность (87%). Поиск предложений с определенной грамматической формой считают трудным 69% анкетированных, и у 57% это задание занимает много времени.

3) Гораздо больший интерес у обучающихся вызывают задания по чтению: для 61% интересно выполнять поиск информации в тексте, а 22% находят этот вид познавательной деятельности очень интересным. Большинство студентов считают работу с текстом полезной (91%) и не очень сложной (70%). Как следствие, эти задания отнимают у 90% анкетированных немного времени.

4) Еще более интересными студентам кажутся задания по развитию навыков устной речи: интересными и очень интересными их считают 45% и 30% соответственно. Около 50% считают их полезными, а около 40% – очень эффективными, хотя их выполнение занимает много (60%) и очень много времени (13%).

5) Не меньше интереса вызывают задания, направленные на развитие навыков аннотирования и реферирования текста: для 60% это интересно, а для 15% очень интересно. Только около 10% считают эти задания бесполезными, и примерно столько же человек находят этот вид деятельности трудным. Показательным является тот факт, что, несмотря на все задания, которые, как нам кажется, должны помочь справиться с реферированием, само составление резюме занимает много времени у 52% анкетированных.

б) Как показали ответы на вопросы анкеты, обучающимся нравится писать короткие эссе по проблемным вопросам изучаемой тематики: 83% считают это задание интересным, 90% – полезным, несмотря на то, что выполнение задания занимает довольно много времени практически у всех обучающихся.

В заключительной части анкеты мы попросили студентов обобщить свой опыт изучения английского языка по предложенной системе. Вот какие результаты были получены:

- 74% студентов полагают, что им стало легче справляться с заданиями после выполнения аналогичных заданий по нескольким текстам;

- 83% студентов пополнили свой словарный запас в результате выполнения лексических заданий;

- 83% участников анкетирования считают, что им стало легче делить текст на смысловые части, находить и обрабатывать (сокращать) ключевые предложения каждой части;

- 83% обучающихся полагают, что расширили свой профессиональный кругозор благодаря информации текстов и других заданий.

Отвечая на вопрос, стало ли вам легче понимать текст без его перевода, 35% ответили утвердительно, 39% отрицательно и 26% затруднились с ответом. Оценивая свои навыки резюмирования текста, 39% полагают, что умеют составить «хорошее» резюме, 44% затруднились с ответом, а остальные 17% не считают, что овладели необходимыми навыками.

Подводя итог изложенным выше фактам, мы можем заключить следующее:

- хотя лексические задания зачастую трудны для обучающихся, занимают много времени и не кажутся интересными, польза от их выполнения несомненна;

- обучающиеся предпочитают задания, требующие интеллектуальных усилий, индивидуальных решений и творческого подхода;

- регулярное выполнение системы упражнений и заданий и тесная обратная связь в конечном итоге приводят к овладению компетенциями, предусмотренными программой и необходимыми для успешной профессиональной деятельности будущих специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева Т.Е. Английский язык для экономистов. Часть 1: учебное пособие. Рязань: Академия ФСИН России, 2019. 107 с. .

2. Алексеева Т.Е. Английский язык для экономистов. Часть 2: учебное пособие. Рязань: Академия ФСИН России, 2020. 70 с.

3. Алексеева Т.Е. Лингвометодические основы создания учебного пособия для профессионально-ориентированного обучения английскому языку /Материалы III ежегодной

международной научной-практической конференции New World. New Language. New thinking. Дипломатическая академия МИД РФ (Москва), 2020. С. 275-282.

4. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

Алиева Г.Х.

РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье домашнее чтение рассматривается как комплексная учебная дисциплина, направленная на развитие всех видов речевой деятельности, поэтому в процессе обучения иностранному языку наряду с другими сторонами обучения можно выделить такой аспект, как домашнее чтение. Домашнее чтение, как один из компонентов содержания обучения иностранному языку, призвано обеспечить прочное формирование различных видов коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: домашнее чтение; аспект обучения; речевая деятельность; компетенция; цель; функция.

Alieva G.Kh.

ROLE OF HOME READING IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In this article home reading is considered as a complex academic discipline aimed at the development of all types of speech activity. Therefore, in the process of teaching a foreign language, along with other aspects of learning, we can single out such an aspect as home reading. Home reading as one of the components of the content of teaching a foreign language is designed to ensure the solid formation of various types of communicative competence.

Key words: home reading; aspects of learning; speech activity; competence; aim; function.

Одним из аспектов преподавания иностранного языка, особенно в языковом вузе, является домашнее чтение (в дальнейшем ДЧ). С одной стороны, домашнее чтение – это одна из форм самостоятельной работы студентов по развитию их речевых умений и навыков на изучаемом языке, с другой – контроль этой работы осуществляется преподавателем в аудитории, т.е. это целенаправленный, методически организованный, систематизированный, управляемый процесс, который может быть интенсифицирован и модернизирован.

ДЧ – не просто один из видов чтения (по типу аудиторное/внеаудиторное), это – гораздо более широкое и, с точки зрения методики, более специфическое понятие. В рамках «ДЧ» происходит реализация всех видов учебного чтения, происходит развитие всех видов речевой деятельности, повышается языковая и социокультурная компетенции студентов.

ДЧ – это комплексная учебная дисциплина. С одной стороны, это особый вид чтения, который предполагает умения и навыки смыслового анализа текста. С другой – это особый методический, личностно ориентированный подход к способу формирования навыков и умений осознанного чтения. С третьей – это особая форма обучения. С четвертой – это специфическое содержание обучения иностранному языку. С пятой – это специфическая технология обучения, использующая специальный комплекс упражнений и заданий и специальные приемы контроля [6, с.10].

В некоторых случаях ДЧ выступает как модуль других дисциплин в процессе подготовки студентов языкового вуза – практического курса иностранного языка, или даже курса зарубежной литературы. В этом случае ДЧ является не самостоятельным, а как бы вспомогательным, обслуживающим другие дисциплины курсом.

В нашем представлении ДЧ - это не просто самостоятельная учебная дисциплина в системе обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе, а самодостаточный неотъемлемый аспект обучения.

Традиционно в современной лингводидактике «аспект обучения» - это «одна из составных частей обучения языку как средству общения: лексике, грамматике, фонетике, стилистике, анализу текста, переводу, лингвострановедению» [см. 1].

Однако в современных методических работах можно встретить такие определения, как «коммуникативный аспект обучения», «технологический аспект в методике обучения иностранному языку», «процессуальный аспект», под которым понимается организация процесса обучения, «воспитательный аспект», «эмоциональный аспект», «психолингвистический и психолого-педагогический аспекты», а также прагматический, когнитивный и общеобразовательный аспекты обучения.

Нам кажется, что обе классификации не противоречат друг другу, если воспринимать понятие аспект в его основном лексическом значении: «аспект – (от лат. – *aspektus* «вид, облик, взгляд») это 1. точка зрения, взгляд на ч.-л.; 2. одна из сторон рассматриваемого объекта, то, как он видится с определенной точки зрения» [см. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Аспект>].

Если аспект – это «одна из сторон рассматриваемого объекта», а объект рассмотрения – процесс обучения иностранному языку, то наряду с коммуникативным, процессуальным, воспитательным и т.п. аспектами этого процесса вполне закономерно выделить такой аспект как ДЧ.

Как мы уже отмечали выше, ДЧ – комплексный предмет, более объемное понятие, нежели просто один из компонентов обучения иностранному языку, а тем более – одна из составляющих практического курса английского языка. Оно предполагает тесную связь с другими аспектами обучения (лексикой, грамматикой, лингвокультурологией, анализом текста, в определенной мере с переводом) и направлено на развитие всех видов речевой деятельности (в первую очередь, конечно, чтения, но и, в определенной степени, говорения, письма и даже

аудирования). Поэтому мы считаем вполне логичным и с педагогической точки зрения оправданным выделение предмета ДЧ именно как самостоятельного аспекта обучения английскому языку, тем более для студентов языкового вуза.

ДЧ как аспект, модуль или одна из составляющих курса иностранного языка присутствует практически на всех этапах и формах обучения. Однако в языковом вузе, при подготовке будущих специалистов в области иностранного языка, роль и место курса «ДЧ» имеют свою специфику, которая должна быть учтена как при отборе учебного материала для чтения, так и выделении конкретных коммуникативных знаний, умений и навыков, которые должны быть выработаны на этом материале.

Следовательно, если ДЧ выведено за рамки просто «вида чтения», нам необходимо по-новому осмыслить его цели и задачи, содержание обучения и его реализацию, разработать новые варианты его организации и методического обеспечения. Встает задача «по-новому рассмотреть и определить функции и задачи «ДЧ» в контексте культуросообразной модели языкового образования в концепции личностно-ориентированного обучения иностранному языку» [5, с.7] применительно именно к языковому вузу.

Выступая как один из аспектов подготовки студентов языковых вузов, ДЧ становится курсом, в котором скрещиваются интересы практически всех профильных дисциплин. Как «один из компонентов содержания обучения иностранному языку, ДЧ призвано обеспечить более прочное формирование различных видов коммуникативной компетенции (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной), а, следовательно, является важным аспектом процесса обучения» [6, с.12].

ДЧ, как учебный предмет, выступает как «самостоятельное чтение различных видов дискурса с разной степенью полноты и глубины проникновения в замысел в зависимости от коммуникативных задач, predetermined дальнейшим использованием полученной информации» [4, с.4].

У ДЧ есть ещё одно преимущество перед другими профильными курсами – оно позволяет студентам максимально полно погрузиться в аутентичную языковую среду изучаемого языка. Таким образом, может быть восполнено, в определенной мере, отсутствие естественной языковой среды. В процессе ДЧ студенты имеют дело не с условно-учебным, а с реальным, аутентичным иностранным языком в его письменной форме и в его различных проявлениях. Таким образом, ДЧ может «выступать в качестве целевой доминанты» при обучении иностранному языку в языковом вузе.

В современном учебном процессе ДЧ понимается как обязательное для всех студентов, дополнительное по отношению к базовым учебным материалам, систематическое и обильное чтение с основной целью извлечения содержательной информации из прочитанного [2, с.119].

Однако для определения дальнейших методических характеристик ДЧ (на конкретном этапе обучения и для конкретной аудитории) необходимо уточнить некоторые детали. В первую очередь, необходимо уточнить, является ли ДЧ учебным чтением или подлинно коммуникативным. Ответ именно на этот вопрос и определяет всю методическую основу курса. С нашей точки зрения, ДЧ (не как учебная дисциплина, а как род деятельности) является учебным чтением по своим целям и задачам, главная из которых – выработка у студентов языкового вуза привычки и потребности к иноязычному чтению как к постоянному способу самообразования и повышения квалификации, так и просто ради удовольствия. И, следовательно, конечная цель ДЧ – выработка навыков и привычки подлинно коммуникативного чтения.

Как любой учебный предмет, ДЧ имеет свои учебные цели, задачи, характеристики, функции и особенности.

Основной *целью* курса ДЧ является выработка у студентов навыков и потребностей в регулярном и целенаправленном чтении на иностранном языке, во-первых, как одном из способов самообразования и повышения профессиональной квалификации, во-вторых, «ради удовольствия».

Нам кажется, что конкретно для студентов 3 курса языкового вуза *частными целями* курса ДЧ являются:

- формирование в процессе работы у студентов психофизиологических механизмов процесса чтения, развитие навыков и потребности регулярного иноязычного чтения, совершенствование навыков всех видов иноязычной речевой деятельности;

- ещё одна целевая установка курса – развитие языковой и речевой компетенций студентов параллельно с выработкой навыков анализа структуры и содержания читаемого на уровне текста и затекста;

- расширение и обогащение активного и пассивного иноязычного словарного запаса студентов на уровне словосочетаемости и словоупотребления;

- экстралингвистическая цель – расширение социокультурной и лингвострановедческой компетенции студентов через знакомство с книгой с аутентичной англоязычной «картиной мира», культурой, историей, искусством и жизнью народов – носителей английского языка [см. 2].

Нам кажется, что необходимо различать цель курса ДЧ, как *учебной дисциплины*, и цели ДЧ, как *средства обучения* иностранному (английскому) языку в языковом вузе. Во втором случае это:

- развитие у студентов навыков различных видов чтения и работы с иноязычным текстом;

- расширение языковой компетенции студентов и развитие иноязычных речевых умений и навыков во всех видах речевой деятельности;

- обогащение словарного запаса студентов;

- расширение лингвострановедческих, страноведческих и культурологических знаний студентов, их социокультурной компетенции;

- развитие навыков самостоятельной работы, в том числе с текстами разного характера;

- знакомство с художественной литературой на изучаемом языке.

Главная задача, которая стоит перед студентом в процессе ДЧ – понять текст, т.е. собственно чтение и восприятие читаемого, и подготовиться к беседе по прочитанному, т.е. к самостоятельной интерпретации текста.

Сопутствующие задачи, которые решаются в процессе ДЧ - это:

- знакомство студентов с иностранной (в нашем случае, англоязычной) художественной и профильной литературой;

- развитие и усовершенствование речевых навыков на иностранном языке, в первую очередь, различных навыков чтения;

- расширение языковой и социокультурной компетенции студентов;

- выработка навыка смыслового анализа текста и навыка разноцелевой работы с текстом;

- выработка привычки к систематическому, обильному чтению как одному из обязательных компонентов будущей специальности, «повышение культуры книжечтения».

- развитие умений и навыков самостоятельной учебной деятельности студентов, т.к. ДЧ является одним из самых эффективных способов организации самостоятельной работы.

Функции ДЧ:

- *образовательная (культуросозидательная* по Н.А. Селивановой и А.Э. Алиевой) *функция* – ДЧ позволяет обеспечить развитие общеобразовательной культуры студента, «обеспечивает доступ учащихся к культуре страны изучаемого языка средствами её литературно-художественного компонента» [см. 2; 5] с одной стороны, и с другой – организует и обеспечивает развитие общеобразовательной культуры студентов и вносит существенный вклад в повышение его гуманитарного образования;

- *развивающая функция* – ДЧ способствует формированию самостоятельного эстетического отношения к окружающей действительности и гуманистических ценностных ориентаций, развитию творческого мышления студентов; параллельно с развитием когнитивных способностей развивающая функция через чтение художественных произведений оказывает определенное влияние на выработку собственного осознано-критического отношения к окружающей действительности

- *обучающая функция* – ДЧ способствует формированию и развитию коммуникативных умений чтения не просто как одного из видов речевой деятельности, но и как специфического вида человеческой деятельности, направленной на расширение кругозора и самообразование, на выработку умений «интеллектуального и коммуникативного чтения» [см. 2; 3; 5], а также навыки аргументировано излагать свою точку зрения о прочитанном в устной и письменной форме.

Выводы. Таким образом, ДЧ – это один из вариантов восполнить отсутствие языковой среды, способ обеспечить для студентов ту совокупность реальных обстоятельств, которые порождают коммуникативные ситуации и вызывают реальное речевое общение. ДЧ рассматривается нами не только как один из путей совершенствования коммуникативных компетенций, но и как один из видов эффективной самостоятельной работы студентов, формирующих их как будущих специалистов в области иностранного (английского) языка.

Следовательно, ДЧ как самостоятельный аспект обучения английскому языку может, во-первых, сделать более эффективным и оптимальным процесс формирования различных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, и во-вторых – решать в процессе [см. 6].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г., Щукин А.И. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языку) М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алиева А.Э. Домашнее чтение на уроках английского языка // Наука, техника и образование, 2016. С.118-119.
3. Гусейнова Л.Дж., Гаджиева С.А. Домашнее чтение как один из видов самостоятельной работы студентов-экономистов в обучении английскому языку // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2014.
4. Марьяновская Е.Л. Взаимозависимое формирование коммуникативной и учебной компетенции при обучении домашнему чтению студентов в языковом вузе: АКД, Рязань: 2007. 25 с.
5. Селиванова Н.А. Организация и методика проведения домашнего чтения на среднем этапе обучения иностранному языку в общеобразовательной школе в контексте новых требований к языковому образованию: АКД, М.: 2005. 27 с.
6. Стрекалова М.Дж. Методика проведения аспекта «домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: АКД, Ярославль: 2007. 26 с.

Белякова И. Г.

Беляков Н. В.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ: СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРНЫЙ ИМПЕРАТИВ ОБЩЕСТВА

Аннотация: *Статья посвящена рассмотрению особенностей межкультурной коммуникации участников образовательной среды в условиях цифрового пространства. Опираясь на определение культурного императива и термина культуры, автор исследует подходы к существующим системе образования и методам языкового образования. Делается вывод о том, что проектное и смешанное обучение являются оптимальными при интернационализации образования.*

Ключевые слова: *культурный императив; межкультурная коммуникация; культурные потребности; языковое образование; интернационализация образования; проектное обучение; смешанное обучение*

Belyakova I.G.

Belyakov N. V.

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EPOCH OF GLOBAL DIGITALIZATION: MODERN METHODS OF LANGUAGE EDUCATION AND CULTURAL IMPERATIVE OF THE SOCIETY

Abstract: The article is devoted to the consideration of peculiarities of intercultural communication of participants of educational environment in the digital space. Basing on the definition of cultural imperative and the term of culture, the author investigates approaches for the existing education system and methods of language training. The conclusion is made that project training and blended learning are optimal in the period of internalization of education.

Key words: cultural imperative; intercultural communication; cultural needs; language education; internationalization of education; project training; blended learning

Главной задачей данного исследования является изучение релевантности внедрения в учебный процесс высшей школы новых методов обучения, поэтому, считаем обоснованным начать обсуждение с раскрытия самой сути и места высшей школы в системе социокультурных координат. Высшая школа, представляющая и реализующая систему высшего образования в любой стране, является составной частью культурного императива. Понятие культурный императив при этом трактуется как совокупность институтов культуры, необходимая для выживания общества, то есть как совокупность институтов и форм культуры, необходимых для выживания любого общества, обеспечивающих удовлетворение жизненно важных потребностей, включающих заботу о молодом поколении, частью из которой является наше российское студенчество [2, с. 38].

Мировые глобальные процессы выступают своеобразными триггерами социокультурных трансформаций любого общества. Возникающие взаимосвязи в буквально всех сферах жизнедеятельности общества функционируют за рамками пространственных и смысловых границ национальных культур в общем культурном пространстве соприкосновения и взаимодействия различных культур. В этом едином культурном пространстве действуют общие культурные институты в рамках культурного императива, которые осуществляют интернационализацию образования, включающую процессы обменов студентов, преподавателей и работников высшей школы по различным международным программам. Эти процессы как ничто лучше, на наш взгляд, способствуют удовлетворению культурных потребностей молодежи вообще и в особенности одной из ее многочисленной группы — студенчества.

Для того, чтобы рассмотреть понятие культурной потребности, необходимо кратко уточнить трактовки термина культуры. В работе «Язык. Введение в изучение речи» Э. Сепир говорит о трех основных

смыслах термина «культура», во-первых, как о любых социально значимых особенностях материальной и духовной жизни человека, во-вторых, как об «идеале индивидуальной благовоспитанности», то есть наборе морально-этических ценностей, и в-третьих, об «общих установках взглядах на жизнь, специфических проявлениях цивилизации», в которых проявляется ее национальный дух. По мнению Сепира, каждый народ владеет матрицей наиболее значимых элементов и «специфическая культура нации - это такой набор элементов ее цивилизации, в котором отпечатки матрицы выражены с наибольшей рельефностью» [3, с.456].

Одной из важных культурных потребностей современной молодежи в условиях глобализации является стремление к межкультурному общению, как на общественном, так и межличностном уровнях. Удовлетворить это стремление без освоения умений и навыков иноязычного общения невозможно. Язык – инструмент культуры. Он формирует личность человека, менталитет, отношение к людям через культуру, использующую язык как инструмент общения [4, с. 225]. Еще одним важнейшим фактором, необходимым для эффективной межкультурной коммуникации, является культурная компетенция, на необходимость изучения которой неоднократно указывали ученые [5, с. 77]. Понятие культурной компетенции в определенной мере совпадает с понятием культурной грамотности. Выделение показателей культурной грамотности — это сложная, противоречивая и много обсуждаемая в научном мире проблема, которая носит не только теоретический, но и прикладной характер. Каким объемом информации должен обладать человек, чтобы считаться культурно грамотным? Должна ли это быть местная или мировая культура, и если мировая, то должна ли она практически полностью сводиться к западной культуре, как это принято в современном мире? И, наконец, можно ли выразить ее в количественном и материальном виде?

Важно отметить, что на формирование культурных потребностей молодежи всегда влияли политические и экономические процессы в обществе. Молодежь сейчас активно участвует в общественной жизни. Поэтому, мы не можем говорить о некоей аполитичности молодежи, и то, за что молодежь активно критиковали, может быть названо "конфликтом поколений". Согласно известному социологу М. Мид, в современном обществе бунтующая молодежь играет важную роль "социального бульдозера": легко воспринимая новейшие достижения и открытия, она давит на "взрослый мир" и, занимая со временем места "взрослых", устраняет устаревшие, консервативные, утратившие адекватность институты, представления и порядки. В условиях "префигуративного" общества новое поколение способно приобретать необходимые знания и внутреннюю морально-идеологическую опору из широкого круга источников и противостоять давлению консервативной среды "взрослых" [6, с. 100].

На фоне достижений политики государства в области образования за последние десять лет, безусловно проявились серьезные проблемы,

требующие поиска путей их преодоления. Рост государственного инвестирования в развитие всех видов образования является первостепенной задачей социальной и культурной политики государства, без чего невозможно обеспечить достойный уровень образования молодежи. Система непрерывного образования в рамках подготовки специалистов высокой квалификации по трехступенчатой системе: бакалавриат - специалитет — магистратура, вне всякого сомнения, обеспечивает теоретические основы и знания по профильным специальным предметам. Вместе с тем на первый план вышли проблемы методического обеспечения новых видов профессиональной подготовки, недостаток дифференцированных программ обучения и соответствующих учебных пособий, отсутствие согласованности между ступенями обучения.

Очевидно, что решение отмеченных проблем на федеральном и на региональных уровнях приоритетно в нынешних сложных условиях пандемии и в силу того, что все больше молодых людей в нашей стране стремятся получить хорошее высшее образование, возможность стажироваться за рубежом, участвовать в международных научных сообществах, общаться на межличностном уровне с представителями других культур в очном и дистанционном форматах.

С 2016 года в нашей стране проходила реализация федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденного Правительством Российской Федерации в рамках государственной программы развития образования на 2013–2020 годы. Проект предусматривает модернизацию всей системы высшего и профессионального образования в соответствии с нуждами цифровой экономики, при этом предполагается широкое внедрение цифровых инструментов учебной деятельности и их включение в информационную среду. Система образования должна заложить основу для того, чтобы наше российское общество уверенно перешло в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности труда, создание новых видов и форм труда и рабочих мест, что возможно посредством выстраивания абсолютно новых коллективных и индивидуальных схем обучения для всех групп населения, при которых возможно управление собственными результатами обучения через виртуальную реальность.

Цифровые ресурсы, уже применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют эффективно преодолевать барьеры традиционного обучения, такие как скорость освоения учебных программ, а также ограниченный выбор форм и методов обучения. Сегодня информационные технологии и полученные знания — это основа экономического и социокультурного прогресса, к которым неприменимы традиционные подходы и модели в чистом виде. Они должны быть существенно видоизменены и дополнены новыми классификаторами и опциями.

Цифровизация образования предполагает структурную и качественную перестройку. Нельзя отрицать, что перспективной задачей

высшей школы является повышение уровня цифровой осведомленности или грамотности профессорско-педагогического состава, которые могут быть реализованы за счет разработки специальных образовательных курсов и их применении в образовательном процессе. При этом преподаватель вуза обязан научиться применять новые технологические инструменты и практически неограниченные информационные ресурсы. Новые цифровые технологии потребовали от преподавателей абсолютно новых перцептивных подходов к собственному мироощущению и совершенно иных способов, и форм работы со студентами. Преподаватель призван стать проводником, помощником студентам для учебной работы в цифровой реальности. Цифровая грамотность преподавателя вуза — это способность создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникации. Технологии виртуальной реальности создают возможность применения цифровых тренажеров, не привязанных к одному рабочему месту, что расширяет круг изучаемых технологий. Так называемые технологии мобильного обучения предоставляют возможности обучения в любое время, находясь в любом месте.

В связи с вышесказанным чрезвычайно важным прорывом в сторону модернизации высшего образования, на наш взгляд, является применение современных методов обучения, в частности такого вида обучения, как смешанное обучение (blended learning). Само название этой методики предполагает гармоничное слияние традиционных и цифровых форм методов обучения. Общеизвестно, что обучение - это социальный процесс. В этой связи будет уместным вспомнить работы российского ученого с мировым именем Льва Выготского, чьи исследования в области коммуникации и педагогики в 30-х годах прошлого столетия остаются актуальными и сейчас в эпоху господства цифровых технологий. Великая проницательность Льва Выготского касалась важности обсуждения того, как обучаемые приходят к пониманию и использованию сложных идей. Он писал: "Коммуникация порождает необходимость проверки и подтверждения мыслей, процесс, характерный для взрослой мысли..." [1, с.68]. Обучение пробуждает разнообразные внутренние процессы развития, которые способны действовать только тогда, когда учащийся взаимодействует с людьми в их окружении и в сотрудничестве со сверстниками. Как только эти процессы усваиваются, они становятся частью самостоятельного развития учащегося".

Одним из важнейших элементов смешанного обучения является дискуссия. Понимание того, почему дискуссия важна для обучения, уже прошло испытание временем и доказало свою эффективность, потому что этот вид учебной деятельности порождает необходимость проверки и подтверждения мыслей, пробуждает разнообразные внутренние процессы развития, которые являются частью самостоятельного развития студента. Отметим, что при традиционных формах обучения зачастую преподавателям не хватает времени для организации полноценных

дискуссий, так как основная часть времени отводится на введение нового материала или практические задания. Опытные преподаватели вынуждены тщательно планировать время для обсуждения заранее. И именно с этой точки зрения, смешанное обучение может оказаться очень полезным, так как преподаватель может расширить состав дискуссионных групп, не ограничиваясь очными встречами, с помощью цифровых средств коммуникации. В качестве примера рассмотрим дистанционные дискуссионные форумы. Онлайн-форумы представляются нам особенно интересными потому, что они меняют сами способы обсуждений, в которых участвуют студенты. За счет чего это достигается? Во-первых, такая онлайн дискуссия является асинхронной, то есть студенты присоединяются к ней не одновременно, получая больше времени постепенно войти в общение, подумать, изучить партнеров по дискуссии и преодолеть затруднения при вступлении в коммуникацию. Во-вторых, отсутствие временных ограничений позволяют также осуществлять межличностные коммуникации между отдельными участниками. Студенты-участники онлайн дискуссии, в конечном итоге, больше общаются, используя активные вербальные и невербальные формы коммуникационного процесса, существенно стимулируя формирование учебных умений и навыков и запуская процессы личностного совершенствования.

Особенно интересным, с нашей точки зрения, является использование методикой смешанного обучения преимуществ социальных сетей, в которых буквально «живут» молодые обучающиеся. Существенным преимуществом социальных сетей является и то, что они позволяют человеку освоить широкий набор навыков, который студенты с успехом могут использовать в качестве надежных инструментов в учебной деятельности. Современные студенты проводят много времени и активно участвуют в дискуссиях именно на различных форумах в социальных сетях. Однако, все не так просто, как может показаться на первый взгляд, когда речь идет об использовании социальных сетей в образовательном процессе. Студентам необходимы методические рекомендации по алгоритмам использования социальных сетей, а преподаватели в рамках смешанного обучения могут использовать рычаги стимуляции студентов для профессионального использования социальных сетей. Преподаватели должны, прежде всего, побудить студентов воспринимать социальные сети как профессиональный инструмент, который они могут использовать в своей учебной и дальнейшей профессиональной жизни, а также научить их извлекать и использовать имеющийся в них обширный информационный ресурс.

Еще одним, чрезвычайно перспективным, на наш взгляд, направлением обучения в парадигме системы высшего образования является проектная методика обучения различных предметов и иностранным языкам, в частности. Проектная методика в образовании возникла в контексте модернизации уже существующих и доказавших

свою эффективность педагогических технологий и продиктована необходимостью постоянного совершенствования системы и практики образования вследствие социокультурных трансформаций в обществе. Говоря о языковом образовании, подчеркнем, что пути повышения качества учебного процесса в процессе формирования языковой личности обучаемого были и остаются приоритетными в современной методике преподавания иностранного языка.

Ключевым направлением в области обучения иностранному языку является развитие личности обучаемого за счет усиления гуманистического содержания обучения и более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета применительно к индивидуальности каждого обучаемого. Абсолютно очевидно, что основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе развития образования является личность, желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности [4, с. 323].

Говоря о преимуществах проектной методики, отметим, что она легко вписывается в учебный процесс и позволяет достигать поставленные государственным стандартом образования цели за более короткий срок, она обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, коммуникабельность, желание помочь другим.

Безусловно, проектная методика не является новым явлением в отечественной и зарубежной педагогике, она исследовалась с точки зрения различных факторов и воздействий на образовательный процесс как зарубежными, так и отечественными авторами: И.Л. Бим, И. А. Зимней, Т.Е. Сахаровой, О.М. Моисеевой, Е.С. Полат, И. Чечель, Л. Фрид-Бут, Т. Хатчитсон, Д. Филипс и др. В чем же ключевое превосходство проектной методики над остальными не менее эффективными подходами? Суммируя взгляды исследователей, проектная деятельность выступает как важный структурный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.

Важно подчеркнуть, что в проектном обучении различают исследовательские, творческие, ролевые (игровые), прикладные (практико-ориентированные) и ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты. Позволим себе далее кратко охарактеризовать эти виды проектов. Исследовательские проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования для всех участников, социальной значимости, соответствующих методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. Этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности,

взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначение задачи исследования, последовательности принятой логики, определение методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез, решение обозначенной проблемы, разработку путей ее решения, обсуждение полученных результатов, выводов, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем для дальнейшего развития исследования.

Особый интерес в процессе обучения иностранным языкам, по нашему убеждению и опыту, представляют творческие проекты. Конечно, итогом любого творческого проекта будет конкретный совместный результат всех участников проекта. Но не менее важен и сам процесс реализации такого проекта на иностранном языке. Интересно, что творческие проекты могут вначале не иметь проработанной структуры совместной деятельности участников, она появляется и развивается в дальнейшем, подчиняясь жанру конечного результата. В начале проекта участникам следует договориться о планируемых результатах и форме их представления: например, сочинении, видеоклипе, спортивной игре, фестивале, экспедиции. Однако, презентация результатов проекта потребует четко продуманной структуры. В ролевых или игровых проектах структура в начале также только намечается и остается открытой до завершения работы. Чем полезны такие проекты для изучения иностранного языка? Во-первых, участники-исполнители определенных ролей, обусловленных характером и содержанием проекта, отрабатывают языковые умения и навыки, как литературные персонажи или выдуманные герои, имитируя личные или деловые отношения, постоянно дополняя общение спонтанными речевыми ситуациями. Во-вторых, в результате этих проектов отрабатываются невербальные формы межкультурной коммуникации. Безусловно, ролевая игра, как доминирующий вид деятельности, определяет творческий результат, к которому необходимо приблизиться участникам проекта.

В процессе обучения иностранному языку работа студентов в рамках проекта является очень эффективной с точки зрения освоения новой лексики, усвоения грамматических конструкций, грамотного использования различных стилистических особенностей иностранного языка. Проекты при изучении иностранного языка, активно применяемые преподавателями кафедрами иностранных языков РАНХиГС при Президенте РФ — это долгосрочные задания с элементами ролевой игры, такие как подготовка и проведение конференций и других мероприятий, проведение интервью, проведение кейсов и многие другие. Они всегда вызывают интерес и оптимизм, вдохновляют студентов на работу и достижение целей. Кроме того, проектная работа стимулирует выработку навыка самостоятельной индивидуальной и групповой работы с элементами командной деятельности, такими как тимбилдинг, брейнсторминг и другими.

Таким образом, проектная методика является альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении. В рамках такого коммуникативного подхода значительное внимание уделяется обучению реальному общению на изучаемом языке, и, в этой связи, использованию ролевых игр как приему, обеспечивающему коммуникативную направленность обучения.

Все вышеперечисленные методы являются, на наш взгляд, чрезвычайно перспективными, современными и нацеленными на внедрение инновационных цифровых технологий. В заключении отметим, что учреждения высшего образования как императивы культурной политики государства обязаны отвечать всем современным и актуальным вызовам современной жизни, использовать научно-технологические и информационные достижения для удовлетворения социокультурных потребностей молодежи в современном мире. Новые широко обсуждаемые методики, такие как смешанное обучение, и уже известные технологии, такие как проектное обучение, следует всячески развивать и продвигать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 120 с.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М., 2010. 395 с.
3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 2001. 656 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
5. Damen L. Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom. U. S. A.: Addison-Wesley Publishing Company, 1987. P. 77 – 79.
6. Mid M. Coming of Age in Samoa. N.Y., 1928; Mid M. Male and Female. N.Y., 1949. P. 95 -122.

Буробина С.В.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку. Также описывается система упражнений, основанная на развитии коммуникативных навыков студентов при обучении устному общению на иностранном языке.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; обучение; иностранный язык; система упражнений; подготовительные упражнения; условно-коммуникативные упражнения; коммуникативные упражнения.

Burobina S.V.

TO THE QUESTION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In the article peculiarities of the communicative competence formation in teaching a foreign language are dealt with. The system of exercises based on the development of students communicative skills in teaching the English oral communication is also described.

Key words: communicative competence; teaching; foreign language; system of exercises; preparatory exercises; conditionally - communicative exercises; communicative exercises.

В системе высшего образования РФ высшие учебные заведения обязаны заниматься подготовкой специалистов на базе образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения 3+, в основе которого лежит компетентностный подход.

Главная цель обучения иностранному языку заключается в формировании коммуникативной компетенции, то есть в способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Коммуникативная компетенция отражает уровень владения языком, представляет собой способность осуществлять общение посредством языка, и значит грамотно формулировать свои мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения [1, с. 35].

Для успешного выполнения творческих заданий обучающийся должен уметь аргументировать, доказывать, делать резюме, производить селекцию фактов и информации, составлять их иерархию по степени важности, уметь высказать свою позицию, дать оценку факту, ситуации. В этой связи рассмотрим систему упражнений, основанную на формировании коммуникативных навыков студентов при обучении устному общению на иностранном языке [2, с. 37]. Комплекс упражнений включает три группы. Для каждой группы охарактеризованы присущие ей задачи и функции, уточнены условия реализации упражнений и указаны планируемые конечные результаты.

Первая группа – подготовительные упражнения. Основная цель подготовительных упражнений заключается в формировании у обучающихся представления о сущности явления креативности, способах ее проявления, о качествах и способностях коммуникативной личности; в формировании готовности к работе с креативными упражнениями и к продуктивным видам деятельности на иностранном языке. Отличительной особенностью данной группы является то, что упражнения, относящиеся к ней, создают особые условия (креативная среда) для тех, кто только начинает работать с предложенными упражнениями. Они включают в себя обязательные элементы новшества, но при этом четко прослеживается руководство преподавателя и видны обозначенные рамки как самого

задания, так и получаемого результата. Это значит, что для обучающихся создаются такие условия, в которых они:

- во-первых, чувствует себя комфортно, потому что, получая свободу действий, имеют также в наличии пример возможного выполнения задания и инструкцию для дальнейшей деятельности (задача, искомый результат, пути решения). Важно подчеркнуть, что пример в данном случае не рассматривается в качестве шаблона и не является обязательной аналогией для создания студентом своего продукта, пример является своеобразной иллюстрацией одного из вариантов решения. Поливариативность – характерная черта упражнений данной группы;
- во-вторых, установка к выполнению упражнения этой группы ориентирует обучающихся на проявление самостоятельности, что является катализатором их интереса, повышает мотивацию к выполнению заданий;
- в-третьих, при выполнении этих упражнений руководящая роль принадлежит преподавателю, который вводит в действие правила и инструкции, направленные на создание креативной среды как важного условия формирования креативно-коммуникативной компетенции. Именно эти условия помогают, с одной стороны, нейтрализовать психологические барьеры, препятствующие актуализации креативного аспекта деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку, с другой стороны, инициировать студентов к работе в группе.

Первая группа упражнений направлена на формирование представлений обучающихся о качествах и способностях, характеризующих коммуникативную личность. Задание, которое получают студенты, состоит из двух частей: текста для ознакомительного чтения и лексической карточки. Текст на иностранном языке содержит описание конкретной ситуации, иллюстрирующей пример актуализации креативного аспекта в деятельности персонажа (участника ситуации) [3, с. 108].

Обучающиеся знакомятся с текстом, затем преподаватель предъявляет им лексическую карточку, включающую перечень слов и словосочетаний, которые характеризуют две группы личностных качеств: 1) присущих коммуникативной личности и характеризующих действия персонажа текста, 2) не относящихся и даже противоречащих ей.

Преподаватель формулирует задание следующим образом: «Выпишите те навыки, умения, качества и способности, которые, по Вашему мнению, характеризуют коммуникативную личность, опираясь на предоставленный Вам пример в тексте. Составьте Ваше определение коммуникативной личности».

Вторая группа – упражнения условно-креативного характера. Эти упражнения обусловлены креативностью как процессом, продуктом и качеством личности, но способ их выполнения требует еще поддержки, руководства, направления, ориентиров, импульса к действию. Основная цель данной группы упражнений заключается в том, чтобы подготовить обучающихся к самостоятельному выполнению упражнений креативного

характера, направленных на продуцирование оригинального продукта на иностранном языке [4, с. 278].

Существуют характерные особенности для выполнения большинства упражнений, входящих в данную группу:

- перед выполнением условно-креативных упражнений, преподаватель должен учитывать необходимость прогнозировать возможные трудности (психологического, языкового, креативного характера) и организовывать работу по их предварительному снятию;
- по завершению выполнения упражнений, проводится обязательная проверка, обсуждение трудностей, ошибок, выявление оригинальности в речевом продукте, лучших вариантов ответа, а также анализ потенциально возможных, но неиспользованных путей решения поставленной задачи и т.д.

Для эффективного выполнения условно-креативных упражнений преподавателю важно продолжать учитывать те условия, которые были указаны для реализации подготовительных упражнений (креативная и языковая среда, психологическая комфортность, языковой уровень).

Третья группа – упражнения коммуникативного характера. Цель данных упражнений – научить студентов создавать собственный оригинальный продукт и выражать мысли и эмоции на иностранном языке. Выполнение коммуникативных упражнений характеризуется рядом особенностей. Во-первых, у обучающихся развивается психологическая готовность к коммуникации на иностранном языке независимо от ситуации, спонтанности и тематики заданий, партнёра по коммуникации и т.д. Во-вторых, при выполнении упражнений коммуникативного характера, ключевую роль играют самостоятельность и инициативность обучающихся.

Рассмотрим примеры коммуникативных упражнений (ролевых игр), которые выполняются обучающимися на этапе речевой практики:

1. Доказательство. Цель: формирование монологического высказывания на основе развертывания мысли.

Ход игры: играющие делятся на команды. По количеству команд определяется количество судей. Каждый участник получает карточку. На карточке написано какое-либо утверждение, в пользу которого он должен привести свои доказательства. Выигрывает команда, быстрее других справившаяся с заданием,

2. Плюсы и минусы. Цель: активизация аргументирующей монологической речи.

Ход игры: играющим предлагается обсудить какое-либо событие или явление (например, обсудить закон, запрещающий курение во всех общественных местах). Участники должны назвать плюсы и минусы обсуждаемого события (явления), аргументировать свою точку зрения.

3. Один день в Москве (Лондоне, Париже, Мадриде, Кёльне, Нью-Йорке). Цель: активизация монологической речи в предлагаемой ситуации.

Ход игры: играющим задается ситуация: экскурсия по городу. Каждому обучаемому или группе предлагается сначала назвать достопримечательности города, затем выбрать те из них, которые они хотели бы посмотреть в течение одного дня, а также объяснить свой выбор.

4. Репортаж для газеты. Цель: практика совместного или индивидуального составления высказывания в виде сообщения.

Ход игры играющим предлагается схема события в виде краткого сообщения, серии фотографий или видеоклипа. В их задачу входит составление развернутого сообщения-репортажа для газеты.

В заключение необходимо отметить, что в настоящей статье решена задача разработки системы упражнений, направленная на формирование коммуникативной компетенции и способствующая более эффективному процессу обучения иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буробина С.В. Особенности развития коммуникативной компетенции на занятиях английского языка // Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием «New world. New language. New thinking». Москва: Дипломатическая академия МИД России, 2018. С. 13 - 15.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам // Лингводидактика и методика. 3 изд. Москва: Академия, 2009. 335 с.

3. Карташкова Ф.И. Вербальные и невербальные компоненты коммуникации в англоязычном художественном тексте // Вопросы психолингвистики. Москва: Московская Международная Академия, 2014. № 7. С. 108.

4. Левицкий А.Э. Специфика когнитивно-дискурсивной деятельности индивида с позиций антропоцентрического подхода // Когнитивные исследования языка. Тамбов: Общероссийская общественная организация "Российская ассоциация лингвистов-когнитологов", 2016. № 28. С. 278.

Васильева И.В.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы развития диалогичности, раскрывается сущность понятия диалогичности, предлагаются методы развития диалогичности в ходе работы с аутентичными языковыми материалами, обосновывается ключевая роль метода рефлексии в процессе развития диалогичности обучающихся.

Ключевые слова: диалогичность; аутентичные языковые материалы; методы, изучающее чтение; рефлексия; монолог; дискуссия; эссе.

Vasilyeva I.V.

METHODS OF DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO DIALOGICAL INTERPERSONAL RELATIONS BY TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Abstract. In the article the urgency of the development of the ability to dialogical interpersonal relations is proved, its essence is considered, methods of its development by working with authentic language materials are proposed, the key role of the reflection method in the development process of the ability to dialogical interpersonal relations of students is proved.

Keywords: ability to dialogical interpersonal relations; authentic language materials; methods; reading for detail; reflection; monologue; discussion; essay.

В современных условиях, когда живое общение людей ограничивается вследствие объективных обстоятельств, развитие диалогичности обучающихся приобретает особую актуальность, поскольку именно сформированность диалогичности, которую детерминируют такие характеристики самоактуализирующейся личности, как принятие других людей, способность к их пониманию, внимание, доброжелательность к людям, обеспечивает взаимопонимание, комфортное и неконфликтное межличностное взаимодействие человека во всех сферах жизнедеятельности на основе ценностей диалогического общения.

Диалогичность на основе концепции диалога культур М.М. Бахтина и В.С. Библера понимается как способность к внешнему, слышащему отношению к собеседнику как к равноправному Другому, как готовность строить уважительные, равноправные и конструктивные отношения с другими субъектами межличностного взаимодействия на основе ценностей диалогического общения. Диалогичность содержит в своем составе коммуникативность как способность устанавливать и поддерживать контакты на основе ценностей диалогического общения; эмпатию как способность чувствовать, сочувствовать и сопереживать; толерантность как способность к терпимому, внешнему отношению к Другому как к равноправному партнеру. Показателями диалогичности определены коммуникативность, эмпатийность и толерантность [1, с. 174].

Практика показывает, что наиболее эффективными в процессе развития диалогичности в неязыковом вузе являются методы интерактивного обучения, предусматривающие диалогическое равнопартнерское взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, в котором преподаватель выполняет функцию консультанта и координатора деятельности обучающихся. Особенности такого взаимодействия являются пребывание субъектов образования в едином смысловом пространстве; совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи.

Методика преподавания иностранного языка предлагает широкое разнообразие интерактивных методов. В данной статье представим

некоторые из них, используемые нами в процессе практической работы с аутентичными языковыми материалами, которые предоставляют широчайшие возможности для развития диалогичности обучающихся, поскольку созданные носителями языка тексты, средства художественного воздействия, публицистика и другие источники, обладающие социокультурной ценностью, языковой, содержательной и смысловой информативностью, проблемностью, несущие нравственную смысловую нагрузку, поднимающие общечеловеческие проблемы, способные вызывать дискуссию, побуждать читателя или зрителя к размышлению, и позволяют состояться диалогу культур [2, с. 34].

Схема работы над аутентичными языковыми материалами с целью развития диалогичности включает следующие методы: метод изучающего чтения, метод рефлексии, монологическое высказывание, дискуссия, эссе.

Изучающее чтение, обозначаемое некоторыми исследователями как интенсивное чтение [3], предполагает полное понимание аутентичного языкового материала, его глубокую проработку с целью осознания смысла прочитанного, что автоматически влечет за собой подключение рефлексии. Метод изучающего чтения и метод рефлексии активизируют процесс самопознания, самооценки, самоинтерпретации и познания, оценки и интерпретации содержания учебного материала и впоследствии окружающего мира и людей, поскольку они являются естественным механизмом запуска внутреннего диалога, рефлексивной деятельности.

Результат изучающего чтения и анализа содержания аутентичных языковых материалов выражается обучающимися в виде монологического высказывания, характеризующемся «более сложными синтаксическими конструкциями, полносоставностью предложений, в отличие от эллиптичности предложений в диалогической речи и, как правило, развернутым изложением мыслей» [4, с. 131].

В ходе работы над монологом-рассуждением [4, с. 132] активизируется рефлексивная деятельность обучающихся, формируется собственное отношение к поднимаемой в тексте проблеме, собственные нравственные предпочтения, собственное мировидение и миропонимание, устойчивая гуманистическая позиция личности.

Монолог становится стимулом для дискуссии (от лат. *discussio* – исследование, рассмотрение) как всестороннего обсуждения проблемы, сопоставления информации, идей, мнений обучающихся. Дискуссия способствует возрастанию активности участников, предоставляет возможность каждому лично включиться в обсуждение, повышает мотивацию, задействует невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления, способствует формированию у студентов опыта активного участия в принятии групповых решений, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми, обмена информацией, прогнозирования и урегулирования конфликтов, организаторских умений и навыков, ответственности, уверенности в себе, самостоятельности, вежливости, сдержанности.

Во время дискуссии обучающиеся либо дополняют друг друга, либо представляют позиции, находящиеся в конфронтации. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому сводить понятие о ней только к спору некорректно. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу.

На завершающем этапе работы с аутентичными языковыми материалами с целью развития диалогичности может использоваться метод эссе. Эссе (лат. *exagium* – взвешивание; фр. *essai* – попытка, проба, очерк) – это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, трактующее частную тему и представляющее собой попытку передать индивидуальные впечатления и соображения, так или иначе с нею связанные.

Эссе аккумулирует в себе результаты изучающего чтения, монолога и дискуссии, содержит авторскую, иногда довольно парадоксальную точку зрения о каком-либо предмете или явлении, высказанную в произвольной, непринужденной форме. Написание эссе является методом установления контакта между читателем и автором, способом самопознания, поскольку написание эссе – это всегда внутренний диалог, и в первую очередь с самим собой. Эссе позволяет студентам в свободной форме высказывать самостоятельные суждения о фактах, событиях, проблемах, давать личностную трактовку, убедительно аргументировать свою позицию по той или иной проблематике.

Достоинство эссе состоит в том, что оно не предполагает использования жестких схем, инструкций или заранее заданного алгоритма деятельности. Это открытая форма сотрудничества педагога и студентов, средство индивидуализации процесса обучения, поскольку написание эссе стимулирует развитие активной позиции студентов, позволяет каждому выразить свою точку зрения по определенным вопросам и быть услышанным преподавателем, а также может служить формой контроля и обратной связи. Самые удачные эссе могут быть представлены на научной конференции, рекомендованы к печати в сборниках студенческих работ или печатном издании учебного заведения.

Следует отметить, что ключевым среди представленных методов является метод рефлексии, поскольку он является неотъемлемой частью всех этапов развития диалогичности обучающихся. Именно рефлексивная деятельность способствует становлению личности, способной взаимодействовать с окружающим миром на основе ценностей диалогического общения, и только рефлексирующий человек становится субъектом своей жизни, что и является конечной глобальной целью образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильева И.В. Социально-личностные компетенции студентов вузов и их развитие в процессе гуманитарного образования // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 3 (23). С. 173–182.

2. Васильева И.В. Роль иностранного языка в процессе развития общекультурных компетенций обучающихся вуза // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: материалы Всероссийской научно-методической конференции / Под ред. О. В. Захарченко, А. В. Соловьевой. Рязань: РВВДКУ, 2020. С. 33–38.

3. Коптелова И.Е. Использование интенсивного чтения на занятиях английским языком // Филологический аспект. 2020. № 3 (59). С. 191–196.

4. Мирзоева Ф.Р. Развитие навыков монологического рассуждения при обучении иностранному языку специальности // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, Я41 методы исследования и проблемы преподавания: сб. науч. ст. / отв. ред. И.Е. Коптелова. М.: Дипломатическая академия: Квант Медиа, 2020. С. 130–135.

Волков Я.В.

«ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАБОТКА ТЕКСТОВ» КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В ВОЕННО-УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается современное содержание и структура учебной дисциплины «Информационная обработка текстов», дается оценка места и роли данной дисциплины в процессе подготовки профессиональных переводчиков, приводятся методические рекомендации по проведению отдельных видов занятий.

Ключевые слов: информационная деятельность; информационное обеспечение; обработка текстов; реферирование; аннотирование; вторичные документы.

Volkov Y.V.

«INFORMATION PROCESSING OF TEXTS» AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN A MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION: MODERN CONTENT AND METHODOLOGY OF TEACHING

Abstract. The article discusses the modern content and structure of the academic discipline «Information processing of texts», assesses the place and role of this discipline in the training of professional translators. Also methodological recommendations for the conduct of different classes are given.

Keywords: Information activities; information support; text processing; abstraction; annotations; secondary documents.

Высокие темпы развития информационных систем различного назначения, компьютерных сетей типа Интернет и электронных СМИ привели на рубеже тысячелетий к формированию глобального информационного пространства. Наряду с сухопутным, морским, воздушным и космическим пространством, информационное пространство в

армиях наиболее развитых стран стало активно использоваться для решения широкого круга военных задач.

Информационное пространство – это сфера деятельности, связанная с формированием, созданием, преобразованием, передачей, использованием, хранением информации, оказывающая воздействие, в том числе на индивидуальное и общественное сознание, информационную инфраструктуру и собственно информацию. В самом общем виде информационная деятельность это – деятельность, обеспечивающая сбор, обработку, хранение, поиск и распространение информации, а также формирование организационного ресурса и организацию доступа к нему. Следовательно, *военно-информационная деятельность* представляет собой деятельность вооруженных сил в информационном пространстве, а именно – использование вооруженными силами информационных ресурсов для решения задач обороны и безопасности, где под информационными ресурсами понимаются информационная инфраструктура, а также собственно информация и ее потоки.

Военный переводчик играет важную роль в информационном обеспечении, которое в военно-политической сфере представляет собой снабжение соответствующих управленческих структур актуальной информацией и информационными средствами, создание информационного пространства для осуществления управляющего воздействия на элементы военной организации в интересах обеспечения военной безопасности страны.

В настоящее время подготовка профессиональных военных переводчиков осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО), утвержденным Приказом Минобрнауки № 1290 от 17 октября 2016 г. [2]. В этом стандарте содержится перечень компетенций, необходимых выпускнику вуза для его практической деятельности. В профессиональном блоке в качестве одной из компетенций выступает: «...способность работать с материалами различных источников, осуществлять реферирование и аннотирование письменных текстов, составлять аналитические обзоры по заданным темам, находить, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы» (ПК-17).

В вузах Министерства обороны Российской Федерации предусмотрен еще один базовый документ для организации образовательного процесса по конкретной специальности – Квалификационные требования (КТ). Данный документ вводит дополнительные компетенции, овладение которыми необходимо для работы выпускника в военной сфере деятельности. Действующий документ содержит профессионально-специализированную компетенцию (ПСК-2.7) – «...способность работать с материалами средств массовой информации, ориентированными на носителя изучаемого иностранного языка, иноязычными военно-специальными текстами, текстами военных спецслужб, веб-ресурсами,

составлять обзоры прессы по заданным темам, находить, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы».

Новый образовательный стандарт по специальности 45.05.01 – Перевод и переводоведение (специалитет), утвержденный Приказом Минобрнауки № 989 от 12 августа 2020 г. и являющийся обязательным для всех вузов с сентября 2021 г., также содержит компетенцию, отражающую специфику работы переводчика в ходе информационного обеспечения деятельности. В соответствии с новым ФГОС ВО выпускник должен быть «... способен работать с электронными словарями, различными источниками информации, осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий» [1].

Целью информационной обработки текста является извлечение полезной и ценной информации по конкретной проблематике, передача содержания в более или менее подробной форме в зависимости от практической ценности и информации и нужд ее дальнейшего использования [3, с.4].

В соответствии с требованиями ФГОС ВО в образовательном процессе необходимо определить, в рамках каких дисциплин следует формировать указанные выше компетенции. Анализ подготовки профессиональных переводчиков за прошедшие годы и десятилетия свидетельствует о том, что аналогичные компетенции формировались либо в рамках практического курса перевода, либо в процессе преподавания отдельной дисциплины, например «Аннотирование и реферирование». Существующие учебники и учебные пособия (например, Князева Е.Г. Информационная обработка текстов. Основы реферирования. Второе изд. – М.: ВУ, 2013., Алексеев, Ю.Г. Егорова О.А. Практикум по реферативному переводу для студентов старших курсов «Non multa sed multum» / Ю.Г. Алексеев, О.А. Егорова – Ульяновск: УлГУ, 2014 и др.), призванные способствовать формированию указанных компетенций, в целом отражают существующие реалии, однако традиционно больше ориентированы на развитие навыков реферирования и создания вторичных документов различных видов. Они также больше внимания уделяют практическим заданиям, часто в ущерб теоретической составляющей.

С учетом современного уровня развития лингвистики и информационных технологий в практике переводческой деятельности на кафедре ближневосточных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации автором этих строк были разработаны и апробированы рабочая программа и тематический план дисциплины «Информационная обработка текстов», подготовлены фондовые лекции и задания на семинарские и практические занятия. В основу лекционного курса были положены результаты исследований, проведенные в последние годы доктором филологических наук, профессором В.Н. Шевчуком [4], а

также руководящие документы и материалы учебных изданий по аннотированию и реферированию.

В Военном университете дисциплина «Информационная обработка текстов» является дисциплиной модуля «**Дисциплины специализации**» базовой части блока 1 Рабочего учебного плана обучения по специальности «Перевод и переводоведение» с квалификацией «специалист» со сроком обучения 5 лет. Преподавание данной дисциплины опирается на знания, умения и компетенции, полученные обучающимися при изучении курсов «Древние языки и культуры», «Стилистика русского языка и культура речи», «Теория межкультурной коммуникации», «Теоретическая фонетика», «Теоретическая грамматика», «Лексикология», «Стилистика», «Практикум по культуре речевого общения», «Практический курс перевода» и «Практический курс военного перевода». Общая трудоемкость дисциплины составляет 2 зачетные единицы (72 часа), и она изучается в 9 семестре. Тем самым, «Информационная обработка текстов» завершает цикл теоретических дисциплин.

Содержание учебной дисциплины «Информационная обработка текстов» предполагает учет специфики конкретного изучаемого языка. Это означает, что занятия проходят в составе языковой группы, а задания на практические занятия даются на изучаемом языке.

Структурно данная дисциплина включает в себя два раздела, каждый из которых состоит из двух тем. Логика построения дисциплины предполагает изложение учебного материала последовательно, от общетеоретических проблем к частным вопросам практического характера. На первом этапе происходит ознакомление обучающихся с видами информации, информационной деятельностью и ролью профессионального переводчика в информационном обеспечении. Далее изучаются электронные ресурсы (словари, тематические корпуса, энциклопедии, справочники и др.), используемые в информационной обработке текстов. На втором этапе рассматриваются вопросы, связанные с реферированием как видом речевой деятельности, а на заключительном этапе рассматриваются виды вторичных документов, их содержательные, структурные и стилистические особенности, требования к их оформлению. В качестве промежуточной аттестации учебным планом предусмотрен зачет с оценкой, в ходе которого обучающимся предлагается выполнить практическое задание и ответить на два теоретических вопроса.

Рабочей программой дисциплины предусмотрено проведение 48 часов аудиторных занятий, в том числе: 18 часов лекций, 10 часов семинарских занятий, 16 часов практических занятий. На проведение промежуточной аттестации отводится 4 часа. Содержание и порядок прохождения дисциплины «Информационная обработка текстов» по темам и видам занятий приведена в таблице:

Таблица № 1

Лекции	Семинары	Практические занятия
Раздел №1. Информационная деятельность в условиях Вооруженных Сил.		
Тема 1. Сущность информационной деятельности		
Лекция 1. Сущность информационной деятельности. Понятия «Информация» и «Информационное обеспечение»	Семинар 1. Информационная деятельность, информационная политика	
Тема 2. Основные направления автоматизации информационной обработки текстов		
Лекция 2. Роль и место электронно-вычислительных средств в информационной обработке текстов		Практическое занятие 1. Техническая составляющая переводческой компетенции Практическое занятие 2. Компьютерные технологии в информационной обработке текстов
Лекция 3. Использование ресурсов глобальной сети Интернет при информационной обработке текстов		
Лекция 4. Классификация информационных ресурсов арабского сектора Интернет	Семинар 2. Информационные ресурсы арабского сектора глобальной сети Интернет	Практическое занятие 3. Методика поиска информации в арабском секторе глобальной сети Интернет
Раздел № 2 Информационные документы		
Тема 3 Реферирование как вид информационной обработки текстов		
Лекция 5. Реферирование в процессе информационной обработки текстов	Семинар 3. Реферирование как речевая и информационная деятельность	
Тема № 4. Вторичные документы – результат аналитико-синтетической переработки информации		

Лекция 6. Вторичные документы как результат информационной обработки текстов		
Лекция 7. Виды рефератов	Семинар 4. "Вторичные документы"	
Лекция 8. Структурные особенности рефератов		Практическое занятие 4. Подготовка тематических рефератов
Лекция 9. Аннотация и аннотирование		Практическое занятие 5. Составление аннотаций

На кафедре ближневосточных языков Военного университета в последние годы была доработана «Частная методика преподавания «Информационной обработки текстов», в которой были учтены современные достижения в области педагогических технологий и практический опыт работы выпускников факультета иностранных языков. Ниже представлены отдельные методические рекомендации по проведению отдельных видов занятий.

Как было отмечено выше, основными видами учебных занятий курса являются лекции, семинары и практические занятия. Кроме того, важное значение имеют консультации и самостоятельная работа обучающихся.

На **лекциях** освещаются основные проблемы курса, сообщаются положения и выводы, полученные в современных теоретических исследованиях. Формулируемые положения иллюстрируются примерами, характерными для соответствующих пар языков. Методика чтения лекций опирается на приемы активизации мыслительной деятельности обучающихся, постановку проблемных вопросов, вовлечение обучающихся в их осмысление и решение, развитие творческих способностей. Они имеют целью дать стройную систему научных знаний по дисциплине и должны читаться на высоком теоретическом и научно-методическом уровне, носить проблемный характер, раскрывать актуальные теоретические проблемы информационно-аналитической деятельности. Хорошая лекция – это творческое общение преподавателя с аудиторией, эффект которого в познавательном и эмоциональном отношении выше, чем чтение текста по конкретной теме. Лекции присущи черты, которые могут оказывать сильнейшее воздействие на обучающихся. Надо иметь также в виду, что лекция является весьма экономным способом получения в обобщенном виде основ знаний, ориентирования в учебном материале.

Сообщаемый на лекциях новый материал хорошо усваивается, если он вызывает повышенный интерес, активизирует мыслительную деятельность обучающихся. От преподавателя зависит, чтобы при чтении лекции были использованы все возможности приобщения обучающихся к стилю научного мышления как ведущей формы обучения. Это достижимо только в том случае, если преподаватель не просто передатчик знаний, почерпнутых из литературы, а творец, выступающий перед аудиторией с материалом, самостоятельно осмысленным и переработанным. Каждая лекция должна отличаться наглядностью, сопровождаться презентацией с использованием современных возможностей компьютерных технологий.

Качественная лекция должна соответствовать следующим критериям. Первый – содержание лекции. Это – ее соответствие новейшим научным данным, наличие методологических вопросов и правильная их трактовка, степень активизации мышления, связь с профессиональной деятельностью, в том числе с учетом опыта практической работы переводчиков в условиях боевых действий, показ практической значимости рассматриваемых положений. Второй – методика чтения (презентации). Это – четкость структуры изложения, выделение главных мыслей, доступность для понимания. Третий – руководство работой обучающихся: требование вести конспект, контроль и помощь в этом, использование приемов поддержания внимания, разрешение задавать вопросы. Важное значение имеют лекторские данные преподавателя: дикция, внешний вид, умения держать себя перед аудиторией, чувствовать ее, устанавливать необходимый контакт с обучающимися.

На **семинарах** обсуждаются наиболее сложные вопросы, закрепляются и углубляются теоретические знания. Для развития умений поиска, обобщения и аргументированного изложения материала заслушиваются подготовленные доклады и рефераты, организуется их обсуждение. Особое внимание при этом необходимо обращать на развитие у обучающихся умений и навыков, необходимых им для практической деятельности. Обсуждение теоретических проблем следует тесно увязывать с профессиональным предназначением выпускников.

На семинарах устанавливается непосредственный контакт преподавателя с обучающимися, доверительные отношения между ними. Семинар в большей степени, чем какой-либо иной вид учебных занятий, дает возможность создавать атмосферу научного творчества, товарищеской близости и взаимопонимания. В ходе его реализуется принцип коллективной творческой деятельности. В этом случае работа семинара представляет собой поиск ответов всей языковой группой, обеспечивает возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения, творческую дискуссию с обязательным подведением ее итогов преподавателем.

Качественный семинар должен отвечать следующим критериям: целенаправленность, реализуемая путем постановки проблем, выявления значимости теоретического материала для практической деятельности;

планирование путем выделения главных вопросов; указание литературы, используемой при подготовке; организация, преследующая цель вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ выступлений, наполненность учебного времени обсуждением проблем; стиль проведения семинара – оживленный, с постановкой острых вопросов, Важное значение имеет умение преподавателя устанавливать контакт с обучающимися, уверенно и свободно держаться, вовлекать участников семинара в обсуждение рассматриваемых вопросов.

Практические занятия проводятся в целях приобретения обучающимися профессиональных умений и навыков анализа и обобщения информации, содержащейся в иноязычных текстах, умений анализировать, отбирать и обобщать информацию, в том числе в иноязычных текстах.

Практические занятия организуются таким образом, чтобы наиболее полно рассмотреть те вопросы, которые чаще всего (исходя из опыта преподавания арабского языка) вызывают трудности у обучающихся. В связи с этим, целесообразно при подготовке к практическому занятию согласовать выносимые на занятие вопросы с преподавателями, которые проводят занятия по Практическому курсу перевода и Практическому курсу военного перевода на данном курсе (в данной группе). Опыт показывает, что рассмотрение учебных вопросов курса «Информационной обработки текстов» в ходе практических занятий на конкретных примерах (текстов военно-технического и военно-политического содержания) способствует привитию у обучающихся навыков применения теоретических знаний для решения конкретных практических задач. Содержание практических занятий зависит от темы и учебных целей. Отдельные практические занятия должны проводиться в аудиториях, оснащенных выходом в Интернет.

Практическое и теоретическое мышление неразрывно связаны между собой. В процессе практических занятий ставится цель добиться, чтобы формируемые навыки в решении практических задач соответствовали теоретическим представлениям. Это есть не что иное, как реализация принципа единства теории и практики.

Консультации проводятся в часы самостоятельных занятий и преследуют цель оказания помощи обучающимся в планировании и проведении собственных изысканий в области информационной обработки текстов. Консультации могут быть групповыми и индивидуальными. Групповые консультации обычно проводятся перед семинарскими занятиями и промежуточной аттестацией. Индивидуальные консультации проводятся в течение всего периода изучения дисциплины и предполагают ответы преподавателя на вопросы, возникающие у обучающихся при выполнении тех или иных практических задач. В рамках изучения дисциплины «Информационная обработка текстов» консультации носят в основном индивидуальный характер.

Самостоятельная работа обучающихся организуется в целях

закрепления знаний, полученных на лекциях и при изучении учебной литературы, добывания новых знаний из дополнительных источников, подготовки докладов и рефератов к семинарам. В ходе самостоятельных занятий осуществляется изучение теоретического материала, обследуются и анализируются тексты различных типов, предпринимается попытка соединить теорию с практикой. Преподаватель работает с обучающимися индивидуально, учит конкретным приемам работы, обобщает результаты индивидуальной работы в пояснениях-рекомендациях для всей группы.

Важным условием организации самостоятельной работы является ее планирование: на семестр, месяц, неделю. Это позволяет обучающимся определить свои возможности выполнить ту и или иную работу, прочитать литературу по определенной тематике, сообразуясь со временем, сосредоточив внимание на главном, первоочередном.

Виды самостоятельной работы разнообразны. Важнейшими из них являются: отработка текущего материала по конспектам и рекомендованной литературе; подготовка к семинарским и практическим занятиям; выполнение контрольных заданий; подготовка к промежуточной аттестации.

Овладение программным материалом, развитие умений работы с научной литературой организуется преподавателем с учетом индивидуальных способностей и склонностей обучающихся.

Изучение теоретических вопросов предполагает использование технических, в том числе компьютерных средств обучения в ходе практических занятий. Наиболее эффективно электронная вычислительная техника используется в качестве основы экспертно-обучающей и фактографической системы, а также для пользования различными базами данных.

Важнейшим итогом изучения курса должно быть привитие обучающемуся умений и навыков систематического и основательного изучения основ информационно-аналитической и референтской деятельности.

Для придания наглядности и динамизма познавательному процессу на занятиях следует использовать учебное телевидение, аудио- и видеоматериалы, а также раздаточные материалы. Лекционные занятия должны сопровождаться презентациями в формате «Power Point».

При преподавании дисциплины «Информационная обработка текстов» для курсантов, изучающих арабский язык, необходимо учитывать структурные особенности арабских текстов, а также наличие и доступность информационных ресурсов в арабском сегменте глобальной сети Интернет и результаты обобщения опыта практической работы выпускников, в том числе в условиях боевых действий в Сирийской Арабской Республике.

Таким образом, дисциплина «Информационная обработка текстов» играет важную роль в формировании системы научных взглядов и знаний обучающихся, их научного мировоззрения в отношении информационно-

аналитической деятельности. Изучение «Информационной обработки текстов» должно способствовать развитию у обучающихся стремления к творческому мышлению, к овладению навыками самостоятельного анализа информационных материалов как на русском, так и на иностранном языке, приобретению ими умения правильно оценивать сложившуюся ситуацию в странах изучаемого языка и тенденции ее изменения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации 12 августа 2020 г. № 989 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение». – М.: 2020.

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2016 г., № 1290 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 45.01.05 Перевод и переводоведение (уровень специалитета)». – М.: 2016.

3. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учебно-методическое пособие / сост.: Т. Р. Шаповалова, Г. В. Титяева. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012.

4. Шевчук В.Н.. Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика-2. М.: Зебра Е, 2013.

Vorobyev Yu. A.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИДУМАННЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования на занятиях по иностранному языку игр, придуманных преподавателем. Данная категория игр противопоставляется уже существующим играм в качестве особого метода подачи языковой и страноведческой информации, эффективного способа улучшения качества обучения, а также способа повышения мотивационной составляющей в ходе изучения иностранного языка в специализированном вузе.

Ключевые слова: иностранный язык; специализированный вуз; мотивация; игра; придуманная игра

Vorobyev Yu. A.

USING INVENTED GAMES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Abstract. The article discusses the possibility of using games invented by a teacher in foreign language classes. This category of games is opposed to already existing games as a special method of presenting linguistic and regional information, an effective way to improve the quality of education, as well as a way to increase the motivational component in the course of learning a foreign language at a specialized university.

Key words: foreign language; non-linguistic university; motivation; game; invented game

Изучение иностранного языка в специализированном вузе достаточно часто бывает сопряжено не только с невысоким уровнем языковой подготовки студентов, но и с проблемой их недостаточной мотивации к изучению данного предмета. Необходимость решения этого вопроса обуславливает постоянный поиск наиболее эффективных форм и методов подачи языкового материала. Одним из классических способов повышения интереса обучающихся во время занятия является игра. Она не только интенсифицирует учебный процесс, помогает психологически раскрепостить обучающего, но и повышает уровень его вовлеченности в образовательный процесс, способствует совершенствованию коммуникативной компетенции.

На школьном этапе изучения иностранного языка игровые методы используются очень часто и демонстрируют свою высокую эффективность. На вузовском этапе частота использования игр на занятиях несколько снижена, но игровая подача как языкового, так и страноведческого материала все равно остается достаточно актуальной.

Игры, определяемые как «форма деятельности на занятиях по языку в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения» [1, с. 85], в методической литературе анализируются с самых различных точек зрения и классифицируются, исходя их видовых, функциональных, предметных и иных аспектов. Однако в рамках этого анализа не предусматривается разграничение учебных игр на «классические», то есть уже существующие, и на придуманные самим педагогом.

Необходимость создания новой игры часто обуславливается тем, что стандартные игры не всегда обладают достаточной гибкостью в достижении конкретных дидактических задач на занятии, что порождает потребность их творческой переработки, а в ряде случаев «конструирования» новых игр, отличных от уже существующих по форме и содержанию, а также имеющих особые акценты в целевых установках.

Придуманые игры и их применение на практических занятиях, безусловно, основываются на общедидактических принципах, но вместе с тем эти игры имеют ряд особенностей как содержательного, так и организационного плана, на которые мы бы хотели обратить особое внимание.

При всей своей окказиональности придуманные игры должны, вместе с тем, тщательно готовиться и методически правильно применяться в учебном процессе. Это относится как к подбору необходимого материала, так и к определению места игры в рамках практического занятия. Интеграция придуманных игр в учебный процесс не должна быть абсолютно спонтанной. Практика показывает, что наибольшую эффективность игры такого плана приобретают, если они используются в ходе обучения уже с первых занятий. В этом случае они становятся естественной частью образовательного процесса, такой же как повторение

учебного материала или проверка домашнего задания. Перед тем как, если так можно сказать, вплести придуманную игру в ткань урока, необходимо объяснить студентам, почему эта игра проводится именно сейчас и на этом занятии, чтобы добиться лучшего ее понимания студентами и более эффективного достижения поставленной цели.

Использование классических игр на занятиях почти никогда не требует большого количества времени для объяснения игровых правил, так как студенты знакомы с этими играми еще со школьной скамьи. Придуманные же игры лишены такого преимущества, поэтому их правила должны быть просты и изначально понятны для обучающихся. Практика показывает, что наиболее удачным является не объяснение, а демонстрация. При этом возможны ее различные варианты: (1) учитель может продемонстрировать придуманную игру собственным примером, или (2) попросить подыграть ему студента, предварительно проконсультировав его, или (3) использовать объяснение с помощью мультимедийных средств. В группах с невысоким уровнем языковой подготовки это можно сделать на родном языке, в продвинутых группах – на иностранном.

Инициатива включения придуманной игры в практическое занятие должна исходить только от преподавателя. Не спрашивайте учеников, хотят ли они принять участие в игре, просто пригласите их в игру дружелюбно и с энтузиазмом. Можно также вкратце объяснить им, что игра была специально создана для этой темы и урока, и что им понравится участвовать в ней.

Рекомендуется начинать с коротких игр, чтобы студенты привыкли к игре как части занятия, и только затем практиковать более сложные игры, требующие наличие у обучающихся многочисленных языковых умений и навыков.

Придуманная игра не должна быть слишком продолжительной. В этом случае она может стать скучной и игровой эффект, которого вы действительно хотели достичь, будет потерян. Чтобы динамика во время игры не нарушалась, исправление грамматических ошибок следует исключить, так как исправления парализуют игру. Следует напомнить студентам, что они могут расслабиться и не бояться ошибок. После этого надо дать обучающимся возможность играть. Присоединиться к игре, если она не предусматривает участие педагога, можно только в случае возникновения каких-либо проблем.

На начальном этапе использования придуманных игр бывает трудно определить точную продолжительность придуманной игры, потому что в одних группах медленные игры проходят быстрее, чем ожидалось, а других группах, наоборот, более динамичные могут потребовать больше времени для завершения. При активном использовании игр на занятии со временем приобретается необходимый опыт, позволяющий правильно оценивать и временной отрезок, который потребуется для игры, и

определять игры, вызывающие наибольший или меньший интерес, что позволит использовать игры с большей эффективностью.

Придуманые игры в отличие от «классических» требуют большего внимания к дисциплине, так как в них присутствует значительный элемент самобытности и неординарности, подталкивающий студентов к более эмоциональному поведению. К более шумному течению игр такого плана необходимо готовиться заранее, направляя излишнюю эмоциональность обучающихся в творческое русло игрового соавторства. Ряд элементов придуманной вами игры можно предложить студентам изменить или даже дополнить новыми компонентами.

Несомненным преимуществом придуманных игр является их исключительная дидактическая гибкость, позволяющая учитывать многие учебные и даже в какой-то степени внеучебные аспекты занятия по иностранному языку: гендерный состав группы, количество присутствующих, уровень знаний каждого обучающегося, психотипы конкретных студентов и т. д.

Нельзя забывать и том, что игры могут создаваться преподавателем не только до, но и во время занятия с привлечением к этому процессу и студентов. Такой подход не только воплощает в жизнь принцип коллективной работы во время урока, но и позволяет в максимальной степени задействовать каждого студента в группе с учетом его уровня подготовки.

Участие в создании новой игры на занятии по иностранному языку в значительной степени содействует формированию осознания принадлежности ее участников к коллективу, обуславливает эмоциональный подъем и тем самым большую заинтересованность студентов в изучении дисциплины. Личное участие в творческом процессе каждого студента позволяет реализовывать их подспудное стремление привнести в игру коммуникативно важные аспекты, необходимые в реальной жизни, избегая при этом механической тренировки в употреблении лексических единиц и грамматических конструкций.

Творческий процесс создания новой игры для учебного занятия, безусловно, является более затратным в сравнении с использованием уже существующих игр. Но в конечном итоге затраты эти окупаются сторицей. Хорошо составленная игра и ее методически правильное использование позволяет в значительной степени повысить мотивацию студентов к занятиям иностранным языком, сделать их более эмоционально насыщенными и разнообразными. Новая игра дает возможность гибко подходить к любому учебному аспекту, требующему более детальной проработки, а также выстраивать всю работу по формированию коммуникативной компетенции с максимальным приближением к реальным языковым ситуациям и соответственно с максимальной эффективностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. – 746 с.

Гераскина Н.П.

ЗАМЕТКИ НА ПОЛЯХ

Аннотация. В статье «*O tempora, o mores*» (Заметки на полях) рассматриваются некоторые реалии современного мира. Такие как новейшие достижения научно-технического прогресса, например, интернет с его несомненными преимуществами, но некоторыми негативными последствиями чрезмерного погружения в виртуальную реальность.

Затрагиваются такие важные аспекты и характеристики современного мира как «эра после правды» - *post-truth era*, фейковые новости – *fake news*, бездоказательность – *zero evidence* (претензий и обвинений) по принципу «весьма вероятно» - *highly likely*.

Один из разделов статьи посвящён рассмотрению феномена и понятия «мягкая сила» - *soft power* и «умная сила» - *smart power*. Кроме того, конкретизируется предложенная В.Кречетовым как 3-х ступенчатая модель обучения:

1. формирование нравственных основ;
2. развитие навыков логического мышления;
3. приобретение новых знаний на основе первых двух ступеней.

В конце статьи делается попытка охарактеризовать выпускника Дипломатической академии в 20-30-летней перспективе.

Ключевые слова: эпоха (время) «после правды»; бездоказательность; «фейковые» новости; информационная война; мягкая сила; умная сила; цветные революции.

Geraskina N.P.

O TEMPORA, O MORES

Abstract. The article «*O tempora, o mores*» (marginal notes) depicts some of the characteristic features of the present-day world.

Such aspects as the scientific – research break-through developments, including Internet with its advantages & disadvantages – being carried away by the virtual world – the post truth era – fake news (& information war) – zero evidence and “highly likely alleged arguments”.

Also the notion of “soft power” & “smart power” are dealt with in the article. Besides the author tries to specify the approach to education suggested by V. Krechetov as a 3-stage model of education applicable to the teaching process at large: 1. the formation of moral values; 2. development of logical thinking and analytical skills; 3. acquisition of knowledge on the basis of the first two stages.

Finally an attempt is made to portray a graduate of the Diplomatic Academy in some 20-30 years perspective.

Key words: post truth era; zero evidence; fake news; information war; soft power; smart power; colour revolutions.

Когда-то давно мне довелось посмотреть один фильм (производства ГДР), название которого, как и многие детали фильма, я не помню. Суть не в этом, не в его художественных достоинствах или недостатках. Запомнилось следующее. Показана жизнь людей какого-то может быть, XXII века, где все бытовые вопросы решаются просто: нажатием определенных кнопок. Все рационально и удобно (не скажу «комфортно», т.к., по-моему, это нечто иное). Само жилище напоминает скорее космический корабль с преобладанием металла серебристого цвета, покрывающего практически все поверхности внутри помещения. И вдруг обитателями этого своеобразного (и удобного, по-видимому, для жизни) пространства овладевает идея фикс - достать одну из картин Ван Гога (зачем, почему не знаю, точнее не помню). И с помощью машины времени удается отправить командированного с этой целью в эпоху Ван Гога, где он оказывается в совсем иной обстановке. Там «травка зеленеет, солнышко блестит», птички поют, растения цветут. Лошади неспешно везут экипажи. Жизнь течет размеренно в спокойном ритме на фоне всей этой пасторали. Миссия увенчалась успехом, картина в руках командированного. Пора возвращаться. Но почему-то (почему?) возвращаться в удобную, скоростную, холодно-серебристую действительность ему не хочется.

Почему-то все больше вспоминается именно это. Да, мы семимильными шагами движемся в беспредельную сторону научно-технического прогресса (можно сказать и так, наверное, «погружаемся в бездну прогресса»). (На себе испытала эффект применения высоких технологий в области кардиохирургии. Удивительно. Восхитительно. Спасает и продлевает многие жизни).

Не вызывает удивления, например, такое обращение отца к 2-х летней дочке: «Скачай себе мультфильмы и смотри. Я пока занят». И 2-х летний ребенок с готовностью выполняют это задание. И смотрит мультфильмы, выручая занятого родителя. Для ребенка стало естественным такое вот «общение» с техникой.

Возьмем, к примеру, интернет. Интернет прочно вошел в нашу жизнь. Вряд ли кто-нибудь осмелится оспаривать его полезность с точки зрения получения информации, т.е. работе – связи on line (особенно в условиях нынешнего 2020 пандемийного года), возможность выполнения массы других полезных действий и операций. Но так ли все радужно и безобидно? Есть здесь и обратная сторона. Недаром, наверное, его называют глобальная сеть или паутина. А паутина имеет свойство «засасывать» попавшего в свои сети. Многие (увы, многие) практически «переселяются» в виртуальную реальность теряя различия между настоящей жизнью и «сетевой».

В одном документальном фильме прошлого года, показанному на канале RT, рассказывается об опыте обучения молодых людей - подростков (поскольку именно они в силу неокрепшего сознания более других подвержены этому влиянию) от чрезмерного увлечения интернетом. Дело происходит в Китае. Создаются специальные интернаты

(центры) куда не менее чем на 6 месяцев родители (пребывание там платное) отправляют подростков, с трудом оторвав их от компьютера. (Часто, как показано в фильме, они настолько привязаны к нему, что не могут оторваться от компьютера даже для приема пищи или, наоборот, отправления других естественных потребностей). Сами родители в это же время проходят курс оздоровления для созависимых. Строгий порядок жизни в интернате предполагает полный запрет на использование компьютера, замещение его чтением книг и различными повседневными делами, физической подготовкой, обязательным пребыванием на свежем воздухе, четким, насыщенным распорядком дня и строгим контролем за его выполнением. Плюс к этому им оказывается психологическая помощь. Вот такой вынужденный опыт сложного отвыкания от ухода в ирреальность.

- Не кажется ли вам, что и мы сами становимся похожими на роботов? Продвигаясь, например, к таким удивительным явлениям и изобретениям как искусственный интеллект. Что само по себе замечательно, очевидно, полезно и применимо во многих областях. Но вызывающее некое подобие страха или дискомфорта. Трудно человеку, привыкшему к обычной жизни (сложной, подчас не слишком радостной, всякой) вступать в диалог с неодушевлённым (в смысле отсутствия души), но вроде как живым существом – роботом. Не странно ли, к примеру, наблюдать за автомобилем (или автобусом), движущемся без водителя и т.д.? Примеров несть числа.

А некоторые качества, которые вынужденно развиваются у современного человека?! Вы смотрите, допустим, новостную передачу по телевидению, слушаете диктора и наблюдаете за картинкой. Так было. Сейчас перед вашими глазами маячит еще и бегущая строка с совсем иными информсообщениями. Казалось бы, как это сочетать? Оказывается, на практике, что как-то можно приспособиться. (Куда там Юлию Цезарю с его умениями одновременно выполнять два действия до современного «Многоканального» человека?).

Еще один пример (из жизни ретрограда). Часто при длительных перелетах – командировках в США, например, я с уважением посматривала на свою коллегу, с упоением поглощающую в электронной книге «закачанные» в нее произведения. Я же не могла себя заставить поступать подобным образом, потому что для меня важно держать в руках реальную книгу (неважно, hard-cover или paper-back – т.е. в твердом переплете или мягкой обложке), ощущать ее и, если хотите, вдыхать ее «типографский флёр». В электронной книге мне этого явно не хватает. Поэтому я всегда брала с собой небольшие по формату книги, которые с легким сердцем можно было кому-то отдать или оставить в гостинице, внося небольшую толику в дело «продвижения» нашей литературы.

- Одновременно многоканальность ставит перед нами, по крайней мере, три основные задачи.

1. Расставить приоритеты или выделить главное.

2. Проанализировать сообщение (с разных позиций – достоверности, например, и, добавив к нему имеющиеся по данному вопросу фоновые знания, прокомментировать его.

3. Подсказать возможные пути решения и предполагаемые последствия, т.е. по-возможности, выстроить проекцию в будущее.

Примерно такие установки получают, например, аспиранты Дипломатической академии при подготовке домашних заданий на основе прослушанных информационных сообщений на английском языке. Это представляется интересным и полезным. Профессионально значимым. (Наряду, естественно с другими письменными и устными заданиями по переводу и реферированию статей общественно-политического характера по различной международной проблематике).

Хочу заметить, что поскольку происходящие в настоящее время в мире события, к сожалению, перенасыщены негативом, то самым сложным заданием для аспирантов является выявление позитивно заряженных сообщений в «Ниагаре» информационного потока.

Как же справиться с вышеупомянутыми задачами подготовки, анализа, комментирования сообщений? Что может и должно помочь? Какими компетенциями – навыками и умениями должны обладать обучаемые?

Полезный совет, как представляется, можно найти в книге В. Кречетова «Учись растить в себе любовь. Беседы и интервью» [3, с. 181]. В разделе, посвященном вопросам образования, он говорит о важности формирования нравственных основ у обучаемых, затем об умении правильно, логически мыслить и, далее, приобретать новые знания. Таким образом, фактически предлагается 3-х ступенчатая модель, положенная в основу образовательного процесса: 1) нравственность (формирование и совершенствование морально-этических основ); 2) умение логически, правильно (последовательно) мыслить (анализировать); 3) (и уже на этом фундаменте «выстраивать» хранилище знаний. Знания должны базироваться на прочном фундаменте нравственности и умения логически мыслить.

Будучи священнослужителем, В.Кречетов говорит об образовании с позиций православия. Однако разве он не прав? Предлагаемая 3-х ступенчатая модель распространяется на всю систему образования в целом. Вряд ли можно с этим не согласиться.

- Вот уже несколько лет, как мы живем в эпоху, которую называют post-truth – «после правды». А что это означает? А это означает следующее: правда не нужна, это нечто отжившее, не имеющее ценности в данный период времени. Это открыто и цинично декларируется в пришедшем с Запада определением эпохи – post truth. А что же вместо правды (после правды)? Правда – ее антоним ложь, неправда - значит, торжествует ложь, порождающая fake news – фейковые новости, составляющие основу информационной пропаганды и являющиеся частью необъявленной (без всякого там «иду на Вы», просто иду и все тут, но

агрессивно-наступательной информационной войны. Таким вот неприглядным образом и оказались мы с вами в своеобразном Зазеркалье («где тут правда, а где ложь вряд ли сразу ты поймешь»).

А понимать, что происходит, надо. И опять-таки на помощь приходят те самые принципы, составляющие основу обучения – нравственность умение логически мыслить и анализировать с учетом имеющихся и приобретаемых знаний.

И ведь как изощренно (хотя подчас весьма грубо и неуклюже – who cares «кому до этого есть дело») происходит подача фейка. Яркий информационный вброс, который может вызвать удивление красочным «правдоподобием» [4, с. 171]. Допустим, как это бывает, в опубликованной статье на 1-2 страницах многостраничного (англоязычного) периодического издания. Мгновенно эта «сенсация» подхватывается разными голосами заинтересованных и вовлеченных в процесс участников происходящего, за которым чувствуется «оркестровка» зачинщиков всего действия. Бывает и так, что под нажимом фактов («сколь веревочка ни вейся» или «нет ничего тайного, что не стало бы явным») публикуется опровержение. Однако не на 1 или 2 странице, а где-то на последней или предпоследней, да еще и мелким шрифтом.

Но... время ушло. Резонансно-многоголосный эффект состоялся. Информация распространилась. Многие в нее поверили. Цель достигнута. Это только так говорится, что, сколько ни произноси слова «сахар», слаще не станет. А здесь «сахара»-то по сути нет, а уж как «сладко» (или «горько») – в зависимости от восприятия – становится.

Сколько же этих «фейков» обрушилось на всех нас глобально, и на нашу многострадальную Россию в частности, за последние несколько лет? Вспомним вскользь только некоторые (наиболее яркие) из них: пресловутая пробирка, которой потрясал К.Пауэл «перед лицом мирового сообщества» (оказывается можно обмануть) ввести в заблуждение и ООН, и всех-всех, дабы претворить в жизнь свои планы по фактическому уничтожению Ирака. Или опять-таки Who cares?

Или одиозное «дело Скрипалей» к бездоказательному обвинению нашей страны (zero evidence – отсутствие доказательств) теперь служит основой «доказательств». Аргументы «highly likely» - с высокой степенью вероятности «эволюционировались» позже, в других ситуациях в «most certainly» - почти наверняка (вот вам аргумент – «оценка» - «вердикт» в одном флаконе). И опять-таки zero evidence, если говорить (мечтать?) о доказательности. Но, опять-таки who cares?! Действительно, кому есть дело до достоверности и доказательности?

Нежелание сотрудничества с нашей страной в вопросах расследования ни в деле о сбитом малазийском Боинге (где не принимаются к сведению представленные нашей страной фактически данные и материалы по этой трагедии). А также по многим другим эпизодам. Постановочные «химатаки» в Сирии с участием «Белых касок». Отвергнуты все разоблачающие материалы и признания вынужденных участвовать в этих

шоу людей. Т.е. доказательства есть, а желания действительно всесторонне расследовать нет.

Забыли? Мы ведь с вами живем в эпоху post truth. Правда не нужна. Решили бездоказательно – zero-evidence – кто виноват и точка. Вот вам «международное расследование в духе Зазеркалья. Главное не забыть наложить санкции, исходя из собственных интересов.

«Небылицы в лицах» продолжают. Такие как недавний эпизод в Беларуси («Сказание о 33 богатырях из России и их миссии в Республике Беларусь»). Фейковая природа этого действия и возможные реальные трагические последствия для многих – «динамит» этой низкой провокации.

Отрадно отметить, что на фоне этой «мышинной возни» наша страна в лице руководства держится очень достойно, взвешенно и спокойно. Разумно.

Мимоходом – движение «желтых жилетов» во Франции», Брексит, попытки Барселоны (Каталонии) выйти из состава Испании – опять-таки мы причастны?! Да и BLM (Black Lives Matter) в США – кто-то и здесь усмотрели «русский след». Нелепо.

Терпеливый мы народ, а руководство страны так просто олимпийское спокойствие проявляет в подобных обвинительных против нас маневров Запада.

- Год 2020 отмечен и еще одним бедствием, охватившим весь мир – covid-19. Пандемия. Никто не застрахован от этого заболевания. Казалось бы, общая беда, общая проблема. И должны быть общими усилиям по избавлению мира от этой беды, совместные действия и поиски средств защиты, в том числе – в приоритете – разработки вакцины. Ах да, не забываем о конкуренции как о важном элементе процесса, движущем нас всех к прогрессу. Что поделать, если в нашей стране имеются (существующие давно) наработки, на основе которых удалось создать вакцину в короткие сроки. Дай Бог, чтобы все эксперименты (на всех необходимых этапах) увенчались успехом. И многие люди (и не только в нашей стране) получили доступ к средству обуздания этой «чумы XXI века». Нет, оказывается (и опять-таки бездоказательно), что мы что-то, как-то, где-то «позаимствовали» (как говорил герой одного нашего фильма «обидно, честное слово»). Шутки шутками, но действительно обидно.

- Что поделаешь?! Post truth – zero evidence – fake news – вот реалии сегодняшнего мира. Правда для многих стала атавизмом. К счастью, не для всех.

Когда и как выберется человечество из этого фейкового лабиринта?! Или же это своего рода «новое мышление» собирается «упрочиться и увековечиться», внося сумятицу в умы людей, доводя многих до состояния оглупления, одурманивания и превращения в безропотных существ, внимающих всем этим «небылицам в лицах» и, вопреки не модному сейчас здравому смыслу, увлеченно и убежденно подхватывающих эту ложь не во спасение, а в разрушение нашего прочного и одновременно хрупкого мира?!

- Еще одно явление нашего времени – «цветные революции», от которых уже «в глазах рябит». «И мелькают города и страны, параллели и меридианы...», но разработанная «где-то далеко» методика остается неизменной. Разве что меняется цветовая гамма (то оранжевая, то белая и т.д., да и атрибутика – например, зонтики в Гонконге) а так все предельно ясно: стратегия – смена режима (= неудобного кому-то извне руководства страны). Тактика – народные волнения с опорой на молодежь – неокрепшие умы и сердца [как здесь не вспомнить о первой необходимой ступени обучения/образования – формирование морально-нравственной основы], подготовленные заманчивыми призывами и обещаниями, благостной картинкой «свободного мира», открывающимися перспективами жизни плюс, что немаловажно, материальной подпиткой извне через все эти НКО, фонды, образовательные программы («равнение на Запад»). Создается благоприятная почва для посева ростков недовольства, подготовка революционного настроения («мы свой, мы новый мир построим...»), помноженного на юношеский максимализм и нерастроченные пока что (хорошо бы направленные на благие дела) силы.

От слов к делу. Вроде бы мирные демонстрации с помощью провокаторов переходят в столкновения с представителями органов правопорядка. А арсенал подручных средств уже подготовлен (шины, которые можно поджечь, камни/булыжники, с помощью которых можно поранить, если не убить, а также разбить/расколошматить витрины, машины, железные прутья, «коктейли Молотова» и т.д. и т.п.). Как следствие – увечья, мародерство и, естественно, аресты. Нарушение привычного, нормального ритма жизни, негативное воздействие на психическое состояние общества, ущерб экономике. И в результате-то что? Кто приходит к власти на гребне подобного «революционного подъема»? История предоставляет нам много убедительных примеров, достаточных для того, чтобы навсегда отвратить здравомыслящих людей от такого рода «занятий».

Интересно отметить, что и сам Запад подвержен теперь уже подобного рода «сдвигам». Движению «желтых жилетов» во Франции. И, наконец, (срабатывает эффект бумеранга?) движение BLM – «Black Lives Matter» - в самих США, со всеми вытекающими последствиями.

- Возвращаясь к информационной войне или информационному противостоянию, зададимся следующими вопросами: Как противостоять всем этим антироссийским вбросам? Реагировать на каждый из них? На самые вопиющие? Предоставлять доказательства своей непричастности к вменяемым нам действиям? Каждый раз оправдываться? Стоит ли оно того? Заявлять о своей позиции, основанной не на zero evidence, а на определенных фактах и аргументах? Какими должны быть аргументы (подкрепленные фактами) для успешного продвижения нашей позиции?

- Здесь, я полагаю, стоит затронуть одну актуальную тему – о мягкой силе. Наряду с упрочившимся термином «soft power» (мягкая сила), широко употребляемым стал термин «smart power» (умная сила). Понятно,

что «для успеха предприятия» soft power должна быть одновременно и smart power. Однако полагаю, что и hard power (твердая сила) тоже может и должна быть smart.

Мягкая сила (soft + smart), о чем много пишут и говорят [1; 2; 5], приобрела в наше время, полагаю, особое значение. (Можно условно, с натяжкой сравнить это понятие с нашей поговоркой «мягко стелет, да жестко спат», имея в виду не жесткие последствия, не нечто неприятное, но возможность мягко и ненавязчиво все-таки продвинуть идею и закрепить свою позицию). Если можно объединить эти два слова «навязчиво» и «привлекательно» в одно значимое для данной темы словосочетание «навязчиво привлекательно», где «навязчиво», возможно, забудется, но привлекательно (в сухом остатке, как послевкусие) останется. Вот по такой упрощенной схеме, как бы сложно это ни было, и должна действовать, как мне кажется soft (да еще smart) power.

Коль скоро это явление (мягкая сила) имеет широкое понятийное поле, то хочется сконцентрировано отметить, что именно можно считать «мягкой силой» и как именно это воздействует на сердца и умы людей, особенно молодежь. Умение «подать» определенные преимущества образа (имиджа, как часто говорят) своей страны, например. То, чем мы можем гордиться, - нашей культурой – литературой, музыкой, искусством, образованием – всем тем, что всегда положительно, благоприятно отличало Россию (не хотелось бы здесь распространяться о проблемах, возникших после присоединения к Болонскому процессу). Что еще, как правило, входит в понятие «привлекательный, положительный образ»? Благоприятность создаваемого образа происходит и из существующего на сегодняшний день (или находящегося в стадии формирования) уровня жизни, социальной и правовой защищенности. (Один, но яркий пример. Бедствие – наводнение в Тулузе. Люди остались без крова. При непосредственном участии правительства местных властей под контролем самого президента России жители Тулузы переселены в новые, современные, только что построенные в связи со сложившейся ситуацией дома хорошего качества, с надежной вновь созданной инфраструктурой, включающей не только жилые дома, но и медицинские и образовательные (как, например, замечательная суперсовременная школа, оснащенная по последнему слову техники).

Умение «подать товар лицом» тоже очень важно. Активно, последовательно, ненавязчиво. Без шапкозакидательства.

Сейчас вот, например, представляется отличный шанс продемонстрировать наши достижения в области создания вакцины от коронавируса. (Это и помощь всему населению страны, забота о нем – медико-социальный аспект, и практическое применение научных достижений на основе накопленного опыта и новейших разработок в медицине). Привлекательно, достоверно, практично, достойно. Как и то как мы (государство) справляемся с эпидемией – организация в сложных условиях пандемии лечения и оснащение современными необходимыми

средствами клиник, создание «с нуля» новых госпиталей. Помощь и готовность к сотрудничеству с другими странами. – Все это реалии нашей жизни и положительные примеры как достойный элемент привлекательности образа нашей страны. Мы на правильном пути.

- И, наконец, заключительный пассаж. Что ждет мир не только после пандемии 2020, но и через 10-20-30 лет? Закончится ли, в конце концов, эта эпоха лжи, неприятия, всевозможных фейков, наступит ли «эра правды», спокойствия, сотрудничества?! («Live & Let live»)

Сложно делать прогнозы. Однако, очевидно, на мой взгляд, следующее. Если пофантазировать, например, на предмет специалистов, которых готовит Дипломатическая академия (бакалавров, магистров, аспирантов), то что за люди выйдут из стен ДА лет через 20-30? Возможно, что погрузившись в нахлынувший на нас научно-технический прогресс, мы получим в жизни «стиль техно» в какой-то там невероятной степени, где, в отличие от фильма, о котором я говорила в начале этих заметок, управление в быту и не только будет производиться не просто нажатием кнопок, а сенсорно, а также с помощью мысленных сигналов. Весь процесс обучения приобретет виртуальный характер. А сам человек (выпускник), возможно, будет напоминать марсианина или какое-то иное роботоподобное существо, наделенное феноменальными способностями, хранящего в своем личном компьютере – собственной голове – огромное количество различных «файлов» и архивных данных, а также обладающего способностью не только мгновенно активировать информацию, но и подвергнуть ее точечному и всестороннему анализу.

Остается надеяться, что все это будет базироваться на прочном фундаменте нравственных морально-этических принципов и норм поведения, которые будут заложены в наших выпускниках преемственностью поколений культурно-историческими цивилизационными основами, что во все времена всегда являлось неотъемлемым качеством нашей жизни.

А готовить молодых людей к жизни на таких привычных нам морально-нравственных основах, анализируя полученные знания и приобретая новые, полагаю, наша с Вами задача. Без этих основ любой профессионализм недостаточен.

В качестве материала, послужившего источником наблюдений за современной действительностью, послужили публикации в русскоязычной и англоязычной прессе, аудио и видео материалы новостных передач, в том числе телеканалов RT; BBC; CNN.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галимзянова А.К. «Мягкая сила» России в современной мировой политике // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. М. : 2018. С. 118-126.

2. Кашина А.А. Концепт «мягкой силы» в арабских странах // Восточный альманах. Сб. научных статей. Квант-Медиа. 2019. С. 29-43.
3. Кречетов Валериан, протоиерей. Учись растить в себе любовь. М. : МБЦ прп. Серафима Саровского. 2012. 448 с. С. 181.
4. Лукина Ю.В. Использование мягкой силы зарубежными средствами массовой информации для создания отрицательного образа России. Современные методы борьбы с конкурентами за мировое влияние // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. М. : 2017. С. 166-181.
5. Сардарова М.А. «Мягкая сила» России в арабских странах // Восточный альманах. Сб. научных статей. М. : 2020. С. 50-58.

Гурбанова Л. М.

ДИАЛОГ И ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Язык и культура взаимосвязаны между собой, и потому изучение иностранного языка в значительной степени основывается на базовых знаниях родного и второго иностранного языков. Вместе с тем практика показывает, что прежний опыт может оказывать на усвоение иностранного языка как положительное, так и негативное воздействие. Важен также учет творческих процессов при изучении языка, особенностей творческого мышления при работе с иностранными текстами.

Ключевые слова: психология мышления; обучение иностранным языкам; вузовская практика; творческое мышление; негативное влияние на процесс обучения.

Gurbanova L.M.

DIALOGUE AND CREATIVE THINKING IN THEORY AND PRACTICE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Language and culture are interconnected, and therefore the study of a foreign language is largely based on basic knowledge of the native and second foreign languages. At the same time, practice shows that previous experience can have both positive and negative effects on the acquisition of a foreign language. It is also important to take into account creative processes when learning a language, the peculiarities of creative thinking when working with foreign texts.

Key words: psychology of thinking; teaching foreign languages; university practice; creative thinking; negative impact on the learning process.

Какую роль играет диалог в теории и практике обучения иностранному языку, а также творческое мышление? Прежде всего, интерес представляет анализ условий преодоления отрицательного влияния прошлого опыта в решении некоторых творческих задач, связанных с изучением лексики этого языка. Анализ наиболее принципиальных направлений психологии мышления свидетельствует о наличии противоречивых точек зрения на роль прошлого опыта. Мы имеем в виду, прежде всего, опыт, связанный с билингвизмом, то есть

языком, который уже знает носитель, в данном случае студент ВУЗа, изучающий какой-либо иностранный язык. К примеру, представители ассоцианизма и бихевиоризма сводили мышления к прошлому опыту [1].

Ассоцианисты просматривали опыт как сложившийся из ассоциаций, а мышление сводили к памяти к образованию ассоциаций, их закреплению и актуализации, то есть к функционированию прошлого опыта. Следует отметить определенную справедливость в данном подходе, поскольку имеющийся опыт усвоения словарного запаса грамматических норм влияет на усвоение новых слов и выражений, грамматических правил, которые, возможно, по своему уровню и характеру образования и усвоению значительно отличаются от ранее усвоенного языка. Отметим, что имеет значение не только опыт, большой или малый, но и языковая семья или группа, к которой относится как родной язык, так и вновь усваиваемый.

В бихевиоризме мышление понималось как одна из форм поведения [2]. Исследования бихевиористов были сведены к установлению корреляций между двумя видами явлений – стимулами и реакциями, впоследствии формула *стимул-реакция* была дополнена так называемыми промежуточными переменными, опосредствующими поведение. Однако мышление продолжало рассматриваться как форма поведения, основной единицей которого является навык, а эффективность зависит от прошлого опыта.

Гештальтпсихология, наоборот, исходила из того что роль прошлого опыта в мышлении может быть отрицательной [3]. Современные гештальт-психологи отмечают ее проявление в форме функциональной фиксированности и направленности субъекта, а также наличие плотных условий для решения задачи.

Представители теории установки считают, что направленность процесса мышления определяется предшествующим опытом [4]. Отмечено существование операционального и семантического опыта. Наличие противоречивых мнений, по-видимому, говорит о том, что мышление представляет собой тесное переплетение двух процессов: адаптивного, в основе которого лежит прошлый опыт, и продуктивного, обеспечивающего его формирование.

Опыт работы в вузе показывает, что основная трудность решения творческих задач в процессе усвоения языка заключена не в объективной сложности их материалов, а в том, что при решении происходит актуализация неадекватного прошлого опыта. Функционирование этих адаптивных механизмов составляет первый этап, приводящий к ошибочному решению. Переход на второй этап, продуктивный осуществляется с затруднением через преодоление адаптивных механизмов [5]. Разная структура процесса решения творческих задач определяется соотношением адаптивных и продуктивных процессов мышления.

Исследователями проводилась работа по экспериментальному разведению указанных этапов и выделения в чистом виде адаптивных

репродуктивных процессов, созданию условий, облегчающих переход с одного этапа на другой. Были проведены серии опытов, включавшие индивидуальное решение задач.

Результаты первой серии показали, что у большинства испытуемых, предложивших неправильное решение, происходит застревание на первом этапе и отсутствует инициатива к переходу на второй. Процесс решения без специального воздействия на этом прекращается. Испытуемые предлагают ошибочное решение, которые составляют актуализацию неадекватного прошлого опыта [5].

Результаты второй серии показали, что в ситуации общения решение задачи ускоряется, нет застревания на первом этапе. Это, по-видимому, объясняется тем, что уже на первом этапе имеет место обсуждение с партнером полученного результата, в том числе и ошибочного. При этом обнаруживается ошибка, что приводит к переходу на второй этап. По-видимому, это обстоятельство является одним из факторов, способствующих преодолению барьера прошлого опыта.

Для решения задач творческого осмысления текста необходима четкая личностная позиция участника диалога. Как известно, в последнее время в психологии интенсивно разрабатывается концепция смыслового восприятия речевых сообщений [6]. Дальнейшее развитие смысловой концепции применительно к конкретным видам речевого общения сопровождается ростом интереса к творческому аспекту восприятия речи. В этой связи становится актуальной проблемой изучение компонентов творческой активности студента и факторов, которые её обуславливают. Проблема того, как влияет личностная позиция студента на творческое осмысление текста, непосредственно связана с положительным и отрицательным прошлым опытом изучения языков. Наличие положительного опыта стимулирует процесс творческого осмысления текста.

Восприятие и понимание текста обуславливается творческой активностью студентов, которая включает перевод слов текста на «свой» лад, анализ и обобщение текстуальных связей, оценку и отбор выражаемого текстом содержания, соединение значения текста с личным опытом и формирование в сознании наглядной картины описываемой ситуации действительности, иллюстрирующие собой смысл текста. При этом творческая активность выступает фактором, влияющим в последующем на степень адекватности понимания текста и уровень усвоения заключенного в нем содержания.

Проявление творческой активности и её роль в процессе усвоения содержания воспринятых текстов выявлялись рядом исследователей путем сравнения их непосредственного и отсроченного воспроизведения. Было обнаружено, что авторы пересказов допускают, как правило, отклонения в описание ситуации от характера её ведения и эмоциональной окрашенности, выраженной автором исходного текста. Отклонения эти нарастали от непосредственного воспроизведения к отсроченному либо в

сторону преувеличения детализации картины и её эмоционального звучания, либо в сторону преуменьшения.

В опросе испытуемых путем шкалирования их личностных позиций по отношению к описываемой ситуации было установлено, что эффекты преувеличения характеризуют пересказы тех, кто оценивал интенсивность своего положительного отношения выше среднего, а эффекты преуменьшения – ниже среднего.

Исследования показали, что личностная позиция студента по отношению к описываемой действительности способна воздействовать на уровень и направление творческой активности при восприятии текста и его воспроизведения.

Выводы. Одной из основных проблем психологии и творческого мышления является исследование механизмов нахождения субъектом творческого решения. Трудности исследования проблемы заключается в том, что творчество плохо поддается внешнему объективированию, то есть исследованию. Однако использование некоторых возможностей этого процесса показывает, что творческая активность в изучении словарного состава иностранного языка в немалой степени исходит и из прошлого опыта в изучении и усвоении уже знакомых языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней. 2004. 576 с.
2. Donald M. Baer, Montrose M. Wolf, Todd R. Risley. Some current dimensions of applied behavior analysis // Journal of Applied Behavior Analysis. 1968. Т. 1, вып. 1. С. 91—97.
3. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления. М., 1965. С. 21—85.
4. V.A. Braithwaite, W.A. Scott. Values // J. P. Robinson, P. R. Shaver, L. S. Wrightsman (ред.), Measures of Personality and Social Psychological Attitudes. New York: Academic Press, 1991.
5. 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, КФУ, 2016. 189 с.
6. Спирина Э. М. Идолы сознания на пути к пониманию // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 48—53.

Гусарова Н.Г.

ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Доклад посвящен роли домашнего чтения в преподавании иностранных языков и о критериях отбора художественного материала. В качестве примера в докладе рассматриваются некоторые рассказы из сборника английского писателя

Джеффри Арчера A Twist in the Tale («Поворот сюжета»); обсуждение житейских коллизий, описанных в этих рассказах, является стимулом для совершенствования языковых компетенций у студентов.

***Ключевые слова:** домашнее чтение; процесс обучения; языковые компетенции; Джеффри Арчер; иностранный язык.*

Gusarova N.G.

HOME READING AS PART OF MODERN LANGUAGE DEVELOPMENT

***Abstract.** The report deals with the role of home reading in teaching foreign languages and the criteria for the selection of fiction. The report examines three stories from Jeffrey Archer's (Great Britain) short story collection A Twist in the Tale; discussion of everyday collisions described in the stories is an incentive for improving students' language competencies.*

***Key words:** home reading; learning process; linguistic competence; Jeffrey Archer; foreign language teaching.*

Современные требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и основанные на них рабочие программы кафедры английского языка факультета МО и МП ДА МИД предполагают, что в процессе обучения английскому языку студент должен научиться владеть:

1. основными речевыми формами высказывания: повествованием, описанием, рассуждением, монологом, диалогом; (ОПК-1)
2. речевой нормой в общении на английском языке; (УК-4)
3. дискурсивными способами выражения информации в англоязычном тексте: официально-деловом и художественном; (ОПК-1)
4. различными видами чтения (просмотрового, ознакомительного, поискового, аналитического); (ОПК-3)

Домашнее чтение является важным компонентом обучения студентов этим видам речевой деятельности, способствует формированию у них основных навыков языковой компетенции. Оно также является один из способов знакомства с культурой другого народа, расширения кругозора и знаний об обычаях, традициях нормах поведения и речи носителей иностранного языка, что приводит к формированию у студентов языковых компетенций. Посредством познания культуры страны изучаемого языка студенты с большим интересом и творческим подходом погружаются в процесс освоения нового материала, что в свою очередь ведет к лучшему запоминанию лексики [2; 4, с. 439]. При обсуждении содержания художественного произведения, затронутых автором проблем, через образы персонажей произведения у студентов формируются навыки самостоятельного мышления, т.е. домашнее чтение несет в себе развивающую функцию, а не только образовательную и обучающую функции.

Говоря об аспекте «домашнее чтение» при обучении иностранным языкам, большое внимание следует уделить методике работы с

художественными текстами, учитывая при этом особенности будущей специализации обучаемых студентов. Классическая методика предполагает 3 этапа работы над любым текстом (печатным, звуковым, видео): дотекстовый этап (этап антиципации), текстовый этап и послетекстовый этап [5]. От студентов требуется не просто понять и пересказать текст; обучение предполагает приобретение навыков и умения обсуждения содержания изучаемого произведения с точки зрения как психолого-эмоционального восприятия не только самого произведения, но и умения дать оценку и обсудить поступки персонажей произведения, предложить возможность иных действий героев произведения, предположить как изменится сюжетная линия и к каким результатам для героев это может привести. В результате работы с текстом студенты обогащают свой словарный запас, развивают лексические навыки говорения и письма, получают практику литературного перевода, обогащают свои социокультурные и страноведческие знания. «Умение читать иноязычную литературу является одним из ключевых навыков, приобретаемых в процессе обучения иностранному языку» [1].

Отбор художественных произведений для домашнего чтения должен предусматривать уровень языковой подготовки студентов, содержательность произведения, как с точки зрения лексики, так и страноведческих и социокультурных знаний, социальной и смысловой направленности для формирования у студентов различных видов языковой компетенции.

Для проведения занятий по домашнему чтению могут быть использованы как готовые печатные сборники текстов, учебные пособия, аутентичные публицистические материалы, так и художественная литература. Е.И.Цвирко в своей статье «Художественный текст как предмет аналитического чтения» определяет следующие критерии при отборе учебного материала: «Сам текст должен вызывать познавательный интерес и представлять для обучаемых информативную ценность. Важно, чтобы содержание текста соответствовало возрасту и интересам студентов, уровню их обученности, интеллектуальным и познавательным запросам. Текст должен иметь страноведческую и профессиональную направленность. Критериями отбора текста могут служить его фабула, эмоциональность и образность изложения, тематическая близость предмета изложения к жизненному опыту и интересам студентов, возможность столкновения точек зрения и суждений, дающих повод для дискуссий, возможность различных ситуативных трансформаций содержательной стороны текста. Отбирать текст необходимо с позиций того, какие нравственные проблемы поднимаются в них, как они решаются. Этим критериям отбора удовлетворяют художественные тексты страны изучаемого языка» [6].

Отдавая предпочтение текстам с современным «живым» английским языком, в докладе мы рассмотрим сборник рассказов Джеффри Арчера А

Twist in the Tale («Поворот сюжета») [7], вышедший в 1988 году, тем более, что рассказы этого сборника соответствуют вышеприведенным критериям.

Сначала несколько слов об авторе. Джеффри Арчер — английский писатель и политик, родился в 1940 году, учился в оксфордском колледже Брейсноуз. В 1967 г. начал политическую карьеру, когда его избрали членом Лондонского городского совета, а в 1969 г. стал одним из самых молодых членов английского парламента. В 1974 г. из-за неудач на финансовом поприще был вынужден покинуть парламент, что привело его на путь сочинительства. Первый роман Дж. Арчера *Not A Penny More, Not A Penny Less* (1976) («Ни пенсом больше, ни пенсом меньше»), являясь отчасти автобиографичным, неожиданно оказался бестселлером, хотя не слишком понравился критикам. Дальнейшая литературная деятельность вывела его из финансового тупика, а после выхода романа *Shall We Tell the President?* (1977) («Говорить ли президенту?») разразился скандал, но сделал Дж. Арчера популярным писателем в США и Англии. К 1982 г. из-под его пера вышло уже более 20 романов. На русском языке были опубликованы его романы «Говорить ли президенту?», «Воровская честь», «Дело чести» и др., а также некоторые рассказы.

В 1985 году Джеффри Арчера выбирают заместителем председателя партии консерваторов, но уже в следующем, 1986 году, попав в скандальную историю, он вновь уходит из политики.

В 1992 году Дж. Арчер был удостоен титула лорда за участие в благотворительности, а в 1997 году лорд Арчер претендует на должность мэра Лондона. Но появившиеся в прессе скандальные факты приводят к судебному разбирательству и исключению из партии. В 2001 г. Арчера осудили на 4 года, признав виновным в лжесвидетельствовании и препятствовании отправлению правосудия. В это же время Арчер поставил пьесу *The Accused* (2000) («Обвиняемый»), сыграв в ней роль главного героя. Находясь в тюрьме, Арчер не бросил сочинительство и начал публиковать многотомный *Prison diaries* (2002 - 2004) «Дневник заключенного».

Выйдя условно-досрочно из тюрьмы в 2003 году, Джеффри Арчер, продолжил занятие благотворительностью и литературной деятельностью. В 2007 году лорд Арчер в соавторстве с австралийским библеистом Френсисом Молони выпустил роман *The Gospel According to Judas by Benjamin Iscariot* «Евангелие от Иуды» [8].

Теперь несколько слов о сборнике рассказов *A Twist in the Tale* («Поворот сюжета»). В сборник входят 12 рассказов, из которых 10 основаны на реальных событиях, и только два являются результатом воображения Арчера. Для занятий по домашнему чтению автор доклада отобрал 11 рассказов, т.к. они соответствуют названию сборника *A Twist in the Tale* «Поворот сюжета», а именно, заключительная фраза каждого из этих 11 рассказов раскрывает сюжет рассказа с совершенно неожиданной стороны, что делает как чтение, так и их обсуждение рассказов очень оживленным и интересным. Также необходимо отметить страноведческую

и социокультурную информацию, которой пронизаны практически все рассказы сборника. Причем Дж. Арчер делает это очень ненавязчиво, просто создавая фон для рассказа (имена, даты, заголовки газет и т.д.), что является большим подспорьем для преподавателя. Немаловажным является и тот факт, что Джеффри Арчер — современный английский писатель, и его язык — это современный английский язык, на котором говорят сегодня. Рассказы читаются легко, «незначительное количество «боковых» сюжетных линий помогает студентам следить за развитием событий в книге» [3].

В качестве примера автор остановится на трех рассказах: *Check Mate* («Шах и мат»), *A la Carté* («На заказ») и *Colonel Bullfrog* («Полковник»).

Почему эти три рассказа? Сюжеты этих рассказов объединены важностью описанных в них проблем, с которыми мы сталкиваемся в течение жизни (проблема «отцов и детей», уважения к людям, чувства долга (рассказы *A la Carté* («На заказ») и *Colonel Bullfrog* («Полковник»)), либо острые проблемы современности (отношение к женщине в современном мире (рассказ *Check Mate* («Шах и мат»)). Эти рассказы заставляют студентов задуматься, сравнить себя с героями этих рассказов, либо попробовать поставить себя на их место.

Рассказ *Check Mate* («Шах и мат») - история двух человек, которые встречаются в шахматном клубе, и председателю клуба даже в голову не приходит, что хорошенькая девушка — это блестящий игрок в шахматы и может обыграть его всего за несколько ходов. Обсуждение проблемы отношения к женщине в «мужском обществе» (особенно, если группа состоит из представителей обоих полов) проходят более чем экспрессивно, студенты активно приводят аргументы в пользу своей точки зрения, что дает им навыки говорения, прививает коммуникативные умения. В рассказе присутствует много мелких, на первый взгляд незначительных деталей (описание внешности, жилья и др.), но все эти детали являются хорошим стимулом для совершенствования навыков говорения.

Следующий рассказ из этого короткого списка, *A la Carté* («На заказ»), вызывает не менее бурные обсуждения, т.к. в нем затронут извечный конфликт отцов и детей. В рассказе описана история участника войны, который, возвратившись с фронта домой, смог устроиться только на свою старую работу автомехаником, и целью его жизни становится обеспечение хорошего образования для сына, которое сделает его более успешным в жизни, чем он сам. В итоге, сын обретает свое истинное призвание и становится поваром. Естественно, что этот рассказ не оставит равнодушным большинство студентов; при этом параллельно рассказ дает такие темы для обсуждения, как условия работы, поиски своего места в жизни, любовь к своей профессии.

И последний рассказ, *Colonel Bullfrog* («Полковник») - история о взаимоотношениях между японскими военнослужащими и британским военнопленным, рассказ о гуманном отношении к людям. Как и в предыдущих рассказах, детали - даты, характеристики японских и

американских военнослужащих, упоминание реальных лиц и описание реальных событий — являются стимулом для обсуждения, высказывания своей точки зрения.

Здесь говорилось исключительно о совершенствовании навыков говорения у студентов, т.е. умения формулировать, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, но, естественно, задания по домашнему чтению не ограничиваются только этим. Как уже упоминалось выше, язык этих рассказов — это современный английский язык, что делает актуальными всевозможные лексические упражнения и упражнения на перевод.

В заключение еще раз подчеркнем, что, читая литературные тексты при обучении английскому языку, студенты знакомятся с современным «живым английским», совершенствуют свои языковые навыки, преодолевают языковой барьер, увеличивают свой словарный запас. Полученная из художественных произведений информация о социальном и культурном устройстве иноязычного государства расширяет общий кругозор студентов. Осмысление студентами полученной из литературного произведения информации, ее анализ и систематизация формирует навыки самостоятельной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гильманова А.А. Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке / А.А. Гильманова, С.Е. Никитина, Э.Р. Даминова // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 4 (46) Часть 3 . С. 24-27.
2. Зоткина И.В. Возможности и перспективы формирования у студентов навыков чтения // Мир педагогики и психологии. 2017. № 11 (16). С. 29-36.
3. Коптелова И.Е. Использование интенсивного чтения на занятиях английским языком // Филологический аспект. 2020. № 3 (59). С.191-196 с.
4. Потапов Ю.Б. О проблемах перевода реалий при обучении общественно-политическому дискурсу на персидском языке// В сборнике: «New world. New language. New thinking». Сборник материалов II международной научно-практической конференции, М., 2019. С.449-454.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. М., 2002. 239 с.
6. Цвирко Е. И. Художественный текст как предмет аналитического чтения // Материалы 1 Международной Интернет-конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования». 2014. С. 223-225.
7. Archer, Jeffrey. *A Twist in the Tale*. HarperCollins Publishers, 1988.
8. <https://ru.wikipedia.org> (Дата обращения 30.01.2021 г.)

*Гусева Е.Н.
Нецветова В.О.*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются методические аспекты использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку. Особое внимание уделяется применению видео как аутентичного материала, способствующего повышению качества обучения английскому языку. В результате делается вывод о том, что видео являются отличным дополнительным инструментом педагога при преподавании иностранного языка, так как они улучшают качество обучения.

Ключевые слова: аутентичный материал; видеоматериалы; обучение иностранным языкам.

**Guseva E.N.
Netsvetaeva V.O.**

THE USE OF VIDEO MATERIALS IN TEACHING STUDENTS AT NON-LANGUAGE UNIVERSITIES

Abstract. The article analyses methodological aspects of using of video materials at foreign language classes. Special attention is drawn to the use of video as an authentic material that helps to improve the quality of English language teaching. The authors come to conclusion that videos are an excellent tool, as they improve the quality of teaching.

Keywords: authentic material; videos; foreign languages teaching.

Жизнь в быстро меняющемся информационном обществе задает новые тенденции. Возникает устойчивая потребность в новых кадрах, новых профессиях, самосовершенствовании и непрерывном повышении квалификации. Вместе с этим растет и спрос на изучение иностранных языков в особенности английского, так как именно английский язык зарекомендовал себя как наиболее распространенный язык в мире [4]. Основным назначением иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Для того чтобы подготовить обучающихся к этому общению необходимо создать иноязычную языковую среду, но создание истинно языковой среды без носителя языка невозможно, поэтому преподавателям приходится прибегать к использованию различных дополнительных материалов, в частности видео.

Видеозаписи, являясь аудиовизуальным средством изучения языка, являются полезным средством как на низких, так и на продвинутых уровнях изучения. По сути, видео можно отнести к аутентичным материалам, так как они содержат запись речи, мимики и голоса носителей языка. К тому же видео предполагает более глубокое погружение в языковую среду посредством приобретения информации о культуре и традициях страны изучаемого языка, что приводит к формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Обучение с использованием видеозаписей обладает целым рядом преимуществ. К таковым можно отнести создание благоприятной атмосферы во время занятий через вовлечение обучающихся в обсуждение увиденного, что ведет к преодолению языкового барьера, обеспечивает лучшее восприятие материала, повышает мотивацию к изучению языка и

делает процесс непрерывным при использовании видеоматериалов вне аудитории.

Методисты всегда отмечали важность использования аутентичных материалов в процессе обучения английскому языку. К. Донахи отмечает следующие причины. Во-первых, их удобство и мотивация. В мире высоких технологий не составит большого труда найти в сети Интернет фильм или видео на изучаемом языке. Мотивация является одним из важных факторов, способствующих усвоению языка «*language acquisition*». Во-вторых, слова и словосочетания в речи употребляются спикерами в естественных условиях. Учащиеся воспринимают живую речь, которая использовалась в ситуациях реального общения, что впоследствии поможет им преуспеть в неформальном, личном общении. В видео часто можно встретить использование идиом, фразовых глаголов и сленга, что является неотъемлемой частью беглой речи «*fluent speaking*». В-третьих, визуальность видео материалов делает их бесценным инструментом обучения языку, позволяя учащимся понимать больше, интерпретируя язык в полном контексте. Видео помогает понять смысл, позволяя одновременно слушать речь и видеть такие визуальные средства поддержки, как мимика и жесты. Эти визуальные подсказки подтверждают вербальное сообщение и привлекают внимание. Наконец, в-четвертых, видео может внести разнообразие и гибкость в процесс изучения языка, расширяя диапазон методов обучения и ресурсов, помогая учащимся развить все четыре коммуникативных навыка. Например, видео целиком или его часть можно использовать для практики аудирования и чтения, а также в качестве модели для разговора и письма. Видео также может служить базой для последующих активностей, таких как дискуссии, ролевые игры, реконструкция диалога и т. д. [5].

М.Ю.Новиков определяет ряд условий, которые необходимо соблюдать при работе с видеоматериалами на занятиях по иностранному языку. Среди них можно выделить следующие: необходимость соответствия материала, представленного в видео, возрастным особенностям и языковой подготовке обучающихся; качество видеоматериала и определенная организация его просмотра; демонстрируемый материал должен соответствовать изучаемой теме и задачам урока и др. [2, с. 19].

Работа с видеоматериалами на уроках иностранного языка может служить различным целям, например, обучение грамматике, расширение словарного запаса, работа над произношением, формирование навыков аудирования, развитие устной и письменной речи и др. [3, с. 152]. Задачи самого занятия определяют выбор цели, подготовительную работу преподавателя, содержание заданий и работу обучающихся. Существует неограниченный выбор видео материалов, подходящих для использования в учебном процессе: документальные, художественные, мультипликационные, публицистические, обучающие, информационные и

т. д. Работа с видео может проводиться в различных форматах: индивидуально, в парах или мини-группах.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать вывод, что использование видео на занятиях иностранного языка на сегодняшний день становится неотъемлемой частью процесса обучения. Это помогает студентам обучаться более эффективно. Стоит также отметить, что использование видео не исключает, а дополняет использование классических учебников, аутентичных текстов, аудирования и других материалов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Маслов В. А. Методические аспекты применения видео Ted talks на занятиях по иностранному языку // Lingva Academia: Издательство: Ульяновский государственный университет (Ульяновск)., 2020 №5 – С. 249-253.

2. Новиков М. Ю. DVD как средство обучения аудированию // Иностранные языки в школе. М., 2007. № 1. – С. 18-20.

3. Савицкая Н. С., Даниленко Р. М. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2011. № 2 (9). – С. 152-153.

4. Crystal D. (2003). Dictionary of linguistics and phonetics. 5th ed: Blackwell Publishing: Oxford Режим доступа: <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/5986/66/L-G-0000598666-0002339435.pdf> (Дата обращения: 5.01.2021)

5. Donaghy K. (2014). How Can Film Help You Teach or Learn English? – Режим доступа: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english> (Дата обращения: 4.01.2021)

Давыдова Н.А.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ БОЛГАРСКОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. В статье анализируются основные этапы реализации процесса обучения болгарскому языку как иностранному для общих целей за рубежом. Подчеркивается, что успех при дистанционном обучении иностранным языкам в большей степени зависит от правильно намеченных образовательных целей в процессе познания.

Ключевые слова: болгарский язык как иностранный; ускорение оптимизации процесса обучения; современное дистанционное обучение; цели и методы обучения; этапы обучения.

Davydova N.A.

ON SOME SPECIAL ASPECTS OF DISTANCE TEACHING

OF THE BULGARIAN LANGUAGE

Abstract. *The article describes the main stages of setting up the process of teaching Bulgarian as a foreign language abroad for general purposes. The article highlights that the key factor of successful distance learning of foreign language is the correct set up of educational goals in the learning process.*

Key words: *Bulgarian as a foreign language; learning process optimization; modern remote education; educational goals and approach; learning stages*

Быстро меняющаяся социально-экономическая ситуация испытывает на креативность специалистов по болгарскому языку как иностранному не только в Болгарии, но и за рубежом. Новая реальность заставляет преподавателей оптимизировать процесс обучения болгарскому языку как иностранному, в том числе и путем введения электронного дистанционного обучения. При этом важно отметить, что достижение успеха при дистанционном обучении иностранным языкам в большей степени зависит от правильно намеченных образовательных целей.

Также существенным требованием при электронном обучении болгарскому языку является продуманная структура учебных модулей, которая максимально упростит усвоение языкового материала, а правильный подбор упражнений позволит понимать язык, анализировать и применять его на практике. Это означает, что языковая единица вводится постепенно, путем объяснения всех ее элементов и аспектов. Таким образом реализуется принцип раздробления информации с целью оптимизации процесса обучения [1].

В данной статье рассматриваются основные этапы реализации процесса обучения болгарскому языку как иностранному для общих целей в России.

На первом этапе обучения преподаватель определяется с выбором цели обучения (т.е. глобальные цели и языковые стандарты должны соответствовать возможностям данного учебного заведения и обучающихся). При этом учебные цели должны отвечать четырем критериям: консистентности (данных), адекватности (модели), однозначности, контролируемости. Соответственно, поставленные цели ограничиваются рамками определенной таксономии. В 1956 году Бенжамин Блум – психолог из Чикагского университета – публикует таксономию педагогических когнитивных, аффективных и психомоторных целей для познавательной деятельности [2]. Таксономия Блума, в сущности, представляет иерархию мыслительных умений, в которой более высокие уровни мышления включают все познавательные умения, начиная с самого начального уровня. Основы этой теории особенно широко применяются в преподавании болгарского языка как иностранного. Таксономия разработана для обучения преподавателей, чтобы они смогли классифицировать поставленную учебную задачу и четко формулировать цели обучения. В теории Блума заложена идея, что цели и результаты при обучении не совпадают. Например, запоминание научных фактов, несмотря

на их значимость, определяется более низкой шкалой, чем умение анализировать и оценивать. Сначала нужно понять концепцию, а затем ее применить. Сначала нужно проанализировать процесс, а потом давать ему оценку. Новый уровень создается на основе предыдущего. Такой структурированный подход дает возможность изучать материал и воспринимать информацию разными способами.

Данный метод обучения позволяет студентам поэтапно усваивать информацию, развивать умение мыслить в соответствии с их индивидуальными способностями и навыками. Обучаемые получают возможность подняться на разный уровень пирамиды, но каждый из них достигает определенного результата [3].

По мнению Блума, основными целями каждого обучения является достижение следующих когнитивных умений:

1. Восприятие (знание) – эта категория означает запоминание и воспроизведение учебного материала: от конкретных фактов до целостной теории. Воспроизводятся термины, конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия и правила.

2. Понимание – это умение в целом дает возможность:

- преобразования учебного материала из одной формы в другую;
- интерпретации учебного материала.

3. Применение – это умение связано в основном с:

- способностью использовать учебный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях;

- применением правил, понятий, законов, принципов в новых ситуациях;

- демонстрацией правильного применения процедур.

4. Анализ – это умение включает способности:

- декомпозиции учебного материала на отдельные элементы, при сохранении его структуры;

- извлечения частей целого и определения взаимосвязи между ними;

- выявления ошибок и пропусков в логике рассуждений;

- нахождения различий между фактом и следствием;

- оценки важности данных.

5. Синтез – это умение комбинировать элементы таким образом, чтобы в результате получить одно продуктивно оптимизированное целое. Синтез проявляется в процессе творческой деятельности и при создании авторского продукта.

6. Оценка – это умение оценивать материал, когда оценка базируется на ясных критериях и соответствии между выводами и существующими данными.

Таким образом, определенные цели дают возможность более ясного структурирования учебного процесса и создают условия для достижения хороших результатов у студентов с разным уровнем подготовки. Так как при введении дистанционного обучения болгарскому как иностранному обучению реализуется, прежде всего, как индивидуальное, в предложенной

модели предполагается формирование умений восприятия, понимания, применения, анализа и синтеза. Умение оценивать формируется при работе в группах. Как известно, люди усваивают знания разным способом. Этот тезис получает свое развитие в теории множественного интеллекта Говарда Гарднера [4] и широко используется в европейском образовании и до настоящего времени. Он выделил **7 видов** интеллекта, к которым впоследствии добавил еще два: **лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, натуралистический, межличностный и экзистенциальный интеллект.**

На втором этапе осуществляется предварительный контроль, и определяются: уровень владения слушателем болгарским языком; наличие и отсутствие базовых знаний по русскому языку, так как преподаватель (на начальном этапе) проводит урок на русском языке.

Третий этап обучения. Так как обучение реализуется только в дистанционном формате, его организуют таким образом, чтобы 70 % учебного процесса занимает самостоятельная работа самих слушателей, а 30% онлайн- консультации с преподавателем. При языковом обучении учебный материал подается с целью гарантировать легкое и однозначное восприятие языковой информации, что должно сформировать основу для правильной и успешной коммуникации на болгарском языке. Несмотря на привлекательный характер дистанционного обучения, связанного с содержанием мультимедийного продукта, усвоение болгарского языка требует непрерывной и методичной работы в процессе самоподготовки, а также поддержки высокого уровня мотивации у обучающихся. Поэтому в дистанционном курсе болгарского языка присутствие виртуального преподавателя является обязательным. С целью закрепления языковых знаний преподавателем предлагаются разнообразные задачи и упражнения. Они могут выполняться как в устной форме (через аудиозапись обучаемого), так и в письменной форме (через разные модели). Каждый урок содержит тексты и диалоги для чтения и аудирования, а также задания к ним.

На четвертом этапе осуществляется текущая проверка знаний обучающихся, которая реализуется с помощью выполнения промежуточных тестов, связанных с определенным этапом обучения. Проверка выявляет, насколько обучаемые усвоили языковые знания и сформировали необходимые коммуникативно-речевые навыки. Полученные результаты являются исключительно важными для оптимизации соотношения между элементами самостоятельной учебы и онлайн-консультаций с преподавателем.

Пятый (и последний) этап – это заключительный тест. Он представляет собой целостную оценку результатов деятельности и знаний слушателей. Департамент по языковому обучению располагает стандартизированными тестами по болгарскому языку как иностранному для всех уровней (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Тесты доступны онлайн, что

делает их исключительно подходящими для дистанционной формы обучения. После успешной сдачи теста обучаемый получает международный сертификат.

В заключение мы можем сделать вывод, что дистанционное обучение болгарскому языку как иностранному должно подчиняться тем же методическим принципам, которые характерны для обучения в традиционной форме. Речь идет только об интегральном, гуманистическом подходе к обучению, базирующемся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и технических средств, которые со своей стороны используются как с целью доставки учебного материала для самостоятельной работы, так и для реализации диалога между преподавателем и учеником.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Давыдова Н.А. Инновационные подходы при обучении болгарскому как иностранному в вузе// III New language. New world. New thinking / Выпуск III: Материалы III Международной научно-практической конференции. М. ДА МИД России, 2020. С. 334-338.
2. Bloom 1956: Bloom Б. Taxonomy of educational objectives, 1956.
3. Хепър 2013: Хепър, Е. Информационен наръчник за съвременни методи и теории в образованието. Режим доступа: <http://vloro-ou-gd.com/content/uploads/2013/03/BG-Romagalo.pdf>/ (Дата обращения 14.01.2021)
4. Гарднер. Г. Структура разума: теория множественного интеллекта = Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence. - М.: «Вильямс», 2007. - 512 с.
5. Мерджанов, И. E-campus. Съвременни форми на електронно обучение в академична среда. Варна, «Стено», 2013. С. 26.
6. Тотков, Г. За електронното обучение - В: Шеста национална конференция «Електронното обучение във висшите училища». УИ «Св. Климент Охридски», 2016.
7. Тишева, Й., Джонова, М. Българистиката - между фишове и мултимедийните корпуси - Български език, литература и е-обучение, Пловдив, «Ракурси», 2014.
8. Коева, С. Българският национален корпус в контекста на световната теория и практика. В: Езикови ресурси и технологии за български език. Акад. изд. «Марин Дринов», София, 2014.
9. Петров, П., Атанасова, М. Образованието и обучението на възрастни. Актуални проблеми. «Веда Словена», С., 2003. С. 185.
10. Райчева, Н. Дистанционното обучение като педагогически факт: същност, структура, функциониране - В: Списание на Софийския университет за електронно обучение, 2011/ 2.
11. Андреева, А. Введение в дистанционно обучение, 2010. Режим доступа: <http://users.kpi.kharkov.ua/~lre/bde/rus>
12. Велева, Б. Електронни форми на дистанционно обучение по немски език за студенти от специалност Международни отношения — В: Шеста национална конференция «Електронното обучение във висшите училища», УИ «Св. Климент Охридски», С., 2016.
13. Нейкова, М. Електронното учене в дистанционното обучение по чужд език - Чуждоезиково обучение, 2008, кн. 3. С. 14.
14. Петрова, Ст. Българският език като чужд (история и методика). С., 1997. «Искус Принт», С., 1997.

Денисова С.С.

СФЕРА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** Рассматривается сфера использования информационных технологий в обучении иностранному языку, в частности, мультимедийных лингафонных кабинетов, электронных учебно-методических комплексов, электронных приложений. Особое внимание уделяется использованию в обучении иностранному языку Интернет-ресурсов, получению актуальной информации, связанной с профессиональной деятельностью обучающегося, а также системе мониторинга образовательного процесса по иностранному языку.*

***Ключевые слова:** информационные технологии; профессиональная деятельность; Интернет-ресурсы; система мониторинга*

Denisova S.S.

SPHERE OF IT-TECNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

***Abstract:** The sphere of using information technologies in teaching a foreign language, in particular, multimedia language laboratories, electronic educational and methodological complexes, electronic applications is considered. Particular attention is paid to the use of Internet resources in teaching a foreign language, obtaining relevant information related to the student's professional activities, as well as the monitoring system of the educational process in a foreign language.*

***Key words:** information technology; professional activity; Internet resource; monitoring system*

Качественный уровень владения иностранным языком является одной из главных задач разработки вузовской модели системы менеджмента качества, которая ориентирована на удовлетворение потребностей обучающегося (заказчика). В связи с этим обучение иностранному языку рассматривается как целеориентированный процесс, который все в большей мере выходит за рамки личностных потребностей, и является отражением экономических, социальных, профессиональных запросов личности обучающегося. В условиях обучения иностранному языку в учреждениях высшего образования главной целью является формирование обучающихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией [1, с. 4]. Конечным продуктом обучения в данном случае мы можем рассматривать свободное владение иностранным языком, что возможно благодаря использованию информационных технологий обучения. Мы можем рассматривать информационные технологии, с одной стороны, как знания о возможностях и способах работы с информационными ресурсами, а, с

другой, как средства сбора и использования информации для получения новых знаний.

В настоящее время подготовка современного специалиста на занятиях по иностранному языку и во время самостоятельной работы обучающегося немислима без активного использования Интернет-ресурсов. Современные мультимедийные лингафонные кабинеты позволяют использовать на практических занятиях по иностранному языку различного рода мультимедиа-приложения (электронные учебники и пособия, практикумы, электронные учебно-методические комплексы), обучающие и контролирующие программы, презентации, аудио-пособия, видеофильмы и многое другое, что позволяет сделать занятие по иностранному языку более наглядным, сконцентрировать внимание обучающихся на усвоении ранее изученного или нового иноязычного материала в интересной и увлекательной форме.

Интернет-ресурсы предоставляют преподавателю особые возможности для использования на практических занятиях по иностранному языку. Всемирная сеть представляет собой реальную поддержку для преподавателя, который имеет возможность использовать Интернет-ресурсы в различных видах учебной деятельности. В этой связи особое значение приобретает информационная культура преподавателя иностранного языка, представляющая собой систему знаний, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей, реализацию дистанционного и онлайн-типов обучения [2, с. 143].

Учитывая профессиональную направленность языкового образования в современных учреждениях высшего образования, Интернет-ресурсы предоставляют возможность обучающемуся получить самую актуальную информацию, связанную с его профессиональной деятельностью. Интернет создает условия для получения любой профессионально значимой информации как для преподавателя, так и для обучающихся по проблематике, которую они изучают в данный момент. Так, например, при изучении тем, связанных со структурой полиции страны изучаемого языка обучающиеся имеют возможность познакомиться с сайтами полиции отдельных стран, регионов или городов, с законодательными актами, регламентирующими работу, функциональные обязанности определенных должностных лиц полиции страны изучаемого иностранного языка.

Еще более широкий спектр возможностей для преподавателя иностранного языка и обучающихся предоставляют Интернет-ресурсы на второй степени получения высшего образования (в магистратуре). Так, например, при изучении таких тем, как «Деятельность Интерпола», «Противодействие торговле людьми», «Борьба с международным терроризмом», «Противодействие незаконному обороту наркотиков» и иных тем, связанных с профессиональной деятельностью обучающихся, слушатели магистратуры имеют возможность получить через всемирную

сеть статистические данные по различным видам преступной деятельности в стране изучаемого языка, проанализировать их и сравнить с аналогичными данными сайта Министерства внутренних дел своей страны, подготовить соответствующее резюме на иностранном языке. Слушатели магистратуры также имеют возможность постоянно следить за криминогенной обстановкой в той или иной стране на иностранном языке, что значительно повышает интерес обучающихся к изучаемому иноязычному материалу и самому процессу обучения, вселяет уверенность в успешном овладении иностранным языком.

В настоящее время накоплен определенный опыт создания и использования учебных электронных учебно-методических комплексов. Если первые учебно-методические комплексы представляли собой только слайдовые презентации, то сейчас в электронные учебно-методические комплексы вводятся мультимедийные, практические тренажеры, программы диалогового общения. Кафедрой белорусского и иностранных языков учреждения образования «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь» созданы и активно используются в образовательном процессе электронные учебно-методические комплексы по преподаваемым на кафедре учебным дисциплинам. Содержание типичного электронного учебно-методического комплекса включает:

- программный элемент (учебные программы по изучаемой учебной дисциплине);
- теоретический элемент (учебники, учебные пособия, курсы лекций и иные учебные материалы);
- практический элемент (тесты, тренажеры, практикумы);
- методический элемент (методические рекомендации по изучению учебной дисциплины и самостоятельной работе);
- дополнительные учебные материалы (учебные фильмы, презентации, глоссарий и т.п.).

Необходимо также отметить, что помимо того, чтобы предоставить обучающимся учебные материалы и методические рекомендации по их изучению, преподавателю необходимо регламентировать и контролировать их работу по освоению той или иной темы с тем, чтобы изучение материала велось последовательно и систематически. Соблюдение графика обучения преподаватель может отслеживать при помощи блока мониторинга. Система мониторинга в течение семестра предусматривает наличие текущего контроля успеваемости студента, рубежного контроля и промежуточной аттестации студента. Преподаватель имеет возможность увидеть частоту обращений обучающегося к материалам курса, результаты промежуточного тестирования по отдельным темам, а также результаты итогового тестирования. Использование системы мониторинга в процессе обучения иностранному языку позволяет преподавателю осуществлять систематический анализ результатов деятельности каждого студента, устанавливать причины роста или снижения показателей по овладению

иностранным языком, корректировать методику обучения. Неслучайно многие ученые отмечают, что положительный эффект как результат образовательного процесса может гарантироваться только при условии разумного варьирования форм и методов его организации, широкого внедрения личностно-ориентированных технологий и повышения роли обучающегося в образовательном процессе [3, с.148].

Использование электронных учебно-методических комплексов позволяет решать задачи дистанционного обучения и обучающимися заочной формы получения высшего образования, находящихся в удалении от кафедры и учреждения образования. Определяющим фактором успешного применения не только электронных учебно-методических комплексов, но и информационных технологий в целом, является работа преподавателя по качественному отбору материалов, составляющих содержание курса обучения, в соответствии с возможностями используемых информационных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранова, Н.П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н.П.Баранова, П.К.Бабинская // *Замежные языки*. 2015. № 4. С.3-8.
2. Дерябина, С.А., Дьякова, Т.А. Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства / С.А.Дерябина, Т.А.Дьякова // *Высшее образование в России*. 2019. № 4. С.142-149.
3. Леушина, И.В., Леушин, И.О. Иностранный язык и индивидуализация подготовки студентов; реалии, тренды, варианты / И.В.Леушина, И.О. Леушин // *Высшее образование в России*. 2019. № 3. С.147-154.

Зоткина Т.А.

ДИКТОГЛОСС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Формирование познавательной активности и ее основных компонентов является одной из первоочередных задач для преподавателей высшей школы. Основной целью данной статьи является анализ эффективности применения диктоглосса на занятиях по иностранному языку как средства, направленного на формирование мотивационного компонента познавательной активности курсантов. Рассмотрена процедура проведения диктоглосса, а также представлены результаты применения данной технологии.

Ключевые слова: диктоглосс; познавательная активность; мотивация; курсанты; иностранный язык.

Zotkina T.A.

DICTOGLOSS AS A MEAN OF FORMING THE MOTIVATIVE COMPONENT OF CADETS' COGNITIVE ACTIVITY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract: *The formation of cognitive activity and its main components is one of the primary tasks for higher education teachers. The main purpose of this article is to analyze the effectiveness of the dictogloss use in foreign language classes as a mean aimed at the formation of the motivational component of cadets' cognitive activity. The dictogloss procedure is considered, and the results of this technology application are presented.*

Key words: *dictogloss; cognitive activity; motivation; cadets; foreign language.*

Рассмотрев и проанализировав теоретические подходы и направления, связанные с вопросами формирования познавательной активности обучающихся, мы пришли к выводу, что данная проблема является актуальной на современном этапе развития образования и находит отражение в многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях. Эффективность процесса обучения в высшей школе напрямую зависит от уровня сформированности познавательной активности обучающихся и, в особенности от уровня сформированности их внутренней мотивации.

Анализ теоретических исследований по проблеме формирования познавательной активности курсантов позволил нам определить ее как состояние личности, направленное на эффективное овладение профессиональными знаниями и навыками. Среди основных структурных компонентов познавательной активности курсантов нами были выделены такие, как: мотивационный, интеллектуальный, деятельностный [1].

Рассмотрим подробно основные характеристики мотивационного компонента познавательной активности курсантов. Мотивация является важным аспектом познавательной активности курсантов, поскольку она определяет их отношение ко всему учебному процессу в целом, а также к процессу изучения отдельных дисциплин.

Мотивационный компонент познавательной активности курсантов можно определить как внутренний стимул, побуждающий к осуществлению учебно-познавательной деятельности. Курсанты, обладающие высоким уровнем внутренней мотивации познавательной активности, проявляют настойчивость и самостоятельность при решении учебных задач, они испытывают положительные эмоции от познавательной деятельности, они сознательно и положительно относятся к своей учебе и прилагают большие усилия, чтобы освоить не только дисциплины профессионального цикла, но и общегуманитарного [2].

Важно отметить, что для познавательной активности свойственен предметный характер, т. е. процесс формирования познавательной активности и ее компонентов может происходить в рамках изучения отдельной дисциплины. На наш взгляд, образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» позволяет рассматривать ее в качестве

главного «инструмента» формирования познавательной активности курсантов и, в особенности ее мотивационного компонента [3].

Изучение иностранного языка в неязыковой образовательной организации направлено на формирование познавательных и творческих способностей курсантов, на развитие их эмоционально-волевой сферы. Многочисленные исследования также показывают, что изучение иностранного языка улучшает академические навыки курсантов за счет улучшения их навыков чтения и письма.

В настоящее время существуют различные методы и технологии обучения иностранному языку, способствующие формированию познавательной активности курсантов. По нашему мнению, одним из эффективных средств формирования познавательной активности курсантов на занятиях по иностранному языку является методический прием, который называется «диктоглосс». Рассмотрим подробно основные характеристики и процедуру проведения диктоглосса.

Диктоглосс – это метод обучения иностранному языку, который может быть использован на практических занятиях. Суть данного метода заключается в том, что обучающиеся должны воспроизвести короткий текст на иностранном языке, слушая и делая заметки [4].

Причем созданный текст должен быть максимально близок к оригиналу, т. е. иметь ту же организацию текста, грамматику, лексику и содержание.

Данный метод обладает рядом преимуществ: направлен на развитие сразу нескольких языковых навыков, т. е. аудирование, говорение, чтение и письмо; повторение и расширение словарного запаса; отработка изученных грамматических структур; его можно использовать при изучении любой темы, предусмотренной учебной программой, а также на всех уровнях владения иностранным языком.

Выполнение диктоглосса осуществляется по следующим этапам [5]:

- Подготовка: повторение лексики по изученным темам;
- Диктовка: преподаватель читает текст дважды с естественной скоростью, а курсанты делают записи ключевых слов во время прослушивания, чтобы воссоздать прочитанный им текст;
- Реконструкция: курсанты делятся на группы, чтобы совместно, исходя из сделанных записей, реконструировать текст;
- Анализ: преподаватель представляет исходный текст, а курсанты сравнивают свои версии с оригинальной, чтобы исправить совершенные ошибки и увидеть, насколько точно им удалось воспроизвести текст.

Организованная таким образом групповая работа побуждает курсантов к анализу и сравнению лексико-грамматических единиц, а также всего текста в целом. Результатом этой деятельности становится взаимодействие и сотрудничество. За счет того, что диктоглосс состоит из нескольких разноплановых этапов, т. е. подготовка, диктант, реконструкция и анализ, повышается уровень коммуникативной деятельности курсантов, а также уровень их внутренней мотивации.

Самым важным этапом является этап реконструкции, поскольку курсанты вовлечены в совместную коммуникативную деятельность, которая дает им возможность оценить собственные языковые знания и умения и сравнить их языковыми знаниями и умениями своих одноклассников. Атмосфера, которая создается на практическом занятии при проведении диктоглосса, побуждает курсантов к самоконтролю и самооценке своей деятельности.

На практических занятиях с курсантами второго курса юридического факультета нами был применен данный метод, в качестве средства, направленного на формирование познавательной активности курсантов, а также для определения уровня освоения лексико-грамматического материала.

При проведении диктоглосса было отмечено, что у курсантов заметно повысился уровень учебной мотивации, им был интерес весь процесс выполнения данного упражнения, они были нацелены на достижение наилучшего результата в воссоздании текста, а также самостоятельно выявили допущенные ошибки и исправили их.

Анализ результатов проведения диктоглосса позволил нам прийти к следующим выводам: диктоглосс является эффективным методом для закрепления лексико-грамматических структур; использование групповой формы работы повышает внутреннюю мотивацию курсантов; происходит совершенствование всех языковых навыков: аудирование, чтение, письмо, говорение; проведение диктоглосса логично проводить в конце изучения какой-либо темы, в качестве упражнения, направленного на контроль усвоения соответствующих лексических и грамматических единиц; преподавателю следует проводить тщательный отбор текстов для диктоглосса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зоткина Т.А. Развитие познавательного интереса курсантов средствами иностранного языка / Т.А. Зоткина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8 № 2 (27). С. 94–96.
2. Зоткина Т.А. Влияние мотивации на познавательный интерес курсантов и студентов / Т. А. Зоткина // Высшее образование сегодня. 2019. № 6. С. 36–39.
3. Зоткина Т.А. Педагогические условия развития познавательного интереса курсантов / Т. А. Зоткина // Психолого-педагогические аспекты профессионального развития сотрудников УИС. Киров: ФКУ ДПО Кировский ИПКР ФСИН России, 2019. С. 35-63.
4. Gibbons P. Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom, (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann. 2015.
5. Vasiljevic Z. Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension to L2 learners. English Language Teaching. 2010. № 3(1). P. 41–52.

*Иванова Л.А.
Лукомская Е.Л.*

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения англоязычной профессионально ориентированной лексике студентов нефилологических специальностей. Уточнен компонентный состав иноязычной лексической компетенции. Рассмотрена технология формирования лексических навыков. Описываются основные критерии, положенные в основу комплексов упражнений. Приведены примеры упражнений, характерные для каждого комплекса.*

***Ключевые слова:** профессионально-ориентированная лексика; обучение иностранному языку; система упражнений; неязыковой вуз.*

*Ivanova L.A.
Lukomskaya E.L.*

TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY AT NON LINGUISTIC UNIVERSITIES.

***Abstract.** The article deals with the issue of training of foreign vocabulary at non linguistic universities. The component composition of foreign language lexical competence is specified. The technology of lexical skills formation is considered. The criteria of exercise classifications are formulated. Examples are given for each classification.*

***Key words:** professionally oriented vocabulary; training of foreign language; exercise systems; non linguistic university.*

Согласно ФГОС нового поколения основной целью дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» является овладение обучающимися необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, академической, научной и гуманитарной сфер деятельности, а также для дальнейшего самообразования.

Особая роль в реализации этой цели отводится иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции, рассматриваемой как способность к восприятию, осмыслению, усвоению и употреблению иноязычного лексикона, выражающего понятийно-категориальный аппарат определенной предметной области, с целью и в ситуациях профессионального общения.

Проблема обучения иноязычной лексике неоднократно являлась предметом исследования (Гез Н.И., Пассов Е.И., Шатилов А.Н., Миньяр-Белоручев Р.К., Шаповалов А.Н., Архипова Е.И., Гурвич П.Б., Уфимцева А.А., Соловова Е.Н., Беляев Б.В., Сизелина А.Е., Цветкова Л.А., Allen F., Laufer V., Grellet F., Melka F. и др.).

Как показывает анализ научной литературы, в становлении иноязычной лексической компетенции лингводидакты выделяют несколько этапов.

Так, например, по мнению А.И. Шамова формирование лексической компетенции начинается с аккумуляции эмпирических знаний – наблюдений за функционированием лексических единиц в разных коммуникативных контекстах. Этот этап предполагает предъявление и семантизацию новой лексики, когда учащиеся получают представление о звуковом и графическом образе лексической единицы, формируются связи между иноязычным словом и его значением; это этап приобретения обучающимися навыков идентификации лексических единиц в предъявляемых коммуникативных ситуациях. Второй этап заключается в формировании навыков применения изучаемых лексических единиц, установление связей между лексическими единицами и их значением. Речевой тренинг изучаемой лексики на данном этапе способствует консолидации первичных навыков употребления слов в заданном коммуникативном контексте. Третий этап формирования лексической компетенции состоит в приобретении теоретических знаний о лексической системе изучаемого языка, он связан с формированием навыков установления учащимися особенностей формы, структуры и значений слова, что способствует созданию более прочных вербально-семантических связей. Четвертый этап формирования лексической компетенции предполагает развитие умений употребления лексических единиц для решения различных коммуникативных задач, другими словами, задач, решение которых требует от учащихся использования ранее изученных или изучаемых языковых средств и индивидуально-речевого опыта. Этот этап означает выполнение практических действий с иноязычной лексикой и направлен на решение различных коммуникативных задач в соответствии с условиями общения, предполагая использование необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений [6].

Теоретическое осмысление проблемы формирования иноязычной лексической компетенции позволяет выделить следующие компоненты в её составе:

1. Когнитивный, основной составляющей которого являются предметные лексические знания. В структуру данных знаний входят следующие составляющие:

А) лингвистический компонент (знание устной и письменной формы лексических единиц, их структуры, значения, морфолого-синтаксического поведения, контекстов обычного употребления);

Б) дискурсивный компонент (знание сочетания слов с другими лексическими единицами, образующими с ними логико-семантические связи в соответствии с правилами дискурса);

В) референтный компонент (знание соотношения прежнего опыта и предметов мира, позволяющее предвосхищать на уровне речи

последовательность лексических единиц, соответствующую стереотипному социальному поведению учащихся);

Г) социокультурный компонент (знание стилистической ценности слов, культурной нагрузки, условий их употребления в зависимости от параметров ситуации общения);

Д) стратегический компонент (знания о способах оперирования словами с учётом ассоциативных целей с целью избежать трудностей общения, а также компенсировать незнание слов с помощью контекстуальной догадки или приблизительного формулирования значения);

2. операционно-деятельностный компонент, заключающий в себе предметные лексические умения (умения применять в собственной речевой иноязычной практике указанные предметные знания) и аудитометодические умения (умения самостоятельного овладения иноязычными лексическими единицами и способами учебно-познавательной деятельности в процессе работы над лексическим материалом на мотивационном, ориентационном, исполнительском и контрольно-оценочном уровнях);

3. ценностно-мотивационный компонент, содержащий мотивы, цели, потребности, ценностные установки студента, позволяющий ему осознанно и грамотно применять полученные знания и умения самостоятельного овладения иноязычной лексикой, переносить полученные навыки и опыт в новые для него ситуации, проявлять активность, инициативность и самостоятельность в оценке результатов своей учебно-познавательной деятельности [9].

Можно полагать установленным, что усвоение профессионально-ориентированной иноязычной лексики будет эффективным в результате системной реализации дидактических (сознательность, межпредметная координация), лингвистических (минимизация языка, концентризм), психологических (поэтапность формирования лексических навыков и умений) и собственно методических (обучение лексике во всех видах речевой деятельности, дифференцированный подход в зависимости от цели усвоения лексики, профессиональная направленность лексических единиц в контексте культур, взаимообучаемость) принципов, выступающих в неразрывной связи друг с другом.

Формирование лексической компетенции напрямую зависит от формирования у учащихся лексических навыков. В методической литературе лексический навык определяется как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи (говорение и письмо) и автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи (аудирование и чтение)» [6, с.10].

Согласно Е.И. Пассову «лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и её правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах,

обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [3, с.24].

Е.Н. Соловова определяет лексический навык как «способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи, а также включать его в речевую цепь» [5, с.78].

Принцип единства обучения лексике и речевой деятельности, а также принципы интерактивности (интеграция иностранного языка и специальности); тематической обусловленности (с учетом вуза и специальности обучающихся); верификации ментальных компонентов в содержании обучения лексике (решение проблемных ситуаций максимально приближенных к условиям реального общения); коллективного взаимодействия; учёта дидактико-психологических особенностей обучения и аудитории являются конститутивными и системнообразующими принципами формирования лексических навыков студентов нефилологических вузов.

Традиционно выделяются три этапа формирования лексических навыков: ознакомление, тренировка и речевая практика.

Первый этап, ознакомительный, предполагает введение и семантизацию новых лексических единиц. Он начинается с приобретения сенсорной информации о слове, а именно восприятие, узнавание образа слова и его различение (распознавание слова по его определенным признакам в разных модальностях). Затем происходит процесс запоминания – когнитивное действие по удержанию слов и их связей в памяти. Процесс запоминания должен быть осознанным, т.е. обучаемые должны понимать значение и смысл лексических единиц, а не механически их заучивать.

Второй этап формирования лексических навыков предусматривает практические действия со словом, многократную тренировку « по шаблону», с целью постепенного развития умений употреблять новую лексику, запоминать её, переводить, на уровень долговременной памяти. Главное назначение данного этапа – закрепление уже установленных связей новых лексических единиц, а также их расширения.

Третий этап формирования лексических навыков основан на формировании лексических умений, т.е. этап творческого применения знаний, отработка лексических действий в новых условиях, иными словами – это лексическая креативность, которая характеризуется оригинальностью и самостоятельностью высказывания, новизной мысли.

Приобретенные знания и навыки дают возможность развивать и совершенствовать лексическую компетенцию, об уровне сформированности которой свидетельствует «способность учащихся решать задачи, связанные с усвоением иноязычного слова при практическом пользовании им в речи на основе приобретенных знаний и соответствующих умений» [6, с.23].

Любая способность развивается в процессе деятельности, её упражняющей. Упражнение, являясь структурной единицей методической организации учебного материала, используемого в образовательном процессе, выступает фундаментом, на котором происходит становление и дальнейшее совершенствование навыков и умений.

По выражению С.Ф. Шатилова упражнением является специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого или языкового характера [7, с.113].

В свою очередь Э.П.Шубин под упражнением понимает психофизиологическую деятельность коммуникативного характера, выполняемую обучаемым и направленную на формирование в его организме коммуникатора, т.е. способности участвовать в обмене информацией при помощи данного языка [8, с.40].

Глубокая проработка проблемы позволила исследователям выделить основные признаки упражнения: для упражнения характерно наличие цели; на конкретную цель должны быть направлены соответствующие действия; ему свойственна определенная структурная организация; в упражнении всегда указан способ выполнения действия; упражнение направлено на совершенствование способа выполнения действия, доведение его до автоматизма [2].

В отечественной лингводидактике неоднократно предпринимались попытки упорядочить в систему упражнения в зависимости от цели, объекта действия, способа и условий выполнения.

В методической литературе принято выделять два главных типа упражнений:

- 1) языковые упражнения, направленные на усвоение слов как функциональных элементов речи, развитие умений оперировать словами при построении предложения и включать их в связанное высказывание, иными словами, упражнения, формирующие метаязыковую компетентность и
- 2) речевые упражнения, предполагающие включение лексических единиц в высказывание или беседу на определённые темы и ситуации, т.е. решающие задачи, характерные для естественной речевой деятельности.

В настоящее время проблема создания оптимальной системы упражнений, направленной на овладение иноязычной профессиональной лексикой студентами нефилологических специальностей приобретает особую актуальность в силу высоких требований к конечному результату обучения иностранному языку в условиях неязыковых вузов.

Под оптимальной системой упражнений понимается такой набор необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в определенной последовательности и в таком количестве, которое обеспечивает студентам овладение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке в их взаимосвязи и в пределах, реальных для данных условий.

Типологизация упражнений, предложенная С.Ф.Шатиловым, включает некоммунитивные, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные упражнения [7, с. 91]. В предлагаемой системе некоммунитивные упражнения, целью которых является первичное усвоение специальной лексики, представлены аналитическими и рецептивными упражнениями, а условно-коммуникативные – репродуктивными и репродуктивно-продуктивными упражнениями.

Аналитические и рецептивные упражнения направлены на восприятие лексики по слуховым и зрительным каналам, раскрытие её значения, установление закономерностей словообразования, дифференциацию на уровне слова, словосочетания и предложения. В свою очередь, с помощью репродуктивных и репродуктивно-продуктивных упражнений осуществляется подготовка к реальной коммуникации за счёт многократного повторения лексических единиц и установления между ними системно-семантических связей с целью формирования автоматизированных навыков их употребления. Аналитические, рецептивные, репродуктивные и репродуктивно-продуктивные упражнения входят в подготовительный блок. Этот блок включает упражнения на идентификацию и дифференциацию лексических единиц; словообразовательный анализ; развитие контекстуальной догадки; обучение прогнозированию; эквивалентные замены; установление парадигматических и синтагматических отношений и другие.

Второй блок представлен подлинно коммуникативными упражнениями и включает разнообразные упражнения, такие как ролевые и деловые игры, проекты, дебаты, дискуссии, анализ конкретных ситуаций и т.п. Их цель – творческое осмысление полученных профессиональных знаний и применение сформированных навыков и умений в реальных ситуациях профессионального общения.

Третий блок включает в себя упражнения, направленные на повторение и активизацию пройденного профессионально-ориентированного материала, выявление пробелов в знаниях учащихся, определение динамики познавательной деятельности студентов и эффективности обучения в целом.

В рамках данной работы заслуживает внимания система упражнений, разработанная с учётом требований коммуникативного, личностно-деятельностного, когнитивного и тезаурусно-целевого подхода. Авторы выделяют четыре типа лексических упражнений, направленных на формирование иноязычного профессионального тезауруса – лексикона как показателя сформированности лексической компетенции.

Первый тип – это упражнения, направленные на системную презентацию лексических единиц. Упражнения этого типа предусматривают формирование связей лексических средств логико-семантической структуры темы, а также формирование как парадигматических, так и синтагматических связей ведущих ключевых слов.

Вторым типом являются упражнения, нацеленные на системное усвоение лексических единиц в их парадигматических и синтагматических отношениях.

Задания могут быть сформулированы следующим образом: «Прочитайте текст и назовите все виды ..., упомянутые в тексте»; «Прочитайте текст и назовите все ключевые слова, с помощью которых можно раскрыть понятие «...»»; «Изучите определение термина ... и скажите, через какие отношения раскрывается понятие. Сформулируйте правило построения определения»; «Дайте определения следующих типов ..., используя данные слова и словосочетания. Сравните данные Вами определения с определениями в глоссарии»; «Прочитайте текст и определите, что является объектом действий, выраженных данными глаголами; о чём идет речь, сформулируйте основные функции...».

Третий тип упражнений это речевые упражнения во взаимосвязи чтения и монологического говорения с выраженным лексическим компонентом.

Данная подсистема упражнений направлена на достижение следующих целей.

1. Развитие умения предвосхищать предмет и основное содержание текста. Формулировка задания может быть следующей: «Прочитайте заголовок текста и подумайте, какие ключевые слова из логико-семантической структуры темы Вы можете в нём встретить. Как Вы думаете, о чём говорится в этом тексте?».
2. Развитие умений референтного чтения, сфокусированного на поиске основных понятий, выраженных ключевыми словами, например: «Прочитайте текст и по ключевым словам определите тему текста. Напишите аннотацию»; «Прочитайте текст и определите, какие аспекты данной темы в нём раскрываются».
3. Развитие умений информативного чтения. Информативное чтение направлено на выявление, осмысление и оценку речематического плана текста. При этом переработка информации сопровождается письменной фиксацией. Задания могут быть сформулированы следующим образом: «Прочитайте текст и выпишите в тезисной форме основные характеристики ... и примеры к ним»; «Прочитайте текст и заполните данные о ... в таблице»; «Прочитайте текст и ответьте на вопросы о ...».
4. Развитие умений логического выстраивания предметного содержания. Упражнения этой группы предполагают выбор информации из текста или группы текстов, его структурирование, написание плана. Например: «Подготовьтесь выступить с сообщением по теме.... Составьте подробный план своего выступления»; «Вам необходимо обосновать Ваше отношение к Запишите в тезисной форме преимущества и недостатки...».
5. Упражнения на развитие умений монологического говорения во взаимосвязи с информативным чтением.

Целью данных упражнений является создание речевого произведения в форме описания, сообщения, объяснения или рассуждения, например: «Как специалиста в области ... Вас попросили прочитать лекцию в школе о Подготовьте тезисы Вашего выступления. Обоснуйте почему Выступите с сообщением»; «Используя информацию текста и Ваши собственные знания, объясните преимущества и недостатки Объясните, почему Вы стали или не стали бы использовать...».

Четвертый тип упражнений – это упражнения направленные на решение коммуникативно-познавательных задач. Данные задания выполняются студентами в условиях групповой дискуссии и различного вида учебных ролевых игр на занятии по окончании определенного цикла занятий на базе, созданной у каждого студента полной и многоплановой информационной основы. В такого рода упражнениях тренируется системное употребление объединенной группы лексических навыков, лежащих в основе того или иного умения чтения или говорения, что соответствует развивающее-совершенствующему и системно-синтезирующему этапам формирования лексических навыков [4].

Несомненный интерес представляет система упражнений, построенная на основании следующих критериев:

- 1) этапов формирования лексических навыков: ознакомление, запоминание, тренировка и использование в речи.

Можно привести следующие примеры: разберите слово по составу, найдите корень, приставку, суффикс; дополните предложения предложенными словами; ответьте на вопросы, используя имеющиеся слова; соотнесите слово с другим словом; выберите слово, не вписывающееся в логический ряд; восстановите недостающие фразы в диалоге; обменяйтесь с партнёром недостающей информацией; - подготовьте выступление на конференции, позвоните и договоритесь о встрече, подготовьте и проведите интервью .

- 2) этапов формирования лексических умений: выделение профессионально значимой лексической единицы словообразования; контекстуальной догадки; перифраза; перевода с родного языка на иностранный и с иностранного на родной.

Иллюстрацией могут служить нижеперечисленные примеры: подберите синоним к слову из предложенного списка; Вставьте одно из двух слов соответственно смыслу; отметьте слово, отличающееся по значению; соотнесите слова-синонимы со словосочетаниями; соотнесите существительные с глаголами (прилагательными); составьте ассоциативную цепочку (лексическую карту) слова; распределите слова по темам; назовите слово по его определению; напишите как можно больше слов по теме; дайте определение слова; опишите характерные особенности слова, назовите синоним слова, назовите антоним слова.

- 3) этапов работы с текстом: предтекстовые, текстовые, послетекстовые.

Примеры предтекстовых упражнений: найдите в тексте новые слова, сгруппируйте новые слова по частям речи, соотнесите новое слово и его дефиницию.

Примеры текстовых упражнений: найдите в тексте слово и его производные; ответьте на вопросы, используя новые слова; найдите в тексте фразы, синонимичные указанным; согласитесь или опровергните утверждения; заполните пропуски словами из текста; выберите слово из предложенных, сходное по значению с выделенным в предложении.

Примеры послетекстовых упражнений: перескажите текст, используя ключевые слова; напишите аннотацию текста; обменяйтесь с партнером впечатлением о прочитанном; расскажите о том, что нового Вы узнали .

4) формы: индивидуальные, парные, групповые, игры, ролевые игры, проекты.

Например: составьте список слов по теме и сравните его со списком партнёра; задайте партнёру вопрос с новым словом; расспросите партнёра о его точке зрения по изучаемому вопросу, составьте коллективный рассказ с новыми словами, проведите опрос мнений в группе и сообщите о результатах, организуйте круглый стол по теме занятия, разыграйте собеседование о приёме на работу, подготовьте проект по изучаемой теме .

5) места: аудиторные и внеаудиторные.

Примеры внеаудиторных упражнений: составьте кроссворд из новых слов; найдите в Интернете дополнительную информацию по изучаемой теме; найдите в Интернете статью по интересующей Вас теме, подготовьте её краткий пересказ; выберите журнал по своей специальности и подготовьте его краткий обзор; прочитайте книгу/статью по своей специальности, составьте по ней словарь новых слов .

б) использования современных средств мультимедиа.

Например: выпишите лексику по теме в тексте, который слышите; распределите слова в том порядке, в котором они звучат в тексте; отметьте слова, которые слышите; просмотрите видеотрек и сосчитайте сколько раз в нём встретились новые слова и т. д .

7) назначения: тренировочные и контрольные.

Упражнения на введение, семантизацию, запоминание и закрепление лексики относятся к тренировочным. Контрольные упражнения проверяют усвоение лексики, выступают отличным способом рефлексии и позволяют при необходимости откорректировать процесс обучения. Примеры контрольных упражнений: соотнесите картинку с одним из нескольких предложенных слов; соотнесите слово и его дефиницию; заполните пропуски в предложениях, вспомнив нужное слово; подпишите части рисунка; расположите предложения инструкции в логической последовательности; разгадайте кроссворд; выполните задание и проверьте себя по ключу; выполните задание и сверьтесь со своим партнёром.

8) характера мыслительной деятельности: логические, творческие .

Примеры данных упражнений: составьте новое слово, добавив (удалив) одну букву; составьте слово из разрозненных букв; найдите

закономерность, объедините слова в группы и озаглавьте их; разгадайте ребус; отгадайте загадку; подберите рифму к слову, напишите четверостишие к рифмованным словам и т. д.

9) способа выполнения: устные и письменные [1].

По мнению автора, представленная классификация упражнений является гибкой, некоторые виды упражнений совпадают и взаимодействуют друг с другом. Так, например, создание групповой компьютерной презентации можно отнести к творческим, внеаудиторным, групповым, послетекстовым, подлинно-коммуникативным упражнениям с использованием мультимедийных средств.

В современной парадигме высшего образования делается акцент на формирование ценностно-смысловых знаний, которые способствуют эффективной профессиональной деятельности, осуществляемой специалистом в условиях межкультурной коммуникации.

Таким образом, можно заключить, что для полноценного участия в профессиональном межкультурном взаимодействии, а также удовлетворения коммуникативно-познавательных потребностей человека в процессе общения необходимо овладеть иноязычной профессионально-ориентированной лексикой.

Вследствие этого, следует признать, что формирование иноязычной лексической компетенции будущих специалистов является одним из приоритетных направлений повышения качества языковой подготовки студентов нефилологических специальностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: автореферат дис. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук. СПб, 2012, 24 с.
2. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977, 216 с.
3. Пассов Е.И. Формирование лексических навыков: учебное пособие. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
4. Серова Т.С., Чайникова Г.Р. Система упражнений для развития лексической компетенции//Педагогическое образование в России. 2013. Вып.6. С. 91-97.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005, 239 с.
6. Шапов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучающихся // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 19-25
7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
8. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М.: Учпедгиз, 1963. 191 с.
9. Ягаева Е.В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 23 с.

Кириченко М.А.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЯПОНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Доклад посвящен дистанционному образованию в Японии в период пандемии коронавируса. Описано положение дел в образовательной сфере Японии в 2020 году. Рассматриваются основные проблемы внедрения и использования онлайн-обучения, связанные с культурологической спецификой страны. Особенное внимание уделено рекомендациям японских специалистов по работе с инструментами дистанционного образования и профилактике его нежелательных последствий, которые могут быть использованы и в России.

Ключевые слова: Япония; дистанционное образование; эпидемия коронавируса; ИКТ; онлайн-занятия.

Kirichenko M.A.

DISTANCE EDUCATION IN JAPAN: PROBLEMS AND WAYS TO THEIR SOLUTION

Abstract. The report focuses on distance education in Japan during the coronavirus pandemic. The situation in the educational sphere of Japan in 2020 is described. The main problems of the introduction and use of online learning related to the cultural specificity of the country are considered. Particular attention is paid to the recommendations of Japanese specialists on working with distance education tools and the prevention of its undesirable consequences, which can be used in Russia.

Key words: Japan; distance education; coronavirus epidemic; ICT; online classes.

Год назад мир столкнулся с пандемией Covid-19 и всеми сопутствующими проблемами. Одним из испытаний стал перевод образования в дистанционный формат. В данном докладе будут рассмотрены особенности дистанционного образования в Японии, а также подход японских специалистов к решению связанных с этим трудностей. Данной теме уделено мало внимания в отечественной науке, хотя думается, что опыт и мнение японских коллег мог бы быть полезен и для России. Доклад подготовлен по материалам японской прессы, японских официальных источников, данных Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий (далее Министерство образования), результатов личных опросов, проведенных автором статьи среди знакомых японцев, личного опыта автора, знакомого с японским образованием.

В середине марта 2020 года подавляющее большинство японских образовательных учреждений закрылось на карантин в связи с внезапной пандемией коронавируса. Согласно опросу, проведенному Министерством образования, к середине апреля 2020 г. только 5% из 1213 японских органов местного самоуправления, которые закрыли свои школы на

карантин, пользовались интерактивными онлайн-классами, а 29% – цифровыми учебными материалами. Принятие решения о переходе на дистанционное образование, а также степень его внедрения в Японии зависит от решений местной администрации и от активности районного совета по образованию. Это приводит к увеличению разрыва в качестве и объеме обучения между разными районами, что вызывает беспокойство японцев. Наиболее активно к обучению с использованием интернет-приложений прибегали частные школы – 38% против 21% муниципальных. Что касается ВУЗов, то 89% студентов ответили, что их вуз закрыт на карантин, а наиболее частая форма занятий – онлайн-уроки (46%), рассылка домашних заданий по электронной почте (26%), рекомендация самостоятельной работы с использованием учебных приложений (17%). 24% опрошенных ответили, что университет не проводит никаких занятий.

В начале карантина учебные заведения зачастую отказывались от введения дистанционного образования из-за невозможности создать для всех обучающихся равные условия для проведения онлайн-занятий. Волновали японцев и проблемы безопасности (утечка информации), недостаточные навыки преподавателей в подготовке и проведении онлайн-занятий, ложащееся на родителей бремя в разъяснении материала детям, большой процент детей, которые не воспримут материал, объясняемый дистанционно. Предотвращение утечки личной информации, которая может быть использована для дискриминации и издевательств, и соображения безопасности детей вынуждают японскую школу придерживаться «аналогового» общения. Поэтому и сейчас, в условиях непредвиденного карантина, многие школы избрали «аналоговый» вариант раздачи материалов и домашних заданий: учитель распечатывает материалы, разносит их по домам учеников, затем заходит собрать их (за эту работу предусмотрены командировочные), либо дети приносят задания в школу в заранее оговоренное время.

Автор данного доклада опросил около 30 учащихся старших школ, колледжей и университетов и их родителей, а также несколько преподавателей по поводу проведения занятий во время карантина. В ходе опроса было выяснено, что онлайн-занятия проводятся на платформах Zoom, Webex, Google classroom, C-learning, другие виды занятий – при помощи рассылки записанных видео-лекций и написания эссе через платформу Manaba, а в некоторых учебных заведениях задания высылались при помощи обычной почты. Среди проблем, возникающих с онлайн-уроками, указывались следующие: плохая связь, вынуждающая во время занятия переходить с одной платформы на другую, ограниченный доступ к материалу (можно скачать только в определенное время), невозможность провести онлайн-занятия по предметам, имеющим практическую составляющую (у некоторых специальностей занятия во время карантина не проводились вообще), отсутствие учебного настроя и общая расслабленная атмосфера, формальный подход с недостаточным

разъяснением материала и требований к домашнему заданию, сложности с обеспечением учебного места дома. Наиболее удачным видом онлайн-урока учащиеся назвали презентации, при которых визуальный контент помогает восприятию материала [1, с. 60].

Из статей журналисток Накано Каори и Такахаси Акико, занимающихся вопросами японского образования, всплыла печальная картина, характерная для японских первокурсников – они видели своих одноклассников только в масках на укороченной вступительной церемонии в начале апреля и не имели возможности даже познакомиться друг с другом. Не менее плачевной оказалось положение и преподавателей, которые жаловались на недостаток знаний и умений в проведении онлайн-уроков, а также сложности в отслеживании активности учеников на уроке. Но в целом, и учащиеся, и преподаватели, и родители отмечали, что в данной ситуации онлайн-занятия – самый удачный выход из положения.

Как ни странно, большинство японских студентов вынуждены были на первых порах пользоваться смартфонами, не имея своих компьютеров. В связи с ажиотажем апрельские заказы компьютеров были выполнены только в июне, поэтому для обеспечения технического оснащения потребовалось несколько месяцев. Также многие студенты, снимающие дешевое жилье, не имели дома Wi-Fi, из-за чего были вынуждены вернуться в родительские дома. В целом университеты более оперативно среагировали на неожиданный карантин. Университет Васэда уже в его начале объявил, что поможет студентам, у которых нет компьютера или Wi-Fi при запуске онлайн-класса. Токийский университет почти сразу оповестил, что сводит к минимуму очные лекции и берет курс на поощрение и продвижение онлайн-обучения. А университет Нагоя оперативно выпустил пособие для преподавателей при проведении онлайн-уроков «Метод обучения для учителей (TIPS)» [2, 3].

И все-таки нельзя не заметить сравнительную медлительность и полумеры, которые наблюдались в Японии в связи с переходом на дистанционное образование. И это при том, что вопрос о необходимости его внедрения, которое позволило бы обеспечить непрерывное образование в малонаселенных районах и в случае неожиданной катастрофы или природного бедствия, активно обсуждался последние годы.

Несколько лет назад Министерство образования запустило проект Giga School, предусматривающий обеспечение каждого ученика персональным компьютером или учебным планшетом. Кроме того, Министерство образования планирует создать образовательную онлайн-среду для начальных школ, в которой учителя смогут не только давать задания, задавать вопросы, но и оценивать работы учащихся. А 5 мая Токио объявил о дополнительном бюджете, выделенном на улучшение среды для онлайн-обучения.

Одной из важнейших причин, по которой онлайн-образование в Японии не стартовало быстро и массово, является система расчета преподавательской нагрузки по действующим «Руководящим принципам учебного проектирования», которая не засчитывает часы онлайн-занятий, и предусматривает компенсацию нехватки часов очными уроками, поэтому дистанционные занятия оказались бы не более чем волонтерской инициативой преподавателей муниципальных учебных заведений [4]. Потребовалось несколько месяцев, чтобы пересмотреть эту систему и приспособить к реальным условиям.

На пути массового внедрения онлайн-образования стоят и японские медики, которые предупреждают, что длительные онлайн-занятия могут привести к проблемам со зрением, слухом и состоянием плечевого пояса, поэтому, чтобы не навредить здоровью, важно знать правила проведения онлайн-занятий: раз в 30 минут вставать и проводить разминку, а раз в 90 минут устраивать более длительный перерыв, отходя от компьютера вообще. Беспокоит японских специалистов и ментальное состояние учащихся, которое отслеживается при помощи анкетирования. Так, в ответах на вопросы о ментальном состоянии во время карантина старшеклассники и студенты отметили, что они больше времени стали проводить за компьютерными играми, общением в социальных сетях, появились волнения, связанные с отставанием в учебе, набором лишнего веса, невозможностью сменить обстановку, апатия и депрессия. Японский фонд провел опрос общественного мнения среди школьников старших классов и студентов с целью выяснить основные проблемы, связанные с закрытием учебных заведений на карантин. Согласно ответам молодых людей, более всего их волновал сам «учебный процесс» – 37,4%. Далее следовали «общение с друзьями» (20,3%) и «сдача экзаменов и поиск работы» (17,8%), «невозможность участия в школьных и студенческих мероприятиях» (9,3%), «плата за обучение» (2,2%), «выпускной вечер» (2,1%), «запланированные путешествия» (1,4%) и «прочее» (5,4%) [5]. К настоящему моменту медики и психологи сошлись во мнении, что оптимальный вариант в нынешней ситуации – по 3-4 урока в день, каждый из которых не превышает 45 минут. Это время нужно провести с максимальной пользой, оставляя остальное на выполнение самостоятельных заданий и исследований.

Еще одной весомой причиной, которая мешает дистанционному образованию, является проблема со связью и неустойчивым интернет-соединением, как это было видно из вышеприведенных опросов. Министерство образования проводит ежегодное «исследование о реальной ситуации с компьютеризацией образования в школах», результаты которого выставляются в открытый доступ в марте каждого года. Согласно этому исследованию, ситуация с компьютерным оснащением в школах, хотя и различна в зависимости от регионов, но показывает тенденцию к активному развитию. В 2019 г. оснащенность начальных и средних школ интернетом 30 Mbps и выше была 93,9%, 100 Mbps и выше – 73,0 %, а

беспроводным интернетом – 41,0 %, оснащенность компьютерами для преподавателей по отношению к количеству преподавательского состава составляет 120,5 % [6].

Японских специалистов тревожит тот факт, что использование ИКТ в Японии в образовательных целях сильно отстает от других стран. Согласно опросу ОЭСР, японские учащиеся используют цифровые устройства реже всего среди стран-участниц организации. Вместе с тем все сходятся на мнении, что занятия обязательно должны проводиться в реальном времени – в качестве примера берутся такие страны как Финляндия и Дания, которые в Японии считаются эталонами с точки зрения образования.

Хотя школы и вузы оснащены компьютерами, многие учащиеся не очень активно ими пользуются на повседневных занятиях. Смартфоны и планшеты же применяются в основном вне школы для игр и общения. Кроме того, в японских учебных заведениях существует предвзятое отношение к общению через экран легко подумать, поэтому требуется определенное переосмысление культурных традиций в образовании [8].

Необходимо упомянуть и о культурологической специфике Японии, которая нашла свое отражение в сфере образования, где к учащимся относятся как к членам группы, знающим свое место и выполняющим свои функции, а не как к отдельным личностям. А согласно Основному закону о японском образовании и Основному закону о школе, целью образования в Японии является формирование гармонично развитой личности, а 22-мя обозначенными задачами является приобретение не только знаний, но и высоких моральных качеств, развитие здорового тела и духа, уважения к традициям и культуре, патриотизма, трудолюбия, справедливости, ответственности, гражданского духа, социальной пользы и т.д. [7]. Вероятно, японские образовательные учреждения решили, что растить гражданина онлайн – не самая удачная идея, и предпочли не спешить с введением пока еще малоизученных новшеств. Не исключено, что определенную роль в этом сыграла и пресловутая неспособность японцев к действию в непредвиденных ситуациях.

Камнем преткновения в подготовке онлайн-уроков является недостаточный уровень навыков самих преподавателей, которые до прошлого года не использовали ИКТ в образовательном процессе и испытывают неуверенность в его освоении. При этом зачастую увеличивается нагрузка на тех преподавателей, которые знакомы с ИКТ и могут применять новые технологии на практике. Во избежание этого учебные заведения должны взять на себя организацию процесса перевода преподавательского состава на онлайн-технологии, привлекая специалистов и консультантов, которые могли бы оказывать постоянную поддержку и провести обучающий курс по освоению ИКТ в том числе и среди учащихся, которые зачастую владеют лишь игровыми функциями планшетов. Вот образец обучающего курса для преподавателей и учащихся, по минимуму образовательных ИКТ, необходимых для проведения онлайн-занятий, состоящий из 7 уроков:

- 1) пользование ПК или планшетом
- 2) знакомство с Classroom
- 3) регистрация в Zoom
- 4) домашнее задание в Classroom
- 5) длинные тексты в Classroom
- 6) регистрация в Qubena и использование ее
- 7) использование Padlet и Keynote.

Психологи и специалисты в поведенческих дисциплинах подобрали и ряд общих рекомендаций для преподавателей, участвующих в онлайн-обучении. Прежде всего, преподаватели должны осознавать, что онлайн-занятия принципиально отличаются от обычных занятий, а также от записанных заранее видео-уроков, и требуют специального настроения, подготовки и умений. При проведении онлайн-урока преподавателю следует включать свое изображение: так ученикам спокойнее и поддерживается необходимый настрой. А вот от учеников нельзя требовать включить камеру из-за различных условий, однако можно провести беседу с учащимися, объяснив им преимущество общения с включенной камерой. Преподаватель должен быть готовым к тому, что учащиеся заскучают раньше обычных занятий, что не будет ответа или реакции на вопрос, что возникнут проблемы со связью. Вместо голосового ответа на вопросы лучше активнее пользоваться чатом – так ученикам легче включаться в занятие. Желательно использовать 2 устройства – на одном демонстрировать экран, на другом – следить за участниками и чатом. Постараться сделать занятие креативным, для чего каждому ученику давать собственное, либо групповое задание, не сводящееся только к поиску ответа в интернете. Для поднятия мотивации учащихся полезно создать соревновательный дух, продумать продуктивное использование времени вне онлайн-занятий.

Интересно, что в Японии изучается использование умных технологий для отслеживания мимики, мозговых волн и импульсов для того, чтобы контролировать общую атмосферу в учебных группах, оценивать участие и степень понимания каждого ученика [9, 10].

Несмотря на хорошее техническое оснащение, японская образовательная система столкнулась с многочисленными трудностями при переходе на новые модели обучения. Вероятно, поиски оптимальной модели обучения в Японии будут продолжаться, так как предоставление знаний не является единственной и основной целью японского образования, а удовлетворить всем целям дистанционное образование пока не может.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кириченко М.А. Японское образование: дистанционное обучение и другие вызовы современности // Восточная Азия: факты и аналитика. М., 2020. С.51-65.

2. Накано Каори. Сёгакко но онрайн кёйку. Яриката, кадай мо самадзама...Има мотомэрэрэру кото [Онлайн обучение в начальных школах Различные методы и проблемы... Что требуется сейчас]. URL: <https://news.yahoo.co.jp/byline/nakanokaori/20200511-00177301/> (дата обращения: 20.11.2020).

3. Такахаси Акико. Сусуманай корицу гакко дэ но онрайн дзюгё. Дайгаку дэ ва РС уа Wi-Fi kankyo ga nai gakusei mo [Онлайн-уроки в государственных школах не внедряются. В университетах некоторые студенты не имеют ПК или Wi-Fi]. 02.05.2020 // Cnet Japan. URL: <https://japan.cnet.com/article/35153098/> (дата обращения: 20.11.2020).

4. Онрайн дзюгё, хёдзюн дзюгё дзису ни митомэру соти о кэнтю монкасё [Министерство образования рассмотрит принятие мер для включения онлайн-классов в часы стандартных занятий] // Газета «Кёйку симбун». URL: https://www.kyobun.co.jp/news/20200403_07/ (дата обращения: 20.11.2020).

5. Райн рисати, онрайн дзюгё э но тайо-рицу ва кокосэй дэ 1 вари-кё, дайгакусэй мо 5 вари-дзюку [По исследованиям LINE, более 10% старшеклассников и менее 50% студентов университетов перешли на онлайн-обучение] // ICT-enews. URL: <https://ict-enews.net/2020/04/30line-3/> (дата обращения: 20.11.2020).

6. Хэйсэй 30-нэндо ни окэру кёйку но дзёхока но дзиттайто ни кансуру тёса кэкка [Результаты исследования о реальном положении дел с компьютеризацией образования в школе] // Сайт Министерства образования Японии . URL: https://www.mext.go.jp/content/20191224-mxt_jogai01-100013287_048.pdf (дата обращения: 20.11.2020).

7. Кёйку но мокутэки, мокухё о сиримасэн ка? [А вы знаете цели и задачи образования?] // Гакко канрисёку сикэн кэнсюсё. Кёйкухо китё кисо кодза [Базовый курс по юридическим основам образования экзаменационного учебного центра для руководителей школ]. URL: <https://kyouikunohouritu.com/category5/entry26.html> (дата обращения: 20.11.2020).

8. Онрайн кёйку дэ нихон ва сэнсинкоку но сайкай дэ ару [В Японии самый низкий уровень в развитых странах в онлайн-образовании]. // Economist Online. URL: <https://weekly-economist.mainichi.jp/articles/20200828/se1/00m/020/004000d/> (дата обращения: 20.11.2020).

9. With корона дзидай но онрайн кёйку но какуса тайсаку [Меры противодействия неравенству в онлайн-образовании в эпоху короны]. // NTT Data. URL: <https://www.nttdata-strategy.com/knowledge/reports/2020/0527/> (дата обращения: 20.11.2020).

10. Онрайн дзюгё ни мукэтэ кэнтю субэки кото ва? [Что следует учитывать при онлайн-уроках?]. // EdTechZine Onlain Media. <https://edtechzine.jp/article/detail/4282> (дата обращения: 20.11.2020).

Копылова Н.А.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием проектного обучения на практических занятиях по иностранному языку, представлен опыт работы кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета имени В.Ф. Уткина.

Ключевые слова: проектное обучение, преподаватель, студент, компетенция.

Kopylova N.A.

PROJECT EDUCATION AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT A TECHNICAL UNIVERSITY UNDER MODERN CONDITIONS

Abstract: This article deals with the use of project education at foreign language practical lessons. The work experience of Foreign Languages Chair of Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin is presented in the article.

Keywords: project education, a teacher, a student, a competence.

В современных условиях при подготовке высококвалифицированного специалиста технического вуза со знанием иностранного языка используются различные технологии, одной из которых является проектное обучение, суть которого заключается в стимулировании познавательного интереса учащихся и развитии пространственного мышления и воображения.

Понятие проективности было сформулировано в рамках программы перестройки образования в конце 70-х годов XX в. Метод проектов был разработан американскими педагогами У. Килпатриком и Э. Коллингсом на основе теоретической концепции Д. Дьюи. Они считали, что студенты с интересом выполняют только ту деятельность, которую они выбрали самостоятельно. Учебно-познавательная деятельность более эффективна, если строится на сиюминутных интересах учащихся и имеет положительную результативность.

Карл Фрей в книге «Проектный метод» подразумевает под ним путь, по которому движутся учащиеся и педагоги, совместно разрабатывая проект [3]. Он выделяет 17 отличительных черт проектного метода: участники подхватывают идеи проекта из жизни; договариваются друг с другом о форме обучения; разрабатывают проектную инициативу и доводят ее до сведения всех участников; организуют свою работу; информируют друг друга о ее ходе; взаимодействуют, вступая в коммуникации и т.д. Это показывает совместную работу преподавателей и студентов по подготовке и разработке проекта.

В России эти идеи впервые реализовал С.Т. Шацкий (1878-1934). В нашей стране метапредметное обучение, которое обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности, было широко распространено в 1918 году. Всё это отражено в «Основных положениях единой трудовой школы» и называлось методом проектов. В научной школе А.В. Хуторского метапредметный подход основывается на принципе человекообразности — выявить, раскрыть и реализовать потенциал каждого человека [4].

Результаты деятельности метапредметного обучения по различным предметам переносятся обучающими во внеучебную (жизненную) деятельность. Метапредметность – принцип интеграции содержания образования. Следовательно, совместная деятельность преподавателей и студентов способствует развитию проектной работы.

Рассмотрим основной терминологический аппарат. «Проект – это определённая форма организации совместной деятельности людей по осуществлению крупных, относительно самостоятельных начинаний, кампаний, дел, имеющих определённые цели» [2, т. 1, с. 228]. «Метод проектов – это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определённого результата», ориентированного на «интерес, творческую самореализацию развивающейся личности учащегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей» [2, т. 1, с. 229]. «Учебный творческий проект – это самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до её воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации педагога» [2, т. 1, с. 229].

При проектном обучении деятельность учащихся имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного (практического) результата и его публичного предъявления. Технология проектного обучения, по мнению Г.К. Селевко, представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании студентом под контролем преподавателя новых продуктов (товары и услуги), обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическое значение [2, т. 1, с. 228]. Суть проектного обучения состоит в том, что студент в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, явления, объекты и т.д. Оно предполагает проживание учащимся конкретных ситуаций преодоления трудностей; приобщение его к проникновению в глубь явлений, процессов, конструирование новых объектов, процессов.

Основными методическими принципами, имеющими концептуальное значение для проектной методики, являются принципы гуманизма, личной заинтересованности учащегося в теме проекта, осознания педагогом и студентом, что они делают и зачем, уважения к иной точке зрения, обеспечения ответственности за результат, сознательности, доступности, активности, сотрудничества студентов и преподавателей при решении разнообразных проблем, коммуникативности, наглядности, систематичности, самостоятельности, открытости, преемственности и др.

Процесс обучения для учащегося – это процесс работы над проектом своего будущего, который принесет самореализацию и достижение поставленных целей. Использование окружающей жизни как научной, учебной лаборатории, в которой происходит процесс познания, освоение нового – это совместная работа над проектом преподавателя и студента в

вузе. Индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого учащегося на свой уровень развития в определенных условиях, в своем темпе.

Среди основных подходов в проектной методике можно выделить: личностно-деятельностный подход, культурологический подход, совместной деятельности, творческий. Комплексное использование принципов, подходов и методов проектной методике способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций и потребностей современного студента, приучает обучаемых творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия и варианты решения, стоящих перед ним задач [2, т. 1, с. 230-231].

Как отмечает Г.К. Селевко, в современной педагогике проектное обучение используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент образовательных систем [2, т. 1, с. 229]. Проектное обучение можно использовать в вузе как элемент учебного предмета, например, как итоговое задание, как работу на конкурс или олимпиаду, как творческое задание на повышение отметки и т.п.

Проектный метод активно используется и в обучении иностранным языкам. Ярким примером применения проектного метода является учебник «Project English», впервые опубликованный в 1985 г. издательством Оксфордского университета [5]. Автор курса – Т. Хатчинсон, специалист в области коммуникативного обучения грамматике. В этом комплексе активно представлены все грамматические, лексические аспекты изучаемого языка, даны задания на аудирование, письмо. Курс стимулирует учащихся общаться на английском языке о своей жизни и переживаниях, установить связь между языком и жизнью, изучить жизнь страны изучаемого языка и проводить сравнения со своей культурой, создавая различные проекты самостоятельно под контролем педагога.

На занятиях по английскому языку преподавателями Рязанского государственного радиотехнического университета активно используются современные инновационные исследовательские и проектные технологии, способствующие установлению сотрудничества, сотворчества, равноправной позиции всех участников образовательного процесса, комфортного морально-психологического климата, наилучшим образом активизирующие мыслительную деятельность человека, его духовно-нравственную, поведенческую позицию и влияющие на самоорганизацию, самообразование, самовоспитание, профессиональную и социальную самореализацию личности. Научно-исследовательская и проектная деятельность помогает и студенту, и педагогу овладеть современными наиболее эффективными технологиями, новыми информационно-коммуникативными средствами, обрести личностный социально значимый смысл своей учебной и профессиональной деятельности, установить отношения взаимодействия между субъектами педагогического процесса, развить у учащихся познавательные способности, критическое и

творческое мышление, умения увидеть проблему, сформулировать её и определить пути решения.

На основе идей педагога-новатора И.П. Иванова мы представляем проект как коллективное творческое дело, в котором можно выделить несколько этапов [1]:

1. Подготовительный этап.
2. Этап поисковой и исследовательской работы.
3. Этап обработки и оформления результатов исследования.
4. Анализ и оценка результатов проекта.
5. Защита проекта.
6. Этап анализа результатов и подведения итогов и обсуждение идей для нового проекта.

Умелое соединение экскурсионного и проектного методов позволяет преподавателям иностранных языков развивать ценностно-мотивационную сферу студентов, самостоятельность в планировании действий, реализации усвоенных ими средств и способов работы, повышать ответственность за выполнение учебно-познавательных и социальных задач в целях результативности собственного труда.

Одним из таких проектов была экскурсия учащихся программы переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в Рязанский государственный областной художественный музей имени И.П. Пожалостина на выставку российского художника Никаса Сафронова «Избранное». Перед студентами и преподавателем была поставлена задача – использовать дополнительный материал во внеучебной работе по иностранному языку для обеспечения её активизации, системности и создания нестандартных речевых ситуаций.

На выставке были представлены работы автора из серий «Dream Vision», «Река времени», «Люди-кошки», произведения из мира фантазии и иллюзий и т.д.

До экскурсии студенты изучили творчество российского художника Никаса Сафронова, познакомились с его творчеством. Учащиеся выбрали понравившуюся картину, представленную на выставке, и подготовили сообщение на английском языке.

До посещения музея с группой было проведено занятие по творчеству российского художника. На экскурсии обучающиеся изложили свои доклады в виде экскурсионного материала, описав представленные на выставке картины.

По мнению педагогов, экскурсионная работа способствует достижению обучающимися образовательных, воспитательных и развивающих целей. Учащиеся успешно применяют полученные знания на практике, развивают умения научно-исследовательской работы, выступления на публике. Метод проектов на занятиях по иностранному языку на основе дополнительного материала обеспечивает высокую коммуникативность, повышение мотивации и познавательной активности студентов, оказывает влияние на формирование их гражданской позиции,

воспитывает чувство гордости и уважения к жизни и деятельности известных россиян, развивает способности учащихся к совместной, творческой, рефлексивной деятельности.

Эффективность проектной методики в большей степени обеспечивается интеллектуально-эмоциональной содержательностью включаемых в обучение тем. Благодаря работе над проектом создается прочная языковая база.

Работа по данной методике дает возможность развивать индивидуальные творческие способности учащихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Иванов И.П.* Звено в бесконечной цепи. Рязань, 1994.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
3. *Фрей К.* Проектный метод / К. Фрей. Германия: Бельц, 1997.
4. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
5. *Hutchinson Tom, Gault James, Edwards Lynda* Project English. Oxford University Press, 1992-2015.

Коренева Е.В.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

Аннотация. В настоящее время университеты Латинской Америки переживают период модернизации, вырабатывая, при поддержке правительств, новый подход к системе высшего образования. Традиционная политика, основанная главным образом на охвате большего числа учащихся, показала свою несостоятельность в условиях социальных и экономических изменений, происходящих в регионе. Акцент на расширении охвата не смог обеспечить удовлетворительный уровень качества образования, содействовать экономическому и социальному равенству. Кроме того, нынешняя система оказалась далека от требований меняющегося рынка труда. Эти недостатки оказывают негативное влияние на бедные слои населения, которые зависят от образования как от единственного зачастую, способа социальной мобильности и дальнейшей самореализации.

Ключевые слова: высшее образование; Латинская Америка; социальное неравенство; системный кризис.

Koreneva E.V.

CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN LATIN AMERICA

Abstract. *Latin American universities are currently undergoing a period of reorientation, developing, with the support of their Governments, a new approach to higher education. Traditional policies based mainly on reaching more students have proved inadequate in the context of the social and economic changes taking place in the region. The emphasis on expanding coverage has failed to ensure a satisfactory level of the education quality and to promote economic and social equality. In addition, the current system has proven to be far removed from the demands of changing labor markets. These shortcomings have a negative impact on the poor, who depend on education as often the only way of social mobility and further self-realization.*

Keywords: *higher education; Latin America; social inequality; systemic crisis.*

Глобализация в значительной степени затронула сферу высшего образования в странах Латинской Америки. Потребности рынка и коммерциализация образования еще более усилили расслоение общества и неравенство. Университеты всегда выполняли роль социального лифта, дающего доступ не только к знаниям и навыкам, необходимым для получения хорошей и высокооплачиваемой работы, но и ко всем передовым достижениям современной науки, к наиболее востребованным технологиям и гуманитарным программам, другими словами, к более счастливой жизни и более динамичному и справедливому развитию общества в целом.

Ведущие латиноамериканские страны способствовали превращению университетов в привилегированные центры производства и распространения универсального преобразующего знания, в котором научно-технические дисциплины занимали ведущее место. Таким образом, университеты должны были стать социальной лабораторией, в которой могли бы разрабатываться и реализовываться все демократические проекты по развитию, появившиеся в Латинской Америке в начале XXI века.

В настоящее время сфера высшего образования, как и сектор образования в целом, находится в состоянии кризиса, являющегося результатом проведения политики сокращения расходов на государственное образование, высшего образование в частности. Кроме того, государственные университеты заявляют о более справедливой и объективной оценке своей деятельности, вне связи с международными рейтингами, поскольку они подвергаются серьезным ограничениям в бюджете, контролю, нарушающему их автономию, и навязыванию системе показателей, препятствующей проведению исследований и направленной на ограничение трудовых прав профессорско-преподавательского состава.

Получение высшего образования, по преимуществу в государственном университете, рассматривается сегодня как главный фактор социальной мобильности людей, играющих стратегическую роль в способности генерировать знания и технологические инновации. Именно они, в основном, посвящают себя изучению возможностей более успешного технологического развития стран региона, которое сегодня как никогда тесно связано с экономическим и социальным прогрессом

государств Латинской Америки. Государственные университеты обеспечивают накопление культурной, социальной и экономической информации, в которой формируется действительно широкое и перспективное взаимодействие народов, они оказывают важное социальное и стратегическое влияние.

Форма финансирования всех высших учебных заведений государством в Латинской Америке зависит от критериев оценки качества, справедливости и эффективности управления. Необходимо понимать, что финансирование университетов становится долгосрочной национальной необходимостью, вложением с целью осуществления экономического, культурного и социального прогресса общества и государства.

С другой стороны, такие сущностные функции высших учебных заведений, как создание, передача и сохранение знаний, могут быть реализованы сегодня в большем объеме и более эффективно и вне связи с академическим миром. Телекоммуникационные сети (телевидение, Интернет) концентрируют критическую массу информации и знаний в целом, которые вряд ли могли бы быть созданы и сохранены в условиях закрытой и малоподвижной структуры классического университета. В других социальных институтах, не входящих в состав университета, производятся и хранятся передовые знания, позволяющие создавать рычаги для мобильности современной жизни. Таким образом, университеты в Латинской Америке стали центрами потребления, передачи и воспроизводства знаний, источником которых являются во многих случаях частные и государственные исследовательские центры. Это не отрицает той роли, которую могут играть отдельные ученые и профессора университетов, которые участвуют в крупнейших научных проектах и являются в то же время преподавателями. Негосударственные университеты (*universidades privadas*) более мобильны с точки зрения изменения учебных программ, структуры, администрирования, но доступ в такие университеты ограничен или закрыт для большей части латиноамериканской молодежи, поскольку плата за обучение достаточно высокая. Важно также продолжать расширять обмен информацией между университетами, политическими, социальными и экономическими организациями и их лидерами, чтобы эти отношения соответствовали требованиям современного общества.

Основной вызов, с которым сталкивается система образования в странах Латинской Америки и Карибского бассейна, заключается в том, чтобы адекватно противостоять быстрым темпам технологического развития и другим преобразованиям в современном мире. Для ученых это решение заключается в том, чтобы занять определенную позицию по какой-либо научной или социальной проблеме, проявить определенную гибкость мышления и действовать в изменяющейся среде, найти новые формы работы и адаптировать их таким образом, чтобы это привело к наиболее эффективному взаимодействию.

Проблемы нынешнего латиноамериканского общества, среди которых сильное социальное расслоение, бедность, безработица, настолько сложны, что требуют объединения усилий всех ученых Латинской Америки. Признается важным мультидисциплинарный подход для совместного решения проблем и стремления к созданию общего социального проекта: выработка коллективной сознательности, способность обсуждать изменения, противостоять им и большое желание действовать. Это сложная задача, требующая усилий не только интеллигенции, но и всего общества.

Так, наиболее распространенная ситуация в странах Латинской Америки - это существующее неравенство в возможностях доступа к высшему образованию, которое исключает тысячи молодых людей из университетской системы или вынуждает их преждевременно уезжать из своих стран, чтобы осуществить мечту о получении профессионального образования. В Чили, например, уровень неравенства в сфере образования недавно стал предметом острых конфликтов и дебатов в парламенте. Плата за обучение и в государственных, и в частных вузах очень высока. Не имея возможности учиться в своей стране, чилийцы эмигрируют для получения высшего образования в Аргентину (поскольку в Аргентине высшее образование бесплатно не только для жителей страны, но и для иностранцев). Молодые люди объясняют это тем, что жить и учиться в Буэнос-Айресе со всеми расходами, по деньгам сопоставимо с получением высшего образования на родине - в Чили. Кроме того, препятствием к получению желаемой профессии может служить и вступительный экзамен в университет. В зависимости от набранных за этот экзамен баллов, можно поступить на определенное направление или специальность. В Чили вузы, принимающие абитуриентов с самыми высокими баллами, получают государственное финансирование в виде так называемых косвенных налоговых отчислений. (Эта система появилась еще в годы правления Пиночета) Но сегодня такое распределение вызывает тревогу: численность учащихся по программам, связанным с наиболее богатыми секторами экономики, почти в три раза выше, чем в не поддерживаемых государством секторах. Студенческое движение в Чили в последнее время организовало массовые протестные акции против неравенства в системе образования. Требования, выдвинутые студенческим движением, привели к началу реформ, но до сих пор не выработан конкретный план действий. По мнению студенческих федераций, инициатива, требующая установления всеобщего бесплатного образования с целью положить конец извлечению прибыли из образования и повысить качество обучения, продвигается слишком медленно. Однако в рамках чилийской реформы около 150.000 молодых людей из малообеспеченных семей уже бесплатно поступили в различные государственные и частные университеты.

Государственные университеты Бразилии, в отличие от чилийских, бесплатные. Как и в Чили, некоторые из них имеют хороший академический уровень. Однако для беднейших слоев населения

поступление на самые востребованные факультеты стало сложной задачей, с очень ограниченными шансами на успех. Все выпускники сдают Национальный экзамен для выпускников средней школы, разработанный Министерством образования. Этот экзамен устанавливает общую систему баллов для всей страны, с помощью которой университеты (государственные и частные), производят отбор абитуриентов. Конечно, для поступления в лучшие вузы требуются самые высокие баллы.

В Колумбии университетская система быстро растет. С 2005 по 2010 гг. число новых студентов составило 400.000, однако на 80% увеличился разрыв между богатыми и бедными слоями населения при поступлении в вузы. По окончании средней школы нужно сдать экзамен по всем предметам. В соответствии с полученными результатами за этот экзамен выпускники занимают определенное место в рейтинге среди тысяч других учащихся, сдающих этот же тест. При этом количество бюджетных мест на наиболее востребованные специальности ограничено.

Не имея возможности учиться в своих странах, тысячи молодых латиноамериканцев находят «академическое убежище» в Аргентине. Там, в отличие от Чили, Бразилии или Колумбии, нет вступительных экзаменов в университеты. Согласно закону, единственным условием зачисления является наличие среднего образования. Кроме того, учеба в государственных университетах бесплатна.

В последнее десятилетие возможности получения образования в Аргентине выросли благодаря так называемой «регионализации университетов». Другими словами, были открыты университеты в провинциях и различных населенных пунктах вне Буэнос-Айреса. Задача заключалась в том, чтобы сделать высшее образование не только «столичным», ограниченным границами города Буэнос-Айрес. В конце 2013 г. в стране был 121 университет: 57 государственных и 64 частных. В прошлом году Министерство образования Аргентины сообщило, что в некоторых новых государственных вузах страны почти 90% студентов стали первым поколением получающих высшее образование в своих семьях. Несмотря на то, что университетская система Аргентины не может полностью обеспечить равенство и поддерживать высокое качество, критерии открытого доступа и историческая защита бесплатного образования как главного принципа государственной политики на высшем уровне, превратили ее в академический «приют» для значительной части молодых латиноамериканцев, которые мигрируют с целью получения высшего образования.

В целом, в Латинской Америке наблюдался заметный рост числа поступающих в высшие учебные заведения. Процент получающих высшее образование людей, по данным ЮНЕСКО, вырос за последние 50 лет с 10% до 40%, что связано с экономическим развитием и эффективной социальной политикой. И этот процент продолжает расти, что объясняется социально-экономическим контекстом.

Однако условия поступления в университеты, как уже было отмечено, по-прежнему остаются неравными, и особенно это затрагивает беднейшие слои населения. По утверждению международных организаций, таких как Экономическая комиссия для стран Латинской Америки и Карибского бассейна, «доступ к высшему образованию предоставляется относительно небольшой части молодежи» [2] населения региона: на каждые 27 человек из более обеспеченных слоев населения приходится только один выпускник из более бедных слоев. Также утверждается, что более 50% населения с высокими доходами удается поступить в университеты, но в случаях, когда дело касается более бедных слоев населения, это число падает до 5%. Уго Абоитес, ректор Автономного университета Мехико и член Рабочей группы «Университет и общество», утверждает, что неравенство в образовании является следствием социальных проблем. Как и «неравное распределение доходов, маргинализация, изоляция женщин и коренных народов», оно оказывает «прямое влияние на возможности больших слоев населения поступать, учиться и завершать различные уровни образования» [3, 2].

Абоитес выделяет несколько проблем системы высшего образования. Среди них: «1) отсутствие политики бесплатного образования и финансовой поддержки (стипендий) для наиболее нуждающихся студентов; 2) проведение вступительных экзаменов и 3) жесткость академического расписания, затрудняющая обучение работающим студентам» [3]. В Бразилии во время правления Лулы да Силва (2003-2011) и Дилмы Русеф (2011-2016) менее чем за 10 лет вдвое увеличилось количество студентов вузов – с 3,5 млн до более 7 млн. Это произошло благодаря политике государственных инвестиций и поддержке университетской системы: внедрению программы «Университет для всех», квот на получение высшего образования для чернокожего и коренного населения. Однако этот цикл роста и расширения университетов начинает проявлять симптомы истощения. Победа Маурисио Макри в Аргентине (2015) и правительства Мишеля Темера после государственного переворота против Дилмы Русеф в Бразилии (2016) могут стать причиной регресса в процессе демократизации университетов. С 2019 г. Президент Альберто Фернандес в Аргентине и Президент Жаир Болсонару в Бразилии выступили с обещаниями продолжить избранную политику в области образования. Аргентина все же смогла выстроить систему высшего образования, с преобладанием государственных университетов; систему, при которой новые университеты были открыты в провинциях или на окраине Буэнос-Айреса, и таким образом многие семьи впервые смогли отправить своих детей получать высшее образование. И в Бразилии 70% новых студентов – первое поколение получающих высшее образование в своих семьях. Это порождает новые потребности в финансировании и поддержке со стороны государства: больше инвестиций и больше государственного вмешательства. В Бразилии сокращаются системы стипендий, закрываются программы мобильности, снова

обсуждается законность дополнительного финансирования образования, вмешательства бизнеса. В Венесуэле, стране, в которой наблюдается взрывной рост количества студентов, оппозиция ставит под сомнение качество образования в новых государственных университетах, открывшихся в последние годы, и нередко требует их закрытия.

Кроме того, Экономическая комиссия для стран Латинской Америки и Карибского бассейна подчеркивает, что доступ к высшему образованию непосредственно влияет на шансы получить достойную работу. В отчете комиссии говорится, что «высшее образование имеет решающее значение для получения лучших возможностей выхода на рынок труда» и для «получения зарплаты выше средней по экономике региона». В этом контексте «неравномерный доступ к образовательным возможностям воспроизводит и, в конечном итоге, увеличивает социальное неравенство». В отчете безапелляционно говорится: «Люди с более высоким уровнем образования с большей вероятностью будут трудоустроены, чем люди с более низким уровнем образования» [2, 3]. В Латинской Америке, как и во всем мире, возможность окончить университет – одна из самых важных возможностей улучшить условия жизни людей. Речь идет не только о доступе к лучшей работе или лучшему доходу. Различные исследования показывают, что доступ людей талантливых, но с низкими доходами, к университетскому миру имеет большое значение для благополучия и социального прогресса всего общества. Теория образования давно настаивает на том, что педагогическое взаимодействие между субъектами из разных социальных слоев расширяет, а не ограничивает возможности обучения и улучшает академические результаты для всех. Кроме того, это способствует воспитанию сознательной и критической, рефлексивной и совместной деятельности в гражданском обществе. В любом случае, очевидно, что открытый и демократический, неизолированный и предоставляющий качественное образование университет в Латинской Америке может стать одним из лучших и наиболее эффективных рычагов для борьбы с неравенством.

По данным рейтинга «Times Higher Education» (2020), университеты Латинской Америки пока не входят в Топ-200 лучших университетов мира. На первое место среди латиноамериканских университетов в 2020 г. выдвинулся Папский Католический университет Чили, переместив на второе Университет Сан-Паулу (Бразилия). На третьем месте среди латиноамериканских университетов Государственный университет Кампинаса, а на четвертом - Монтеррейский технологический институт. Бразилия является, таким образом, лидером в сфере высшего образования в Латинской Америке, она представлена 61 университетом в рейтинге ТНЕ. Чили представляют 31 университет, Колумбию – 22 университета и Мексику – 21 университет [1].

В целях дальнейшего прогресса университетское сообщество должно иметь возможность определять курс для университета вместе со страной, согласовываясь с ее потребностями и перспективами. В этом смысле

ориентироваться стоит на изменения, при которых сохраняется автономия и открытость университетов, открытого и разнообразного учебного плана, соответствующего критериям междисциплинарности. Эти условия необходимых изменений в учебном учреждении, способствующих улучшению качества образования, субъект которого становится способным должным образом использовать все научные и технологические достижения, чего требуют новые возникающие задачи, прежде всего, стремление народов Латинской Америки к достижению мира и прогресса. Подготовка новых поколений к решению этого вызова и предоставление им средств для необходимых изменений – сложная задача для всех, кто сегодня непосредственно вовлечен в высшее образование или интересуется им.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Best universities in Latin America. URL: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-latin-america> (Дата обращения 11.01.2021)
2. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). URL: <http://www.cepal.org> (Дата обращения 11.01.2021)
3. Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe. ¿Qué somos y a dónde vamos? //Perfiles educativos. - vol.37. N 147. - México, 2015. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100012 (Дата обращения 11.01.2021)
4. Nuevo pacto en la educación, Hugo Aboites. URL: <https://www.cencos22oaxaca.org/articulos/nuevo-pacto-en-educacion-hugo-aboites> (Дата обращения 11.01.2021)

Косоплечева Т.А.

Коротеева К.Е.

ИЗ ОПЫТА НАПИСАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ-КОМФОРТНОГО ДЛЯ СТУДЕНТА КОРРЕКТИРОВОЧНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ “FALSE BEGINNERS”)

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются студенты уровня “false beginners” и преподаватели, работающие с ними. Предлагаются способы их преодоления на основе реализации личностно-деятельностного подхода и создания психологически-комфортной среды при обучении студентов. Рассматриваются приемы повышения мотивации обучающихся и предлагаются практические рекомендации на базе личного опыта преподавания английского языка на уровне “false beginners”. Подчеркивается необходимость методически обоснованного создания благоприятной среды доверия для эффективного усвоения знаний. Авторы делятся опытом написания корректировочного курса, в котором используются задания, помогающие студенту овладеть метакогнитивными стратегиями. Отмечается роль текста, позволяющего на этом уровне обучения

обеспечить продуктивное изучение фонетики, грамматики, лексики и активизации устной речи. Статья также содержит рекомендации для успешного профессионального взаимодействия преподавателя со студентом.

Ключевые слова: начальный уровень; трудности обучения; мотивация; внимание; долговременная память; текст; методы работы; задания

Kosoplecheva T.A.

Koroteeva K.E.

STUDENT FRIENDLY TEXTBOOK. SHARING SOME IDEAS HOW WE REALISE IT

Abstract. *The article examines the difficulties that “false beginner” students experience and methods that teachers should use. The article discusses the ways of putting learner-centered teaching into practice. Particular attention is paid to creating student-friendly atmosphere. Issues of motivation are discussed and practical recommendations are given. Strategies of confidence building for productive learning are analysed. The authors share their experience of developing a supplementary course, which will help the students to transition to the basic textbook used at the English department of the Diplomatic Academy. The language of the tasks that helps recognize and use metacognitive strategies is suggested. The article draws attention to a text as a tool to improve phonetics, grammar, to enlarge vocabulary and to make oral speech better and fluent. The article may be helpful to establish successful teacher-student work.*

Key words: *false-beginners; difficulties of teaching; motivation; attention; long memory; text; methods of work; tasks*

Авторы, являясь преподавателями-практиками, много лет проработавшими в Дипломатической Академии МИД России, неоднократно сталкивались с такими ситуациями, когда студентам уровня “false-beginners” требовался корректировочный курс, который помог бы им систематизировать их отрывочные лоскутные знания, осознать и преодолеть те языковые трудности, с которыми они столкнулись, а затем активизировать, т.е. вывести в речь, и автоматизировать их. Преподаватели-практики знают, что легче научить человека иностранному языку с нуля, так как в этот момент человек полон оптимизма, он открыт к новым знаниям, все, что ему говорят, для него ново и интересно и у него нет неправильно заученных моделей. Студент ловит каждое слово, произносимое преподавателем. А преподавателю не нужно тратить силы на то, чтобы сломать барьер, состоящий из разочарования от того, что язык так и не выучен, а также из отрывочных знаний. Исправлять то, что понято и выучено неправильно, гораздо труднее, чем научить новому.

Преподаватели рассчитывают на то, что в Академию поступает зрелая языковая личность, которая может успешно продвигаться вперед, опираясь на полученные ранее знания. Однако на практике мы наблюдаем неразвитость речемыслительных механизмов у некоторой части студенческой аудитории, а также маленький словарный запас, нечеткие и непрочные знания грамматики, неумение правильно использовать даже свои небольшие знания в речи.

Самую большую тревогу вызывает то, что некоторые обучающиеся не умеют учиться. Личный опыт показывает, что студенты, которые уже освоили один иностранный язык и берут английский язык в качестве второго языка, как правило, более успешны. Поскольку у них есть понимание и опыт изучения иностранного языка. А также положительное психологическое подкрепление, что с одним языком они уже справились. В отличие от студентов, изучающих английский язык на уровне “false beginners” как основной и которые не понимают специфику изучения иностранного языка, не умеют совершенствовать уже имеющиеся знания и не знают, как овладеть новыми. Многие из них считают, что волшебник-преподаватель легко и быстро передаст им то, что знает он сам. Кроме того, они не готовы научиться чему-либо через собственное внимание, концентрацию и труд. Они легко умеют добывать информацию. И это огромный плюс. Их сильная сторона – это активное и умелое использование современных технических средств, а также широкое использование интернет ресурсов. Но большинство из них не умеют и не знают, как превратить нужную информацию в знания и умения, как ее накопить, как эти знания сохранить, чтобы их можно было использовать и на них опираться в дальнейшем для приобретения новых знаний. Как правило, у таких студентов хорошо развита кратковременная память, которая позволяет им быстро и слово-в-слово передать полученную информацию в течение короткого времени после прочтения, совершенно ее не обдумав и не проанализировав. Они не привыкли к тому, что значимая и полезная часть информации должна быть переведена в долговременную память. Кроме того, студенты не знают ни приемов, ни методов, ни путей, как это сделать. А часто не понимают зачем, если информацию так легко найти. Т.е. помимо всего, преподаватель, который работает с такими студентами, часто сталкивается еще и с произвольным отторжением и неприятием его методов и подходов со стороны обучающихся. Студент считает, что эта информация не является для него новой, не является необходимой, он это уже проходил, он это слышал, ему когда-то уже об этом говорили. Что является правдой, с которой не поспоришь. Кроме того, студент верит, что он с легкостью добудет эту или любую другую необходимую информацию в интернете, когда ему это потребуется. Но у него нет понимания, что эти знания не стали его знаниями. Надо признать, что ни одно занятие не проходит для обучающего без результата вообще. Даже во время мало эффективного занятия, обучающийся так или иначе получает какой-то процент знаний. Вопрос лишь в том, как сделать так, чтобы этот процент рос.

Как правило, студенты уровня “false beginners” встречаются нам на первом курсе, когда студент наиболее пластичен, открыт, а его психика готова воспринимать новые знания. Именно поэтому студенты с такой радостью, любопытством и желанием берутся за изучение политического аспекта английского языка и дипломатической лексики. Пусть совсем простого, но все же совсем незнакомого для них материала. Однако

преподаватель в этот момент сталкивается с их нежеланием расчищать, строить и укреплять языковой фундамент, без которого дальнейшее продвижение в языке невозможно. И это столкновение интересов рождает дистресс, образование эмоциональных барьеров, защитно-оборонительное поведение студента. У обучающегося возникает чувство обиды и избегания [5, с. 88-89]. Давайте не будем забывать, что некоторые из студентов уровня “false beginners” делали попытки овладеть английским языком неоднократно, но, как мы видим, с небольшим результатом. Все это наносит ущерб эффективности обучения.

Задача преподавателя заинтересовать и убедить, что овладеть иностранным языком вполне реально. При этом их мотивированность необходимо подкреплять. С самого начала студенты должны чувствовать, что при правильной организации работы и выполнении рекомендаций преподавателя у них все получится. Но необходимо также напоминать студентам, что мотивация является важным, но первым отправным пунктом на длинном пути к цели, приводящем в конечном итоге к «мотивированному действию». Здесь мы позволим себе обратиться к классическому труду «Мотивация и деятельность» Х. Хекхаузена. По его определению, мотивация – это первое звено в цепочке процессов, приводящих к действию. Мотивацию можно представить, как содержащий эмоциональные компоненты процесс когнитивной обработки, более или менее сильно подталкивающий к определенному итогу. Этот итог носит название «результатирующей мотивационной тенденции» (РМТ). Самой по себе РМТ еще недостаточно, чтобы соответствующая ей цель стала обязательной в том смысле, что человек начал стремиться к её достижению. РМТ должна приобрести характер «замысла» действия; иначе говоря, должно сформироваться «намерение». С этого момента процесс достижения конечной цели переходит в фазу реализации – «инициирования действия». Подкрепленное волевым решением, инициирование действия переходит в конкретный вид активности – «действие» [7].

Не последнюю роль в мотивации студентов играет правильно выбранный учебник, который, при хорошем подборе текстов и заданий, расположении материала и контактоустанавливающем характере формулировки заданий может придавать студентам уверенность и настраивать их на оптимистичный лад.

Все вышеупомянутые факты, а также необходимость иметь пособие, которое бы помогло плавно и с хорошими знаниями перейти к учебнику, используемому на кафедре “Elementary Communication” авторов Данилиной А.Е, Кочетковой И.К., Шитаревой М.В. [1; 2], побудили авторов данной статьи к написанию коррективовочного пособия для студентов Дипломатической Академии МИД России “One more step to success.” Student-friendly textbook. для уровня “false beginners”. В данном коррективовочном курсе сделана попытка избежать таких дидактических и методических ошибок, которые, в свою очередь, могут вести к негативным стрессовым ситуациям, и авторы постарались привнести атмосферу

доброжелательности, открытости и сотрудничества. Это пособие предназначено для тех, кто умеет читать по-английски, имеет некоторое представление о грамматике английского языка, но эти знания не качественны и бессистемны. Для тех, кто не смог научиться говорить правильно и грамотно, даже на самые простые, жизненные темы. Пособие поможет разобраться в правилах употребления времен, артиклей, предлогов, порядке слов английского предложения и, что самое главное, поможет довести их употребление до уровня автоматизма и вывести полученные знания и навыки в речь.

Авторы в данном пособии отказались от метода наполнения уроков многочисленными разрозненными упражнениями. Исходя из посыла психологической науки, что логически связанный, осмысленный текст легче запоминается, а процесс забывания такого текста идет намного медленнее, наполнили каждый урок именно такими, тщательно подобранными, многофункциональными, несущими определенную грамматическую и лексическую нагрузку, текстами. Каждый урок содержит не менее пяти текстов разной лексической направленности, но соответствующих программе данного уровня обучения (мой город, моя страна, мой обычный день, моя квартира и т.д.). Вся дальнейшая работа идет именно на их основе. В пособии авторы поставили цель задействовать как произвольное, так и непроизвольное внимание. Приемы, которые используются в учебном пособии, помогают студентам не пропускать в изучаемом ничего существенного, но замечать то, что в других условиях оказалось бы вне сознания обучающегося. Многократное повторение текстов при выполнении заданий активизирует оба вида внимания, способствуя увеличению объема внимания, его концентрации, и, как следствие, развитию памяти и более легкому запоминанию. Мы ожидаем замечания, что обучающиеся могут все списать с базового текста. Однако, мы хотим подчеркнуть, что одна из основных задач преподавателя при работе с данным пособием – убедить студента в том, что только он сам, своим трудом и усилием, может выучить английский язык. Иными словами, достичь той цели, к которой он стремится. И в этом процессе преподаватель не является контроллером или надсмотрщиком, а играет координирующую и направляющую роль, готов ему помочь. Таким образом, студенту нет смысла обманывать преподавателя, а в еще большей степени себя. Наша задача постоянно напоминать, что «эволюционная цепочка от мотивации к действию является процессом сознательно-волевым, а сама мотивация является актом, безусловно, осозанным». [4] Построив пособие таким образом, мы показываем обучающемуся, что мы доверяем ему в том, что он действительно подходит к изучению языка осознанно.

При составлении заданий и упражнений авторы намеренно избегают лишних сложностей. Пособие составлено так и таким языком, чтобы облегчить студенту процесс запоминания, сделать его непринудительным и естественным. Все задания первой части пособия даны на русском языке, чтобы обеспечить точность их понимания. Они персонализированы, чтобы

студент не чувствовал себя отстраненно, а стал равноправным участником учебного процесса, ощущая себя психологически комфортно. Через формулировку заданий авторы общаются со своей аудиторией и дают рекомендации и четкий алгоритм правильного выполнения заданий. А также объясняют, зачем то или иное задание нужно выполнить и на что обратить внимание. Студент имеет возможность сам контролировать результаты выполнения упражнений. И, в случае затруднений, обращаться к преподавателю. Обучающийся не должен бояться делать ошибки. Ошибки – неизбежная, а часто полезная часть учебного процесса. Те, кто не боится их совершить, а учатся анализировать и исправлять их, в итоге оказываются более успешными в обучении. Таким образом, это также и средство позитивного эмоционального воздействия на студента. Поэтому желательно, чтобы преподаватель подчеркивал, что он хочет помочь студенту и готов объяснить то, что не понятно. В пособии авторы сделали попытку научить студента рассматривать знакомый языковой материал как новую ступень в изучении языка (на которой его знания углубляются, систематизируются и автоматизируются, а не просто повторяется известное).

Для создания позитивной психологической обстановки студенту нужно дать ощущение безопасности и доверия. И в этом могут помочь, в том числе, и формулировки заданий. Не категоричность формулировок в пособии располагает к спокойной работе, а их обращенность к личности студента создает у обучающегося ощущение совместной работы преподавателя и студента на каждом этапе урока, что позволяет направить психическую энергию студента на восприятие, анализ и запоминание, а не тратить ее на ненужную защитную реакцию. Примером таких заданий могут служить следующие формулировки:

Exercise. Прочитайте текст вслед за преподавателем, обращая внимание на его произношение и интонацию. После этого прочитайте текст вслух самостоятельно, громко и выразительно, имитируя интонации, с которыми читал преподаватель. Вы должны научиться говорить четко и выразительно и привыкнуть к звучанию своего голоса на английском языке. (Мы хотим обратить ваше внимание на то, что преподаватель должен приучить студента читать все тексты вслух. Иногда даже вовремя или после выполнения заданий, т.к. данный этап обучения требует как можно более частого прочтения материала вслух).

Exercise. Для того, чтобы запомнить формы глагола to be в настоящем времени, прочитайте текст еще раз, обращая внимание на то, с каким лицом употребляется конкретная форма глагола. После этого вставьте в следующий текст пропущенный глагол “to be” в правильной форме. Постарайтесь не заглядывать в текст. Мы советуем вам положиться на свою память и проверить себя по базовому тексту только после того, как вы выполните упражнение. Если вы не сделали ни одной ошибки, переходите к следующему упражнению. Если вы ошиблись, вернитесь к правилу и исправьте ошибку.

Exercise. Проверьте себя, прочитав текст еще раз. Где вы сделали ошибки? Объясните, почему надо было вставить другую форму глагола. Если ошибок нет, значит, вы все поняли правильно.

Exercise. Прочитайте текст. Обращайте внимание на употребление артиклей. Не спешите, так как артикли очень важны в английском языке. Вставьте пропущенные артикли. Если вы ошиблись и не можете понять своей ошибки, то попросите преподавателя объяснить.

Exercise. Обсудите свое представление о будущем со студентами вашей группы, опираясь на все, что вы запомнили в ранее прочитанных текстах. Но не бойтесь добавить собственное суждение. Старайтесь не только слушать и соглашаться с вашим собеседником, но и возражайте ему, если ваше мнение отличается. Вам могут понадобиться следующие фразы, которые даны в таблице ниже.

<i>Если вы согласны:</i>	<i>Если вы не согласны:</i>
You are quite right... I fully agree with you... I am of the same opinion... There is something in what you are saying, but....	I am sorry to say, but.... I strongly disagree with you... Just the opposite... Just the other way round... Far from it....

В своей статье Евдокимова Е.В. пишет: «Во многих учебниках и учебных пособиях имеются задания, опирающиеся на использование стратегий, иногда даны некоторые разъяснения, однако, чаще всего студенты не отдают себе отчет в том, что они используют ту или иную стратегию. И поэтому преподавателю необходимо заострить на ней внимание, объяснить ее суть, предложить модель ее использования» [3, с.120]. В пособии авторы пытаются заострить внимание и объяснить суть каждого задания и его цель. Авторы тем самым помогают обучающемуся формировать и правильно применять когнитивные стратегии.

При составлении пособия авторы постарались максимально учитывать рекомендации психологов. Для этого объем информации каждого текста строго дозирован. В нем нет избыточной информации. Материал представлен очень просто, доступно и прозрачно, что значительно облегчает его освоение и помогает его автоматизировать. Авторы строго следят за соблюдением основных дидактических принципов: от простого к сложному, последовательности, повторяемости и т.д. Текст предъявляется несколько раз. Один и тот же текст используется для аудирования, чтения, введения и закрепления лексики, введения и закрепления грамматики, как основа для обсуждения и вывода языковых структур в речь. В дальнейшем на базе текста также даются творческие задания. Так, например, в конце урока, который был посвящен изучению оборота *there is/there are* и местоимений *some, any, no*, а также слов “*much, many, little, few*” и работы с

текстом о репортаже с места извержения вулкана, студентам предлагается следующее творческое задание:

Exercise. Представьте, что вы репортер. Подготовьте репортаж с места стихийного бедствия. Это может быть пожар (fire), наводнение (flood), снежная буря (snow storm) и тому подобное. Используйте в качестве образца текст про извержение вулкана. Будьте внимательны с употреблением оборота there is/there are и местоимений some, any, no.

В первых уроках в основу каждого текста положена одна грамматическая трудность. Но в процессе дальнейшего изучения тексты усложняются. При этом виды заданий по работе с ним меняются. При выполнении каждого задания мы обращаем внимание на конкретную языковую трудность. Материал объясняется языком, который доступен для аудитории на каждом этапе работы с пособием. В основу каждого урока положена основная сквозная грамматическая тема, которая соединяет все элементы урока. Эта сквозная тема гарантирует, что на пути не будет ненужных отвлечений и непосильных задач. Она помогает отфильтровать то, от чего можно и нужно отказаться сегодня, чтобы адекватно сфокусироваться на главном. Авторы отказались от того, чтобы включить в урок все, что кажется полезным, интересным и важным, но что не соответствует сквозной линии урока для того, чтобы не перегружать его материалом.

Студенты Дипломатической Академии традиционно серьезно относятся к грамматике. Учитывая специфику обучения в Дипломатической Академии и задачи, которые стоят перед студентами по окончании Академии, им нужно хорошо владеть грамматическим строем языка. Поэтому авторы сочли важным представить грамматический материал в виде таблиц с точными и понятными объяснениями на русском языке. Такие таблицы особенно помогают студенту с развитой зрительной памятью. А объяснения, данные в таблице, дают возможность разобраться в грамматических трудностях. На этом этапе объяснение грамматики, конечно, может проходить только на русском языке. А примеры иллюстрируют данное грамматическое явление и также переведены на русский язык. Мы делаем акцент на те трудности, с которыми может столкнуться именно русскоговорящий студент. Исходя из собственного опыта, мы уделили большое внимание порядку слов в простом предложении, построению типов вопросов, вспомогательным глаголам, а также предлогам и артиклям.

Внимание – один из познавательных процессов. В пособии авторы поставили цель задействовать как произвольное, так и непроизвольное внимание. Приемы, которые используются в учебном пособии, помогают студентам не пропускать в изучаемом ничего существенного, но замечать то, что в других условиях оказалось бы вне сознания обучающегося. Многократное повторение текстов при выполнении заданий активизирует как произвольное, так и непроизвольное внимание, способствуя

увеличению объема внимания, его концентрации, и, как следствие, развитию памяти и более легкому запоминанию.

В пособии также представлены задания на перевод с английского на русский, а также с русского языка на английский. Мы считаем, что данные задания очень важны, так как помогают студенту почувствовать различия в строе русского и английского языков и помочь воспитать билингвальную личность.

Восприятие, переработка и осмысление информации, умение вычлнить главное и систематизировать полученные сведения вызывают у современных учащихся трудности. Тот факт, что учащие не обращают внимание на следующий этап – хранение информации и перевод ее из кратковременной в долговременную память, натолкнул авторов на мысль показать им этот путь последовательностью и содержанием заданий, использованием таблиц и графиков, многократным повторением изучаемого материала, направлением внимания на те моменты, которые они бы пропустили на начальном этапе. В дальнейшем это поможет им работать с более сложными текстами и поможет сформировать навык изложения и реферирования текстов в будущем.

Данное пособие может быть использовано как на уроке для работы с группой, так и для работы с отдельными отстающими студентами. Преподаватель может давать им задания для самостоятельной работы дома, выбирая ту или иную тему, которая вызывает затруднения. Пособие делает акцент именно на самостоятельной работе студентов. При этом он может сам контролировать свои результаты. А творческие задания, которые даются в конце каждого урока покажут ему, насколько он успешно овладел навыками говорения.

При работе с данным пособием и студент, и преподаватель долгое время могут работать без привлечения дополнительных материалов. Но в то же время при желании преподавателя все же использовать дополнительные материалы, пособие будет хорошо с ними сочетаться.

Мы все понимаем, что создать идеальный учебник или идеальное пособие невозможно. Хотя все авторы, конечно, к этому стремятся. Пособие может не соответствовать взглядам и темпераменту преподавателя или студента, но если оно будет полезно для какой-то части обучающихся и поможет им добиться своей цели, на что мы очень надеемся, и в какой-то мере облегчит труд преподавателя, то мы будем считать, что мы отчасти свою задачу выполнили.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Данилина А.Е., Кочеткова И.К., Першина И.Г., Шитарева М.В. Elementary Communication. Учебное пособие. КДУ. М. : 2007. 395 с.
2. Данилина А.Е., Першина И.Г., Шитарева М.В. Elementary Communication: книга для начинающих : учебное пособие. – 3е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2021. 320 с.

3. Евдокимова М.Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку. Вестник Московского Государственного Лингвистического Университета Образование и педагогические науки выпуск 2 (796) Личностно-ориентированное обучение иностранному языку в системе профессиональной подготовки. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018г. 120 с.

4. Иванов С.В., Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А. Нужно ли заставлять студента учиться? (новая форма мотивации познавательной деятельности студентов). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nuzhno-li-zastavlyat-studenta-uchitsya-novaya-forma-motivatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov/viewer> (дата обращения 20.01.2021 12.55).

5. Косоплечева Т.А., Коротеева К.Е. Личностно-ориентированная направленность педагогического процесса – это реализация личностного потенциала обучающегося и преподавателя. Обучение – это дорога с двусторонним движением // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. Москва. 2020. С. 86-96.

6. Сыркова И.А. В мире событий. Уч. пособие. Дипломатическая академия МИД России. М. : 2003.

7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. 2-е изд. СПб.: Питер; М.:5. Смысл, 2003. 860 с.

Курляндская О.Г.

О ГРАММАТИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЯДА КОНСТРУКЦИЙ АРАБСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена грамматико-синтаксическому структурному сходству ряда конструкций арабского литературного и английского языков, а именно конструкциям с использованием основного и вспомогательного глаголов. Сходство такого рода помогает в ходе преподавания арабского языка курсантам, владеющим английским. Работа основана на учебных материалах Военного университета Министерства обороны РФ по арабскому языку.

Ключевые слова: арабский литературный язык; структурное сходство; группа сказуемого.

Kurlyandskaya O.G.

ON THE GRAMMATICAL AND SYNTACTIC STRUCTURAL IDENTITY WITHIN THE ARABIC AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract. This small article is devoted to an undoubted similarity that is close to identity sometimes of a number of grammatical and syntactic constructions, the ones involving both auxiliary and main verbs, of the literary Arabic and English languages. Such similarity, that seems to be an evidence of the intellectual community of peoples thinking in a similar way regardless of their origin and place of residence, really supports in teaching the Arabic grammar to English-speaking cadets. The work was carried out on the basis of some textbooks by the Military University of the Ministry of defense of the Russian Federation.

Key words: the Arabic language; grammatical and syntactic constructions; auxiliary and main verbs.

Структурная лингвистика хороша тем, что с её помощью нам проще увидеть черты сходства, черты идентичности в весьма далеких неродственных языках. Включая столь непохожие друг на друга как арабский и английский.

В частности, к компонентам лингвистической типологии, которая в новейшую эпоху потеснила сравнительно-исторический исследовательский метод, относится понятие структурного сходства – речь как раз о сходстве в организации собственного материала таких языков, которые не имеют вовсе никакого генетического родства.

Известно, что структурное сходство может быть результатом как взаимного влияния неродственных языков, так и независимого их развития по сходным законам. Для описания и изучения современных процессов взаимного влияния, совершающихся при соприкосновении арабского и европейского языков, прежде всего при соприкосновении арабского с наиболее распространенным из всех европейских языков английским, на сегодняшний день разработан целый комплекс формулировок и определений: это и так называемая “межъязыковая интерференция”, под которой подразумевается изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другой, и “переключение кода” как следствие билингвизма, при котором участник диалога выбирает тот язык, на котором комфортнее общаться его собеседнику, и “смешение кодов” как процесс использования в ходе того же диалога то одного языка, то другого, конечно же при условии владения собеседниками этими языками на достаточно высоком уровне, и конечно же “заимствование”, при котором единица переходит из одного языка в другой, становясь его неотъемлемой частью. И это ещё не полный список терминов: есть и “калькирование”, есть и “языковая ассимиляция”...

Однако исходное сходство ряда конструкций арабского и английского, восходящее к временам седой старины и глубокого средневековья, трудно отнести к тем или иным формам межъязыкового взаимодействия. Ведь они формировались в те далёкие времена, когда арабы и англичане вели достаточно обособленный друг от друга образ жизни. Остается принять сходство такого рода как данность, как одно из свидетельств интеллектуальной общности народов, которые мыслят сходным образом вне зависимости от происхождения и от места своего проживания.

Сколько же структурно идентичных грамматико-синтаксических конструкций в английском и арабском удалось обнаружить? По замечанию магистранта Санкт-Петербургского университета Мухиной А.М. в своей работе 2016-го года, “в арабском языке существует только одна форма настоящего времени, соответствующая английской формам простого и длительного времени, поэтому носители порой некорректно используют герундиальную форму в английском языке”, “существует две формы прошедшего времени, которые соответствуют английским простому прошедшему и длительному”.

В ходе преподавания практикума речевого общения арабского литературного языка на данный момент времени таких сходных конструкций удалось насчитать 5. Работа проведена на основании учебных пособий Военного университета Министерства обороны РФ. Рассмотрим актуальное для нашего вопроса структурное синтаксическое сходство предложений арабского и английского языков, а именно примеры глагольных предложений с использованием основного и вспомогательного глаголов в группе сказуемого. Наблюдения изложены ниже.

Пример 1

В предложении на арабском ниже мы найдем группу сказуемого в составе вспомогательного глагола в форме прошедшего времени, указывающего на временную форму *продолженности совершенного действия* (в данном случае в прошедшем времени), и обозначающего действие основного глагола в форме настояще-будущего времени:

انتقل الى الجامعة وظل يتعلم فيها حتى عام 1914

"طح حسين" Спиркин, Шамраев. ПК 1го иностранного языка (ар. яз.), ч.2, 2006г. Стр.12.

При переводе на английский получаем в группе сказуемого аналогичную грамматико-синтаксическую конструкцию, а именно вспомогательный глагол в форме прошедшего времени – он не только указывает на факт совершения действия в прошлом, но и обозначает факт продолженности совершенного действия, и герундий фактически в функции основного глагола в так называемой *-ing Form*, в задачу которого входит наименование совершенного действия:

He transferred to the university and continued studying there until 1914.

Пример 2

В предложении на арабском ниже – группа сказуемого в составе вспомогательного глагола в форме прошедшего времени, указывающего на временную форму *начинания действия* (в прошедшем времени), и обозначающего имевшее место действие основного глагола в форме настояще-будущего времени:

نهضت تبحث عن الماء

"الفداء العظيم" Гордеев Дяконов Сырников, ПК ар. яз., речевая практика ч.4, 1998г. Стр.203.

При переводе подобного предложения с арабского языка на английский мы опять-таки получаем в группе сказуемого аналогичную исходному арабскому варианту грамматическую конструкцию, а именно вспомогательный глагол в форме прошедшего времени, который как указывает на прошедшее время так и обозначает факт начинания действия, и герундий фактически в функции основного глагола в *-ing Form*, в задачу которого входит наименование совершенного действия:

She started searching for water.

Пример 3

В предложении на арабском ниже – группа сказуемого в составе вспомогательного глагола бытия в форме прошедшего времени, указывающего на неограниченное по срокам **прошедшее длительное время**, и обозначающего имевшее место действие основного глагола в форме настояще-будущего времени:

كان يلقب بعميد الأدب العربي

"طح حسين" Спиркин, Шамраев. ПК 1го иностранного языка (ар.яз), ч.2, 2006г. Стр. 12.

При переводе с арабского языка на английский используем *Past Continuous Tense* и получаем в группе сказуемого аналогичную грамматическую конструкцию, а именно вспомогательный глагол *to be* в форме прошедшего времени, который обозначает продлённость совершенного действия, и глагольную форму / причастие фактически в функции основного глагола в *-ing Form*, в задачу которого входит наименование совершенного в прошлом действия:

They were calling him the Master of the Arabic literature.

Пример 4

В предложении на арабском ниже – группа сказуемого в составе вспомогательного глагола бытия в форме настояще-будущего времени, указывающего на неограниченное по срокам **будущее длительное время**, и обозначающего непосредственно само имеющее место действие основного глагола также в форме настояще-будущего времени:

عندما اجيء اليه يكون يجلس ويقرأ

Лебедев, Тюрева. ПК ар.яз., нормативный курс ч.2, 2005г. Стр.574.

При переводе с арабского языка на английский используем *Future Continuous Tense* и получаем в группе сказуемого аналогичную грамматическую конструкцию, а именно вспомогательный глагол *to be* в форме будущего времени, который обозначает факт продлённости совершаемого действия, и глагольную форму / причастие фактически в функции основного глагола в *-ing Form*, в задачу которого входит наименование совершаемого действия:

When I come to him, he will be sitting and reading.

Пример 5

В предложении на арабском – конструкция **давнопрошедшего времени**, которую применяем в случае совершения в прошлом одного действия ранее другого. И вспомогательный, и основной смысловой глагол оба

одновременно в этом случае ставятся в форму прошедшего времени, что и находим в примере ниже:

جاءت زيارتي الى الخليج العربي بعد أن كان النفط قد أُكتشف

Лебедев, Тюрева. ПК ар.яз., нормативный курс ч.2, 2005г. Стр.572.

При переводе с арабского на английский используем весьма близкий *Past Perfect Tense*, где в группе сказуемого вспомогательный и основной смысловой глаголы также ставим в формы прошедшего времени:

I visited the Persian Gulf region after the oil had already been found.

Пример 6. Глагол близости наступления действия – **كاد**

Поскольку не бывает правил без исключений, в случае с вспомогательным глаголом арабского языка, который обозначает близость наступления действия, перевод на английский будет корректнее осуществлять без участия вспомогательного глагола, а именно при помощи *Past Indefinite*.

وبعد وفاة الرسول كاد العرب يتفرقون في المدينة

After the demise of Muhammad,
the Arabs almost scattered throughout the city of Medina.

"لقد نشأ الرسول يتيما فقيرا" Лебедев, Тюрева. ПК ар.яз., нормативный курс ч.2, 2005г. Стр.596.

Как видим, для целого ряда временных форм грамматико-синтаксические конструкции арабского и английского языков в составе вспомогательного и основного глаголов во многом идентичны. Это безусловно помогает в процессе преподавания арабского литературного языка курсантам, владеющим английским языком. Запоминают по аналогии – тем более что ситуации, в которых используются эти языковые конструкции, в целом ряде случаев также являются сходными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Луи Ельмслев. "Метод структурного анализа в лингвистике." Дата размещения в интернете 09.12.2011. По ссылке <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03740463.1951.10410874?journalCode=salh19>
2. Реформатский А.А. "Типологическая (морфологическая) классификация языков." Дата размещения в интернете 21.12.2006. По ссылке http://genhis.philol.msu.ru/article_133.shtml
3. Гордеев Б.В., Дьяконов Е.В., Сырников В.С. "Практический курс арабского языка", речевая практика. Ч. 4, М., 1998г.

4. Лебедев В.В., Тюрева Л.С. "Практический курс арабского языка", нормативный курс. Ч. 2, 2005 г.
5. Спиркин А.Л., Шамраев Н.А. "Практический курс первого иностранного языка (арабский язык)." Ч. 2, М., 2006г.
6. Тюрева Л.С. "Практическая грамматика арабского литературного языка", М., 2014.
7. Взаимовлияние английского и арабского языков на основе англоязычных печатных изданий СМИ Египта, Саудовской Аравии и Южного Судана» Выпускная квалификационная работа магистранта Мухиной А.Н., Научный руководитель Салье Т.Е. Санкт-Петербург, 2016 г. По ссылке <https://gigabaza.ru/doc/194060-pall.html>
8. Прошедшее длительное время. По ссылке <https://studopedia.org/2-65710.html>

Литвинова Ю. Г.

ЭКЗАМЕН НА УРОВЕНЬ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** Экзамен на уровень китайского языка является тестом, состоящим из 6 ступеней, для определения степени владения китайским языком для неносителей языка, в том числе для зарубежных китайцев, проживающих за пределами КНР. Тестирование проводится регулярно в Китае и за рубежом. Он включает в себя большое количество лексических и грамматических упражнений, а также заданий по аудированию, подготовленных китайскими лингвистами и преподавателями, и может быть использован не только для подготовки к экзамену, но и как ценный лингвистический материал на уроках китайского языка.*

***Ключевые слова:** экзамен на уровень китайского языка; тест; лексика; грамматика; иероглифы; задания по аудированию.*

Litvinova Yu.G.

CHINESE LANGUAGE LEVEL EXAM

***Abstract.** The Chinese language level exam is a test for non-native Chinese speakers, including overseas Chinese living outside the PRC. It consists of 6 levels. Testing is carried out regularly in China and abroad. It includes a large amount of lexical and grammatical material, as well as listening tasks. The test is needed not only to pass the exam. It can be used as valuable linguistic material prepared by Chinese linguists and teachers in Chinese language lessons.*

***Key words:** Chinese language level exam; test; vocabulary; grammar; listening tasks.*

Экзамен на уровень китайского языка носит название HSK, что является аббревиатурой его китайского названия (Наньцзю –китайский язык, Shuiping – уровень, Kaoshi – экзамен). Он состоит из 6 уровней. Самый низкий - первый, самый высокий - шестой. Это тест для определения уровня владения китайским языком для неносителей китайского языка, включая зарубежных китайцев, проживающих за пределами КНР. Тестирование проводится регулярно в Китае и за рубежом.

HSK был разработан китайским центром Hanban (Chinese-Foreign Language Exchange and Cooperation Center) и штаб-квартирой Института Конфуция в КНР. Министерством образования КНР специально создан Национальный комитет HSK, который обладает полномочиями проведения экзамена HSK, а также выдает сертификаты об уровне владения китайским языком.

Первоначально экзамен состоял из 11 уровней, затем он был преобразован в современный вариант. Новый экзамен HSK создавался с учетом международных стандартов. 6 уровень HSK соответствует C2 по стандартам экзаменов на уровень знания европейских языков. 5 уровень - C1, 4 уровень - B2, 3 уровень - B1, 2 уровень - A2, 1 уровень - A1. В последнее время появились планы его преобразования в тест из 9 уровней, но пока они находятся в стадии дискуссий.

Тест каждого уровня начинается с аудирования. Грамматические задания фактически заканчиваются на четвертом уровне. Пятый и шестой уровни предполагают написание сочинения. Для шестого уровня сочинение должно быть более развернутым, чем для пятого.

Для каждого уровня HSK требуется знание определённого количества иероглифов. В китайском языке иероглифы комбинируются между собой, составляя слова, поэтому количество слов больше, чем число выученных иероглифов, приблизительно на порядок [7, с. 408].

Для первого уровня необходимо знать 150 иероглифов, для второго – 300, для третьего - 600 иероглифов, для четвертого - 1200 иероглифов, для пятого - 2500 иероглифов, для шестого – более 5000 иероглифов. Знание 5000 иероглифов позволяет читать и понимать тексты на уровне специалиста с высшим образованием.

Предполагается, что овладеть 1 уровнем HSK возможно при условии 2-3 занятий в неделю в течение одного семестра. Для 2 уровня HSK необходимо заниматься 2-3 раза в неделю в течение двух семестров. Для 3 уровня HSK надо изучать язык 2-3 раза в неделю в течение не менее трех семестров. Для 4 уровня HSK следует посещать 2-4 занятия в неделю как минимум в течение четырех семестров. Для достижения 5 уровня HSK требуется систематическое обучение в течение более двух лет. 6 уровень HSK – это фактически профессиональное владение языком, которое требует систематического обучения в течение 3-4 лет и более.

Если учащийся успешно сдал **первый** уровень HSK, то это означает, что он способен понимать и употреблять некоторые самые простые китайские слова и строить предложения на начальном этапе общения. Он должен уметь поздороваться и попрощаться, поблагодарить и извиниться, рассказать кратко о себе (указать имя, возраст, место жительства, побеседовать о такой личной информации, как семья, хобби, способности и т. д.), правильно использовать слова и выражения, связанные с определением времени (минуты, часы, дни, недели, дни, месяцы, годы и т. д.), давать краткое описание погоды, местоположения, размера, количества и т. д., уметь задавать и отвечать на простые вопросы о работе, учебе,

покупках, транспорте и т. д., выражать и понимать просьбу, простые эмоции.

В необходимый лексический запас 1 уровня входят 63 существительных, 36 глаголов, 5 наречий, 9 прилагательных, 14 местоимений (включая личные, указательные и вопросительные), 11 числительных (с их помощью в китайском языке возможен счет до 100), 1 союз и 1 предлог, 1 восклицательное слово, 5 счетных слов (они необходимы для выражения количества предметов, так как все существительные неисчисляемые), 4 служебных слова, 7 модальных глаголов [1, с. 35].

Второй уровень предполагает навык более развернутого общения на китайском языке на некоторые общие темы и на знакомые повседневные темы начального уровня.

К приветствиям добавляется фраза «добро пожаловать». Увеличивается количество выражений, связанных с временем, кроме слов минута, час, день, неделя, день, месяц, год, число, добавляются слова, выражающие настоящее, прошлое, будущее и т. д. [1, с. 67]

К краткому описанию погоды, местоположения, размера, количества необходимо давать оценки правильно и неправильно, рассказывать о настроении, цвете и т. д. Расширяются темы вопросов и ответов, в них входят спорт, визит к врачу, развлечения и т.д. Кроме простых эмоций необходимо уметь высказывать свое мнение, спросить о чьей-то точке зрения, давать рекомендации, делать сравнения, объяснять причины поступков.

Владеющий вторым уровнем должен уметь попросить меню в ресторане, заказать еду, знать названия основных блюд и напитков, задавать вопросы о работе, вести диалог о профессии, знать названия некоторых профессий и мест работы, узнать номер телефона, спросить о цене, купить билеты на транспорт и знать названия основных видов транспорта, рассказать о своем распорядке дня.

Третий уровень соответствует такому владению китайским языком, которое необходимо для выполнения основных коммуникативных задач в процессе учебы и работы. Главными из них являются обсуждение проблем повседневной жизни: семейной, студенческой, трудовой.

Лексический запас, необходимый для прохождения третьего уровня HSK, позволяет в ходе общения вести беседы, связанные с вопросами питания, транспорта, связи, погоды, покупок, спорта, медицины, здоровья, охраны окружающей среды [1, с. 131].

Владеющий третьим уровнем должен уметь вести диалог о своей экономической деятельности, обсуждать новостные репортажи, а также задавать и отвечать на вопросы, связанные с различными типами информации: личной, о происходящих событиях и времени, быть способным рассказать о товаре, описать помещение, понимать дискуссию на темы образования, рассказать об учебной ситуации, педагогической деятельности и ее проблемах.

Важным аспектом, который отличает этот уровень от первого и второго, является необходимость овладения темами, связанными с работой и карьерой, такими как вопросы разделения труда, ежедневные офисные обязанности, деятельность по связям с общественностью, переговоры с клиентами и т.д.

Владеющий китайским языком третьего уровня HSK должен быть способен обсуждать проблемы культуры: обычаи и традиции, национальные и бытовые условия жизни людей, географические особенности, достопримечательности, язык и письменность. Необходимо также уметь описывать собственный опыт и восприятие жизни, а также вести беседу по различным вопросам литературы и искусства, понимать сказки, юмористические рассказы, басни.

Важным аспектом, отличающим третий уровень от двух предыдущих, является появление таких новых тем, связанных с наукой и техникой, как сетевые и информационные технологии, а также с природой: описание животных, растений, природных явлений, климата, экологических проблем, взаимодействия человека и природы.

Этот уровень также требует овладения навыками обсуждения экономических проблем, вопросов управления экономикой, различных аспектов коммерческой деятельности и торговли.

Четвертый уровень подразумевает владение навыками общения на китайском языке на еще более сложные темы. К ранее изученным добавляется лексика, связанная с подготовкой к путешествию и решением вопросов, которые могут возникнуть в этой связи, например, таких как поведение во время авиаперелёта, снятие депозита в банке [2, с. 121].

Успешно сдавший четвертый уровень HSK способен в ходе беседы рассуждать о разных вкусах, предпочтениях в одежде, здоровье, медицине, спорте и здоровом образе жизни, давать описание характера человека, рассказывать о таких событиях как свадьба, выражать различные эмоции, рассказать, что такое любовь, описать встречу одноклассников и поговорить о настоящей дружбе, давать интервью, составить резюме для поиска работы, оформить рабочую визу, уметь делать покупки в интернете, требовать скидки, вести диалог закупащика с китайским продавцом.

Для **пятого** уровня необходимо уметь обсуждать, оценивать и выражать свое мнение по различным абстрактным или профессиональным темам на китайском языке, легко справляться с различными коммуникационными задачами более высокого уровня, а также написать сочинение на заданную тему, уметь читать китайские газеты и журналы, смотреть и понимать китайские фильмы и телевизионные программы, а также произносить речь на китайском языке.

Для успешного прохождения экзамена пятого уровня надо уметь вести беседу на 9 основных тем [3, с. 137].

Во-первых, это темы повседневной жизни: семейной, студенческой, трудовой, такие как питание, транспорт, связь, погода, покупки, спорт,

медицина и здоровье, личная экономическая деятельность, охрана окружающей среды, новости.

Во-вторых, темы, связанные с образованием: педагогическая деятельность, учебная ситуация, различные другие проблемы, возникающие в ходе обучения.

В-третьих, профессиональная деятельность: выбор работы, разделение труда, ежедневные офисные обязанности, деятельность по связям с общественностью, переговоры с клиентами.

В-четвертых, культура: обычаи и традиции, национальные условия и средства существования людей, географические условия, достопримечательности, язык, архитектура, история.

В-пятых, описание жизненного опыта, обзор происходящих событий, феноменальных явлений.

В-шестых, вопросы литературы и разных видов искусства, оценка различных произведений и жизни знаменитых людей, исторических проблем.

В-седьмых, наука и техника: сетевые и информационные технологии, научно-технические изобретения.

В-восьмых, природа: животные, растения, природные явления, экологический климат, человек и природа.

В-девятых, экономика: экономические явления, хозяйственное управление, коммерческая деятельность и торговля.

Владеющий **шестым** уровнем должен свободно осуществлять различные виды социальной коммуникационной деятельности на китайском языке, знание языка должно приближаться к уровню носителя. Он должен быть способен понимать и ввести дискуссию на все ранее перечисленные темы на более высоком уровне, к ним добавляются такие как право, военное дело, архитектура и весь круг исторических проблем и концепций, научно-технические изобретения. Он должен владеть различными профессиональными терминами для того, чтобы легко понимать информацию на слух или читать на китайском языке любую литературу и свободно выражать свое мнение на китайском языке устно или письменно по самому широкому кругу вопросов, выступать с речью на официальных мероприятиях, делать обзор новостных событий, брать и давать интервью, описывать произведения искусства, вести деловые переговоры, проводить исследование социальных проблем, вести эмоциональный разговор, говорить об идеалах и убеждениях, уметь выражать жалобу, тревогу, защищать свои права, делать сравнения различных языков и культур, понимать историю и философию Китая [4, с. 148].

Основная задача экзамена HSK заключается в комплексном овладении языком. На основе знания определенной лексики, в соответствии с контекстом, необходимо точно и быстро выбирать правильный ответ, быть способным использовать синонимы и идиомы. Поскольку китайский язык – это язык контекста, то правильное

употребление близких по значению слов составляет основную трудность экзамена [5, с. 196].

HSK как и все экзамены не отражает реального уровня знания языка. Он нужен не только и не столько для того, чтобы сдать сам экзамен, а, прежде всего, его можно и нужно использовать на занятиях китайским языком, как ценнейший лингвистический материал, подготовленный большим коллективом китайских лингвистов и преподавателей, поскольку он включает в себя большое количество лексических и грамматических заданий, а также упражнений по аудированию, для закрепления и отработки навыков владения языком [6, с.210].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Словарь для подготовки к HSK. Уровни 1-3. / Пер. с кит. Анищук Д.А.; Международный научно-исследовательский центр китайского языка при «Издательстве исследования и преподавания иностранных языков». – М.; Международная издательская компания «Шанс», 2019. – 143 с.

2. Словарь для подготовки к HSK. Уровень 4. / Пер. с кит. Анищук Д.А.; Международный научно-исследовательский центр китайского языка при «Издательстве исследования и преподавания иностранных языков». – М.; Международная издательская компания «Шанс», 2019. – 135 с.

3. Словарь для подготовки к HSK. Уровень 5. / Пер. с кит. Анищук Д.А.; Международный научно-исследовательский центр китайского языка при «Издательстве исследования и преподавания иностранных языков». – М.; Международная издательская компания «Шанс», 2018. – 271 с.

4. Словарь для подготовки к HSK. Уровень 6. / Пер. с кит. Анищук Д.А.; Международный научно-исследовательский центр китайского языка при «Издательстве исследования и преподавания иностранных языков». – М.; Международная издательская компания «Шанс», 2018. – 282 с. (Словари для подготовки к HSK).

5. Литвинова Ю.Г. Актуальные проблемы преподавания китайского языка делового общения. В сборнике: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения. Материалы VI Международной научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Е.Н. Малыга, Т.А. Дмитренко, Е.В. Пономаренко, Ю.Н. Марчук, Е.В. Бреус. 2014. С. 196.

6. Литвинова Ю.Г. Использование оздоровительных технологий в преподавании иностранного языка. В сборнике: Актуальные проблемы внедрения здоровьеразвивающей педагогики. Материалы Международного симпозиума. 2011. С. 209-210.

7. Литвинова Ю.Г., Софронова Л.В. О специфике преподавания экономического дискурса на восточных языках. В сборнике: Материалы III ежегодной международной научной-практической конференции. 2020. С. 406-409.

Логина П.Г.

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕО ИСТОЧНИКОВ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье анализируется роль французских видео ресурсов при изучении языка французского политического дискурса. Показано, что, посредством прослушивания, перевода и резюмирования речей французских политических деятелей и исследования их вербального поведения, происходит быстрое овладение языком французского политического дискурса в неразрывной связи с погружением в политическую ситуацию страны. Студенты и магистранты учатся адекватно ориентироваться в когнитивном пространстве лингвокультуры французского языка, наращивается словарный запас, совершенствуются навыки письменной речи.

Ключевые слова: французские СМИ; язык французской политической коммуникации; французская лингвокультура.

Loginova P.G.

ON THE FRENCH MEDIA VIDEO RESOURCES IN STUDYING THE LANGUAGE OF FRENCH POLITICAL DISCOURSE

Abstract. The article goes on analysis of the importance of the study of videos containing speeches of French political leaders. It is attempted to illustrate and draw attention to such kind of classroom and homework while teaching the peculiarities of the language of French political discourse at the universities. The author underlines that the kind of the activities mentioned above could strengthen students' language skills as well as enrich linguistic competence and promote submerging in French linguoculture.

Keywords: French political discourse; verbal behaviour; linguistic competence.

За последнее время на мировой политической арене все больше возрастает роль Франции наравне с укреплением авторитета её действующего президента Эмманюэля Макрона. Активное распространение тенденции к изучению французского языка за рубежом, установление

Э. Макроном международного дня преподавателя французского языка («*jour du prof de français*»), бурное развитие деятельности международной организации «Франкофония», а также укрепление дипломатических отношений между Францией и Россией способствуют возрастанию интереса к изучению французского языка и желанию студентов и магистрантов использовать его в своей будущей рабочей деятельности.

Как отмечает Э. Макрон в своей книге «Революция», «Франция действует в своих интересах и во благо всего мира, когда она содействует культурному развитию. Когда она поддерживает свой язык и способствует его языковому разнообразию» [5, с. 203]. Все больше студентов ведущих ВУЗов России, осуществляющих обучение на таких факультетах, как, например, факультете международных отношений, международных экономических отношений (МГИМО МИД России), факультете мировой политики (МГУ им. М.В. Ломоносова), филологическом факультете (направление «Связи с общественностью», РУДН), а также студенты и магистранты прочих высших учебных заведений выбирают французский язык в качестве первого или второго иностранного языка.

Одной из ведущих дисциплин в успешном освоении французского языка является такой элемент программы гуманитарного университетского

образования, как курс «Язык французской политики и прессы», входящий в основную образовательную систему всех без исключения студентов-международников, остановивших свой выбор на французском языке. В ходе занятий, посвященных овладению языком французской политической коммуникации, представляется чрезвычайно полезной аудиторная работа с аутентичными видео выступлениями французских политических деятелей, а именно, прослушивание их речей, перевод, резюмирование и анализ вокабуляра. Работа подобного характера, развивающая навыки аудирования и последовательного перевода, отражает лингводидактический подход к изучению языка.

На занятиях в рамках курса «Язык политики и прессы» прослушиваются и анализируются видео выступления различного характера как самого президента Франции Э. Макрона, так и интервью, дебаты политических деятелей, новостные ленты популярных телеканалов. Подобный подход к изучению французского языка предполагает определённый синтез лингвокультурологических методов, нацеленных на знакомство студентов и магистрантов с актуальной политической ситуацией во Франции, а также политической системой и государственным устройством, что является ключевым при работе со студентами-политологами, международниками, дипломатами и способствует в конечном итоге формированию определенного набора лингвокультурологических компетенций. Как отмечает Ю.А. Балыш, «для успешной межкультурной коммуникации необходимо не только владение системой вербальных значений и базовых навыков, но и умение адекватно ориентироваться в когнитивном пространстве лингвокультуры иностранного языка» [1, с. 3].

Аутентичность видеоматериалов, какими являются выступления современных французских политических деятелей, может быть рассмотрена в качестве одного из основополагающих фрагментов коммуникативно-ориентированной методики обучения, доминирующей в настоящее время над прочими методиками обучения иностранным языкам, что свидетельствует о необходимости осуществления подобного вида аудиторной, а также внеаудиторной (домашней работы). В равной степени об **актуальности** учебной деятельности подобного характера свидетельствует все возрастающий интерес к анализу методики преподавания языка французских СМИ в целом, а также активная разработка и внедрение инноваций различного характера, в том числе, электронных, в процесс обучения, активизирующихся за последнее время в педагогике.

Цель настоящей работы – иллюстрация необходимости изучения языка французской политической коммуникации посредством анализа видео выступлений политических деятелей. **Задача** – привлечение профессионального интереса преподавателей французского языка и научного сообщества к рассматриваемому вопросу, а также попытка разработки более совершенной и качественной методики преподавания

языка французской политической коммуникации студентам- политологам, международникам и дипломатам.

Прослушивание и анализ (перевод, резюмирование) видео выступлений французских политических деятелей способствует прежде всего, узнаванию, а позже освоению не только общеупотребительной лексики, но и стилистически-маркированных, изобразительно-выразительных единиц французского языка, часто фигурирующих в речевом поведении политиков, что необходимо для будущих специалистов-международников, дипломатов, политологов и специалистов со связям с общественностью. Значимость скрупулезного изучения языка СМИ, значительно отличающегося от языка художественной литературы и делового французского языка в целом, не подвергается сомнению в контексте последних политических и социальных событий во Франции (как, например, движение «жёлтых жилетов», «les gilets jaunes», манифестации и забастовки, связанные с необходимостью пересмотра пенсионной реформы («réforme des retraites»). Аутентичные тексты видео выступлений представляют собой своего рода объект зрительного и слухового восприятия и понимания, синтезирующий языковые единицы всех лингвистических уровней и являются важнейшим дидактическим материалом разнообразного характера.

Работа с подобным видеоматериалом расширяет коммуникативную компетенцию обучающихся, предполагая овладение иностранным языком в неразрывной связи с погружением в политическую ситуацию страны. В речах французских политиков, в частности, Э. Макрона, Ж.-Л. Меланшона, М. Ле Пен в полной мере находит отражение ментальность и современная французская языковая и политическая картина мира, неразрывно связанные между собой.

Широкий спектр разноплановых аутентичных материалов, позволяющий составить представление о взглядах французских политиков на политические и социальные проблемы современной Франции, способствует расширению объема фоновых знаний, так как в выступлениях подобного характера освещаются актуальные социальные, политические, а также культурные события во Французской республике и за её пределами. Анализ и разбор видеоматериалов подобного плана способствует погружению обучающихся в современные политические реалии и политическую ситуацию в стране, формируют концепцию кросс-культурного общения, а также свое собственное мнение касательно той или иной политической ситуации или явления и отношение к тому или иному политическому деятелю, что чрезвычайно важно при подготовке политологов, политтехнологов и дипломатов.

Выбор тех или иных видео выступлений может варьироваться в зависимости от уровня подготовки и курса студентов. Преимущество и огромная польза работы с прослушиванием видео выступлений состоит в том, что подобный вид аудиторной работы может быть осуществлен в группах различного уровня владения языком: как на младших курсах, так и

на старших курсах, и в магистратуре. Как показывает практика, студенты как третьего, так и четвертого курсов бакалавриата, а также обоих курсов магистратуры, с удовольствием слушают, переводят и реферируют видео выступления одного плана.

Дидактическая значимость и польза при обучении французскому языку на базе анализа речей французских политиков заключается в обилии и разнообразии лингвистического материала, использовании самого современного французского языка, а также обусловлена обновлением материала на регулярной основе. Таким образом, студент-политолог, международник или дипломат постоянно находится в курсе всех политических событий, происходящих во Франции, формирует о них собственное мнение, сравнивает подчас с реалиями российской действительности. Развиваются навыки последовательного перевода наравне с ознакомлением студентов и магистрантов с общественно-политической лексикой.

Согласимся с лингвистами Ю.Н. Глуховой и Ю.А. Чепраковой, отмечающими, что «понимание как результат декодирования текста представляет собой неотъемлемый компонент в процессе обучения» [3, с. 4]. Для того, чтобы относительно быстро понять и интерпретировать анализируемый видео материал, студент (магистрант) должен оперативно извлечь необходимую информацию, ее осмыслить и структурировать, попытаться переработать. Немаловажным представляется также навык вычленив главное и второстепенное, структурировать содержание, понять имплицитную информацию. Безусловно, важнейшую роль играет и работа преподавателя: в течение всего занятия на доске фиксируются все рассматриваемые лексемы, происходит их запись студентами в отдельную тетрадь, весь материал заучивается, на последующем занятии проводится проверочная работа в виде диктанта. Сам текст видео выступления прослушивается в аудитории и дома, переводится, по возможности, студент делает скрипт, из текста вычленяются прецедентные феномены, включая фразеологические обороты, клише. Подбирается адекватный перевод, в ходе проверки на следующем занятии каждый магистрант или студент предлагает свой вариант перевода. Нарастает синонимический ряд, происходит обогащение словарного запаса. На следующем занятии проводится контрольная работа, половина лексем диктуются на русском языке, часть на французском языке.

Прослушивание видео записей официальных речей президента Франции Эмманюэля Макрона, осуществляемое нами со студентами начиная со 2 курса бакалавриата и проводимое с магистрантами обоих курсов, нацелено на развитие и совершенствование навыков аудирования и понимания современного французского языка политики и прессы. Известно, что действующий президент Пятой республики всячески стимулирует развитие высшего профессионального образования, сам прекрасно образован и обладает великолепной дикцией, экспрессией, прекрасным тембром голоса. Речи Э. Макрона представляют собой

достойный пример идеального французского языка, на базе которого следует ему обучаться. Согласно французскому президенту, «если нам предстоит устроить революцию, то это будет в первую очередь революция образования» [5, с. 110] и достичь ее можно «благодаря преподавателям» [5, с.115].

Вербальное поведение действующего французского президента активно изучается в настоящее время. В статье «Три языка президента» Э. Фрейссене отмечает, что советник Э. Макрона говорит о «плотности речи», «densité», «богатстве, плодovitости слова», «une forme de fécondité de la parole» лидера Пятой Республики» [4, с. 366].

За последний год со студентами и магистрантами факультета мировой политики МГУ им.М.В.Ломоносова были прослушаны, переведены и пересказаны следующие официальные речи французского лидера: проникновенная речь лидера по случаю смерти Ж. Ширака, произнесенная Э. Макроном в Елисейском дворце, речь Э. Макрона в Бундестаге в Берлине 18 ноября 2018 года, выступление президента перед парламентской ассамблеей Совета Европы, речь Э. Макрона перед послами в Елисейском дворце 27 августа 2019 года. Как правило, материал подбирался, исходя из современной политической ситуации во Франции или был приурочен к определенному событию (например, смерти Жака Ширака 26 сентября 2019 года). Также за последнее время нами были также прослушаны и переведены несколько выступлений оппонента Э. Макрона, лидера партии «Непокоренная Франция», «La France Insoumise» Ж.-Л. Меланшона. Речь данного политического деятеля, ставящего своей целью занять в будущем пост президента Франции, характеризуется богатой метафорикой, великолепным лексическим наполнением; четкая дикция политика делает работу с анализом его выступлений весьма полезной и приятной, что немаловажно (студенты не очень любят, когда плохо понимают выступающего и речь его сбивчива, нечленораздельная, присутствует явление проглатывания слов). В связи с этим, важно подбирать видео выступления таких политических деятелей, вербальное поведение которых характеризуется четкой дикцией, ясной манерой изложения и приятным тембром, что позволяет осуществлять анализ их вербального поведения максимально комфортно. К примеру, речь Ф. Олланда малоприспособна для подобного вида учебной работы.

В зависимости от длительности выступления, оно заслушивается полностью или частично. Периодически запись останавливается, фразы последовательно переводятся по очереди каждым из студентов. Вся новая лексика фиксируется, задается задание составить предложения с новыми лексемами с целью усвоения материала (младшие курсы) или составить резюме речи с последующим его докладом на грядущем занятии (старшие курсы и магистратура).

Подобный вид учебной деятельности, а именно, аудирование, является чрезвычайно полезным видом аудиторной работы на любом уровне обучения иностранному языку и является важным элементом

подготовки к устной части экзамена, наравне с анализом статей. Как отмечает

Э.З. Генишер, «аудирование является целью обучения как в качестве конечного результата, так и промежуточного. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом» [2, с. 57].

Любой текст представляет собой синтез лингвистических и экстралингвистических составляющих. Особенно актуальным при интерпретации текстов по современной французской политической проблематике становится умение адекватно ориентироваться в когнитивном пространстве и языковой картине мира французской политической лингвокультуры. В видео выступлениях французских политиков присутствует значительное количество информации, прозрачной для носителей языка, но подчас малопонятной иностранцам (в нашем случае, российским обучающимся), изучающим французский язык.

Освоение языка политики и прессы занимает одно из ключевых мест при обучении французскому языку студентов и магистрантов факультетов иностранных языков и факультетов, осуществляющих подготовку специалистов в области международной журналистики, связей с общественностью, дипломатии и политологии. Вышеупомянутые виды аудиторной работы осуществляются в ходе занятий по языку французской прессы на факультете мировой политики МГУ им. М. В. Ломоносова. Как результат, у студентов отмечается наращивание словарного запаса, совершенствуются навыки устной и письменной речи, происходит овладение самыми современными средствами коммуникации, и, как следствие, расширение синонимичного ряда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Балыш Ю.А. *La France en ligne/Civilisation: Учебное пособие по французскому языку*/Ю.А.Балыш, О.Е.Белкина. М.: ООО «Издательство «Нестор Академик», 2009. 218 с.
2. Генишер Т.З. Обучение аудированию. *Вестник ОГУ* 1'2001, С. 57–60.
3. Глухова Ю.Н., Черпакова Л. А. Пресса как одно из средств обучения иностранному языку (на примере французского языка). [Электронный ресурс] Режим доступа: [pressa_-kak-odno-iz-sredstv-obucheniya-inostrannomu-yazyku-_na-primere-frantsuzskogo-yazyka_.pdf](#), дата обращения: 30.11.2020
4. Логинова П.Г. Анализ лингвокогнитивных особенностей политического дискурса Эммануэля Макрона / Преподаватель XXI век. 2019. № 2. С. 360–372.
5. Макрон Э. *Революция* / Э. Макрон [пер. с фр. и коммент. Ф. Юрковича] М.: Издательство Московского университета, 2019. 64 с.

Лысикова И.В.

**О ЦИКЛИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПОСТРОЕНИЯ
ЗАНЯТИЯ НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКОМ
(на примере темы «Финансы»)**

Аннотация. Статья посвящена особенностям подготовки к практическим занятиям немецким языком с опорой на так называемую циклическую модель, рекомендованную современными методистами, с целью обеспечения многократной повторяемости нового учебного материала, воплощения в жизнь коммуникативно-деятельностного подхода и с учетом требуемых современной системой образования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: циклическая модель; фаза урока; коммуникативный подход; речевые компетенции; лексико-грамматические упражнения; задания открытого типа.

Lysikova I. W.

**THE CYCLIC MODEL OF LEARNING THE GERMAN
(by the example of the thematic topic “Finance”)**

Abstract: The article is devoted to particularities of preparing for practical classes in the German language based on the so-called cyclic model recommended by modern methodologists that is aimed at ensuring frequent repetition of new educational material, implementation of the communicative activity approach, and taking into account professional competences required by the modern education system.

Key words: the cyclic model; the phase of the lesson; communicative approach; speech competences; grammar and vocabulary exercises; open type tasks.

Кардинальные изменения, происходящие в современной жизни, не обходят стороной и образовательную систему. С одной стороны, наше общество становится все более открытым, у желающих совершенствоваться в своей профессии или искать себя в новых сферах жизнедеятельности появляется масса возможностей. С другой стороны, современные жизненные вызовы, такие как пандемия коронавируса и связанное с ней повсеместное дистанционное образование, вынуждает нас приспособливаться к новым реалиям и искать пути из, казалось бы, тупиковых ситуаций.

Современный преподаватель иностранного языка находится в постоянном поиске новых - эффективных, целенаправленных и упорядоченных моделей построения занятий. При этом он исходит из того, что изучение иностранного языка в современном понимании есть подготовка учащихся к **языковым действиям** в контексте языковой ситуации, близкой к реальной. Важнейшая цель лексико-грамматической работы на уроке - не анализ структур как таковых, а их использование в определенных контекстах, доведенное до автоматизма [1]. Итак, на передний план выходят формирование и развитие **речевых компетенций** на немецком языке, а именно:

- **аналитических** (способность к комплексному и ситуативному анализу политических и социально-экономических процессов);
- **стратегических и системных** (способность к самостоятельной работе, применению полученных знаний на практике);
- **коммуникативных** (работа в команде, способность к логичному изложению собственного мнения, его отстаиванию и формулированию независимых выводов).

Для успешного планирования занятия преподаватель должен также сформулировать для себя **задачи** каждого урока (нем. *Kann-Beschreibungen*, досл. «*Описание того, что может учащийся*»), например:

- **студенты могут** ...в тексте на знакомую тематику выделить ключевые слова, поняв при этом по контексту или через описание на немецком языке (в виде ссылок) значение новых слов;
- ...заполнить пропуски актуальной лексикой занятия в незнакомых текстах;
- сформулировать главную мысль текста и задать друг другу вопросы по основному содержанию прочитанного;
- обсудить в малых группах, затем сформулировать свое отношение к заданной проблематике с использованием ключевых слов текста и заданных коммуникативных речевых формул;
- понять принципы построения новой грамматической конструкции с последующим использованием ее на практике (в речевых упражнениях), и т.д.

Для претворения в жизнь вышеописанных задач нами предлагается на примере темы «*Финансы*» рассмотреть, как функционирует так называемая «**циклическая модель**» построения занятия немецким языком. Если классическая, **линейная модель** (*Einstieg/Motivation – Erarbeitung – Anwendung*), повсеместно практикуемая в большинстве образовательных учреждений, выглядит так:

- **введение** (активизация фоновых знаний учащихся, повторение пройденного материала, мотивирование учащихся к изучению новой темы);
- **проработка** (осмысление новых грамматических структур / семантизация нового лексического материала, выполнение закрытых или частично открытых упражнений на закрепление и понимание функционирования новых ЛЕ в контексте);
- **применение** в ситуации общения, близкой к реальной (выполнение заданий открытого типа: обсуждение проблемных вопросов, высказывание мнения и отношения к прочитанному / услышанному),
то **циклическая модель** представляет собой **повторяемость фаз (циклов)**, в зависимости от этапов урока и поставленных преподавателем задач [1].

Наглядно последнюю можно представить так: **введение – проработка – применение, введение – проработка – применение, введение -** Думается, эффективность данной модели не вызывает сомнений, ведь

занятие, базирующееся на этом принципе, позволяет небольшими порциями вводить и отрабатывать новый материал и одновременно закреплять старый, периодически активировать фоновые знания учащихся, призывать их к рефлексии пройденного и обсуждению в парах или малых группах проблемных вопросов. В свою очередь, это позволяет избегать монотонности занятия, тренировать все виды речевой деятельности и, наконец, соблюдать общеметодические принципы: от простого к сложному, от известного к неизвестному, от лексико-грамматических упражнений к речевым заданиям открытого типа с конечным языковым продуктом (составлением собственного диалога, рассказа, новостного сообщения и т.д.) [1].

Рассмотрим все вышесказанное на конкретном примере – конспекте языкового занятия по теме «финансы»:

1. Прочтите краткое новостное сообщение, подчеркните при этом ключевые слова по теме «Финансы»:

Mehr Kartenzahlung wegen Corona

Einer Umfrage zufolge setzen Kunden mehr auf digitalen Geldtransfer und weniger auf Bargeld.

Viele Bankkunden wollen nach ihren Erfahrungen in der Corona-Krise auf Dauer vermehrt digitale Wege für ihre Geldgeschäfte nutzen. In einer Umfrage der Beratungsgesellschaft EY unter 1600 Verbrauchern in Deutschland **gab** gut jeder fünfte (21%) **an**, sein Zahlungsverhalten während der Pandemie **geändert zu haben** und dies auch künftig **beibehalten zu wollen**.

„Die Corona-Pandemie beschleunigt die Transformation und Digitalisierung des Finanz- und Bankensektors“, sagte EY-Partner. Er rechnet mit einem Schub für Angebote junger Finanzfirmen, sogenannter **Fintechs***, in den kommenden Jahren. Voraussetzung sei aber, dass die Anbieter die Sicherheit im Griff haben.

Mehr Kartenzahlung, weniger Bargeld im Geldbeutel: Fast ein Drittel (29%) der Befragten gab an, die Corona-Krise habe ihr Zahlungsverhalten bzw. ihren Umgang mit Geld verändert. Vor allem in der Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen nahm das Interesse an digitalen Kanälen zu.

17% der Umfrageteilnehmer wollen auch künftig häufiger mit Karte zahlen, 12 Prozent sagten, dass sie künftig weniger Bargeld mit sich führen werden [2].

Der Begriff **Fintech setzt sich aus den Anfangsilben von **Finanzdienstleistungen** und **Technologie** zusammen. Mit **Fintech** wird die Branche bezeichnet, in der Finanzdienstleistungen mit **Technologie** verändert werden. **Fintechs** sind die Unternehmen, die das tun.*

2. Осуществите «классную прогулку» (*Klassenspaziergang*). Ответьте при этом на заданные вопросы. (Преподаватель раздает бумажные полоски с

вопросами. Каждый студент получает по одному вопросу. Студенты встают со своих мест и, перемещаясь по аудитории, задают свой вопрос любому однокласснику. Тот, в свою очередь, ждет ответа на свой вопрос. В конце краткого диалога студенты обязательно обмениваются бумажными полосками и ищут себе нового собеседника. Таким образом, каждый студент имеет возможность ответить на все ключевые вопросы к статье, предварительно сформулированные преподавателем.)

- 1 Worum geht es im Artikel?
- 2 Was hat die Corona-Krise **verändert**?
- 3 Was kann die Digitalisierung des Finanz- und Bankensektors **beschleunigen**?
- 4 Ist es immer bequem, **mit Karte zu zahlen**?
- 5 **Setzt** du mehr **auf** digitalen Geldtransfer oder auf Bargeld?
- 6

3 *Заполните пропуски в предложениях данными словами. Переведите получившиеся предложения на русский язык:*

*Bedingungen unter dem Existenzminimum leben Zahlungsfrist
Wertspeicher Finanzsektor*

- 1 Was ist der Grund, dass die _____ nicht eingehalten wird?
- 2 Unter welchen _____ wird der Vertrag unterzeichnet?
- 3 Laut dem Gutachten von Sachverständigen entwickelt sich der _____ schnell.
- 4 Der Anteil der Menschen, die _____, fiel auf 15% zurück.
- 5 Geld dient nicht nur als Zahlungsmittel, sondern auch als _____.
- 6

4 *Парная работа. Используя 5-6 приведенных конструкций, составьте небольшое новостное сообщение по обсуждаемой проблематике:*

etw. beschleunigen, etw. verändern / etw. hat sich verändert, etw. beibehalten,
(in) bar bezahlen – mit Karte bezahlen, auf etw. Akk. setzen, mit etw. (nicht)
rechnen,
etw. einhalten (das Abkommen, die Frist, die Bedingungen usw.), unter den
Bedingungen, dass..... etw. im Griff haben, unter dem Existenzminimum
leben,
das Bargeld abschaffen, sich der wirtschaftlichen Entwicklung anpassen,
die Aufbewahrung von Werten, der digitale Transfer, Kartenzahlung /
Bargeldzahlung

5 *Внимательно прочитайте предложения. Чем отличаются данные конструкции? Как образуется перфектный инфинитив? Переведите предложения на русский язык, учитывая нюансы грамматических конструкций.*

Infinitiv I

Im Falle des Verzuges ist der Hersteller berechtigt, **Zinsen zu berechnen**.

Infinitiv II?

Wir sind froh, ein festes Angebot **ausgearbeitet zu haben**.

Der Botschafter bereut, mit dem Außenminister während des Gipfels nicht ins Geschäft **gekommen zu sein**.

6. *Внимательно изучив реплики-образцы, проведите «классную беседу» (Klassengespräch).*

geändert zu haben

Muster: 1 Maria gestern treffen? (*Perf.*) - *Hast du Maria gestern getroffen?*
 – *Ich freue mich / bin froh, Maria gestern getroffen zu haben.*
 2 Die Nummer vergessen? (*Perf.*) - *Hast du meine Nummer vergessen?*
 - *Ich bedaure, deine Nummer vergessen zu haben.*

1 Das Handy verlieren? (*Perf.*) 2 Ohne Vermittler handeln? (*Perf.*)

3 Die Zahlungsfrist einhalten? (*Perf.*)

4 Mit diesem Konzern ins Geschäft kommen? (*Perf.*)

.....

7 *Переведите на русский язык. Учитывайте особенности употребления перфектного инфинитива.*

1 Zu den historischen Errungenschaften unseres Landes gehört es, die Einheit der Menschenrechte und der politisch-ökonomischen Rechte **hergestellt zu haben** und sie **zu gewährleisten**.

4 Wie enttäuschend ist es für einen Wissenschaftler, einen strukturierten Vorlauf **geschaffen zu haben** und dann bloß **ansehen zu müssen**, dass er von unserer Industrie nicht realisiert wird.

3

8 *Постройте предложения с инфинитивными группами по образцам:*

Muster:

*Der Befragte gibt an, sein Zahlungsverhalten **verändert zu haben**.*

*Der Befragte gibt zu, mit Karte **zahlen zu müssen**.*

1 Der Arbeitgeber verspricht, dass er die erbrachten Dienstleistungen seiner Arbeiter besser bezahlen muss.

2 Viele Bürger bedauern, dass sie Kontos bei dieser Bank nicht früher eröffnet haben.

9 Sformulieren Sie eigene Aussagen mit Infinitivgruppen: über welche unvollständigen Angelegenheiten des vergangenen Jahres Sie bedauern, mit welchen Taten Sie stolz sind. Variante: Stützend auf vorläufige gelesene Nachrichten, erstellen Sie Aussagen, die in der Struktur mit Beispielen übereinstimmen:

Trump bereut, aus dem Weißen Haus auszuziehen zu müssen.

Ich bereue, nur selten Nachrichten gehört zu haben.

Die kämpfenden Seiten sind froh, das Abkommen endlich unterzeichnet zu haben.

10 In der Qualität des Hausauftrags lesen Sie den Text über bankmäßige Operationen zu Einlagen, erstellen Sie lexikalisch-grammatische Übungen zu dem Artikel.

11 (auf dem folgenden Unterrichtsstunde nach der Kontrolle des Hausauftrags). Paararbeit. Besprechen Sie ein Problem (in jeder Gruppe ist es anders) und teilen Sie dann die Ergebnisse der Diskussion mit der Gruppe. Während der Diskussion ist die Verwendung der folgenden Ausdrücke (Redemittel, Chunks):

Redemittel:

Wir nehmen an / vermuten, dass... Dies liegt daran, dass...

Der Grund dafür ist... Dazu trägt bei, dass ...

Das beste Beispiel hierfür ist... Wohl jeder kennt die Situation, wenn...

Oft ist zu hören / zu lesen, dass...

Wir beurteilen X so, dass ... Darin besteht kein Zweifel, dass....

Es ist ausgeschlossen, dass..... X ist also (aus) nicht wegzudenken.

Dies muss jeder für sich entscheiden.

a) Ist die Zahl derjenigen, die **unter dem Existenzminimum leben**, gesunken oder gestiegen in der letzten Zeit?

b) Steigt in den Zeiten der Corona-Krise **die Sparquote**? Warum?

3 Hat das **Bargeld** noch eine Zukunft?

.....

Анализ представленного отрывка урока:

Упражнения 1 и 2 относятся к фазе «**Введение**». Ребята активируют фоновые знания, читая текст на знакомую тематику и акцентируя внимание на ключевых словах по теме «Финансы». Далее при выполнении коммуникативного упражнения «Классная прогулка» они отвечают поочередно на все ключевые вопросы к тексту, одновременно имплицитно повторяя либо заучивая новые или подзабытые лексемы путем многократного проговаривания их.

Упражнение 3 позволяет **отработать** в новых контекстах ключевые слова статьи, подобрать к ним наиболее подходящий перевод. Одновременно преподаватель путем введения небольшого количества новых лексем готовит студентов к работе с текстами по той же тематике, но более сложного порядка. В упражнении 4 собраны как уже отработанные ЛЕ, так и несколько новых, необходимых для выполнения задания открытого типа – составления собственного диалога или новостного сообщения, что представляет собой уже фазу «**Применение**».

С упражнения 5 начинается **новый цикл занятия**. Вводится новое грамматическое явление «Перфектный инфинитив». Последующие упражнения можно считать ориентированными на студента (*lernerzentriert und –orientiert*), потому что ребята сами формулируют правило и особенности употребления данного грамматического явления.

Выполняя упражнение полузакрытого типа 6, студенты повторяют перфект при составлении вопроса и образуют фразы-ответы, содержащие перфектный инфинитив. Упражнение 7 дает возможность понять особенности перевода новой конструкции, в упражнении 8 прodelьваются необходимые трансформации, и таким образом учащиеся обогащают свое поле грамматической синонимии, столь необходимой при написании критического анализа текста. Наконец, в рамках выполнения упражнения 9 студенты рассказывают о своих достижениях или незаконченных делах (налицо принцип личностной заинтересованности), а также об актуальных событиях, произошедших в мире, используя новую грамматическую конструкцию.

Третий цикл заключается в чтении экономического текста более сложного порядка. При этом для его проработки преподаватель составляет упражнения к тексту также по принципу «Введение – отработка – применение». Последний этап работы будет осуществлен в аудитории (упражнение 11): студенты выскажут свое мнение по заданным проблемным вопросам на тему «Финансы». Для более эффективного выполнения задания преподаватель предлагает коммуникативные речевые формулы (согласие / несогласие / предположение / вывод и т.д.), а также «Словесную окрошку» (*Wortsalat*) – набор самых актуальных слов и словосочетаний по лексической теме занятия. Таким образом, актуальный лексико-грамматический материал будет осознаваться, отрабатываться и неоднократно проговариваться (применяться) на протяжении всех трех циклов занятия.

Хотя циклическая модель более популярна и пригодна для юной аудитории (младших или средних школьников) или начинающих изучение иностранного языка, поскольку для указанных групп крайне важна частая повторяемость учебного материала, ЦМ, как мы видим, вполне применима и для продвинутого этапа обучения. Что очевидно: если мы хотим, например, научиться плавать, мы должны больше времени проводить в бассейне (и ничто другое нам не поможет в исполнении желания); если мы хотим научиться говорить и постоянно расширять свой словарный запас – мы должны выполнять лексико-грамматические упражнения и речевые задания, то есть **говорить**. То, над чем мы активно и усердно трудимся, будет являться и предметом, и целью изучения языка.

Приведенная модель позволяет мотивировать учащихся, побудить их думать и неотрывно следить за ходом учебного процесса, а также дает возможность творческого подхода и преподавателю, и студенту, что в конечном итоге сделает из последнего языковую личность качественно нового уровня, способную к принятию самостоятельных решений и доведению их до исполнения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лысикова И.В. Комплексный подход при подаче лексико-грамматического материала при обучении немецкому языку // Иностранные языки в школе. 2018. № 6. С. 17-23.
2. Материалы дистанционного курса повышения квалификации Института Гете «*Deutsch lehren lernen – 6*» («Учимся преподавать немецкий – 6. Программные требования и планирование урока немецкого языка») (08.10.2020 – 12.01.2021). Режим доступа - <https://lernen.goethe.de/moodle/course/view.php?id=897136>.
3. www.pressreader.com Rheinische Post, Heft 9.01.21, S.1, Leitartikel. (Дата обращения 12.02.2021)

Максимова И.Р.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ЭССЕ

Аннотация: в данной статье эссе рассматривается как один из жанров письменного высказывания при обучении письму. Эссе оценивается с точки зрения обучающего приема и результатов обучения. Рассматриваются различные виды эссе и анализируются трудности при его написании. Описываются сбалансированные и несбалансированные типы эссе, а также большая и малая логика эссе.

Ключевые слова: лингвистическая дидактика; эссе; результаты обучения; «сбалансированное» и «несбалансированное» эссе; большая и малая логика эссе.

Maksimova I.R.

TEACHING WRITING AS A TYPE OF SPEECH ACTIVITY BY THE EXAMPLE OF AN ESSAY

Abstract: *in this article the essay is considered as one of the genres of written utterance in teaching writing. The essay is evaluated from the point of view of teaching method and learning outcomes. Various types of essays are considered and difficulties in writing them are analyzed. Balanced and unbalanced essay types are described, as well as big and small essay logic.*

Keywords: *linguistic didactics; essay; learning outcomes; "balanced" and "unbalanced" essay; big and small logic of an essay.*

Письмо как вид речевой деятельности – это высказывание с помощью письменных знаков, соответствующее выбранному жанру, стилю и адресату, позволяющее кодировать и декодировать письменное сообщение [5].

В процессе создания письменного произведения автор всегда концентрирует внимание на том, что для него является главным: на содержании сообщения, на языковой форме выражения, на собственных мыслях и чувствах, на позиции читателя (с целью изменить читательское мнение, отношение или установки). В результате в тексте доминирует информирование (сообщение о новостях), способ языкового выражения (художественное описание), личность автора (страница из личного дневника), стремление воздействовать на читателя (текст полемического эссе или рекламы) и т.д.

В лингвистической дидактике выделяются следующие жанры письменных высказываний: поздравление, записка, личное письмо, официальное письмо, деловое письмо, список, расписание, дневник, доклад, презентация, описание, перечисление, повествование, рассуждение, эссе, рассказ, сказка, стихотворение и др.

Выполнение письменного задания требует соблюдения «законов жанра».

Особый интерес для лингвистической дидактики представляет жанр эссе, поскольку в этом жанре фокусируются многие письменные умения обучаемых. Кроме того, именно этот жанр включен в содержание выпускного/вступительного экзамена по иностранным языкам в России и других странах.

Эссе как обучающий прием отличается сложностью педагогической цели. В любом приеме обучения цель ставится четко и лаконично, а в эссе цель комплексная. Сюда входит лексическая и грамматическая, дискурсивная и прагматическая, социокультурная и компенсаторная, а также мировоззренческая компетенция. Эссе может использоваться и как диагностическое задание в начале работы над темой, и как способ обучения «целостному языку» (whole-language teaching), и как задание для овладения риторической структурой письменного высказывания, и как завершающий прием в работе над очередным тематическим модулем [3]. Эссе – это письменный жанр, характерным признаком которого является разработка исходного тезиса. Другим признаком эссе считается структура абзацев, в соответствии с которой в первом абзаце представлен исходный

тезис. В последующих абзацах автор рассматривает исходный тезис с разных сторон или точек зрения. Заключительный абзац вновь посвящен исходному тезису, но теперь этот тезис обогащается новыми мыслями автора. Развитие авторской идеи рассматривается как продуктивный прием формирования коммуникативной компетенции учащихся. Для этого есть объективные причины. Уникальность эссе как приема обучения обусловлена тем, что с его помощью, по принципу «семь в одном», развивается грамматическая и лексическая, дискурсивная и прагматическая, социокультурная и компенсаторная, а также мировоззренческая компетенции [1].

В эссе представлены результаты обучения: усвоенные лексико-грамматические средства, достигнутый уровень грамотности речи, сформированное умение логично мыслить, уровень общего кругозора и личностная зрелость. Достоинством эссе является творческий характер задания с элементами критического мышления, логики рассуждения и решения проблемных задач.

Рассмотрим, какие трудности возникают при написании эссе.

В результате анализа эссе, написанных учащимися, были выделены следующие группы трудностей: а) смысла, б) процедуры.

К трудностям группы «смысл» относятся:

- раскрытие темы эссе;
- осведомленность по теме эссе;
- логическая организация эссе.

К трудностям группы «процедура» относятся:

- соблюдение формата эссе;
- самопроверка текста эссе;
- соблюдение языковых норм в эссе.

Кроме того, в ряде случаев отсутствует связь между аргументами автора и итоговым умозаключением. Все это нарушает «большую» логику эссе. Дополнительным недостатком являются недостаточно весомые и голословные аргументы, да к тому же без их конкретизации. Итоговое умозаключение в эссе становится «случайным». Нарушается также «малая» логика развернутого письменного высказывания, когда теряется связь между аргументами в рамках абзаца, доказательства дублируют друг друга, оказываются «случайными соседями» или вступают между собой в противоречие. Вводное предложение в абзаце либо отсутствует, либо теряет связь с последующими аргументами.

В лингвистической дидактике выделяются следующие типы эссе:

- эссе-описание (автор разрабатывает тезис о том, что описываемый предмет или явление представляет особый интерес),
- эссе-повествование (разрабатывается тезис о том, что повествуемый сюжет не случаен, а закономерен и может послужить кому-то уроком),
- эссе-экспозиция (исходный тезис доказывается путем обращения к результатам наблюдений, опросов, научных фактов),

- эссе-аргументация (в письменном высказывании доказывается исходный тезис с использованием надежных знаний и со ссылкой на авторитеты),

- эссе-мнение (автором высказывается собственное некатегоричное мнение в связи с поставленным вопросом и формулируется возможный вывод),

- эссе-сопоставление («за» и «против») (в эссе сопоставляются две противоположные точки зрения, и делается обоснованный вывод в пользу одной из них),

- эссе-предсказание (в эссе предсказывается определенный сценарий развития событий на основе причинно-следственного анализа ситуации).

Все эссе традиционно делятся на «сбалансированные» (balanced) и «несбалансированные» (non-balanced). В несбалансированном эссе автор придерживается одной точки зрения и разрабатывает исходный тезис в русле единой идеи. В сбалансированном эссе необходимо сопоставить две противоположные позиции и представить их в равной мере, отдав окончательное предпочтение одной из них. Например, в эссе-мнении автор может в некатегоричной форме представить собственный взгляд на решение проблемы и, далее, сравнить свою точку зрения с альтернативной.

Эссе чаще всего пишется в нейтральном стиле, который отличает этот жанр от других. Некоторые авторы считают спорным и даже нежелательным использование в эссе фразовых глаголов, повседневных речевых оборотов и идиоматических конструкций [4], якобы характерных для разговорной речи и лишних в академическом письме. Вместе с тем проведенные исследования показывают, что аутентичные средства языка широко используются современными авторами эссе, усиливая воздействие текста на читателя.

В лингводидактических традициях (западная школа) классическое учебное эссе состоит из пяти абзацев: 1) формулирование исходного тезиса, 2) взгляд на исходный тезис с одной стороны, 3) взгляд на исходный тезис с иных позиций, 4) подкрепление предпочитаемой позиции, 5) обогащение исходного тезиса новыми идеями.

Для письменной речи обучаемым требуются умения, обеспечивающие этот вид речевой деятельности (subskills). Лингвистическая дидактика выделяет следующие умения писать:

- заполнение пропущенного текста (в анкете),
- заполнение бланка (в дневнике наблюдений),
- следование установленному формату (в деловом письме),
- написание по образцу (по образцу эссе),
- организация письменного текста (в соответствии с жанром),
- логическое построение высказывания (в эссе с рассуждением),
- планирование письменного высказывания (в письме-жалобе),
- поиск фактической информации (для доклада),
- использование компьютерных редакторов (для презентаций),

- редактирование собственного письменного высказывания (в работе над рассказом),
- использование воображения (в сочинении сказки),
- грамматико-орфографическая коррекция текста (в любом произведении).

Лингвистической дидактике известны две стратегии, в соответствии с которыми осуществляется обучение письменной речи: «по образцу» (text driven) и «в процессе» (process driven).

В целом, обучение письму как аспекту формирования дискурсивной компетенции учащихся осуществляется в связи с говорением и другими видами речевой деятельности (чтением и слушанием).

В заключении отметим, что любое эссе есть способ личностного самовыражения на письме, и это позволяет отнести к жанру эссе любое письменное произведение малой формы с описанием, повествованием или рассуждением, выражающее авторскую позицию так, чтобы донести ее до читателя. Основная трудность в обучении этому жанру заключается в том, что эссе характеризуется «большой» и «малой» логикой убеждения читателя [2]. В языковом тестировании экзаменационное эссе имеет заданный формат, в который важно уложить авторскую идею, доказывая защищаемый тезис и демонстрируя необходимый уровень владения языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. № 7. С.2-11.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения. Язык и культура № 49. 2020 С. 255-275.
3. Mackenzie J. Essay Writing. Teaching the Basics from the Ground Up. Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2007.
4. Miller J. (2020) The bottom line: Are idioms used in English academic speech and writing? // Journal of English for Academic Purposes. 43. pp. 1–14.
5. Raimes, N. Techniques in Teaching Writing. Oxford. Oxford University Press. 1983. 164 p.

Малова Е.В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ В УДАЛЕННОМ ФОРМАТЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В предлагаемой статье автор рассматривает методические и психологические аспекты онлайн обучения, трудности, стоящие перед преподавателем и студентами в изменившихся условиях, и пути их преодоления. Автор прибегает к результатам опроса немецких коллег, имеющих определенный опыт онлайн

преподавания. Статья даёт возможность познакомиться с некоторыми цифровыми приложениями, используемыми для удаленного формата обучения.

Ключевые слова: цифровой формат; дистанционное обучение; мотивация; компетенции; самоорганизация; невербальные средства коммуникации.

Malova E.V.

THE METHODOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DISTANCE TEACHING (TEACHING OF THE GERMAN LANGUAGE AS AN EXAMPLE)

Abstract. The author examines the methodological and psychological aspects of the on-line teaching, difficulties faced by a lecturer and students in changed teaching conditions as well as the ways of how to overcome them. The author looks into the results of the German counterparts' opinion poll, the ones that have had certain experience in on-line teaching. The article gives an opportunity of getting acquainted with some of digital applications used for remote teaching.

The key words: digital format; distant teaching; feedback; motivation; digital content; self-discipline; non-verbal communication means.

Введение

Дигитализация обучения предоставляет определенные шансы, однако предъявляет к преподавателям, психологам и методистам специфические требования. За счёт применения цифровых технологий занятия могут проводиться в реальном времени, а также и в независимом от времени формате. Для преподавателей важна не только организация занятия в цифровом формате, но и какое содержание занятия подходит для дистанционного обучения. Необходимо рассмотреть методические и психологические особенности изменившихся форм преподавания.

Методист из мюнхенского филиала Института имени Гёте Kathrin Nahn отмечает: «Даже если я ознакомилась и изучила работу с цифровыми инструментами преподавания, я должна трансформировать методику преподавания при очном обучении в виртуальное пространство» [3, с. 1].

Единство процесса преподавания и учебного процесса прерывается в течение онлайн уроков. Существенно редуцируется обратная связь между преподавателем и учащимися (мимика, жесты, визуальный контакт, движения тела).

При этом необходимо систематически и пошагово контролировать реакцию студентов и обеспечивать активное усвоение материала наименее активными членами группы.

Студенты сильнее зависят от уровня своих компетенций. Однако зачастую можно наблюдать зависимость и поддержку успеваемости отдельного студента от уровня усвоения материала и активности всей группы в целом.

Нами отмечается повышение концентрации внимания и серьезного подхода к занятиям и отсутствие отвлекающих моментов присущих занятию в аудитории (не относящиеся к теме занятия реплики, отвлечение на личные сообщения в гаджетах, отвлекающее от занятия межличностные

общение).

Сами студенты отмечают существенную интенсификацию работы в онлайн формате, что позволяет эффективнее и разнообразнее использовать гораздо более обширный материал с привлечением актуальных видео- и аудиоконтентов непосредственно из интернета.

Недостатки отсутствия непосредственной обратной связи преподаватель компенсируется более точными формулировками и/или необходимой визуализацией (особенно сказывается отсутствие невербальной коммуникации).

Объяснения преподавателя реже прерываются уточняющими вопросами или отвлекающим поведением отдельных неусидчивых студентов.

Наши студенты признаются, что онлайн занятия их дисциплинируют.

Решающими факторами успеха занятий онлайн являются: самоорганизация, мотивация, технические возможности и медийные компетенции, как преподавателей, так и студентов. Необходимо также правильно структурировать и методически верно построить онлайн занятия.

Хотя успехи студентов в процессе онлайн занятий не пропорциональны результатам обучения в классе, но они могут в значительной мере зависеть от личностных особенностей обучаемых. Отдельные речевые компетенции могут довольно успешно формироваться и на онлайн уроках.

Например, позитивный эффект можно отметить у студентов, которые на обычных уроках стесняются задавать вопросы и теперь могут в полной мере воспользоваться возможностями задавать вопросы в чате или использовать Breakout Rooms. При этом их не отвлекают посторонний шум, вербальные и невербальные комментарии их коллег.

Не только преподаватели, но и студенты могут воспринимать онлайн занятия затратным в плане усилий и времени. Часто требуются формы обратной связи и контроля, требующие дополнительных усилий [1]. Такое впечатление создаётся, так как методика онлайн преподавания оказалась новой и поэтому сравнительно затратной. Некоторые материалы приходится срочно изменять и/или обновлять.

Хотя многие преподаватели утверждают, что они используют ту же структуру занятий, что и на обычном занятии, возникает потребность в более удачной альтернативе или даже принципиально отличной дидактике. Методические приемы для онлайн занятий следует также изучать, как и ранее мы изучали методику преподавания на обычном уроке.

Успех перехода на онлайн обучение во многом зависит от ранее приобретённых знаний и навыков работы в виртуальном классе. С работой многих приложений студенты и преподаватели были знакомы и до перехода на дистанционное обучение.

Методисты предлагают использовать для преподавания иностранного языка в небольших группах Skype. Многие преподаватели успешно

используют Zoom.

Исследователи в Германии (International German School) проводили опросы преподавателей ещё во время первой волны пандемии спустя несколько недель опыта работы в онлайн формате.

Интересно, что примерно половина опрошенных преподавателей ранее не пользовались онлайн инструментами. Многим потребовалось более трёх дней, чтобы войти в курс дела и научиться работать онлайн [4, с. 1]

Мы предлагаем рассмотреть методические особенности онлайн занятия по отдельным этапам.

1) Планирование

Большинство преподавателей отмечают, что при подготовке к онлайн занятию приходится потратить больше времени и усилий. Планировать такое занятие приходится более тщательно, разбивая план урока на небольшие по времени этапы. От преподавателя требуется уверенное владение определенными инструментами: готовить презентации, учебные видеоматериалы, предъявлять логически связанные шаблоны заданий.

В качестве преимущества можно отметить, что этот контент, например, учебные видеоматериалы студенты могут пересматривать по несколько раз по своему желанию и потребности у себя дома.

2) Структура занятия (разработка, закрепление, трансфер материала)

Как уже говорилось выше, структура занятия должна быть мелкоячеистой, то есть разбитой на небольшие значимые этапы. Формулировка заданий должна быть предельно четкой и понятной, с учётом возможных технических помех.

Необходима достаточно частая смена видов деятельности, активизация обоих полушарий мозга. Перед использованием материалов необходима подробная инструкция. Закрепление материала идёт с большими усилиями и медленнее, чем на обычном уроке. Предлагается чаще проводить тестовые проверки.

3) Мотивация

Для преподавателя является настоящим вызовом организовать хорошую мотивацию в условиях онлайн обучения. Мотивация, чаще всего, не бывает устойчивой. Необходима собственная мотивация студентов.

Перечислим факторы демотивация: длительная работа у дисплея, технические проблемы, плохое качество звука и картинки. Для преподавателя весьма трудно учесть все отвлекающие моменты в домашней обстановке студентов.

Однако, как уже было отмечено выше, преподаватели отмечают более активное участие студентов, которые на обычном уроке часто стесняются высказываться. На уроке онлайн они активно задают вопросы и успешно выполняют речевые задания. Но проходит 2 недели, и мотивация, которая по началу была довольно высокой, существенно снижается. Сказывается усталость, которая нередко объясняется внешними факторами: социальная

дистанция, ограничение мобильности, самоизоляция. Некоторые методисты советуют уменьшить наполняемость языковых групп. Это могло бы помочь достигнуть более оптимальных результатов.

4) Проверка успеваемости

При онлайн обучении требуется более тщательный и частый контроль, что объясняется отсутствием визуального контакта обратной связи в форме мимики и жестов. Преподавателю трудно оценить прогресс в усвоении материала, особенно, если студенты не активны и часто просят о помощи.

Форматы контроля успеваемости необходимо приспособлять к условиям обучения онлайн. Предлагается проводить контроль усвоения материала чаще, но задания сделать менее объемными. Некоторые преподаватели полагают, что объяснение и закрепление грамматического материала проводится успешнее на онлайн уроках. Преподаватели стремятся использовать такие формы контроля, которые исключают считывание текстов со шпаргалок. Пересказ под камеру не всегда может гарантировать отсутствие шпаргалки. Однако опытный преподаватель может успешно контролировать самостоятельный пересказ путём уточняющих вопросов, смены действующего лица в тексте, вопросов о мнении и обращении к опыту самого рассказчика: допустим в тексте описывается поездка на общественном транспорте. Преподаватель просит студента описать его путь в академию, меняет отдельные абзацы и постулаты в рассказе и побуждает к свободному говорению, просит других участников группы задать интересующие их вопросы рассказчику. Таким образом, ни один участник группы не чувствуют себя оставленным без внимания. Наши студенты охотно «играют» в словарные карточки-домино на обычном уроке, составляя из случайным образом полученных карточек предложения с лежащими на столе карточками по образцу игры в домино. Можно предложить эту полюбившуюся работу по речевому закреплению словарного запаса в чате, когда вместо игрового стола на экране появляются пары лексем, а студенты подставляют к ним свои (доставшиеся им в результате словарного диктанта) лексические единицы и составляют логическое высказывание. В таком случае никакие шпаргалки не помогут.

5) Обратная связь

На уроке онлайн осложнена комплексная индивидуальная реакция, основанная на жестах и мимике. Приходится заменять эти реакции на частые переспросы, повторение, повторное обращение к уже обсужденному вопросу, рассмотрение этих проблем с новой неожиданной стороны.

6) Прочие аспекты

Неожиданные трудности возникают при работе с цифровым контентом, сканированием дополнительных материалов. Иногда на уроке и преподавателю и студенту приходится работать сразу на двух гаджетах: на одном студенты имеют текст, а на другом разнообразные сканы к нему. Не все студенты имеют возможность распечатать дома отправленные им по почте сканы. Переключение с экрана на экран может замедлить ход занятия

и явится дополнительной помехой и привести к демотивация. При подготовке и разработке урока преподавателю необходимо учитывать технические ограничения. Кроме этого, каждый преподаватель уже столкнулся с такими отрицательными моментами, как не вовремя отключённый или дефектный микрофон студента, неработающая у него видеочамера и прочие помехи технического свойства, нарушающие течение занятия.

7) Методические трудности в восприятии студента

Студент ожидает от преподавателя более чёткой чем на обычном уроке постановки задачи, проговаривание каждого задания, исключаящее двойное толкование.

Каждому этапу урока должна соответствовать чёткая дефиниция. Причём к речи преподавателя предъявляются повышенные требования по сравнению с обычным уроком в классе. Большое внимание необходимо уделять визуализации.

На этапе введения текста при чтении текста вслух отсутствует невербальный контекст, а также непонятна реакция всех студентов на текст.

8) Компенсаторные механизмы для обратной связи между преподавателем и обучаемыми

В то время как на обычном уроке существует очевидно линейная связь между учителем и обучаемыми, коммуникация на онлайн занятии носит прерывный характер, каждому приходится дожидаться своей очереди, общение часто становится непредсказуемым. Невозможно осуществлять комплексную и постоянную связь, часто преподавателю не удаётся вовремя вмешаться в процесс коммуникации, как он это привык делать в классе.

Проблемы могут не быть столь очевидными на промежуточных этапах, но обнаружатся только при обсуждении домашнего задания.

Увеличивающаяся разница в способности отдельных студентов к усвоению материала часто объясняется их неравномерным темпом работы. Физическое отсутствие преподавателя можно компенсировать дополнительными механизмами контроля. Преподаватель должен постоянно быть уверенным во внимании обучаемых. К сожалению, у наименее активных обучаемых часто возникают трудности, которые преподаватель может диагностировать слишком поздно, так как эти студенты не совсем уверенно чувствуют себя на уроке, но, в то же время, не решаются задавать дополнительные вопросы.

9) Информационно-коммуникационные технологии, применение обучающих стратегий

Студенты с высокой внутренней мотивацией, достаточной компетенцией в области информационно- коммуникативных технологий, умеющие правильно организовать свою работу очевидно будут скорее достигать положительных результатов в обучении, в то время как обучаемые, не владеющие вышеперечисленными компетенциями будут существенно отставать. И здесь возникает закономерный вопрос, насколько очевиднее трудности более слабых студентов при очном обучении, и,

соответственно, достаточно ли стимулированы и мотивированы более способные студенты на привычном уроке в аудитории.

Отрицательное воздействие на результаты обучения оказывают скрытые проблемы обучаемых, когда они их не пытаются озвучить. Сегодняшние формы удаленного обучения предполагают высокую степень самоорганизации, мотивированность, определенную степень самостоятельности в работе над материалом, правильную организацию рабочего места дома, оптимальное использование средств коммуникации и учебного материала. При этом нельзя упускать из виду, что стратегии обучения на очном уроке невозможно просто автоматически использовать на онлайн занятия, так как социальные формы общения, сенсорный опыт, а также усвоение компетенций присутствуют на удаленном занятии в усеченной форме. При контактном обучении активно задействованы многие каналы усвоения информации, например, спонтанные диалоги, игровые формы работы с карточками, ролевые игры с использованием предметов и другие привычные коммуникативные формы обучения. Такие формы используются в дистанционном обучении в сокращённом виде. Таким образом, усвоение компетенций отходит на второй план и уступает место подаче содержания материала.

10) Причины повышения успеваемости отдельных студентов при дистанционном обучении

Как уже рассматривалось выше, на онлайн занятия меньше возможности отвлекаться на посторонние помехи. Реакцию своих коллег студенты не всегда отслеживают, как это бывает на занятии в аудитории. Концентрация внимания у обучаемых выше в привычном домашнем окружении. Слабым студентам сложнее спрятаться за спинами соучеников или создать видимость понимания.

Если оставить за скобками возникновение чисто технических помех, то можно утверждать, что учебный процесс менее прерывист. В большой мере студенты сами определяют темп обучения. Некоторые обучаемые ощущают отсутствие давления, снимается страх перед необходимостью речевого высказывания или боязни совершить ошибку. Робкие студенты обращаются к функции чата, если хотят задать вопрос. Целый ряд студентов чувствуют себя уверенно в цифровой среде и ощущают преимущество своих технических знаний как дополнительную мотивацию. Многие студенты осознают свою ответственность в этой непростой для всех ситуации. Иногда работа в виртуальной аудитории отвлекает от стресса изоляции. Отдельные преподаватели отмечали повышение усердия и прилежания.

Будут ли достигнутые успехи устойчивыми, а отработанные навыки успешно используемыми в речевом свободном общении, покажут будущие проверочные и контрольные задания.

Обратимся к опыту наших немецких коллег, работающих также как и российские преподаватели, онлайн. (Lehrerumfrage zum Onlineunterricht).

Согласно опросу, проведённому журналом «Deutsche Schule», 96%

опрошенных преподавателей согласились с утверждением, что некоторые обучаемые стали отставать от среднего уровня группы. Рассматривается целый ряд причин: обучаемые ощущали неловкость перед камерой, отсутствие преподавателя, недостаточный межличностный контакт [4, с. 24].

Кроме того, некоторые студенты прибегают к уловкам, позволяющим им скрыть недостаточную готовность к занятию: технические проблемы, плохая связь, отключение видео. Последнее приводит к отсутствию прямого контроля со стороны преподавателя. Во время онлайн занятий студенты не могут воспользоваться помощью коллег или группы. Таким образом, диагностика ответов или выполнения заданий становится сравнительно более объективной.

Немецкие коллеги проанализировали, какие компетенции сложно или невозможно сформировать на удаленном обучении. Вот, что сформулировали преподаватели:

- моторные, аффективные и социальные компетенции;
- речевые компетенции;
- коммуникативные компетенции, выходящие за рамки фактического материала;
- дискуссии и дебаты;
- компетенции восприятия, наблюдения, анализа процессов;
- разнообразные методические компетенции [4, с. 24].

Чтобы повысить степень взаимодействия обучаемых на онлайн занятии, немецкие коллеги использовали такие методические приёмы, как совместная обработка документов, совместные презентации, проведение интервью, взаимные опросы, чтение по цепочке [4, с. 27] (мы используем рассказ по цепочке, что эффективно поддерживает внимание в группе), диспуты или соревнования (у нас на занятии тоже присутствуют соревновательные задания: кто первый выложит все словарные карточки при игре в словарное домино). И все же преподаватели скучают по личным контактам, выражению эмоций, веселым шуткам, песням и спонтанным историям, праздникам, проводимым в рамках изучения страноведения с соответствующим оформлением аудитории.

11) Какие факторы могут способствовать успеху занятия онлайн?

Преподаватели чаще всего называли такие факторы, как: хорошая техническая оснащённость, правильная организация занятия (подготовка, планирование, проведение, визуализация, предоставление материалов, интересное содержание), мотивация, настрой обучаемых на успех.

Далее назывались аспекты, иногда совпадающие с вышеназванными: самоорганизация, техническая компетенция обучающихся и обучаемых, надлежащая формулировка заданий, чёткая постановка цели, обеспечение адекватного понимания поставленной задачи, контроль и соблюдение сроков выполнения заданий, небольшие группы студентов, однородный состав групп, своевременная обратная связь, доброжелательное, спокойное, непринужденное и уверенное общение преподавателя со студентами,

визуализация, хорошая посещаемость занятий студентами, гибкость, индивидуальный подход и адекватное планирование времени для каждого обучаемого, особенно в больших группах.

12) Какие изменения отмечаются в преподавании иностранного языка со времени начала дистанционного обучения

Следует рассмотреть такие аспекты, как: предметная компетенция, владение словарным запасом, корректность речевого высказывания.

Рассмотрим причины изменений в этих аспектах с момента введения дистанционного обучения. Корректность речевого высказывания ухудшается из-за недостаточного количества упражнений. Отсутствует также естественная обстановка для речевых высказываний. Преподаватели иностранного языка отмечают либо улучшение фонетических навыков, либо не отмечают никаких изменений. По-видимому, наиболее мотивированные студенты чаще обращаются к оригинальному аудио- и видеисточникам. Большинство преподавателей (71%), как показывает статистика наших немецких коллег, отмечают улучшение грамматических навыков [4, с. 31]. Согласно нашему опыту, преподаватели дают больше письменных тренировочных упражнений или упражнений с электронными ключами в классе во время речевых высказываний других студентов, чтобы не возникало пауз в работе. Отмечается улучшение понимания письменных и звучащих текстов. Часто преподаватели добиваются этих успехов за счёт своего свободного времени, используемого на дополнительные проверки письменных работ или подготовки специальных языковых тренировочных упражнений-зарядок. Для преподавателей немецкого языка разработаны сайты, где они найдут интересные идеи для онлайн обучения.

Для самостоятельной проверки обучаемыми адекватного понимания звучащего текста предлагаются электронные ключи не только с проверкой по вопросам, но и с грамматическими упражнениями (deutsch-to-go.de).

Никто из опрошенных немецких коллег не отметил ухудшения понимания содержания текстов. Что касается навыков свободного говорения, почти никто не отмечает ухудшения навыков (Lehrerumfrage zum Onlineunterricht) [4, с. 30].

13) Какие приложения поддерживают онлайн обучение

Ниже мы рассмотрим приложения, которые помогут преподавателю скоординировать обучение и сделать его более креативным. Содержание материала уже приспособлено к цифровым структурам и поможет обучаемым отрабатывать часть материала в процессе самостоятельной работы.

Приложения для активного сотрудничества:

1. iWork- Apple

Здесь несколько студентов могут одновременно обрабатывать документы, таблицы, и презентации. Эти приложения могут работать на любом устройстве Apple, а также на любом браузере. Приложение бесплатно.

2. Onccoo

При помощи данного приложения студенты могут подавать карты, которые преподаватель выкладывает и сортирует на виртуальной доске. Это приложение одно использовать для того, чтобы получить идею от группы и ли проверить понимание текста. В приложении регистрируется только преподаватель и посылает код доступа участником группы.

3. Padlet

В этом приложении возможно создавать наглядные мультимедийные доски. На доску помещают наглядные пособия, видео и другие документы. Для бесплатного использования необходима регистрация. Чтобы участники группы могли активно работать с доской, они должны быть зарегистрированы.

4. Trello

Этот инструмент позволяет наглядно отображать заметки, списки и задания в режиме online. Содержание на доске возможно выделять, подчеркивать и сортировать, а также выкладывать карты. Преподаватель должен зарегистрироваться и может поделиться ссылкой с группой.

5. Wish

Это онлайн доска, на которую поступают записи от участников группы, которые затем совместно обрабатываются. Приложение доступно преподавателям и студентам без регистрации [2, с. 1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ивашенко А.Б. Некоторые особенности онлайн-преподавания иностранного языка // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. Москва. 2020. С. 44-50.
2. www.bitcom.org Mit diesen Anwendungen kann digitaler Unterricht trotz Corona stattfinden
3. www.dw.com "Kurs findet statt" – Tipps für den Deutschunterricht aus dem Homeoffice | Deutschlehrer-Info | DW | 02.04.2020
4. <https://igs-hcmc.org/auswertung-erhebung-online-unterricht-lehrkraefte/>

Мерхелевич Г.В.

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПРИНЦИПАХ ОБЪЕДИНЕННЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье обоснована целесообразность повышения уровня иноязычной подготовки сотрудников министерства иностранных дел и приведены фрагменты концептуального плана формирования педагогического процесса. Проиллюстрирован качественный состав образовательных ресурсов, педагогических подходов и практических навыков владения иностранным языком (на примере английского языка), обеспечивающих достижение цели исследования. Приведены выводы в пользу обучения

языку как инструменту обмена информацией, осуществляемому на монолингвальной основе.

Ключевые слова: вокабуляр; запоминание; обучение; иностранный язык; библиотека; толковый словарь; устная речь

Merkhelevich G.V.

THE NETWORK AND SHARED EDUCATIONAL RESOURCES BASED ENGLISH-LANGUAGE TEACHING OF FOREIGN AFFAIRS MINISTRY PERSONNEL

Abstract. *This paper deals with reasoning the necessity to improve the level of the foreign language acquisition of the officers of the foreign-affairs ministry as a governmental institution, with some teaching/learning action plan provided and discussed. Also discussed are core educational resources and main language-use skills, which are supposed to allow reaching the goals as the key outcomes of the teaching/learning process. The findings made regarding effectiveness of the monolingual approach employed are provided, with English applied as the sample language.*

Key words: *vocabulary; remembering; teaching/learning; foreign language; library; monolingual dictionary; oral speech*

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью повышения степени адаптации Министерства иностранных дел (МИД) ДНР к условиям функционирования многопрофильного международного информационного пространства, основанного на английском языке как средстве формирования исходной информации политического, культурного, экономического и другого содержания, непосредственно относящегося к области международных отношений, существующих и развивающихся между различными странами мира. Решение этой задачи позволит сформировать во всех уголках земного шара объективное представление о состоянии соответствующих ресурсов Донецкой Народной Республики и оптимизировать условия для укрепления ее политического и экономического состояния за счет расширения международных связей.

Решение вышеупомянутой задачи явилось составной частью научно-практической работы, проводимой в настоящее время Сетевым корпоративным центром непрерывной иноязычной подготовки (ЦНИП) при Учебно-методическом комплексе иностранных языков АРПИ (г. Донецк, ДНР).

Цель первого этапа исследования: подготовка отделов МИД ДНР к самостоятельной профессиональной деятельности в условиях англоязычной профессиональной среды.

Предполагаемая цель второго этапа исследования: превратить английский язык в рабочий инструмент внутреннего устного общения и официального внешнего обмена деловой информацией на международном уровне. (Достижение данной цели возможно при соблюдении двух условий: 1) обеспечении эффективности работы над достижением цели первого этапа не ниже уровня в 70% и 2) принятии к исполнению предложенных

методологических подходов ЦНИП АРПИ не менее, чем 50% обучающихся сотрудников МИД.)

Основные задачи исследования:

1. Англоязычная подготовка сотрудников подразделений, осуществляемая на комбинированной индивидуально-групповой основе с целью приобретения навыков свободного устного общения при формировании:

необходимого активного запаса законченных разговорных фраз, формируемого на основе деятельностного подхода при их механическом запоминании в сочетании с выполняемыми действиями и сопутствующими обстоятельствами или явлениями;

способности к обмену информацией в устной форме с применением сформированного запаса фраз (см. выше) на подсознательном уровне;

умения полноценно воспринимать смысловое содержание англоязычной текстовой и звуковой информации на *монологической* (непереводной) основе.

2. Формирование на рабочем месте (в отделе, подразделении) обучающихся сотрудников:

русско-английских фразеологических ресурсов общего пользования (в виде постоянно пополняемых электронных словарей);

библиотеки английских электронных и печатных словарей общекультурного и специального назначения: толковых, сочетаемости слов, синонимов, деловой переписки и др. – а также справочников по грамматике и международным стандартам практического применения английского языка в ситуациях, относящихся к профилю деятельности конкретного подразделения Министерства;

базы данных об организационной структуре министерств иностранных дел англоязычных стран мира и функциональной специализации их подразделений с целью использования содержащихся в них устойчивых словосочетаний для качественного перевода на английский язык названий подразделений Министерства и описания их функций в составе его общей организационной структуры;

умения и традиции регулярного ознакомления сотрудниками с последними событиями, происходящими в мире, и их последующего отслеживания на основе работы с англоязычной периодикой (Великобритании, США, Канады, Австралии и др.);

расширения объема русско-английского словаря фраз и словосочетаний в процессе деятельности, с учетом результатов анализа смысловых ошибок, допускаемых русскоязычными журналистами при освещении иноязычной информации в выпусках новостей и в органах периодической печати вследствие ее неадекватного перевода на русский язык.

3. Обеспечение консультационного и редакционного сопровождения процесса формирования на английском языке *смысловой, стилистической и структурной* основ рабочих материалов, связанных с перепиской и организацией внешних отношений ДНР с

другими экономиками мира. (При этом под понятием «основа» подразумевается часть документа или другого материала, не содержащая какой-л. конфиденциальной информации.)

4. Обеспечить учебный процесс необходимыми словарно-справочными и методологическими ресурсами.
5. Разработать план организационных мероприятий по обеспечению требуемой эффективности учебного процесса.

При этом обеспечение процесса англоязычной подготовки сотрудников и подразделений МИД ДНР необходимыми **словарно-справочными средствами** и **организационными мероприятиями** предполагает:

А. Формирование следующих **ресурсов** общего пользования:

- библиотеки русскоязычных словарно-справочных материалов;
- библиотеки двуязычных (преимущественно русско-английских) словарей общекультурной и специальной тематики;
- библиотеки англоязычных нормативных стандартов и других документов, связанных с дипломатической сферой деятельности;
- библиотеки толковых словарей английского языка общекультурной и специальной тематики и справочников по грамматике английского языка;
- собственного комбинированного русско-английского словаря специальных словосочетаний и дипломатических терминов;
- комплекта образцов типовых англоязычных документов по профилю профессиональной деятельности подразделений ведомства.

Б. Консультационное и методическое сопровождение процесса:

- освоения обучающимися сотрудниками техники понимания англоязычных материалов без применения родного языка;
- формирования русско-английского словаря словосочетаний делового и терминов специального назначения.

Выполнение вышеперечисленных мероприятий предполагает использование следующих средств:

- библиотека русскоязычных словарно-справочных материалов. [1; 2; 3; 4; 5];
- библиотека двуязычных (преимущественно русско-английских) словарей общекультурной и специальной тематики [6; 7];
- библиотека англоязычных нормативных стандартов и других документов, связанных с дипломатической сферой деятельности [8; 9; 10; 11; 12];
- библиотека толковых словарей общекультурной и специальной тематики и справочников по грамматике английского языка, а также
- составление собственного комбинированного русско-английского словаря специальных словосочетаний и дипломатических терминов [3; 4].

В данном случае составление *собственного* словаря осуществляется на основе английских фраз и словосочетаний, заимствованных в процессе изучения информации, которая излагается в англоязычных источниках.

При этом определение смысловых эквивалентов английских словосочетаний осуществляется на основе определения их значений с помощью дефиниций, приведенных в толковых словарях английского языка, и полностью исключает возможность использования с этой целью двуязычных (англо-русских) словарей. *(Последнее условие объясняется тем, что структура любого двуязычного словаря не предполагает изложение каких-либо сведений о смысловом значении или функциональном значении предлагаемых в словаре эквивалентов, что не дает возможности осмысленного выбора нужного слова из ряда предлагаемых синонимов и, в связи с этим, не исключает вероятности ошибки при выборе нужного и единственно верного русского эквивалента английскому слову или словосочетанию.)*

Подготовка и постоянное пополнение комплекта образцов типовых англоязычных документов по профилю профессиональной деятельности подразделений ведомства

Эта работа осуществляется на основе информации, получаемой в процессе работы с англоязычной информацией соответствующего тематического содержания, с последующей сверкой со справочными и нормативными источниками посредством доступа к ним через библиотеку подразделения или посредством поиска в интернете через ключевые слова или словосочетания.

Консультационное и методическое сопровождение учебного процесса включает:

- освоение обучающимися сотрудниками техники понимания англоязычных материалов без применения родного языка;
- формирование русско-английского словаря словосочетаний делового языка и терминов специального назначения.

Консультационное и методическое сопровождение осуществляется на индивидуальной основе во внеурочное время руководителем АРПИ или под его непосредственным руководством и носит характер практической работы в режиме «мастер-класс» с сотрудниками, которые считают себя достаточно подготовленными и заняты по роду службы работой, связанной с обменом информацией на английском языке.

Ориентировочная продолжительность одного сеанса консультации составляет 30-60 мин.

При наличии у Заказчика мультимедийного проектора возможно чередование вышеупомянутых сеансов индивидуальной работы с проведением семинаров на групповой основе с целью рассмотрения получаемых выводов и заключений на основе их обобщения.

Время проведения и периодичность упомянутых мероприятий согласовывается Сторонами в рабочем порядке при приоритетном отношении к пожеланиям Заказчика, при рекомендованной минимальной периодичности проведения консультаций – не реже 1 раза в неделю.

Предварительный анализ результатов, достигнутых в ходе проведенных этапов исследования подтвердил высокую эффективность нового методологического подхода и сделать выводы о целесообразности:

- 1) *обучения* иностранному языку как инструменту обмена информацией на практической основе вместо традиционного *изучения* языка как учебной дисциплины;
- 2) применения *монолингвальной* (непереводной) основы овладения языком обучающимися;
- 3) ориентации на качество *овладения* языком обучающимися вместо традиционного акцента на качестве *преподавания* языка учителем;
- 4) организации обучения на комплексно-педагогической основе, основанной на воспитании, развитии и обучении, в котором под *воспитанием* подразумевается создание условий для естественного сближения обучающегося с иноязычной средой на непрерывной основе, чем обуславливается его развитие как пользователя языка в качестве «рабочего инструмента» обмена информацией; при этом роль *учебного* компонента педагогического процесса сводится к средству решения его *воспитательной* и *развивающей* задач и утрачивает свою традиционно главенствующую функцию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Егоров В.П. Дипломатический протокол и этикет : учеб. пособие / В.П. Егоров. М. : Юридический институт МИИТа, 2013. 200 с.
2. Мерхелевич Г.В. Методологические основы технологии адаптации будущего специалиста неязыкового профиля к иноязычному информационному пространству / Иностранные языки и перевод в высшей школе : сб. науч. трудов / Л.Н. Ягупова (гл. ред.), Донецк : ДонНУ, 2017. Вып. 3.. 228 с. С. 119-129.
3. Мерхелевич Г.В. Проблема интеграции индивидуума в иноязычное культурно-информационное пространство / Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И. Я. Лернера : Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения И. Я. Лернера (10–12 октября 2017 г.) / Составитель: А. А. Мамченко. В 2-х томах. Том II. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 170-179.
4. Мерхелевич Г.В. Технология формирования комбинированного двуязычного словаря фраз и словосочетаний новой структуры / Г.В. Мерхелевич // Гуманитарный вестник (Горловка), 2018. № 6. С. 205-214.
5. Мерхелевич Г.В. Функционально-технологические аспекты методики перевода с родного языка на иностранный / Современные проблемы многоуровневого образования: материалы XI Международного научно-методического симпозиума (Дивноморское, 1–5 октября 2016 г.). Ростов н/Д: ДГТУ, 2016. 252 с. С. 28-41.
6. Памухина Л.Г. и др. Русско-английский разговорник по внешнеэкономическим связям. М. Рус. яз. 1993. 654 с.
7. Русско-английский внешнеторговый и внешнеэкономический словарь = English-Russian Foreign Trade and Foreign Economic Dictionary / Жданова И.Ф. М.: Рус. яз., 1991. 1019 с.

8. Acuff, Frank L. *How to Negotiate Anything with Anyone Anywhere Around the World*. American Management Association, New York 1993.
9. (3-) McCaffree, Mary Jane and Innis, Pauline. *Protocol: The Complete Handbook of Diplomatic. Official and Social Usage*. Devon Publishing Company, Washington, D.C. 1985.
10. Phillips, Linda and Phillips, Wayne. *The Concise Guide The Executive Etiquette: Absolutely Everything You Need to Knew About Business Protocol*. Doubleday, New York 1990.
11. Pincus, Manlyn. *Mastering Business Etiquette and Protocol*. National Institute of Business Management; Inc., New York, 1989.
12. Wood, John Randy Jean Serest. *Diplomatic Ceremonial and Protocol: Procedures and Practices*. Columbia University Press, New York 1970.

Минлибаева Э. Р.

РОЛЬ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЙ ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЫ)

Аннотация. В статье рассматриваются возможности текстов реклам, которые могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку. На основе примеров печатной рекламы, взятых из современных немецких журналов, анализируются вербальные и невербальные составляющие, способствующие с учетом понятия мнемотехники разработке различного рода тренировочных заданий.

Ключевые слова: печатная реклама; языковые средства, мнемоника; мнемотехника; типы восприятия информации.

Minlibaeva E.R.

ROLE OF ADVERTISING TEXTS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE (ON THE GERMAN PRINTED ADVERTISEMENTS)

Abstract. The article discusses the possibilities of advertising texts that can be used in the process of teaching a foreign language. On the basis of examples of print ads taken from modern German magazines, the author analyzes the verbal and non-verbal components that contribute to the development of various kinds of training tasks, taking into account the concept of mnemonics.

Key words: printed advertising; linguistic means, mnemonics; mnemotechnics; type of information perception.

Целью данной статьи является рассмотрение печатной рекламы как одного из источников для преподавания иностранных языков, особенно, для пополнения словарного запаса обучаемых и усвоения ими грамматических форм и конструкций. Тема данной работы весьма актуальна для рассмотрения, так как главной задачей педагога является разработка эффективных упражнений с учётом особенностей восприятия информации у каждого человека.

Прежде всего, следует обратить внимание на то, что у человека есть несколько типов восприятия информации, который подразделяется на визуальный, аудиальный, кинестетический, дигитальный (когнитивный). Визуальный тип восприятия предполагает, что человек воспринимает основной объём информации через зрительный канал. Таким образом, обучающийся будет лучше усваивать информацию посредством чтения материалов, картинок, слайдов, видеоряда, цветовой гаммы и т. д. При аудиальном типе обучение эффективнее всего через слуховой канал. Кинестетический, или тактильный, предполагает получение информации через различные движения. Дигитальный (когнитивный) – это тип обучения через логическое построение. Классификация была разработана Фредериком Вестером, известным немецким биохимиком и экологом. В 1975 году в своей книге „Denken, Lernen, Vergessen“ Ф. Вестер описал эти четыре типа обучения („Lerntyp“) в зависимости от канала восприятия информации в процессе учебной деятельности [13, с. 201].

Термин „Lerntyp“ употребляется в разных аспектах, как в дидактике, так и в психологии обучения. Следует отметить, что классификация Ф. Вестера, несмотря на её популярность у педагогов в немецкоязычных странах, часто подвергается критике, поскольку в основе первых трёх типов обучения находится ведущий канал восприятия информации, а четвертый тип базируется на процессе понимания. Ф. Вестер отмечал, что типы обучения часто встречаются в смешанной форме, например аудиовизуальный, реже в так называемом «чистом» виде. При одинаковых условиях обучения иностранному языку часто достигаются разные уровни владения языком [1, с. 2]. Исходя из этого, педагоги стараются подбирать различный контент, чтобы результат обучения был эффективнее. Тем более, чем разнообразнее материал (подборка учебников, аудио- и видеоматериалов), тем интереснее будет обучаемым.

Существует множество методических разработок и упражнений, способствующих более качественному усвоению материала обучающимися. Помогает развивать память и запоминать иностранные слова придумывание различных способов запоминания с помощью мнемотехники, либо мнемоники (от греч. *mne* – память, *mnemonic* – искусство запоминания) – системы специальных приемов, служащих для облегчения запоминания. Мнемотехники применяются практически в любой сфере обучения – от запоминания правил русского языка и математики, до изучения иностранных языков, тренировки техник скорочтения и актерской деятельности.

Наиболее распространенным приёмом является организация ассоциативного поля вокруг запоминаемых понятий. Например, элементы воспринимаемой информации могут мысленно привязываться к неким константным в своей последовательности системам, располагаться в строго определенных местах какого-либо помещения. В качестве мнемонических могут использоваться достаточно формальные

мнемотехнические системы, не имеющие логической связи с новой информацией.

Наиболее эффективны такие мнемотехнические приёмы, которые позволяют увязать эту информацию с уже имеющейся за счёт установления строго логических связей. Примером мнемонического приёма может служить также запоминание последовательности цветов в спектре с помощью фразы, в которой первые буквы слов соответствуют первым буквам названий цветов («Каждый охотник желает знать, где сидят фазаны») [6, 1998; 5. 2000; 3. 1998; 8, 2010]. Мнемотехники предполагают образование ассоциативных связей; замену абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление; связывание объектов с уже имеющейся в памяти информацией для упрощения запоминания [2, с. 252].

Суть мнемотехнических приёмов запоминания заключается в том, что запоминаемая информация как-то осмысливается, особым образом структурируется. Стоит обратить внимание на образную память, которая ярче проявляется у детей и подростков. У взрослых людей ведущая память, как правило, не образная, а логическая, хотя есть профессии, где необходимо иметь хорошую образную память. Разновидностью образной памяти считается эйдетическая память, правильное использование которой лежит в основе хорошего запоминания. Главным видом человеческой памяти является зрительная память. Через орган зрения человек получает наибольшую часть жизненно необходимой информации. На второе место по функциональной значимости можно поставить слуховую память, а далее, соответственно, в указанной выше последовательности остальные разновидности памяти [4, с. 17].

Самих мнемотехник на данный момент не так много, гораздо больше приёмов использования данного метода обучения. Он любопытен тем, что не только облегчает запоминание сложного материала, но также, например, может его преподнести в форме игры; простого, но запоминающегося стихотворения; графического изображения, что выделяет его среди лекций и отработки правил посредством подобных друг другу упражнений. При помощи мнемотехник несколько проще заинтересовать обучаемых, так как им будут интересны нестандартные приёмы. Именно известная хитрость и возможность «обойти систему» будут подогревать интерес к предлагаемому материалу. Таким образом, мнемотехника – прекрасный образец того, как некоторые приёмы прекрасно действуют в современных реалиях. Это позволит оптимизировать учебный процесс, то есть, сделать его быстрее и совершеннее, ведь чтобы научиться говорить на иностранном языке, необходима определенная система, которая позволила бы максимально полно решить поставленные задачи. Преподавателю важно знать новейшие методы преподавания иностранного языка, специальные учебные техники и приёмы, чтобы оптимально подобрать тот или иной метод преподавания в соответствии с уровнем знаний, потребностями, интересами студентов.

Рациональное и мотивированное использование методов обучения на уроках иностранного языка требует креативного подхода со стороны преподавателя, ведь «педагогика является наукой и искусством одновременно, поэтому и подход к выбору методов обучения должна основываться на творчестве педагога» [9, с 94].

Методы и приёмы мнемотехник построены на соединении и фиксации в голове зрительных образов, которые довольно быстро и просто обрабатываются мозгом. На наш взгляд, на основе рекламных текстов можно разработать различные приёмы мнемотехники, в особенности, на основе текстов печатной рекламы, так как наглядная информация помогает быстрее запомнить материал. Более того, реклама богата различными стилистическими средствами для того, чтобы привлечь внимание потенциального покупателя своей оригинальностью и убедить приобрести тот или иной рекламируемый товар [11, с. 158].

Тексты немецких печатных реклам лекарственных препаратов, отпускаемых без рецепта врача, на основе методов и приёмов мнемотехники предоставляют возможность составить упражнения для изучения иностранного языка на различных языковых уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, а также стилистическом. На наш взгляд, уровень запоминания будет достаточно высоким, так как материал осмысленный и эмоционально окрашенный предьявляется как целостный охват всего объекта изучения, подается в виде осмысленных связей в старые и новые структуры, а между ними вставлены ассоциативные образы [7, с. 237]. К тому же, язык рекламы лаконичен, близок к разговорной речи, несмотря на то что в ней иногда может нарушаться узуальная сочетаемость слов.

Если рассматривать печатную рекламу безрецептурных препаратов, то, например, в лексическом плане она богата различными медицинскими терминами и соматизмами (от греч. *sōma* – «тело»), которые служат для описания симптомов болезней, состава рекламируемых лекарственных средств, их назначений и т.п.:

Пример 1. Denn so wie sich *Muskeln* und *Knochen* von Beanspruchungen erholen müssen, so braucht auch unser *Nervensystem* Zeit zu *Zellregeneration* (Bunte Gesundheit. Ausgabe 1. 14.10.2016, S. 19) (Так же, как **мышцы** и **кости** **должны**

восстанавливаться,



Рисунок 1

так и нашей нервной системе необходимо время для регенерации клеток);

Пример 2. Lindert Halsschmerzen, schützt und beruhigt die Schleimhäute (Der Spiegel. Nr. 46/7.11.2015, S. 85) (Смягчает боль в горле, защищает и успокаивает слизистые) (Здесь и далее перевод наш – Э. Минлибаева).

Рассмотрим ещё один пример. В рекламе сиропа фирмы Klosterfrau названия трав, которые входят в его состав, сопровождаются наглядными иллюстрациями, что позволяет обучаемым легко запомнить данную лексику: „Alant“ (девясил), „Muskat“ (мускат), „Melisse“ (мелисса), „Pfeffer“ (перец), „Kardamom“ (кардамон), „Zimt“ (корица) и др. (рис. 1).

В следующей рекламе „Multi-Vitamin“ фирмы „Salus“ перечисляются компоненты сиропа с добавлением приставки „Bio-“ для подчёркивания натурального состава сиропа: „Bio-Apfel“, „Bio-Karotte“, „Bio-Hagebutte“, „Bio-Spinat“, „Bio-Brennnessel“ и др. (рис. 2). Эти же компоненты представлены в визуальном плане. Безусловно, предоставление обучаемым списка слов с иллюстрациями к ним являются одним из эффективных вариантов для пополнения словарного запаса. На основе подобных примеров можно составить задания, например, на поиск соответствия понятий и иллюстраций к ним. Более того, для развития творческого мышления подойдут упражнения, в которых, например, необходимо подобрать к рекламным иллюстрациям наиболее подходящие слоганы. Таким образом, процесс обучения не будет казаться монотонным.

Что касается грамматического уровня рекламных текстов, то поскольку их основными синтаксическими маркерами являются простые повествовательные предложения, восклицательные и вопросительные предложения, присоединительные конструкции с союзами „und“, „aber“, парцелляция, инверсия, то и следует использовать их для изучения названных средств.

Следующий пример представляет собой восклицательное предложение, который является эллипсисом:

Пример 3. Genau mein Magnesium! (Für Sie, № 14. 8 Juni 2015, S. 47) (Конечно, мой магний!).

В четвертом примере содержится парцеллированная конструкция, которая сообщает об эффективности рекламируемого препарата:

Пример 4. Kneipp wirkt. Natürlich (Gesunde Medizin. Nr. 4. April 2013, S. 157) (Кнайпп воздействует. Несомненно).

Рисунок 2

На основе приведённых выше примеров, применяя соответствующие методы и приёмы мнемотехник, представляется возможным активизировать внимание обучаемых, способствуя развитию их памяти и оживляя процесс обучения в целом. Можно использовать тренировочные задания, в которых предлагается преобразовать повествовательные предложения в вопросительные или повелительные предложения. Рекламный текст также богат употреблением глаголов в различных временах, что дает возможность составлять задания, направленные на закрепление спряжения глаголов. Так как в рекламе часто наблюдается тенденция использовать эллипсисы в целях экономии языковых средств, вполне подойдут подстановочные упражнения.

С точки зрения морфологических средств в рекламах активно используются личные местоимения, в особенности, вежливая форма „Sie“, а также притяжательные местоимения, что способствует достижению высокой степени доверительности, адресности и прямого обращения непосредственно к адресантам, например:

Пример 5. *Wussten Sie schon, dass Baldrian ganz natürlich in den Schlaf hilft?* (Brigitte. Nr. 22. 14.10.15, S. 39) (Знали ли вы уже, что Балдриан вполне естественным образом помогает заснуть?);

Пример 6. *Floradix® bringt Sie wieder in Schwung* (Bild der Frau. Nr. 5. September/Oktober 2015, S. 33) (Флорадикс® снова придает вам сил);

Пример 7. *Vigantoiletten. Und dein Tag gehört dir* (Brigitte. Nr. 1. 22.12.2015, S. 87) (Вигантойлеттен. И твой день принадлежит тебе).

Основным грамматическим временем в рекламных текстах является обобщающий (фондовый) презенс, который также отчётливо доминирует в таких видах нехудожественных текстов, как кулинарные рецепты, объявления, прогнозы погоды, инструкции к различным приборам, лекарственным и косметическим средствам [10]. Ср.:

Пример 8. *Vomex A® – lindert den Brechreiz, beruhigt den Magen* (Реклама 4) (Petra. Nr. 7. Juli 2015, S. 109) (Вомекс А® - устраняет тошноту, успокаивает желудок).

Нижеследующие примеры показывают использование повелительной формы глагола:

Пример 9. *Fragen Sie in Ihrer Apotheke* (Vital. Nr. 15/August 2015, S. 57) (Спрашивайте в вашей аптеке).

Пример 10. *Tauschen Sie Zahn gegen Zahn* (Focus Gesundheit. Nr. 25. September/Oktober 2015, S. 132) (Обменяйте зуб на зуб).

В синтаксическом плане наряду с элементами литературно обработанных синтаксических конструкций употребляются и обиходно-разговорные синтаксические средства. Благодаря этому достигается имитация непринужденной устной речи, что способствует созданию доверительных отношений между адресантом и адресатом данного вида текста. Синтаксические средства современного немецкого языка, используемые в коммерческих рекламах, позволяют имитировать устную разговорную речь, узус [12, с. 1361] Благодаря этому язык рекламы

приближается к повседневной речи членов социума, что, в свою очередь, повышает общее восприятие данного вида.

В век технологий предоставляется возможность подобрать различные материалы для преподавания иностранных языков, опираясь не только на классические методы, но также на нестандартные. Безусловно, к таким методам необходимо отнести и приемы мнемотехники, которые, достаточно просто вызовут интерес у обучающихся, помогут закрепить правила и отложить полученные знания в памяти надолго, так как в мнемотехнике учитывается тренировка памяти. Для педагога иностранного языка очень важно развивать и тренировать память у обучающихся для эффективного запоминания предоставленного материала. Необходимо также учитывать индивидуальный тип восприятия информации, так как у каждого человека он может различаться.

В данной статье мы стремились показать, что рекламные тексты могут послужить ценным материалом для преподавания иностранного языка. На основе рекламных текстов можно разработать множество приемов мнемотехники на различных языковых уровнях, так как язык рекламы богат стилистическими средствами, грамматическими конструкциями, терминами. Кроме того, невербальные средства в рекламе помогают лучше и с большим интересом усвоить материал.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильева А.А., Потапова И.Н. Диагностирование ведущего канала восприятия информации у студентов аграрного вуза в процессе обучения немецкому языку // Интернет-журнал «Мир науки. Педагогика и психология». 2018. Том 6. № 5. – С. 1-7. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN518.pdf>
2. Гайдукова М.А. Мнемотехника как интенсивный метод преподавания авиационного иностранного языка в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. – № 5 (19-2). С. 251-260.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М.: АСТ, Харвест. 1998. 301 с.
4. Зефирова Т.Л., Зиятдинова Н.И., Купцова А.М. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков: учебно-методическое пособие для студентов. – Казань: Изд-во "Вестфалика", 2015. – 40 с.
5. Кондаков И.М.. Психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 783 с.
6. Краткий психологический словарь. Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. РнД: Феникс, 1998. – 512 с.
7. Пушкарева Т.П. Информационное моделирование памяти // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1(32). С. 233-237.
8. Философский энциклопедический словарь, 2010. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/index.htm>
9. Худайберганаева Э., Гулиметова Б.М. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков в высшей школе // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – Москва: Буки-Веди, 2016. С. 94-97.

10. Таюпова О.И. Основы теории текста: учебное пособие для магистрантов. Уфа: РИЦ БашГУ, 2019. – 184 с.

11. Таюпова О.И. Современная коммерческая реклама // Языковые единицы в свете современных научных парадигм: мат-лы IV Всероссийской научно-практич. конф. с междунар.участием (г.Уфа, 20 декабря 2018 г.). Уфа: РИЦ БашГУ, 2018. С.157-160.

12. Tayupova O., Stepykin N. Norm and usus in the theory of media discourse // European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2020. № 86. P. 1360-1366. e-ISSN: 2357-1330. DOI:10.15405/epsbs.2020.08.157.

13. Vester F. Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? Aufl. 1. München: dtv Verlagsgesellschaft, 1998. 272 S.

Молнар А.А.

Кургузенкова Ж.В.

КУЛЬТУРА И ЦИВИЛИЗАЦИЯ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты различных подходов к изучению культурологических особенностей, менталитета и поведения носителей изучаемого иностранного языка, анализируются преимущества и недостатки каждого из подходов и рассматриваются способы применения данных подходов на практических занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: культурология; менталитет; социологический; антропологический и семиологический подходы.

Molnar A.A.

Kurguzenkova Zh. V.

CULTURE AND CIVILIZATION OF A FOREIGN COUNTRY AS A SUBJECT OF STUDY IN PRACTICAL CLASSES OF A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the theoretical and practical aspects of various approaches to the study of cultural characteristics, mentality and behaviour of native speakers of the studied foreign language, analyzes the advantages and disadvantages of each of the approaches, and examines the ways of using these approaches in practical classes of a foreign language.

Key words: cultural studies, mentality, sociological, anthropological and semiological approaches.

Помимо изучения лексики, грамматики и других языковых явлений иностранного языка чрезвычайно важным аспектом работы со студентами является приобщение их к культурологическим понятиям и особенностям мышления и поведения носителей другого языка.

В рамках общеевропейских межъязыковых компетенций принято выделять три основных понятия, связанных с освоением особенностей

мышления и культуры иноязычных народов: культурология «the cultural», межкультурное восприятие “the intercultural”, и способность адаптироваться к иноязычной культуре “the cultural knowledge”.

Рассмотрим подробнее, что стоит за этими понятиями. Начнем с культурологии. Конечно же, культурология – это не просто набор знаний об истории, географии и политическом устройстве страны, и в еще меньшей степени о достопримечательностях и туристических направлениях, представляющих интерес для приезжающих. В последнее время все чаще наблюдается тенденция к фрагментарному подходу в изучении культурологических особенностей страны изучаемого языка, так как различные факторы могут быть чрезвычайно изменчивыми в зависимости от географического ареала, социальной принадлежности, возраста, гендерной принадлежности, профессии, и т.д. Таким образом, все больше исследований посвящается культурологическому профилю конкретной группы людей, позволяя воспроизвести более-менее точную «мозаичную» картину общества стран изучаемых языков.

Межкультурное восприятие относится главным образом к стереотипам, которые формируются у представителей каждой культуры об основных особенностях и свойствах представителей другой культуры. Такие стереотипы могут не иметь никакого отношения к действительности и могут очень сильно расходиться в зависимости от страны проживания. Так, например, согласно многим опросам, жители стран Латинской Америки считают французов сдержанными, холодными, слишком рациональными и официозными, в то время как англичане имеют прямо противоположные представления об этой нации: для них французы – любители красивой жизни, недисциплинированные люди, не соблюдающие правила и нормы поведения.

Способность адаптироваться к иноязычной культуре складывается главным образом из фрагментарного, точечного опыта каждого человека, который сталкивается с носителями другого языка. Именно этот опыт труднее всего приобрести при изучении иностранного языка, так как он всегда носит ограниченный, эпизодический характер, не может совпадать для различных индивидуумов, накапливается очень медленно по мере возможности изучающего язык оказываться в ситуациях реальных встреч с иноязычной культурой и никогда не может быть полностью освоенным.

Все три понятия являются основополагающими для педагогов, преподающих иностранный язык, т.к. в их задачу входит не только обучить студентов языковым средствам коммуникации, но и помочь адаптироваться к условиям потенциального реального общения и сотрудничества с представителями другой культуры.

В зависимости от целевой аудитории, подходы к ознакомлению учащихся с иноязычной культурой и цивилизацией могут быть различными. Можно выделить три основных подхода: социологический, антропологический и семиологический [3, с. 160]. Первый является наиболее распространенным на всех уроках иностранного языка: это

изучение текстов и документов по конкретным темам, которые знакомят нас с особенностями жизни другой страны, например: «Спорт», «Семья», «Школа», «Молодежь» и т.п. В рамках такого подхода встречается много стереотипов, обобщений, статистических данных, рассматриваются крупные мероприятия, которые отражают роль данного аспекта жизни для общества. Так, например, говоря о спорте, будут перечислены все основные спортивные сооружения в стране, крупные спортивные мероприятия, роль спорта в развитии экономики страны, спорт в жизни школьников, представителей различных социальных слоев населения и профессий, и подобные аспекты. Изучение темы носит в этом случае очень отвлеченный, абстрагированный характер, а тема рассматривается в привязке к общественной жизни страны. Используемыми материалами являются в таком случае статистические данные, справочники, социологические исследования тех или иных аспектов изучаемой темы, тексты учебников. Именно этот подход позволяет сформировать общее представление о представителях иноязычного общества, основанное на сравнении и противопоставлении. Например, чтобы понять, какая нация является более спортивной, необходимо сравнить статистику относительно количества часов, которые отводятся занятиям спортом среди различных категорий населения, доступность спортивного снаряжения и спортивных центров, и так далее. Социологический подход дает учащимся базовые знания о цивилизационных аспектах жизни иноязычной культуры, он также является наиболее «академическим», традиционным подходом.

Антропологический подход отличается от социологического тем, что внимание в данном случае сосредоточено на конкретном человеке, а не на больших группах людей, и на конкретных ситуациях, а не на обобщениях абстрактного характера. Темы образа жизни, особенностей поведения и мышления носителей иного языка рассматриваются с точки зрения повседневной жизни, привычек, типовых поступков. Если продолжить, например, тему спорта, в этом случае речь пойдет о предпочтениях и вкусах в этой области представителей другой культуры; уместно читать и комментировать высказывания различных людей по поводу данной темы, случаи из жизни, впечатления самих носителей языка в связи с занятиями спортом. Это более живой подход, который формирует у учащихся реалистичную картину мира, легко запоминается, вносит большое разнообразие в изучение самого языка. Однако, он требует более тщательной подготовки и планирования со стороны преподавателя, так как подбирать и организовывать материалы менее обобщающего характера труднее. Материалы должны быть свежими, актуальными, это не могут быть просто тексты из учебника. Подборки могут состояться из статей в популярных журналах, интервью, аудио- и видеоматериалов, конкретных документов по теме. Например, если при социологическом подходе изучается статистика о потреблении мяса, хлеба и овощей в стране, то антропологический подход предполагает изучение меню трех-четырех ресторанов в столице. Неоспоримым преимуществом данного подхода

является очень высокий уровень мотивации для изучающих, потому что именно такие материалы воспроизводят «живую картинку» жизни в другой стране. К тому же, материалы, изучаемые в рамках антропологического подхода, позволяют постоянно проводить сравнение с реалиями своей хорошо знакомой культуры, что способствует формированию еще более конкретной картины мира.

И, наконец, самым сложным как для учащихся, так и для педагогов является семиологический подход. Теория семиологии была разработана Роланом Бартом. Семиотика Ролана Барта на начальном этапе была сосредоточена на исследовании того, как люди наделяют значением те или иные слова или явления [1, с. 5]. Ведь вещи всегда полисемичны по мнению исследователя. А культура общества является универсальной системой знаков, а кроме того, создает новые для осмысления реальности. Сущностная идея семиологии заключается в существовании коннотативных смыслов как в речевых сообщениях, так и в любых фактах, реалиях действительности, самих вещах, которые нас окружают: все это при данном подходе воспринимается как знаковые сообщения. Примечательно, что скрытые смыслы, заключенные в знаковых системах, рассматриваются как неосознаваемые людьми. Таким образом, главным при изучении культуры и цивилизации иноязычной страны в рамках данного подхода становится интерпретация, осмысление взаимосвязей и взаимозависимостей, скрытых смыслов, которые могут быть извлечены из различных ситуаций, языковых текстов, языка жестов, других реалий межязыковой коммуникации.

В рамках семиологического подхода вновь огромную роль играет сравнение, противопоставление различных культур, но осмысление выявляемых различий происходит на более глубоком, даже философском уровне. А. Гроссер писал, что при сравнении цивилизаций различных народов то, что кажется различным, оказывается совершенно одинаковым, а то, что кажется одинаковым, вдруг оказывается различным [2, с. 57]. Действительно, при более пристальном изучении скрытых коннотаций может выясниться, что одинаковые знаки имеют разное значение, и наоборот. На этом уровне изучения сравнение и анализ позволяют выявить такие культурологические расхождения, которые на первый взгляд напоминают «ложных друзей переводчика» и могут стать такими же «ложными друзьями» в области поведения и менталитета. Данный подход позволяет также учащемуся проникнуть в глубинное понимание языковых сообщений, обнаруживая, как, например, одно и то же сообщение воспринимается, интерпретируется по-разному представителями различных культур. Данный подход чрезвычайно важен, например, для тех профессионалов, которые работают в сфере рекламы. В истории отрасли известно очень много случаев провала рекламных компаний именно из-за того, что не были учтены глубинные, скрытые смыслы, которые «считают» в другой стране. Хорошо известен случай рекламной компании Кока-Колы, которая провалилась в арабском мире из-за того, что арабы воспринимают

сообщения в обратном порядке, справа налево. Рекламный плакат состоял из трех компонентов, на первом плакате человек умирает от жажды, на втором пьет стакан рекламируемого напитка, а на третьем он вновь полон жизненных сил и энергии. Очевидно, в арабском мире сообщение было считано наоборот: отведав Кока-Колы, молодой, сильный и энергичный мужчина падает замертво... Другим известным примером в этой области является рекламная компания американских сигарет Мальборо во Франции. На рекламном плакате изображались ковбои Запада, которые курят именно эту марку сигарет. Идея, которую закладывали американские рекламодатели, заключалась в том, что это мало вредные для здоровья и относительно экологически чистые сигареты, что должно было быть вызвано ассоциацией с нетронутой природой и образом жизни Запада Америки. Во Франции потребители интерпретировали плакат совсем по-другому, причем это относится даже к специалистам в рекламе: «даже очень мужественные люди Запада, герои вестернов, курят эти сигареты, не бойтесь выглядеть женоподобно, выбирая эту марку». Такое восприятие связано с реалиями Франции, где в то время разрабатывались особые сигареты для женщин, со специальной системой очистки в фильтрах, и в обиходе были такие понятия, как «белый табак», «женские сигареты», и т.п. Мужчинам курить эти марки сигарет считалось зазорным.

Все три рассмотренных нами подхода являются совершенно необходимыми при изучении иноязычной культуры, и задачей педагога является грамотно подобрать наиболее подходящий для конкретной целевой аудитории вариант, которому, возможно, будет отдаваться предпочтение, не забывая о важности и других рассмотренных нами аспектов и находя гармоничное сочетание всех трех методик, так как взятые по отдельности они могут привести к одностороннему восприятию иноязычной цивилизации: социологический подход не даст живой картины мира, будет восприниматься слишком отвлеченно, абстрактно, схоластически; антропологический подход сам по себе, наоборот, создаст слишком фрагментарное представление о жизни в другой стране и может привести к упрощенному восприятию потенциальных трудностей, а семиологический подход главным образом сосредоточен на интерпретации смыслов и также не поможет выработать цельное представление об культуре страны изучаемого языка.

Итак, только применяя комплексный подход можно эффективно решить задачу по ознакомлению учащихся с особенностями культуры и менталитета носителей иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барт Р. Миф сегодня. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. 352 с.
2. Abdallah-Pretceille Martine. Vers une pédagogie interculturelle. Anthropos, Paris, 1999. 236 p.

3. Bertocchini Paola, Costanzo Edvige. Manuel d'autoformation. Hachette, 2009. P. 157- 162.

Насырова Г.Н.

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ
ЧТЕНИЮ СЛУШАТЕЛЕЙ МАГИСТРАТУРЫ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
«МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»
(на материале английского языка)**

Аннотация. Акцентировано внимание на дифференциальных признаках функционального стиля, приводится классификация стилей и выделяется стиль массовой коммуникации. Тексты СМИ рассматриваются с позиции теории стилей и типологии текстов. Обоснована целесообразность использования малоформатных новостных сообщений из журнала «The Economist» в качестве языкового материала на занятиях со слушателями-международниками с А2-В1 уровнем владения языком. Анализируются функционально-прагматические аспекты кратких новостных текстов и предлагается задания аудиторной работы.

Ключевые слова: функциональный стиль; дифференциальные признаки; тексты средств массовой информации; типология текстов; обучение чтению; функционально-прагматические аспекты; задания для работы с краткими новостными текстами.

Nasyrova G.N.

**FUNCTIONAL AND PRAGMATIC ASPECTS OF
TEACHING READING TO MASTER'S DEGREE STUDENTS IN
«INTERNATIONAL RELATIONS» PROGRAMME
(based on the English Language)**

Abstract. Distinctive features of a functional style are discussed and within the classification of styles the style of mass communication is outlined. Mass Media texts are considered with regard to the theory of functional styles and text typology. Mass Media news texts of small forms from The Economist can be used as linguistic material with "International Relations" Master's Students with A2-B1 level of English. Functional and pragmatic aspects of these texts are studied and classroom exercises are offered.

Key words: functional style; distinctive features; Mass Media texts; text typology; teaching reading; functional and pragmatic aspects; practical exercises for classroom work with short news texts.

В современных работах по стилистике существует множество определений понятия "функциональный стиль". Все они акцентируют разные аспекты данного понятия, среди которых сфера общения [9, с.567], специфические особенности на фонетическом, лексико-фразеологическом и синтаксических уровнях [1], определенная целевая направленность и наличие языковых средств (на различных уровнях), «для которых типичны специальный отбор и специфическая обработка» [12,174],

экстралингвистические факторы, определяющие структуру функционального стиля [6].

Другими словами, каждый функциональный стиль имеет определенную целевую направленность и обладает рядом различительных признаков, в роли которых выступают специально отобранные языковые средства.

Вопрос о классификации функциональных стилей и жанров до сих пор остается открытым для дискуссий, так как авторы пользуются различным терминологическим аппаратом для их классификации. Однако, несмотря на разное число функциональных стилей большинство исследователей единодушно выделяют пять стилей: обиходно-бытовой, научный (стиль научных произведений), официально-деловой, публицистический (стиль массовой коммуникации) и художественный стили [1, 13, 3, 2, 10].

В современном динамично развивающемся обществе на первый план выходят средства массовой информации, так как они обслуживают широкий диапазон общественных отношений в области политики, экономики, культуры, спорта и религии. Несмотря на большое количество работ, посвященных текстам СМИ и их функционально-стилистическим особенностям, до сих пор нет четкой классификации жанров языка газеты вследствие его стилистической неоднородности, разнообразия устных и письменных форм и размытых стилевых границ. [10, 8, 7].

Т.Г. Добросклонская, описывая язык массовой информации, отталкивается от понятия «текст», интерпретация которого возможна не только с учетом лингвистических факторов, но и, что является особенно важным, экстралингвистических, к которым можно отнести когнитивный, коммуникативный и социальный параметры [5].

Язык массовой информации включает ряд функционально-прагматических (дифференциальных) признаков, среди которых: функциональная направленность медиатекстов, целевой аудиторией которых являются специалисты из области политики и бизнеса; устойчивая тематическая организация информации, которая позволяет отнести медиа текст к медиа топику, например, политика, финансы, культура; канал распространения (печатное издание, радио, ТВ, Интернет) [5, с.44]; стереотипность подачи информации и набор стереотипных языковых средств.

Как и любой функциональный стиль язык массовой информации отличается жанровым многообразием, в нем функционируют разноплановые тексты: политические выступления, информационно-аналитические статьи по актуальной проблематике, научно-популярные тексты, интервью, заметки, отчеты, краткие сообщения-анонсы статей, очерки, истории о знаменитостях, обзоры книг, гороскопы, анекдоты и многое другое.

Понятно, что не все публицистические медиатексты могут быть использованы на занятиях по английскому языку по направлению подготовки «Международные отношения». При отборе языкового

материала помимо вышеперечисленных функционально-прагматических критериев, преподаватель должен ориентироваться на учебно-тематический план практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» и учитывать междисциплинарные связи с такими предметами, как: «Глобальная безопасность: новые вызовы и угрозы», «Международный терроризм и антитерроризм», «Международные конфликты и региональная безопасность» и «Дипломатия: эволюция и современная практика».

В качестве примера, возьмем журнал “Economist”, который на протяжении многих лет зарекомендовал себя в качестве хорошего методического материала в процессе обучения английскому языку слушателей-международников в Дипломатической академии [12]. Журнал освещает разноплановые темы: международные отношения, политические события, новости из мира финансов, экономики, а также культуры и науки, которые представлены в разделах “World this week/Politics”, “World this week”/Business, “Leaders”, “Europe”, “Britain”, “Middle East and Africa”, “United States”, “The Americas”, “Asia”, “Finance&economics”, “Science&technology”, “Books&arts”, “Obituary”, “Graphic detail”.

Для занятий со слушателями-международниками подойдут тексты из рубрик “Текущие политические события”, “Передовые статьи” и тематических разделов по странам и континентам.

В качестве обучающего материала для слушателей с базовым/неполно-функциональным уровнем владения английским языком (в общеевропейской классификации языковых уровней CEFR это уровень A2-B1) интерес представляют краткие сообщения о текущих политических событиях в мире, которые публикуются на пятой странице журнала «Economist» в рубрике «Politics this week».

В современной лингвистике подобные тексты относятся к малоформатным на основании следующих дифференциальных признаков: 1) малый объем (10-15 строк); 2) стандартность композиционного построения; 3) краткость и сжатость языковых средств выражения. Другими словами, малоформатные тексты - это тексты, характеризующиеся повторяющимся типом денотативной ситуации и сходством коммуникативно-прагматических контекстов их функционирования. [11].

Как правило, тексты в этой рубрике содержат 3-7 строк (3-5 предложений) и характеризуются определенной иерархической структурой [4], которая состоит из интродуктивного блока (1-2 предложения), основного блока (1-2 предложения) и заключительного блока (1 предложение). Например, в следующих сообщениях указанные блоки содержат всего по одному предложению:

1) Saudi Arabia, the United Arab Emirates, Bahrain and Egypt restored diplomatic relations with Qatar, a step towards ending a three-and-a-half-year dispute. The four countries imposed an embargo on Qatar over its ties to Iran and Islamists, and the content of its Al Jazeera media network. Saudi Arabia has already reopened its borders with the emirate. [15].

2) Israel and Sudan agreed to normalise relations in a deal brokered by America. As part of the agreement, Sudan is being taken off an official list of countries sponsoring terrorism. It is the third Arab country to recognise Israel in the past two months. [14]

На лексико-синтаксическом уровне краткость и стереотипность языковых средств прослеживается в употреблении:

- глагольных словосочетаний: to restore relations, to normalise relations, to end a dispute, to impose an embargo, to reopen borders, to declare a state of emergency, to trigger an election, to strengthen the powers, to make a pledge, to win a term, to undo a truce, to claim a victory, to deal with the pandemic; to imperil peace demanded the resignation, to reach an agreement, to fail to end the country's civil wars;

- многокомпонентных лексических словосочетаний, (N+N) состоящие, как правило, из двух и более компонентов: three-and-a-half-year dispute, covid-19 advisory board; media network, infection rates, rebel movement, terrorist group, aid organisations; UN envoy, government facilities,;

- двухкомпонентных лексических словосочетаний (N+Adj.): recent protests, national lockdown, disputed presidential election, official results, postal votes

- пассивных форм и конструкций с причастием II: Sudan is being taken off, the province is partially controlled, a deal brokered, a national lockdown was extended, strict curbs on travel were imposed;

Следует отметить, также, что идиоматические выражения, развернутые метафоры и сравнения практически отсутствуют в данных малоформатных новостных текстах, что делает их еще более эффективным аутентичным материалом для работы со слушателями, владеющими английским языком на базовом/неполно-функциональном уровне.

С целью отработки и закрепления профессиональной лексики предлагаются следующие задания:

- Find English/Russian equivalents;
- Complete the sentences with the missing words;
- Match the following verb expressions with their definitions;
- Find synonyms/antonyms to the following words;
- Choose the odd word out;
- Translate into Russian.

С целью усвоения грамматических структур целесообразны такие задания:

- Read the text and underline the verbs in Passive Voice;
- Change the verbs in Active Voice into Passive Voice where possible;
- Translate the patterns in Passive Voice from English into Russian.

Для активизации грамматических структур в речи предлагаются задания:

- Put questions to the underlined word (general, alternative, special);
- Retell the text using questions as a plan.

Write down your own piece of news about the current international/domestic issues.

На заключительном этапе работы с новостным сообщением из рубрики «Politics this week» рекомендуется выполнить перевод с английского на русский либо устно в аудитории, либо письменно в качестве домашнего задания.

Краткость, стандартность построения новостных текстов-сообщений, повторяемость клишированных глагольных и лексических словосочетаний снабжает преподавателя аутентичным и актуальным материалом и помогает ему решать многоплановые задачи: расширить и закрепить лексический запас слушателей, сформировать умения перевода и пересказа англоязычных текстов, а также активизировать фоновые лингвострановедческие знания.

На базовом этапе обучения иностранному языку такие тексты в силу их краткости, смысловой законченности и повторяемости лексико-синтаксических структур позволяют слушателям достаточно быстро понять содержание новостей в рамках тем «Дипломатические отношения», «Выборы», «Визиты», «Конфликты», передать содержание и поддержать несложную беседу по этой проблематике с преподавателем или в мини-группах. Это воспринимается ими в какой-то степени как прорыв в освоении иностранного языка, является определенным позитивным психологическим этапом и мотивирует их к прочтению все более сложных и крупных информационно-аналитических текстов с их последующим анализом, написанием эссе по проблематике статьи и к ведению дискуссии на иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. (Стилистика декодирования). 3-е изд. М.: Просвещение, 1990. 300 с.
2. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка (обиходно-разговорный стиль речи). М.: Рус.яз., 1974. 189 с.
3. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. 1955. №1. С.60-87.
4. Дейк Т.А.ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
5. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Изд. 2-е стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2005. 288 с.
6. Кожина М.Н. К основаниям функциональной стилистики. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1968. 251 с.
7. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. М., 1971.
8. Кривенко Б.В. Язык массовой коммуникации. Лексико-семиотический аспект. Воронеж, 1993.
9. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) /Под ред. В.Н.Ярцевой. М.: Совет. энцикл., 1990. 682 с.
10. Наер В.Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка. Вопросы дифференциации и интеграции // Лингвостилистические особенности научно-технического текста: Сб.ст. М., 1981. С. 7-11.

11. Насырова Г.Н. Функционально-прагматические и структурные характеристики текстов малоформатной деловой корреспонденции. Автореф.дисс.канд.филол.наук. СПб., 1997. 19 с.

12. Насырова Г.Н. Формирование навыков чтения у слушателей магистратуры по направлению подготовки «Международные отношения» (на материале статей СМИ). Вестник Тамбовского ун-та. Научно-теоретический и прикладной журнал широкого профиля. Серия «Гуманитарные науки» Т.24, №181, 2019. С. 26-33.

13. Разинкина Н.М. Функциональная стилистика. М.: Высш.шк., 1989. 180 с.

14. The Economist, October, 29th, 2020.

15. The Economist, January, 16th, 2021.

**Паневкина Е.И.
Коптелова И.Е.**

PRIMER ON INTERNATIONAL LAW: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ

***Аннотация.** В статье рассматриваются принципы построения учебного пособия для магистратуры юриспруденции, разработанного на основе международных документов и направленного на обучение навыкам анализа этих документов, их перевода, работе над расширением словаря в области международного права.*

***Ключевые слова:** системный подход; реферирование; круг проблем; общий шаблон*

**Panyovkina E.I.
Koptelova I.E.**

PRIMER ON INTERNATIONAL LAW: TASKS AND CHALLENGES

***Abstract.** The article looks into the concept of a text-book for masters' programme in law that is based on international instruments and aimed at teaching skills suitable to analyze and translate such instruments, as well as expanding students' vocabulary of public international.*

***Key words:** systematic approach; rendering; range of challenges; general pattern*

Степень магистра предполагает самостоятельное научное исследование; навыки, приобретаемые при его проведении, далее развиваются в научной работе для получения степени кандидата наук. Магистратура позволяет углубить специализацию по профессиональному направлению, выбранному в бакалавриате. Степень магистра свидетельствует об имеющихся у выпускника умениях и навыках, которые присущи научному работнику. Современные связи в научном сообществе характеризуются широким международным сотрудничеством и активным информационным обменом, знакомством с результатами различных исследований, их учет и использование в собственных изысканиях.

В связи с развитием информационного общества особое значение приобретают умения воспринимать и перерабатывать информацию, полученную из различных источников, на иностранном и родном языке. Поэтому в рамках профессионально-ориентированного владения иностранным языком повышаются требования к умению переводить профессиональные тексты различных жанров и владению навыками

информационно-аналитической работы с аутентичными текстами по специальности, т.е. уметь реферировать, аннотировать и комментировать.

Для выполнения требований ФГОС и рабочей программы перед преподавателями возникла необходимость в специализированных учебных пособиях по языкам, которые изучаются в Дипломатической академии.

Преподавание языка специальности, прежде всего, фокусируется на освоении студентами терминологии и грамматических особенностей, характерных для правовых документов. Именно в этом состоял наш подход при разработке учебного пособия *“Primer on International Law”* [5].

Следует сказать, что мы столкнулись с задачей создания учебного пособия нового типа, поскольку изучаемая область права довольно специфическая, преподается лишь в нескольких вузах. Учебник, который мы сначала выбрали для занятий [1], не удовлетворял нас по целому ряду причин. Тексты, представленные в нем, содержали очень общую информацию, подчас далекую от науки и практики права. Упражнения напоминали школьные учебники, имели целью отработать только лексику; грамматические особенности правовых документов не были представлены; коммуникативная часть была направлена в основном на пересказ составленных авторами текстов. Видимо, авторы не ставили перед собой задачу погружения студентов магистратуры в «живой» язык юридических документов, знакомство с которым, на наш взгляд, является неотъемлемым компонентом, если мы хотим подготовить будущих специалистов – практиков и научных сотрудников в области международного права.

Создавая свое пособие, мы руководствовались следующими методическими принципами:

1. Системный подход к иноязычному образованию, для чего комплексно реализуются все цели обучения – коммуникативные, образовательные, воспитательные и развивающие [2, с. 57-58].

2. Компетентностный подход, направленный на развитие коммуникативных умений в сфере профессионального иноязычного дискурса [6, с. 43].

3. Развитие личности магистрантов в рамках профессиональной, научной и учебно-познавательной деятельности с использованием разнообразных форм и видов работы [3, с. 219].

4. Всестороннее развитие умений и навыков, включающих чтение, говорение и письмо, а также перевод и умение создавать вторичные документы.

Первая проблема, с которой мы столкнулись, состояла в том, что надо было охватить и освоить большой объем материала (в том числе, документарного) за очень небольшое количество часов – всего 136 (4 часа в неделю). В связи с этим надо было отобрать те области международного публичного права, которые мы сможем рассмотреть за 34 учебные недели. Таким образом, были выбраны следующие темы: *“The Concept of International Law”*, *“The Law of Treaties”*, *“Diplomatic and Consular Law”*, *“The International Humanitarian Law”*. *“The Human Rights Law”*,

“*International Organisations*”. Все они, кроме последнего, прошли апробацию в группах магистратуры по программе «Международное публичное право». Подобная апробация показала необходимость внесения изменений, прежде всего в раздел “*The Concept of International Law*”, поскольку, к нашему сожалению, далеко не все магистранты обладают базовым образованием в области права: на программе учатся многие слушатели, закончившие бакалавриат ДА.

Цели, которые мы ставим в процессе работы с пособием, включают расширение словарного запаса, в первую очередь, за счет профессиональной терминологии, формирование умения анализировать тексты, развитие исследовательских навыков [10].

Исходя из поставленных учебных задач, при отборе текстовых материалов, мы стремились познакомить, научить и приучить студентов читать и понимать документы правового характера, т.е. принципами отбора текстов были: 1) развитие профессиональной мотивации и профессионально значимых качеств; 2) ориентация на самообразование, самореализацию в рамках профессии; 3) формирование мировоззренческих ценностей; 4) гуманизация курса (т.е. придание личностного смысла представляемому материалу, опора на субъективный опыт студента). Таким образом, пособие содержит выдержки из конвенций, деклараций, заявлений, статей правоведов, а также положения Устава ООН и иных международных организаций.

Структурно все разделы учебного пособия одинаковы: устные задания, вводящие в тему; тексты вышеуказанного характера; задания на поиски синонимов, парафраз, дефиницию; отработка лексических и грамматических особенностей; перевод с английского на русский и обратно; аннотирование и изложение. Безусловно, наше пособие нацелено, прежде всего, на развитие навыков аналитического чтения. Тем не менее, мы старались, где возможно, предусмотреть и задания, выводящие студентов на свободную речь.

Устные задания в самом начале раздела, вводящие в тему, имеют часто двуединую задачу: кроме необходимости высказать определенное мнение, необходимо найти информацию по заданию, без которой невозможно осуществить устное высказывание.

Часть заданий после чтения оригинальных текстов нацеливает студентов на обсуждение правовых вопросов (например: *Summarize the functions of a diplomatic mission in a receiving state in English* или *Identify the major goals of the Vienna Convention on the Law of Treaties*). Однако отрывки из оригинальных международно-правовых документов можно проанализировать не только с точки зрения права, но и с точки зрения языка. В этом преподавателю помогают задания по поиску синонимов, парафраз и дефиниций. Последнее, как ни странно, вызывает трудности у студентов, которые пытаются подменить дефиницию каким-либо примером, что, к сожалению, указывает на их неподготовленность в области построения терминологических определений. Причем такой

эффект наблюдается при выполнении упражнений как на английском, так и на русском языке. Кроме упражнений в каждом разделе есть, так называемые, *lexical notes*, в которых объясняются некоторые синонимы и сочетаемость терминов.

В связи со своеобразием правовых текстов грамматика в учебном пособии представлена лишь отдельными темами. В первую очередь – это использование модальных глаголов в юридических текстах. Кто знаком с такими текстами, знает, что применение модальности в них отличается своеобразием и требует особой осторожности при переводе с одного языка на другой.

Лексические упражнения, которые даются после текста, предназначены для расширения словарного запаса через поиск синонимов, английских эквивалентов русским словосочетаниям, предоставленным после текста, и перифразу [8, с. 75].

Создание вторичных документов представлено, например, таким видом работы как *case brief* (краткое изложение дела); объяснение дается через разбор дела Международного Суда ООН (*Unites States of America v. Iran, 1980*) [4, с. 36]. В качестве самостоятельной работы студентам предлагается выбрать любое дело, которое рассматривалось ЕСПЧ, и написать на его основе *case brief*. Кроме того, отдельную группу составляют тексты для аннотирования или реферирования. Такой вид работы хорошо знаком всем преподавателям кафедры, поскольку он используется в политологических группах бакалавриата и магистратуры основного и второго языков [7; 9].

Каждая глава предлагает и какое-нибудь исследовательское задание, которое магистранты должны подготовить дома, подразумевающее работу с различными источниками информации. Например:

- *Choose any regional organization to your liking and speak on its present-day status and efficiency. Give arguments supporting your point of view and examples of its practices.*

- *Pick up a state in a conflict as reported by the UNSC, dwell on its peculiarities, and update the event.*

- *Speak on the role of ICRC or any other humanitarian organization in the framework of IHL (national Red Cross, Red Crescent, Red Lion and Sun Societies).*

Несмотря на то, что наше пособие нацелено, прежде всего, на развитие навыков аналитического чтения, мы старались, где возможно, включить задания, выводящие студентов на свободную речь.

К пособию даются 3 приложения, содержащие список наиболее употребительных в праве латинских терминов, названия наиболее важных международных договоров, глоссарий дипломатических терминов.

Минусом, на наш взгляд, является отсутствие звукового приложения к нашему пособию. Однако использование лекций Аудиовизуальной библиотеки международного права ООН в значительной степени снимает эту проблему.

Мы надеемся, что использование пособия *Primer on International Law* в учебном процессе позволит более эффективно организовать аудиторную, внеаудиторную и самостоятельную работу студентов и повысить интерес к изучению английского языка и правовых дисциплин на английском языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алонцева Н.В. Английский для студентов факультетов права и международных отношений. ТетраСистемс. Минск. 2009. 400 с.
2. Афанасьевская Н.В. Реализация целей обучения в учебнике иностранного языка для неязыковых вузов // Заметки ученого. 2020. № 4. С. 56-60.
3. Зоткина И.В. Межкультурная коммуникация и профессиональная компетентность студентов Дипломатической академии МИД РФ в обучении иностранному языку // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. М.: 2018. С. 216-220.
4. Коптелова И.Е., Панёвкина Е.И. О типологии вторичных документов при обучении юридическому письму // Филологический аспект. 2020. № S2 (5). С. 31-37.
5. Коптелова И.Е., Панёвкина Е.И. Начала международного права. *Primer on International Law*. Уч. пособие. Квант Медиа. М. : 2021. 218 с.
6. Коржева Л.Б. Компетентностный подход как способ усиления профессиональной составляющей высшего образования // В сб. материалов межвузовской научно-практической конференции «New World. New Language. New Thinking». Дипломатическая академия. М.: 2018. С. 39-45.
7. Коробейникова Л.Н. О методе создания комплекса лексический и лексико-синтаксических заданий в пособии по реферированию // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. М. : 2017. С. 98-105.
8. Русакова И.Б. Обучение реферированию текста на английском языке. // Сборник статей «Язык. Культура. Общество». Дашков и Ко., М.: 2019. С. 73-79.
9. Семенов А.В. О создании учебного пособия по переводу, реферированию, аннотированию и комментированию для старшей ступени обучения «Учим китайский язык вместе с Си Цзиньпином» // В сб. Восточный альманах. М.: 2018. С. 132-138.
10. Соколова В.Л. Некоторые методические приемы обучения профессионально-ориентированному переводу (на примере работы со студентами-юристами) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 519-2. С. 20-30.

Панченко Л.В.

МЕТОД «CASE-STUDY» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Рассмотрев общее понятие ситуационного исследования, в статье автор рассматривает пример применения метода “case-study” на занятиях английским языком в группах бакалавриата, указывая на положительные моменты и недостатки конкретной ситуации.

Ключевые слова: ситуационное исследование; Болонский процесс; учебно-познавательная деятельность; позитивная мотивация

Panchenko L. V.

CASE-STUDY APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. Looking into the notion of case-study, the author gives an example of applying case-study approach in English classes at bachelors' programme underlining pluses and minuses of the given case.

Key words: case study; Bologna process; learning and cognitive activity; positive motivation

Рост политико-экономических связей и контактов между государствами незамедлительно сказался на всех сферах общества, и в первую очередь, культуре и образовании. Политические и экономические процессы, происходящие в последние годы в России, интеграция в Европейское и Мировое Сообщество требуют подготовки большого количества граждан, свободно владеющих иностранными языками, что позволяет иметь им в обществе определённый социальный, политический и материальный статус. В связи с этим проблема обучения иностранному языку в России становится все более актуальной. Решение этой проблемы требует учёта всех факторов, влияющих на эффективность формирования иноязычной компетенции. Обучая иностранному языку сегодня, мы должны осознавать, что «он больше не может являться языком светского общения и досужих рассуждений, а превращается в инструмент решения профессиональных задач и достижения конкретных целей». [6, с. 214] Стремительный научно-технический прогресс и связанный с ним информационный бум поставили перед педагогикой и педагогической психологией проблему поиска новых методов обучения, новых способов освоения информации.

Мы живем в век новых технологий. Сегодня информация обновляется ускоренными темпами. Половину из того, что мы знаем сегодня, мы не знали 10-15 лет назад. Объем знаний удваивается каждый год. Нашим учащимся приходится и придется все время сталкиваться с новой информацией, в том числе иноязычной информацией. Невозможно предугадать, с какой именно информацией им придется работать в будущем. Поэтому важно научить их уметь работать не с конкретной информацией, а с любой информацией: самостоятельно находить необходимый материал под поставленную проблему, критически оценивать поступающую информацию, чтобы избежать манипулирования сознанием, уметь делать выводы, аргументировать их, быть готовыми к решению возникающих проблем. Необходимо подготавливать учащегося к изменениям в его судьбе, чтобы в будущем он смог войти в экономическую и социальную реальность, чтобы смог справиться с проблемами и вести себя адекватно ситуации. Одной из главных целей обучения, таким образом, является – научить учащегося самостоятельно мыслить. А одной из главных целей преподавателя иностранного языка – научить учащегося мыслить на иностранном языке.

Современный процесс обучения требует особой формы организации учебной деятельности, когда знания передаются учащимся не в готовом виде, а в процессе самостоятельной познавательной деятельности в

условиях проблемной направленности процесса познания. Как отмечает В. Оконь, применение «пассивных», сообщающих методов обучения приводит к формированию пассивной личности, применение же методов обучения, позволяющих учащемуся под руководством преподавателя достигать некоторых новых результатов, приводит к формированию личности со значительно бóльшими творческими возможностями. Только тогда, когда учащийся сам принимает участие в выработке знаний, когда он открывает их для себя, эти знания становятся его убеждениями, составными частями его мировоззрения. [3, с. 6] Задача преподавателя - активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности, а одной из главных задач учащегося - перейти из пассивного в активного участника образовательного процесса.

В соединении со сложившимися методами проблемная направленность учебного процесса способствует более полной реализации возможностей всестороннего развития учащихся. Речь идет об организации таких учебных занятий, которые предполагают создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [2; 7].

Проблемное обучение включает теоретический или практический вопрос, требующий изучения, расширения, исследования в сочетании с определенными условиями и обстоятельствами, создающими ту или иную обстановку (ситуацию). Чтобы заставить учащегося задуматься, современное занятие по иностранному языку невозможно без проблемных заданий. При составлении проблемных заданий, преподаватель должен достичь того, чтобы учащийся

- действительно почувствовал определенную теоретическую или практическую трудность;
- сформулировал основную проблему или уяснил проблему, сформулированную преподавателем;
- захотел решать эту проблему и
- смог это сделать.

Преподаватель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, помощника. Ему необходимо лишь активизировать самостоятельную творческую поисковую деятельность учащихся, привлечь их внимание к возможным решениям проблемы, предоставить примеры тех или иных решений и обсудить приемлемость каждого из них, оставляя право принятия окончательного решения за самими учащимися [8]. Эта роль значительно сложнее и требует от преподавателя более высокой степени мастерства.

В ряду проблемных по своему характеру методов хотелось бы отдельно остановиться на ситуационном анализе (case-study).

Основная цель ситуационного анализа - научить учащихся применять теоретические знания в практике и принимать верные стратегические и оперативные решения.

В основе ситуационного анализа – случай, максимально приближенный к реальной, жизненной ситуации. В этой ситуации важно присутствие действующих лиц, которые попали в затруднительное положение, или столкнулись с проблемой и которые просят совета у учащихся. В ней может присутствовать некоторая интрига, что вызовет у учащихся интерес, повысит исследовательскую мотивацию. Учащимся нужно понять, почему герои попали в ту или иную ситуацию. Поэтому ситуация должна быть актуальной, интересной для учащихся.

В самой ситуации должен присутствовать текст, который содержит достаточный материал для анализа фактов, для высказывания первоначальных идей. Но в то же время, она должна быть представлена преподавателем таким образом, чтобы учащиеся осознали недостаточность имеющихся у них знаний, в том числе и межпредметных, на данный момент по данной проблеме, чтобы у них возникла острая необходимость в поиске недостающей информации. Важно, чтобы сама проблема не имела однозначных решений. Причем проблемная ситуация в кейс-стади в отличие от проблемной ситуации в других методах содержит, как правило, комплексную проблему, отражающую не только ту или иную научную проблему, знание, теорию, но и связанные с ней сопутствующие проблемы: политические, социальные, экологические, этнические, культурологические, пр. Анализу подлежит вся совокупность проблем (весь case) [1].

Этот метод обучения формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе, учащиеся воспринимают его как игру, хорошо сформулированные ситуации «задевают» слушателей, они заинтересованы решить проблему, найти выход, помочь своим героям. И вместе с тем учащиеся осознают, чтобы дать правильный совет, или прийти к наиболее правильному решению, им самим необходимо изучить этот вопрос (проблему) с разных сторон. Учащимся понадобится достаточно большой объем аутентичной, современной информации, новые знания, факты, мнения разных людей. Цель этого метода — научить учащихся анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант.

На наш взгляд, необходимость использования ситуационного анализа в практике обучения иностранному языку обусловлена двумя тенденциями. Первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развития способностей, среди которых особое внимание уделяется

способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать значительные массивы информации. Вторая вытекает из развития требований к качествам личности специалиста, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью адекватного поведения в различных ситуациях.

Использование ситуационного анализа развивает навыки групповой, командной работы, т.к. при анализе конкретных ситуаций сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают возможность развивать навыки анализа и планирования.

Ситуационный анализ должен использоваться в соединении с другими методами обучения, в том числе и с традиционными. Ситуативное обучение учит поиску и использованию знания в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления. Нельзя все обучение строить только на ситуационном анализе. Это может привести к тому, что будущий специалист окажется без необходимого нормативного знания. Все его знание будет сводиться к знанию множества ситуаций, без какого-либо методологического принципа или системы.

Принцип ситуационного анализа был нами использован при подготовке материалов по теме: «Система образования Великобритании, США и России». При этом была поставлена задача - развитие способности учащихся использовать английский язык как средство образования и самообразования в профессиональной области, развитие навыков поиска информации из различных источников, в том числе и электронных. В основу были положены принципы проблемности и актуальности представленных материалов. Все материалы аутентичны или частично аутентичны.

На основании данных материалов был проведен эксперимент в нескольких группах слушателей 2, 3 курсов, владеющих английским языком на уровне В1-В2 Совета Европы на базе Дипломатической академии МИД РФ. Студентам была предложена проблемная ситуация, максимально приближенная к реальной жизни с конкретными действующими лицами, которые попали в затруднительное положение и просят студентов помочь им решить проблему. Для того чтобы студенты могли дать хороший обоснованный совет, им самим необходимо было исследовать эту тему со всех сторон: политической, исторической, социокультурной и т.д. Поставленная проблема вызвала большой интерес у слушателей, т.к. она актуальна, в ней достаточно материала для высказывания первоначальных идей и мнений. Ниже приводится сама проблемная ситуация, поставленная перед студентами на английском языке:

Russian students, Anna and Sergey, live in Moscow. This year they are graduating from University. Sergey would like to continue his education by taking post-graduating courses or applying for Master's program. But he is trying to decide whether to study abroad or here, in Russia. Anna is thinking of applying for a job after graduating. But she is in two minds whether to gain experience abroad in Great Britain or the USA or to work in Russia. Both of them need your advice. To help them we should investigate the systems of education in Great Britain and in the USA and compare them with the Russian education system to find advantages and disadvantages of each alternative.

В то же время слушатели почувствовали недостаточность накопленных знаний по данной теме, у них возникла необходимость в поиске дополнительного материала. Они изучали такие темы, как: *exam system, sandwich courses, internship, e-learning, Bologna process, what universities are for* и т.д. Студенты столкнулись с большим объемом информации в Интернете. Им приходилось находить конкретный материал под поставленные вопросы или задачи, перерабатывать информацию из разных источников, выделять главные мысли, анализировать, обобщать, оценивать, сравнивать, устанавливать связи, делать выводы. На занятиях они участвовали в дискуссиях, обменивались накопленной информацией, аргументированными мнениями. И самое главное, что при этом они должны были держать в уме основную нить рассуждений, не теряя цели анализа фактов.

В конце работы была проведена ролевая игра по теме: «Россия в Болонском процессе», которая вызвала большой интерес у слушателей. Было предложено рассмотреть эту проблему с различных позиций: с позиции министра образования и науки, ректора Московского университета, представителя комитета по образованию Государственной думы, студентов Дипломатической академии. Проигрывание ролей помогло слушателям, на наш взгляд, выработать собственную позицию.

За ходом экспериментальной проверки наблюдали трое преподавателей-экспертов. Результаты апробации показали, что содержание данной темы полностью соответствует целям и задачам преподавания английского языка на уровне В1-В2 Совета Европы. Важным достоинством является активизация познавательно - исследовательской деятельности учащихся, самостоятельной работы с большим объемом информации в Интернете с последующим обсуждением в аудитории отобранного материала.

Как показал наш эксперимент, использование в учебном процессе проблемных методов оказывает положительное влияние на учащихся в эмоциональном плане, готовит слушателей к адекватному поведению в различных ситуациях, учитывая социокультурный контекст, уважительное отношение к партнеру, толерантность в межкультурных отношениях, а также способствует актуализации умений и повышению мотивации овладения одним из самых трудных продуктивных видов иноязычной речевой деятельности – говорения, критически оценивать поступающую

информацию, делать выводы, аргументировать их. Учащийся становится активным участником учебного процесса, он принимает правила игры, учится решать возникающие проблемы, а не избегать их.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коржева Л.Б. Использование метода ситуационного анализа (case-study) в обучении английскому языку для развития критического мышления студентов // New World. New Language. New Thinking. М. : 2020. С. 803-809.
2. Мирзоева Ф.Р., Щербакова О.Ю. Использование метода проектов в обучении студентов английскому языку // Трансформация методов обучения студентов в вузах финансово-экономического профиля. М. 2016. С 20-42.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М., 1968.
4. Опарина Н.В. Использование предметно-языкового интегрированного обучения при подготовке арабистов // Восточный альманах. Сб. научных статей. М. : 2019. С. 147-152.
5. Панченко Л.В. Социокультурная компетенция в языковом образовании студентов специализированных вузов // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. 2018. С. 205-215.
6. Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств: Учеб. пособие по профессиональной межкультурной коммуникации. - М., 2005.
7. Чуреева О.А. Метод кейсов в преподавании русского языка иностранным студентам медицинских вузов // Язык. Культура. Коммуникация. Сб. материалов конференции. Ульяновск. 2017. С. 127-138.
8. Щербакова О.Ю., Мирзоева Ф.Р. Реализация метода проектов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. 2015. № 3. С. 150-153.

Писарик О.И.

ЗАЩИТА КУРСОВЫХ ПРОЕКТОВ КАК АКТИВИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ПОДЪЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье описываются некоторые пути активизации изучения профессионального подъязыка строительства посредством подготовки обучающимися пояснительных записок к проектам на английском языке с последующей защитой. Подобный подход в профессионально-ориентированном обучении дает возможность студентам неязыковых вузов на практике применять полученные знания, активизировать навыки иноязычного общения.

Ключевые слова: подъязык строительства; английский язык; профессионально-ориентированное обучение; прикладная лингвистика

Pisarik O.I.

DEFENSE OF COURSE PROJECTS AS ACTIVE STUDY OF THE ENGLISH LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN

PROFESSIONAL ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TRAINING OF CONSTRUCTION STUDENTS

Abstract. *The article describes some ways to activate the study of the construction language for specific purposes by means of preparing explanatory notes for projects in English with subsequent defense. Such an approach in professionally-oriented training allows students of non-linguistic universities to apply their knowledge in practice, to activate the skills of foreign language communication.*

Keywords: *construction sublanguage; English; professionally oriented teaching and learning; applied linguistics*

Стремительная эволюция научно-технического знания повлекла за собой создание языковой системы, способной его вербализировать, а следовательно, сохранять, распространять и приращивать. Таким образом, в середине прошлого столетия сформировалась теория об особой лексической области, которая стала обслуживать сферу профессиональной коммуникации. Сегодня данная система носит название «подъязык».

В отечественном языкознании трактовку понятия «подъязык» впервые сформулировал в своих работах Н.Д. Андреев в 60-ые гг. XX века. Согласно его определению, подъязык является совокупностью различных языковых элементов, использующиеся в текстах единой профессиональной тематики [1]. Расширяя и уточняя объем понятия «подъязык», российские исследователи Т.Н. Хомутова и А.В. Суперанская указывают на то, что данная языковая система возникла на базе общенационального языка, черпает из него основные характеристики и описывает специальное знание при помощи особых лексических единиц – терминов [5, с. 57; 6, с. 98]. Именно терминология и некоторые отличительные черты архитектуры текстов научно-технической направленности являются детерминирующими признаками, выделяющими подъязык на фоне общеупотребимого языка [8, с. 784].

В рамках данной статьи основное внимание уделяется подъязыку строительства, интерес к изучению которого стремительно возрос в последние десятилетия благодаря расширению поля деятельности и выходом отечественных специалистов на международную арену. Всесторонняя подготовка современного профессионала не может быть успешной без овладения подъязыком будущей специальности, так как коммуникация с коллегами является основной функциональных обязанностей. Таким образом, все актуальные образовательные программы неязыковых вузов включают в себя разделы, предусматривающие развитие навыка иноязычного общения, с целью извлечения, обработки, сохранения и передачи результатов профессиональной деятельности.

Специфика профессионально-ориентированного обучения определяется необходимостью создать все условия для успешного овладения всеми аспектами профессиональной коммуникации, в частности, предоставить обучающемуся возможность насыщать речь детерминирующими особенностями подъязыка специальности -

терминами и особыми синтаксическими конструкциями - в ситуациях профессионального общения. Вопрос как очной, так и дистанционной реализации процесса преподавания английского подъязыка в рамках профессионально-ориентированного обучения отражен во многих работах как отечественных, так и зарубежных исследователей [2; 3; 4; 7].

В контексте данного исследования предлагается рассмотреть некоторые пути активизации изучения английского подъязыка студентами-бакалаврами по строительным направлениям подготовки. Несмотря на растущую с каждым днем популярность английского языка, значительный процент обучающихся имеет недостаточный уровень внутренней мотивации к овладению языком специальности. Зачастую, специфическая лексика, частотность употребления конструкций страдательного залога и безличных предложений кажутся сложными для освоения и употребления в ситуациях реального профессионального общения. Для того, чтобы студенты могли постепенно развивать навык реализации иноязычного общения и совершенствовать его на практике, предлагается установить взаимодействие между преподавателями кафедр иностранного языка и преподавателями профилирующих кафедр. С целью осуществления проектной деятельности на английском языке с высокой долей участия профессионального подъязыка студенты, выполняющие курсовые проекты по специальности, должны будут подготовить пояснительные записки, а затем пройти защиту как на родном, так и на изучаемом языке, в частности, английском. Таким образом, для успешного прохождения процедуры защиты необходимо корректно составить пояснительные тексты, перевести спецификации и скоррелировать отечественные и зарубежные стандарты в рамках работы над проектом по специальности. Однако без овладения профессиональным английским подъязком это будет невозможно, и подобный путь активизации его изучения приведет к повышению мотивации обучающихся.

Итак, при обучении профессиональному английскому подъязку строительства необходимо уделять внимание не только формальному изучению основных его характеристик в теории, но и давать возможность обучающимся на практике применять полученные знания, активизировать навыки иноязычного общения. Защита курсовых проектов на английском языке позволит студентам получить дополнительную мотивацию к его овладению и расширить границы профессионального кругозора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев Н.Д. Статистико-комбинаторное моделирование языков. М.: Наука, 1965. 502 с.
2. Андреева М.И., Солнышкина М.И. Семантические модели единиц, номинирующих эмоции в английских профессиональных подъязках. Вест. Марийского гос. ун-та. – Вып. 3(27). Йошкар-Ола. 2017. С. 87-92
3. Горожанов А. И. Формирование обучающей виртуальной среды в контексте новых информационных технологий / дис. ... д-ра филол. наук. М.: МГЛУ, 2018. 535 с.

4. Корниенко О.П. Терминологическая специфика английских текстов подязыка архитектуры и строительства // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Вып. 63 СПб., 2008. С. 151-155.

5. Суперанская А.В. Общая терминология. Вопросы теории [Текст]. М.: Наука, 2003. 246 с.

6. Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект. Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Вып. 71. СПб., 2008. С. 96–106.

7. Tharwat EL-Sakran. Peer and self-assessment in a professional communication course: does task type make a difference? / Journal of Languages for Specific Purposes (JLSP) pp. 25-41

8. Köhler C. Zum Gebrauch von Modalverben und Passivfügungen in der deutschen Fachsprache der Technik // Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena. 1970. № 19. S. 781-795

Полежаева Е.А.

Митрофанова О.А.

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

***Аннотация:** Интеллект-карты являются универсальным инструментом мышления и могут быть использованы в любой области знания и в любой сфере деятельности. В статье рассматривается значение ментальных карт как средства развития мышления и способа отработки навыков разговорной речи*

***Ключевые слова:** урок иностранного языка; интеллект-карты; ментальные карты; майндмэп; ассоциативные карты; развитие навыков разговорной речи*

Polezhaeva E.A.

Mitrofanova O.A.

MIND MAPS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS

***Abstract:** Mind maps are an all-purpose thinking tool and can be used in any field of sphere of knowledge and in any scope of activity. The article considers the importance of mind maps as a tool of development of thinking as well as of speech practice training*

***Key words:** a foreign language class; mind maps; cards of association; speaking practice*

Содержание нашего доклада представлено на данной ментальной карте, которая расскажет сама о себе:
<https://app.ayoa.com/mindmaps/5cd83ea2-1b5c-418b-86dd-4049227d50f6>

Ассоциативные карты, диаграммы, схемы широко используются отечественными и зарубежными преподавателями иностранных языков для структурирования информации и развития навыков разговорной речи. Задания на построение ассоциативных карт можно найти в таких учебных пособиях и учебниках, как серия издательства Schubert “Begegnungen”, “Erkundungen” авторов Anne Buscha, Susanne Raven, Gisela Linthout, серия

“Menschen” издательства Hueber, «Шаги» И.Л. Бим, Ж. Я. Крыловой, Л. М. Фомичевой и многих других.

На данную тему существует ряд интересных исследований коллег из различных российских университетов. С кратким обзором исследований можно ознакомиться в нашей статье «Интеллект-карты на уроке иностранного языка».

Как и когда появились интеллект-карты? Идея создания интеллект-карты как графического изображения мысли принадлежит филологу, педагогу, психологу, нейролингвисту, нейрофизиологу Тони Бьюзену. Интересна его история.

Тони Бьюзен учился в Университете Британской Колумбии. Во время учёбы у него возникли проблемы с запоминанием больших объёмов информации. Бьюзен вспоминает, что чем больше конспектировал, тем меньше запоминал. Изучив принципы работы мозга, он пришел к выводу, что его неудачи были связаны с ограничениями, которое накладывает линейное мышление. Линейное мышление не позволяет мозгу работать эффективно, ограничивает его. Наиболее эффективным мыслительным инструментом может быть только такая схема или диаграмма, которая повторяет строение клеток органа человеческого тела, отвечающего за мыслительные процессы, - мозга. В этом заключаются теория радиантного мышления и техника построения карт, описанные в книгах Тони Бьюзена «Научите себя думать», «Супермышление», «Интеллект-карты».

Концепция интеллект-карт базируется на открытиях учёных Калифорнийского технологического университета Роджера Сперри, в будущем лауреата Нобелевской премии, и Роберта Орнстайна, исследовавших природу мозговых импульсов и функции полушарий головного мозга. Позднее исследования продолжил Эран Зайдель. Учёные описали специализацию полушарий головного мозга, также результаты их исследований показали, что при развитии отстающих типов умственной деятельности повышается качество мыслительных процессов в обоих полушариях.

Левое полушарие у большинства людей отвечает за логические операции, категоризацию, речь, линейное мышление. Правое полушарие - за восприятие ритма, цвета, размера, пространства, воображение и за создание целостного образа. Во время работы левого полушария, правое находится в покое – в состоянии альфа-ритма. Интеллект-карта позволяет задействовать оба полушария и применять при решении задач не только линейный и латеральный типы мышления, но сделать мышление целостным и использовать мозг – менеджер знаний – намного эффективнее. Ментальная карта по своей сути повторяет строение клетки человеческого мозга – нейрона.

Как и предполагал Тони Бьюзен, интеллект-карта стала инновационной формой ведения записей, которую можно применить в любой стандартной ситуации: для конспектирования лекций,

фиксирования информации во время телефонного разговора, деловой встречи, для проведения анализа во время изучения чего-либо.

Линейное фиксирование информации само по себе не может быть на сто процентов эффективным, так как наше мышление не линейно, оно радиантно, или разветвлено. Мы всё воспринимаем и запоминаем посредством ассоциаций. Это происходит, когда мы читаем книгу, слушаем доклад, смотрим фильм или просто выходим на улицу и рассматриваем окружающий нас пейзаж. Может показаться, что речь воспринимается последовательно – слово за словом и предложение за предложением. Однако это не так. Когда мы слышим слово, например, слово «лимон», наше сознание предоставляет нам все возможные, иногда и уникальные, ассоциации: жёлтый, кислый, чай с лимоном, кафе, вокзал, супермаркет, домашнее чаепитие и так далее. В редких случаях в голове возникает написанное слово «лимон». Данное слово, как мы показали, явилось ключом к множеству ассоциаций, которые возбудили в памяти другие образы.

Интеллект-карта эффективна за счет применения принципа разветвлённого мышления и ключевых слов. Ключевые слова в прямом смысле являются ключами, ориентирами для важной информации. Использование цвета, плавных линий, образов и работа с пространством активизируют правое полушарие и стимулируют целостное мышление.

Для того чтобы выполнять свою функцию, ментальная карта должна иметь:

1. центральный образ, передающий тему (предмет) изучения.
2. толстые основные ветви, отходящие от центрального изображения, представляющие собой ключевые темы, относящиеся к предмету изучения. Каждая из ветвей должна иметь свой цвет. Основные ветви делятся на «побеги» второго и третьего уровня, которые представляют подтемы.
3. единственное ключевое слово или изображение на каждой ветви.

Лист бумаги должен быть размещён горизонтально. Карта должна быть визуально притягательной, так как это привлекательно для мозга и повышает вероятность запоминания информации. Толщина ветви символизирует важность ассоциации в иерархии интеллект-карты.

Второстепенные ветви (третьего и далее порядка) можно оставить пустыми. Это стимулирует мозг придумать, чем их заполнить.

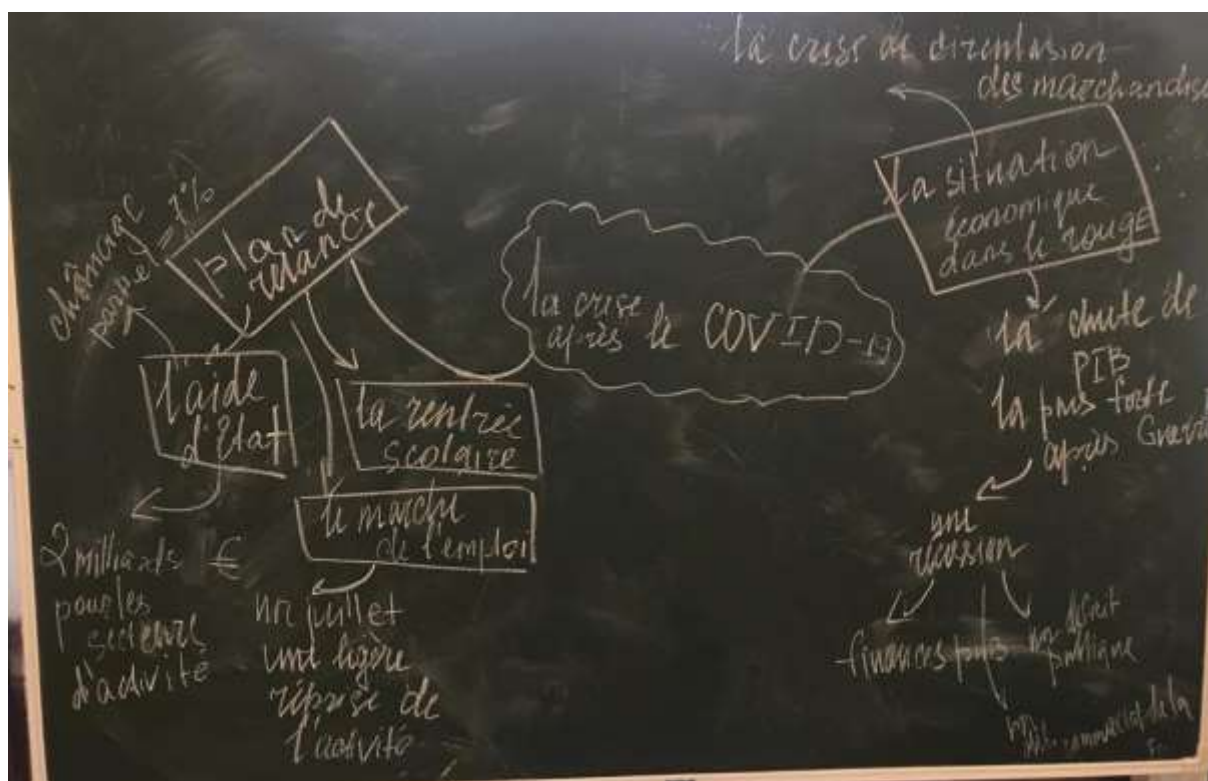
Многим людям легче двигаться по часовой стрелке вокруг центрального изображения. По мере возникновения ассоциаций можно свободно передвигаться по интеллект-карте, заполнять пропуски и добавлять новые дополнительные ветви.

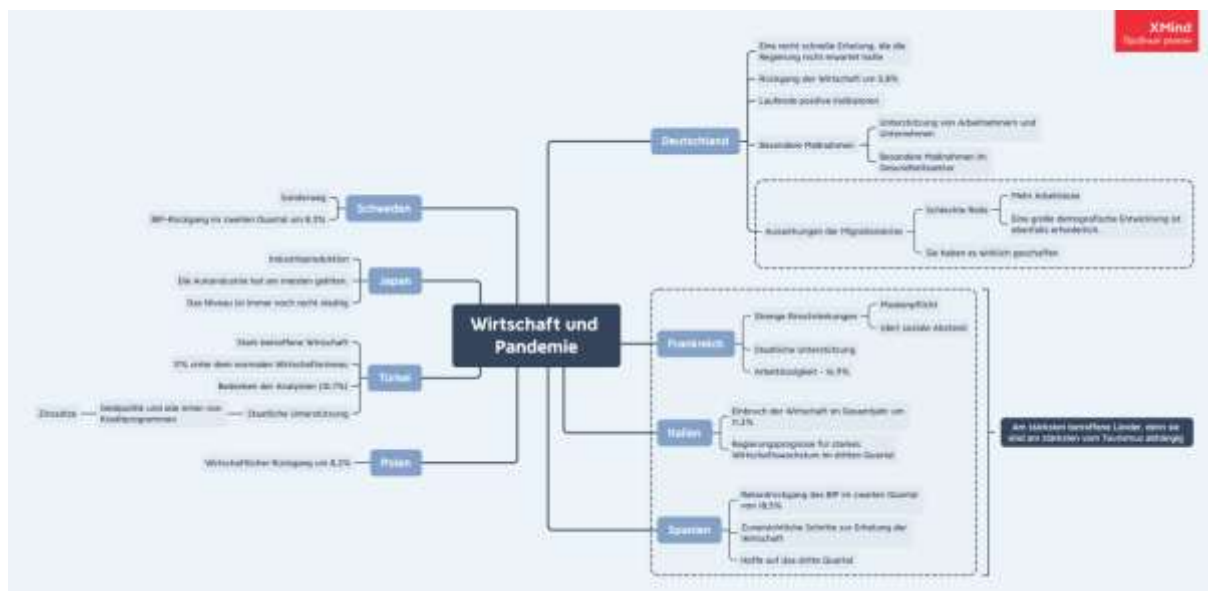
Отличие метода Бьюзена от других методов визуализации в том, что карта обязательно должна повторять строение нейрона, иначе это не ментальная карта. Иные методы визуализации Бьюзен не считает

эффективными, но они могут «предварять» создание истинных интеллектуальных карт.

Ментальная карта – материализация воображения и ассоциативного мышления. Карта имеет открытую структуру, постоянно стремящуюся к расширению. Диаграммы и графики представляют собою закрытые системы, они не стимулируют воображение.

Мы хотели бы поделиться своим опытом построения ментальных карт на уроках иностранного языка у студентов Дипломатической академии. С помощью этого инструмента можно превратить заучивание в запоминание и добиться рефлексии при обсуждении любой темы. Использование карт в разы повышает эффективность работы над текстом, вносит ясность, систематизирует информацию, помогает сделать полный обзор ситуации. Например, карта «Кризис, вызванный коронавирусом» и карта «Экономика в условиях кризиса пандемии»:



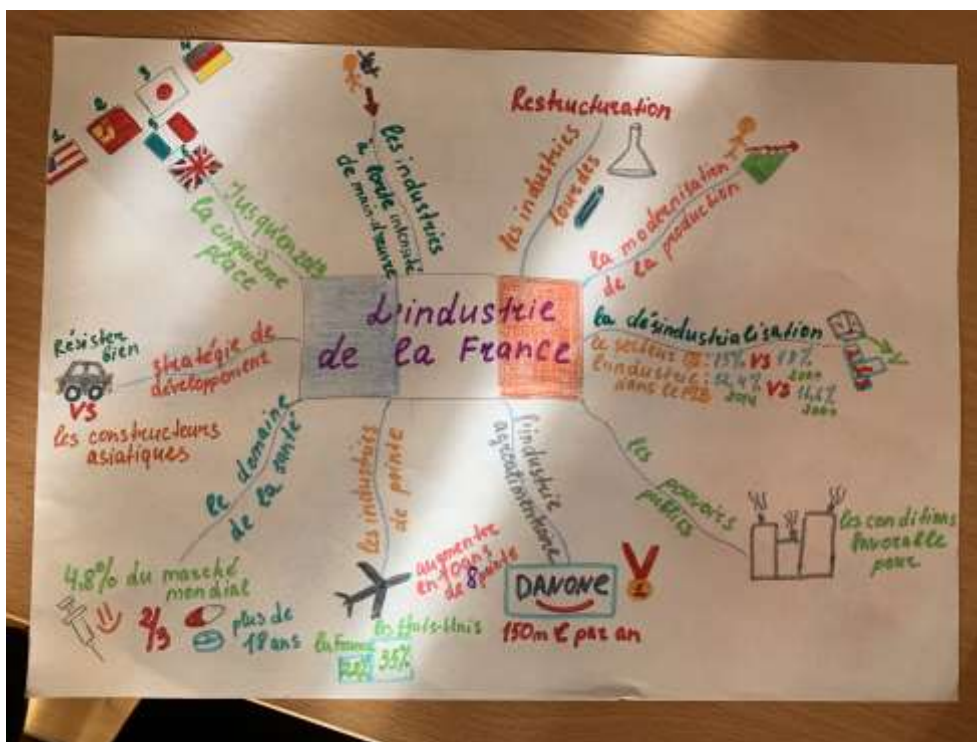


Студенты 2 курса факультета «Мировая экономика» выполняли карты по темам, пройденным в течение семестра. Согласно программе, эти темы вынесены на устный экзамен в качестве одного из заданий. Отвечая тему, студенты использовали готовые карты, не имея времени на подготовку.

Примеры интеллект-карт по теме «Система образования в Германии» [3]:



Примеры ментальных карт по темам «Экономика Франции» и «Система образования в Германии» [3; 4]:



Составляя интеллект-карты, т. е. рисуя мысли, учащиеся демонстрируют индивидуальный способ восприятия, обработки и представления информации. Составление интеллект-карт позволяет выявлять слабые места в знании учебного предмета, развивать пространственное мышление, познавательную активность. Метод интеллект-карт позволяет формировать умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, участие в аналитических обзорах и т. д.); улучшать все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную).

Инструмент интеллект-карты универсален, его могут использовать учащиеся с любым уровнем владения иностранным языком. На начальном этапе обучения ментальная карта станет местом хранения всей необходимой информации (мнемонической системой), на продвинутом – будет стимулировать воображение и поиск неординарных решений. В любом случае, карта порадует конечным результатом и не позволит забыть (!) тему, которой она была посвящена, так как отразит нейронную сеть, возникшую в мозге в процессе работы.

На интеллект-карте можно отобразить программу семестра или всего года. Карты мысли помогут управлять информацией, они пригодятся как в учёбе и бизнесе, так и в повседневной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бьюзен, Тони. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления/Тони Бьюзен ; пер. с англ. Ю.Константиновой. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.

2. Бьюзен, Тони. Научите себя думать. Инновационные методики обучения и мышления для максимальной реализации вашего потенциала/Тони Бьюзен ; пер. с англ. Ю.И. Герасимчик. 2-е изд. Минск : Попурри, 2018. 224 с.

3. Полежаева Е.А. Специфика обучения страноведению Германии студентов факультета «Мировая экономика» Дипломатической академии МИД России // Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве. Сб. материалов конференции. 2018. С. 176-181

4. Полежаева Е.А., Митрофанова О.А. Интеллект-карты на уроке иностранного языка // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. Москва. 2020. С. 170-189.

Потанов Ю.Б.

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИРАНСКИХ УЧЕБНИКОВ ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ МИД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты использования иранских учебников для иностранцев в ходе преподавания персидского языка на начальном этапе. Статья также содержит ряд рекомендаций, которые могут быть учтены в ходе обучения персидскому языку на первом и втором курсах бакалавриата.

Ключевые слова: преподавание; персидский язык; начальный этап, учебник

Potapov Y.B.

ON EXPERIENCE OF USING IRANIAN TEXTBOOKS OF PERSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENT WHEN TEACHING AT STARTER LEVEL AT DIPLOMATIC ACADEMY OF RUSSIAN FOREIGN MINISTRY

Abstract. The article deals with methodological aspects connected with using of Iranian textbooks for foreign students in teaching Persian language at the early stage. The article also focuses on some recommendations which could be considered in the course of teaching Persian language to first-and second-year university students.

Key words: teaching; Persian language; early stage; textbook

В данной статье рассматривается опыт использования иранских учебников персидского языка для иностранцев (начальный этап обучения) в группе 1 и 2 курсов бакалавриата факультета «Международные отношения и международное право» Дипломатической академии МИД

России. Структура и содержание ряда таких иранских учебников были нами ранее подробно рассмотрены [7]. Хотелось бы сразу уточнить, что иранские учебные пособия используются выборочно в качестве вспомогательных материалов, которые дополняют прохождение тем в базовых российских учебниках персидского языка [1; 2].

Может возникнуть вопрос: какие причины и факторы побудили нас обратиться к оригинальным иранским учебникам в то время, когда в России имеется определенное количество добротных и качественных учебников и учебных пособий по персидскому языку? К сожалению, в нашей стране подобная учебная литература, особенно по некоторым восточным языкам, обновляется не так часто, как бы этого хотелось, и к тому же она издается ограниченными тиражами, поэтому не всегда удается ее приобрести в личное пользование или получить для библиотеки хотя бы в ограниченном количестве или иметь ее в электронном виде. Иранские же учебники, в отличие от некоторых российских пособий, имеются у нас в электронном виде, что позволяет легко их использовать, особенно, в условиях пандемии в дистанционном формате обучения.

Разумеется, помимо доступности в электронном виде и возможности использования в удаленном обучении, более значимыми и существенными факторами представляются содержание и структура иранских учебных пособий и то, насколько они подходят под требования учебных программ Дипакадемии и соответствуют целям преподавания иностранного языка. Исходя из последнего тезиса, мы выбрали в первую очередь учебное пособие по общему курсу персидского языка для начального уровня (*Dowre-ye omumi-ye zabân-e fârsi. Sath-e moqadamâti* [5]). По своему содержанию оно рассчитано на слушателей, которые уже овладели персидской графикой (арабской вязью), имеют определенный запас лексики и представление о самых простых и наиболее распространенных грамматических временах и правилах. С учетом этого, отрабатываемый в этом пособии уровень можно смело соотнести с начальным (2-й семестр) и базовым уровнями (3-й и 4-й семестры) учебных программ Дипакадемии МИД России.

По своей тематике данное пособие также сочетается в определенной степени с российскими учебниками персидского языка. Тематика уроков включает в себя самые различные разделы, которые в основном затрагивают самые распространенные темы: знакомство и представление себя; семья, родственные отношения, поход в гости; посещение врача, разговор о болезнях, современная и традиционная медицина; досуг, отдых, поездка за город; как пройти в городе; посещение магазина и ресторана; праздники; погода, природа и достопримечательности Ирана; найм на работу, рекламные объявления в СМИ; и т.д. Предварительно был сделан анализ тем, представленных в иранском пособии, и были отобраны наиболее интересные и подходящие темы, которые сочетаются с тематикой российского учебника.

В подтверждение этого положения хотелось бы привести в качестве примера прохождение темы «Положение здравоохранения в Иране» по базовому учебнику [2, с.15] (надо заметить, очень актуальной для настоящего момента). Дополнительно на аналогичную тему отработывался соответствующий урок № 8 из иранского пособия. В иранском уроке сначала идет небольшой диалог, где обсуждается состояние и лечение одного из членов семьи, затем даются названия форм лекарств, основных профессий врачей, органов тела и наиболее распространенных болезней. Завершается урок текстом о посещении больного дома и в больнице. Вся лексика закрепляется в упражнениях, построенных в виде коротких диалогов, заданий на заполнение пропусков, подбор необходимого термина после прослушивания текста и т.д. Следует отметить, что вокабуляр урока не перегружен специальной медицинской терминологией, а содержит лишь наиболее распространенные и употребляемые слова и выражения на эту тему.

Можно констатировать, что все задания в уроке иранского пособия направлены на развитие и совершенствование речевых навыков во всех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо), однако больше внимания уделяется говорению и аудированию. При этом многие упражнения сопровождаются иллюстрациями (фотографиями и рисунками), что, естественно, с помощью визуальных средств обучения и совпадения зрительного ряда и языка облегчает усвоение и запоминание лексического материала и оптимизирует восприятие информации.

На наш взгляд, дополнительное использование таких оригинальных материалов представляется оправданным и нужным и несет определенную практическую направленность. Будущие выпускники Дипакадемии должны четко понимать, что хорошее знание языка страны пребывания, прочные переводческие навыки необходимы им в работе в российских диппредставительствах за рубежом не только для написания различных информационных материалов, проведения и перевода бесед и переговоров на различных уровнях по профессиональным вопросам, но и для общения в различных сферах и перевода, в том числе, бесед на бытовые темы, например, в качестве дежурного дипломата в ходе посещения сотрудниками посольства и членами их семей местных врачей. Как показывает практика, многие молодые дипломаты могут достаточно свободно общаться и переводить переговоры по различным сложным политическим проблемам, но часто испытывают трудности при переводе обычных жизненных ситуаций и вопросов, в том числе, при посещении врача, в ходе протокольных мероприятий и т.д.

В связи с вышеизложенным полагаем целесообразным давать больше такой лексики и закреплять ее именно на начальном этапе обучения, т.к. подобная лексика является очень понятной для студентов и легко усваивается. Кроме того, необходимо иметь в виду, что на старших курсах основное внимание уделяется усвоению профессиональной терминологии, и на прохождение тем бытового характера просто не остается времени. Это

продиктовано тем, что в Дипломатической академии МИД РФ иностранный язык выступает в качестве вспомогательной дисциплины, которая в рамках учебных программ «иностраннй язык в сфере коммуникации» и «иностраннй язык профессиональной деятельности» призвана внести существенный вклад в подготовку бакалавров по профилям «международные отношения и внешняя политика» и «мировая экономика». Поэтому для преподавателя очень важно провести четкую связь между курсами профессиональной подготовки студентов по направлениям обучения и иностранным языком как средством профессиональной деятельности. А важно это потому, что иностранный язык при всей его значимости взаимосвязан с дисциплинами профессиональной деятельности [4, с. 318; 6, с. 323-324]. В отличие от ряда вузов (МГЛУ, Военный университет МО РФ) преподавание иностранного языка в ДА МИД РФ не ведется параллельно в рамках таких аспектов, как, например, речевая практика, общий или технический перевод и т.д., а осуществляется в форме единого курса с преобладанием общественно-политического дискурса, особенно на среднем и продвинутом этапах обучения.

Практическая направленность и ценность иранских учебников обеспечивается и за счет содержащихся в них культурного контента и лингвострановедческой информации, т.к. в них даются значительные сведения о культуре Ирана, традициях и обычаях иранского народа, что также представляется полезным для учебного процесса, т.к. позволяет формировать лингвострановедческую компетенцию и фоновые знания обучающихся, а в свою очередь, «широкое использование и учет фоновых знаний в учебном процессе преследует цель поднять интерес к изучению страны и ее языка и обеспечить качественное обучение выбранному иностранному языку» [9, с.449].

Объяснение грамматических правил в иранском учебнике осуществляется очень кратко и фрагментарно, в основном в виде небольших комментариев, предшествующих какому-либо упражнению, поэтому он может быть использован исключительно в качестве дополнительного материала, который помогает закрепить и лучше усвоить грамматические темы после их прохождения в рамках базового русского учебника. В частности, такое достаточно сложное и не имеющее прямого аналога в русском языке время как настояще-будущее время сослагательного времени (аорист) первоначально следует изучить на материале российских учебников (подробнее см. [8, с.455], а затем уже использовать иранское пособие и выполнять соответствующие упражнения, например, с использованием модальных глаголов в уроке № 9.

Хотелось бы отдельно остановиться еще на одном вопросе, связанном с подачей грамматического материала – тенденции замены в иранской учебной литературе традиционных арабских грамматических терминов персидскими. Это создает определенные трудности у студентов, которые,

во-первых, должны понимать все грамматические правила и задания к упражнениям, которые даются не на их родном (что вполне естественно и привычно для них), а на персидском языке, а, во-вторых, понять новые грамматические термины, с которыми они ранее не сталкивались. В этой связи рекомендуется предварительно составить словник грамматических терминов, который может быть подготовлен либо поурочно, либо по алфавитно-гнездовому принципу, что может облегчить понимание обучаемыми изучаемого материала.

В качестве положительного момента следует отметить и отбор текстов в иранских учебниках. Можно констатировать, что это в целом тематически подходящие аутентичные тексты, в которых отсутствуют сложные грамматические конструкции и термины, что позволяет их легко использовать на начальном этапе обучения, т.к. они по своему уровню сложности соответствуют уровню языковой компетенции студентов 1 курса (конец 2 семестра) и 2 курса бакалавриата. Этот вывод верен как в отношении учебного пособия по общему курсу персидского языка для начального уровня, так и относительно еще одного иранского пособия – книги по чтению из двух частей для начального и среднего уровней (Xândan (sath-e moqadamâti /motavaset)) [10], особенно его первой части, откуда нами был использован ряд текстов.

Полагаем важным затронуть еще один довод в пользу использования иранских учебников в ходе преподавания персидского языка в Дипакадемии, а именно то, как можно отрабатывать навыки аудирования с применением прилагаемых к каждому уроку аудиозаписей (подробнее см. [7, с.195]. К сожалению, не все российские учебники и учебные пособия обеспечены аудиозаписями, а иногда, даже при их наличии, некоторые аудиоматериалы не отличаются высоким качеством записи, что вполне объяснимо, так как нелегко найти носителя языка с хорошей дикцией и понимающего, как нужно записывать учебные тексты. В этом отношении к оригинальным иранским аудиоматериалам не может быть никаких претензий, т.к. они подготовлены на высоком профессиональном уровне, реально оказывают большую помощь в развитии навыков понимания иноязычной речи на слух и учат правильному произношению и интонации современного персидского языка. Иранские аудиозаписи полезны еще и в том плане, что они дают возможность обучаемым понять стилистическую разницу в звучании различных текстов, т.к. их основная часть – тексты страноведческой направленности, упражнения вместе с заданиями и грамматическими комментариями записаны в среднем темпе с соблюдением норм литературного языка, и лишь тексты диалогов записаны в быстром и естественном темпе, присущем разговорному стилю.

С развитием навыков аудирования связан еще один аспект возможного использования иранских учебников – большое внимание, уделяемое авторами разговорному стилю персидского языка. Это обусловлено тем, что «персидский язык, в отличие от русского, английского и большинства европейских языков, имеет значительно

больше различий между двумя основными функциональными стилями: литературно-книжным и устно-разговорным» [3, с.175]. Целый ряд упражнений в иранских учебниках направлен на то, чтобы наглядно показать эти различия между двумя стилями, и делается это вполне адекватно и в понятной для обучаемых форме.

В качестве вывода хотелось отметить, что рассмотренные в данной статье учебники персидского языка для иностранцев, как показал наш практический опыт, по своему содержанию и структуре могут успешно и в определенной мере быть использованы в преподавании иностранного языка на начальной стадии обучения в Дипакадемии МИД России. Аутентичные тексты, составленные с соблюдением всех норм современного персидского языка, оригинальные и качественные аудиозаписи, продуманная и логичная система упражнений – все эти критерии позволяют использовать опыт иранских коллег и подготовленную ими учебную литературу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иванов В.Б., Абольшасани З. Учебник персидского языка. Для I года обучения. М., 2014. 368 с.
2. Иванов В.Б., Гладкова Е.Л. Учебник персидского языка. Ч.II. М., 2004. 320 с.
3. Иванов В.Б. Очерк теории персидского языка. Том 1. М., 2019. 336 с.
4. Галимзянова А.К. Особенности методики преподавания общественно-политического перевода на китайском языке// В сборнике: New world. New language. New thinking. Материалы III ежегодной международной научной-практической конференции. 2020. С. 316-320.
5. Зармьян М. Dowre-ye omumi-ye zabân-e fârsi (sath-e moqadamâti). Тегеран, 2010. 136 с.
6. Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К.// Новые тенденции в преподавании восточных языков в ДА МИД РФ в соответствии с задачами современной внешней политики России// New World. New Language. New Thinking. Сборник материалов II ежегодной международной научной-практической конференции. Москва, 2019. С. 322–327.
7. Потапов Ю.Б. Об иранских учебниках персидского языка для иностранцев (начальный этап обучения) // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник научных статей. М., 2020, С.190-198.
8. Потапов Ю.Б. О методических особенностях преподавания персидского языка в Дипломатической академии МИД РФ // New World. New Language. New Thinking. Сборник материалов III международной научно-практической конференции. М., 2020, С. 450-456 // URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42622930_12637765.pdf (Дата обращения: 08.01.2021)
9. Потапов Ю.Б. О проблемах перевода реалий при обучении общественно-политическому дискурсу на персидском языке // New World. New Language. New Thinking. Сборник материалов II международной научно-практической конференции. М., 2019. С.449-454 // URL.: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38168985_58192574.pdf (Дата обращения: 09.01.2021)
10. Таджуддин З. Xândan (sath-e moqadamâti /motavaset). Тегеран, 2003. 146 с.

Просвирина О.А.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИНЦИПОВ СКАФФОЛДИНГА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В докладе идет речь о применении элементов технологии скаффолдинга в условиях дистанционного обучения. Ставится задача обосновать выбор интерактивной методики в целях повышения мотивации студентов. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска путей оптимизации профессионально ориентированного обучения.

Ключевые слова: сербский язык; скаффолдинг; профессиональный дискурс; мотивация

Prosvirina O. A.

EXPERIENCE IN APPLYING THE PRINCIPLES OF SCAFFOLDING IN DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The report deals with the application of elements of scaffolding technology in the context of distance learning. The task is to justify the choice of interactive methods in order to increase the motivation of students. The relevance of the topic is due to the need to find ways to optimize professionally oriented training.

Key words: Serbian language, scaffolding, professional discourse, and motivation.

Переход на дистанционное обучение в начале 2020 календарного года поставил перед преподавателями иностранных языков ряд новых задач. В частности, необходимо было искать новые способы повышения мотивированности учащихся к овладению языковыми компетенциями. Отсутствие привычной среды общения нередко приводит к фрустрации и утрате интереса к учебе. В сложившейся ситуации пригодились некоторые приемы скаффолдинга – популярной ныне разновидности интерактивной методики преподавания [7]. Скаффолдинг предполагает всестороннюю поддержку учащегося – психологическую, лингвистическую, эмоциональную и т.д. Очевидно, что применительно к изучению иностранных языков данная технология опирается на традицию исследований в области психолингвистики, одним из основоположников которой считается Л.С.Выготский [1]. Взаимодействие преподавателя и учащегося строится с учетом продуманной дозировки контроля и помощи в выполнении заданий. Постепенное снижение уровня поддержки со стороны преподавателя и наращивание объема заданий, которые позволяют студенту проявлять инициативу и самостоятельно решать учебные задачи, способствуют повышению качества и эффективности обучения [3]. Если на начальном этапе нецелесообразно поручать студентам задания, требующие самостоятельного составления текстов (обычно такие задания бесполезны, поскольку выполняются с помощью компьютерного перевода, предлагающего большое количество трудных

слов и конструкций), то по достижении базового уровня владения языком необходимо поощрять творческую инициативу студентов, поскольку у них появляется интерес к активному применению полученных знаний. Преподавание иностранных языков в Дипакадемии МИД РФ опирается на давние традиции разработки приемов повышения мотивации учащихся [2]. Если для студентов магистратуры большую роль играет фактор карьеры, то у слушателей бакалавриата интерес к учебе не столь прагматичен. Их любознательность и потребность самовыражения можно использовать в целях оптимизации учебного процесса.

Весной 2020 года слушатели бакалавриата второго курса Факультета мировой экономики (группа основного языка) изучали сербский язык четвертый семестр и в рамках страноведческого аспекта, в частности, прорабатывали материал по экономике Сербии. Один из студентов – Д.М.Конев - предложил в качестве дополнительного задания попробовать свои силы в пересказе на сербском языке курса Истории экономических учений, который Дмитрия очень заинтересовал. Поскольку на тот момент учащиеся указанной группы уже обладали пассивным запасом профессионально ориентированной лексики, идея показалась вполне реализуемой. Тем более, что в условиях дистанционного обучения креативным личностям, к которым относится и Дмитрий Конев, явно не хватало возможности проявить себя. Он увлеченно искал нужные термины, избегал слишком сложных конструкций, стремился к доступным формулировкам, не выходящим за пределы знания сербского языка на тот момент. Преподаватель взял на себя роль редактора, а затем и соавтора профессионально ориентированного пособия „Историја економских теорија“, которое предназначено для учащихся Факультета мировой экономики Дипакадемии МИД России, изучающих сербский язык в качестве основного языка. К пятому семестру, после овладения сербским языком в объеме базового уровня, у учащихся имеются знания в области экономической теории, а также базовой сербской грамматики и лексики. На первый план выходит развитие коммуникативных компетенций профессионального дискурса, в первую очередь понимание и активное использование экономической терминологии на сербском языке.

Пособие включает сокращенные и адаптированные тексты по истории экономических учений, потекстовые словари, лексико-грамматические упражнения и задания, а также иллюстрации, подобранные Дмитрием Коневым с определенной дидактической целью. Прочитав текст с помощью словаря, учащиеся закрепляют профессиональную лексику, выполняя упражнения и задания. Иллюстрации можно предложить для описания, что также способствует совершенствованию коммуникативных компетенций. Наличие фоновых знаний в области истории экономических учений позволяет инициировать дискуссию с высказыванием альтернативной точки зрения.

Пособие состоит из трех глав, соответствующих основным этапам развития экономической науки [5]. Каждая глава включает несколько

разделов. Потекстовые словари содержат терминологическую лексику и типичные обороты профессионального дискурса. Задания к текстам построены по принципу «от простого к сложному». В начальных разделах требуется лишь правильный выбор ключевых слов и заполнение пропусков, а в заключительном разделе предлагается пересказ по-сербски текста, предъявленного на русском языке. В третьей главе содержатся задания повышенного уровня сложности – на составление синонимических и антонимических рядов, а также подбор лексем с общей архисемой, ведь системный подход к лексике повышает эффективность овладения коммуникативными компетенциями.

Как отмечалось выше, методика скаффолдинга требует всесторонней поддержки учащихся, в контексте преподавания иностранного языка – в первую очередь лингвистической поддержки. В сербистике существует давняя традиция контрастного изучения сербского и русского языков, которая обеспечивает максимальную профилактику межъязыковой интерференции, усиливая тем самым помощь преподавателя [4]. Педагогическая, методическая и психологическая поддержка способствуют «более эффективному освоению содержания программы по иностранному языку, развитию личностных качеств обучающихся и познавательной деятельности, рефлексии и саморефлексии...» [6, с. 336]. Опыт взаимодействия преподавателя и студента в условиях дистанционного обучения позволяет сделать вывод о важности создания мотивирующей образовательной среды, раскрывающей творческий потенциал студента. Применение стратегии скаффолдинга не только облегчает решение текущих учебных задач, но и в конечном счете приближает реализацию принципа непрерывного образования, поскольку формирует у учащегося стремление к самостоятельности и инициативности. Эти качества выходят на первый план в быстро изменяющемся мире, который требует соответствующей скорости адаптации к изменениям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1999. 536 с.
2. Коптелова И.Е., Фадеева И.А. Разноцветная экономика // *New world. New language. New thinking*. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД РФ. М., 2018. С. 348 – 352.
3. Мочалова Т.С. Типология ошибок, вызываемых межъязыковой интерференцией (на материале польского и русского языков) // *New World. New Language. New Thinking*. Сб. материалов III международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 427–435.
4. Просвирина О. А., Гордеева М. Ю. Сопоставительный метод Радована Кошутича и его практическое применение в книге «Русские примеры» // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*. М., 2020. №2. С. 57–65.
5. Шапкин И. Н. История экономических учений. М., 2019. 492 с.

6. Шмараева А. А. Технология скаффолдинга в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов: сущность и перспективы // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. МГУ им. М. В. Ломоносова. Сб. научных трудов. Выпуск 3. М., 2020. С. 334–337.

7. Scaffolding [Электронный ресурс]. URL: <https://edglossary.org/scaffolding/> (дата обращения 12.01.2021).

*Розанова И.Л.
Романович М.Ю.*

**ОСОБЕННОСТИ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К
ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ
(на материале аудиторной работы с учебным пособием
“The Climate and Weather of the British Isles”)**

Аннотация. Представляемая статья повествует об особенностях тематического подхода к преподаванию английского языка в языковом вузе. Авторы статьи рассказывают о личном опыте работы с написанным ими учебным пособием «The Climate and Weather of the British Isles», отдельно заостряя внимание на оптимизации тематического изучения лингвострановедческого материала в языковом вузе.

Ключевые слова: лингвострановедческое; учебное пособие; аспекты преподавания; тематический; тематика

*Rozanova I.L.
Romanovich M.Yu.*

**SUBJECT-SPECIFIC APPROACH TO TEACHING ENGLISH
IN A LINGUISTIC UNIVERSITY
(on class work with the text book
“The Climate and Weather of the British Isles”)**

Abstract. The article is devoted to a very important aspect of teaching English at the linguistic university – studying special themes. The authors present their own thematic textbook “The Climate and Weather of the British Isles” and share their practical experience of working with it specially focusing on the aspect of cultural awareness.

Key words: culture studies; cultural awareness; aspects of teaching; thematic; theme

Практический курс английского языка в любом языковом вузе традиционно подразделяется на тематические блоки, ориентированные в первую очередь на лингвострановедческие особенности страны/стран изучаемого языка. Авторы статьи решили поделиться опытом своей аудиторной работы с собственным учебным пособием «The Climate and Weather of the British Isles», опубликованным издательством ФГБОУ ВО МГЛУ в 2020 году (1) и являющимся важной частью учебно-методического комплекса, обслуживающего дисциплину «Практический курс английского языка как второго» на младших курсах Московского Государственного Лингвистического Университета. Соавторы хотят

рассказать о нюансах темы «Погода на Британских островах», об особенностях аудиторной работы с вышеуказанным тематическим пособием по данному вопросу, о встречном «ответе» со стороны студентов, о неожиданных трудностях, с которыми сталкиваются при этом преподаватели, а также об освоении данного учебного пособия молодыми специалистами.

Авторы преподают на первом и втором курсах переводческого факультета Московского Государственного Лингвистического Университета, и пособие «The Climate and Weather of the British Isles» предназначено прежде всего для студентов I-II курсов очной и очно-заочной форм обучения данного факультета, однако практика показывает, что оно используется и на других факультетах университета - так как сведения о стране/странах изучаемого языка, а также грамотное лингвистическое оформление любой тематической осведомленности необходимы студентам самых разных лингвистических и окололингвистических специализаций.

Учебное пособие «The Climate and Weather of the British Isles» включает специально отобранные тексты о погоде и климате Британских островов, разработанный авторами тематический словарь лексических единиц и устойчивых выражений, а также контекстные упражнения и коммуникативные задания на активное применение лексики и грамматических правил, переводные и творческие упражнения, «живые» ссылки на тематические интернет-ресурсы.

Учебное пособие И.Л.Розановой, М.Ю.Романович «The Climate and Weather of the British Isles» появилось в связи с тем, что предписанный программой материал по данной теме в учебнике Фроловой Г.М., Стрелковой Г.В. (2) для младших курсов различных специальностей, к которым готовит студентов МГЛУ, уже давно признается студентами достаточно простым и нуждающимся в доработке. В рамках углубленного изучения английского языка уже давно многие преподаватели дополняют предписанный учебный материал дополнительными текстами и заданиями, однако учебное пособие «The Climate and Weather of the British Isles» явилось для факультета тем структурирующим основанием, которое обеспечило единообразие в дополнительном тематическом материале и было с энтузиазмом принято и преподавателями, и студентами.

Учебное пособие начинается с текстов, освещающих наиболее общие вопросы мирового климата и предлагающих базовую лексику по данной тематике. Далее следуют тексты о географическом положении Британских островов и вытекающих отсюда общих климатических особенностях данного региона. Тексты сопровождаются обширным иллюстрирующим материалом: картами, таблицами, графиками, отражающими различные показатели оценки климата. Разбирается погода по районам, годам и сезонам, описываются погодные катаклизмы, затрагиваются экологические проблемы.

После текстового кластера в пособии идет англо-английский вокабуляр, структурированный в алфавитном порядке. Дефиниции даны на английском языке, примеры тоже.

Не менее важным авторы сочли включение в учебное пособие таблицы соответствий между температурной шкалой по Цельсию и по Фаренгейту. В этом авторы основываются на традиционном затруднении переводчиков при столкновении с необходимостью конвертирования одних единиц измерения в другие при переводе специальных текстов.

Далее в пособие включены упражнения на активацию лексики, на общее понимание текстового лингвострановедческого материала. Есть упражнения, предполагающие аналитическую работу с текстовым материалом. Отдельным кластером выделяются упражнения на устойчивые и клишированные выражения по теме «погода». В качестве сопутствующего грамматического материала вниманию студентов предлагаются темы «Артикли с погодными явлениями», «Артикли с временами года», «Артикли с частями суток», «Артикли с географическими наименованиями» с разработанным комплексом упражнений по данным темам. Особо следует выделить задания творческой направленности, целью которых является формирование навыков свободной спонтанной речи по пройденной тематике «климат и погода» с опорой на иллюстрации, карты, графики.

Авторы не обходят вниманием и специальный язык средств массовой информации в разделе «прогноз погоды». Данная лексика выделяется в отдельный текстовый материал, который не просто подлежит текстуальному изучению, но и обсуждению, закреплению, активации в аудиторной работе. Конечной целью является свободное владение студентами данной тематикой и умение перевести любой прогноз погоды и с английского языка на русский, и с русского на английский.

Упражнения творческой направленности по теме «климат и погода» традиционно включают в себя работу с английскими «погодными» пословицами. Не обходят данную возможность и авторы пособия «The Climate and Weather of the British Isles». Кроме того, авторы предлагают упражнения на моделирование естественных ситуаций с обсуждением погоды, например, имитацию беседы попутчиков в пригородном поезде.

Предметом особой гордости авторов пособия является обширный тест на знание культурных и страноведческих реалий, связанных с географией и климатом Британских островов. Молодые коллеги-преподаватели признаются, что сами справляются с этим тестом не сразу, студентам же подобное задание, безусловно, интересно, и оно также вносит разнообразие в аудиторную работу.

Также следует сказать несколько слов о заданиях, направленных на аспект «письмо». Дисциплина «Практический курс английского языка» ориентирована, в основном, на развитие навыков устной речи, но аспект «письменная практика» представляется не менее важным, и авторы

уделяют внимание и творческим письменным заданиям уровня IELTS, CAE.

Таково само учебное пособие «The Climate and Weather of the British Isles». Теперь несколько слов о реальном аудиторном воплощении авторских замыслов, о непосредственной работе с данным пособием в студенческих группах.

Первое, что отмечают студенты как безусловное преимущество – это объем материала, как текстового, так и лексического. Практически все виды погоды, реально присутствующие в изучаемом регионе, разбираются в пособии. Студенты также с одобрением и энтузиазмом встречают обширный и разнообразный лексический материал. С сожалением учащиеся отмечают только большое текстовое разнообразие с той точки зрения, что текстов настолько много, что просто невозможно весь материал разобрать пошагово и проанализировать с преподавателем в аудитории. Некоторое количество текстового материала остается студентам в качестве самостоятельной работы, и самые слабые представители групп могут не со всеми заданиями на чтение, перевод и понимание справиться в таком формате.

Что касается лексических, грамматических и активационных упражнений, их студенты оценивают как традиционные для лингвистического вуза добротные и качественные задания. Упражнения речевой и творческой направленности обычно в данном пособии проходятся в аудиторной работе легко благодаря нескучному и разнообразному иллюстрационному материалу: картинкам, картам, графикам.

Кроме того, «живые» ссылки на интернет-источники создают обстановку актуальности темы, ее приближенности к жизни, доходчивости и достоверности. Студентам нравится, когда в финале прохождения темы «погода» они начинают говорить языком сотрудника метеобюро с задействованием профессиональной терминологии. Для преподавателя это желаемый конечный эффект в прохождении данной темы.

Что касается теста на лингвострановедческую и культурологическую осведомленность, то даже при наличии интернета и обширного справочного материала этот тест представляет собой своего рода вызов для студентов.

В целом, учебное пособие «Климат и погода Британии» в аудитории работает эффективно и представляет собой не только развивающий материал для студентов, но и интересный пласт для педагогического освоения молодыми коллегами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Розанова И.Л., Романович М.Ю.: The Climate and Weather of the British Isles: учебное пособие для студентов I-II курсов переводческого факультета. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020

2. Фролова Г.М., Стрелкова Г.В. Учебник английского языка для первого курса языкового вуза. – М.: Академия, 2006

Смирнова Ю.В.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ОТВЕТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, возникающие при оценивании ответов обучающихся по иностранному языку в условиях дистанционного взаимодействия. Предлагаемый практический опыт содержит обоснование способов решения рассматриваемых проблем.

Ключевые слова: оценивание; обучающиеся; дистанционное взаимодействие; иностранный язык.

Smirnova Y.V.

THE PROBLEM OF EVALUATION OF STUDENTS' ANSWERS WHILE STUDYING ENGLISH UNDER DISTANT LEARNING

Abstract. The article deals with the problems of evaluation of students' activity while studying English under distant learning. The ways of solving the problems of evaluation are proposed in the description of practical experience.

Key words: evaluation; students; distant learning; a foreign language.

Изменения, происходящие в современном мире, диктуют возрастающую необходимость использования дистанционных форм обучения. Это обусловлено, во-первых, требованиями соблюдения санитарно-эпидемиологических норм в условиях распространения опасной инфекции, во-вторых, высоким уровнем развития информационных компьютерных технологий, в-третьих, меняющимися требованиями, предъявляемыми к высшему образованию.

Изучение любых дисциплин, изначально предназначенных для аудиторной формы работы, представляется затруднительным, и переход на дистанционное взаимодействие вызывает проблемы как у обучающихся, так и у преподавателей. Проблемам дистанционного изучения посвящены работы А.А. Белоглазова [1], И.И. Бобровой, Е.Г. Трофимова [2], Ю.В. Головановой [3], В.В. Камневой [4], Н.А. Козловой [5] и др. Проблемы изучения иностранных языков в условиях дистанционного обучения в вузе рассматриваются в работах Е.С. Лосевой, М.Р. Гозаловой, А.И. Макаровой [6] и других исследователей.

Дистанционное обучение иностранному языку требует совершенно иного подхода, нежели обычные аудиторные занятия. Помимо технических проблем, оно характеризуется методическими проблемами, во-первых, тем, что преподаватели используют, как правило, ту же педагогическую практику, что и при очной форме обучения; во-вторых,

требуется разработка учебно-методических материалов, предназначенных для дистанционного обучения; *в-третьих*, необходим выбор способа подачи материала; *в-четвертых*, отсутствие непосредственного контакта с преподавателем и невозможность организовать групповую и индивидуальную работу обучающихся.

В условиях дистанционной формы обучения также возникает необходимость использования иного подхода при оценивании ответов обучающихся. Это обусловлено комплексом взаимосвязанных проблем. Рассмотрим некоторые из них и попытаемся предложить возможные варианты решения.

Одной из существенных проблем оценивания работ обучающихся по иностранному языку выступает плагиат (списывание заданий) как из Интернета, так и друг у друга. В условиях дистанционного обучения крайне сложно обеспечить одновременное предоставление обучающимися своих работ. В противном случае те, кто представил свои работы ранее, могут передать свои ответы однокурсникам, которые еще не выполняли задание. Одно из решений данной проблемы состоит в том, чтобы выставлять более высокие оценки тем обучающимся, ответы которых являются наиболее нетипичными, следовательно, предоставляемыми с большой степенью уверенности самими обучающимися. Вместе с тем данный вариант не будет работать, если задание предполагает единственный правильный ответ. В такой ситуации целесообразным представляется предлагать обучающимся задания творческого характера, в которых формулирование ответа одинаковым образом разными обучающимися не представляется возможным. Возможным вариантом может выступить синхронизация времени предоставления ответов в системе дистанционного обучения, в частности, деление задания на блоки и предоставление ответов каждого блока в указанный период времени всеми обучающимися групп одновременно.

Еще одним решением проблемы плагиата могут выступить вопросы к заданиям, выбранные преподавателем в случайном порядке из их общего числа. Однако при этом трудности могут возникнуть с объективностью оценивания работ обучающихся, если одни из них получают более сложные вопросы, чем другие.

Следующей проблемой оценивания ответов обучающихся по иностранному языку является многократная пересдача ими заданий до тех пор, пока они не будут удовлетворены выставленной оценкой. Даже если преподаватель не предусматривал пересдачу оценки, он вынужден проверять присланные работы несколько раз. В противоположном случае работа обучающегося будет «висеть» в числе непроверенных, что является недопустимым для преподавателя.

Также затруднительной для преподавателя видится ситуация оценивания ответов обучающихся-«должников», присылающих работы с большим опозданием. Возникают случаи, когда обучающиеся присылают работы непосредственно перед зачетом или экзаменом. Одновременное

получение большого количества работ требует много времени на их проверку, в результате которой преподаватель не может своевременно взаимодействовать с другими обучающимися, представившими свои работы в срок, а также вынужден работать в авральном режиме, стараясь выполнить остальные виды преподавательской деятельности. Возможным решением данной проблемы может выступить заблаговременное предупреждение о сроках предоставления обучающимися своих работ, по истечении которых работы не будут рассмотрены, либо будет выставлена неудовлетворительная оценка.

Дистанционная работа требует от обучающихся высокой мотивации к изучению предмета и способности эффективного управления своим временем. Как показывает опыт, слишком сложные или слишком легкие задания, как правило, не поощряют честность со стороны обучающихся, которые не видят смысла в таких заданиях. Следовательно, преподавателям следует задавать задания средней степени сложности.

Интересную идею, направленную на предупреждение нечестного поведения обучающихся к своей работе в условиях дистанционного взаимодействия, предлагают Lathrop and Foss [7], называя ее «политикой академической честности», при которой обучающихся можно попросить прочитать и подписать «политическое заявление», например, под названием «Кодекс чести» или «Политика честности» в начале курса обучения. Однако, как отмечают исследователи, политика академической честности менее эффективна для обучающихся старших курсов, нежели младших, поскольку этические принципы старшекурсников изменить гораздо труднее. В любом случае, со стороны преподавателя, очень важным всегда является обличение обмана и поощрение честности обучающихся.

Вероятно, самая серьезная проблема с дистанционным оцениванием ответа обучающегося по иностранному языку - это подтверждение того, что он на самом деле тот, за кого себя выдает. Как известно, обучающийся может свободно «договориться» с другим человеком, который выполнит задание вместо него, или найти «консультантов», чтобы связаться с ними для получения ответа на сложные вопросы. К сожалению, использование пароля не значит, что именно его владелец отвечает на вопросы на удаленном сайте. Проблема аутентификации, являющаяся предметом исследований в области компьютерной безопасности, требует разработки специальных методов, чтобы определить количество присутствующих лиц на удаленном сайте.

При промежуточной аттестации в случае предоставления обучающимися одинаковых ошибочных ответов, выходящих за рамки случайных, можно предоставить другую форму задания, охватывающую тот же материал. Например, вместо теста с вопросами можно предложить написание эссе.

Таким образом, рассмотренные в статье способы решения проблемы оценивания ответов по иностранному языку, позволят преподавателю

объективнее оценить работы обучающихся в условиях дистанционного взаимодействия. Вместе с тем отметим, что данная проблема находится на начальной стадии своего решения и требует дальнейшей разработки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белоглазов, А. А. Дистанционное обучение как один из способов эффективного обучения иностранных студентов / Белоглазов А. А., Белоглазова Л. Б., Мокашов В. В., Копылова П. А. // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2018. Т.15. № 5. С. 38-45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-kak-odin-iz-sposobov-effektivnogo-obucheniya-inostrannyh-studentov/viewer> (дата обращения 08.01.2021)
2. Боброва, И.И. Информационные технологии в реализации дистанционных образовательных программ в гуманитарном вузе : монография / И. И. Боброва, Е. Г. Трофимов. Москва : ФЛИНТА, 2015. 69 с.
3. Голованова, Ю. В. Проблемы и пути решения дистанционной формы обучения / Ю. В. Голованова. Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита : Издательство Молодой ученый, 2015. С. 163-167. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7048/> (дата обращения: 09.01.2021).
4. Камнева, Т.Н. Технологии, методы и средства электронного обучения / Т.Н. Камнева // УСиМ. № 1, 2015. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/47625661/> (дата обращения 12.01.2021)
5. Козлова, Н.А. Дистанционное обучение как инновационный подход в реализации непрерывного образования // Вестник ТГПИ. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-kak-innovatsionnyy-podhod-v-realizatsii-nepneryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения 11.01.2021)
6. Лосева Е.С. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования [Электронный ресурс] /Е.С. Лосева, М.Р. Гозалова, А.И. Макарова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2019 - Т. 8 - № 3 (28). - С. 145-148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41122260> (дата обращения 13.01.2021)
7. Lathrop Ann, Kathleen E. Foss, Kathleen Foss. Students cheating and plagiarism in the Internet era: A wake-up call. USA: Libraries Unlimited. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Student-Cheating-and-Plagiarism-in-the-Internet-A-Lathrop-Foss/5b5bde57415b0dddbfc508c08f8ca5804bf0b093#citing-papers> (дата обращения 05.01.2021)

Соколова В. Л.

СТРАТЕГИИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ И УДЕРЖАНИЯ ВНИМАНИЯ АУДИТОРИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛЕКЦИИ

Аннотация. Исходя из свойств внимания как психического процесса, автор статьи выявляет три основные стратегии привлечения и удержания внимания слушателей в научно-популярной лекции (преимущественно формата TED-Talks): стратегию

установления логических антиципаций, стратегию установления эмоциональных антиципаций, стратегию установления дискурсивной динамичности. Обращение к этим стратегиям помогает поддерживать интерес аудитории на протяжении всей лекции и предположительно способствует эффективному запоминанию полученной информации.

Ключевые слова: удержание внимания аудитории; привлечение внимания аудитории; научно-популярная лекция; TED-Talks; устойчивость внимания; коммуникативные ожидания; антиципации; полимодальность

Sokolova V.L.

STRATEGIES OF ATTRACTING AND MAINTAINING THE ATTENTION OF THE AUDIENCE IN AN ENGLISH POPULAR-SCIENCE TALK

Abstract. *Based on such features of attention as its anticipatory character and attention span limits, the author identifies three main strategies of attracting and maintaining the attention of the audience in a TED-talk-style lecture. The author believes that these strategies sustain the interest of the audience in the subject matter of the talk and contribute to its more efficient memory retention.*

Key words: *maintaining attention; attention span; TED-Talks; popular-science discourse; communicative anticipations; multimodal discourse*

В наши дни, когда отвлекающие аудиторию мобильные устройства и изобилующие интерактивной и визуальной информацией цифровые технологии стали повседневностью для всех, а не только для молодёжи, проблема привлечения и удержания внимания аудитории стала актуальной для презентации любого рода информации, и научно-популярные лекции – не исключение.

Тем не менее, привлечение и удержание внимания аудитории представляются вполне реальными задачами, если при их решении исходить из свойств внимания как психического процесса. В современной психологической литературе выделяется целый ряд свойств внимания (например, избирательность, концентрация, объем, распределение, переключение, устойчивость [1, URL], предвосхищающий характер [13]), однако, на основании исследования управления вниманием аудитории в аналитической статье, дискурсе СМИ и художественном дискурсе [4; 5; 6] нами было выявлено, что в целях привлечения и удержания внимания читателей или слушателей наиболее важными и релевантными представляются два свойства внимания – его *предвосхищающий характер* и *устойчивость*.

Предвосхищающий характер внимания подчёркивается, прежде всего, в работах американского психолога У. Найссера [13; 12, с. 43], а впоследствии и у других исследователей, например, G. Briggs [10, URL]. Суть предвосхищающего характера внимания состоит, прежде всего, в том, что наше внимание направляется предвосхищением получения специфической информации из окружающего мира [12, с. 43]. Иными словами, предвосхищая получить какую-либо фактическую и/ или

эмоционально-значимую информацию, мы смотрим до конца фильм, просматриваем публикацию в интернете, читаем научную статью.

Полагаем, что на уровне коммуникации предвосхищение дальнейшего развития событий и соответственно интерес аудитории к ним формируются за счёт коммуникативных ожиданий (или антиципаций) [3, с. 62], которые, по нашему мнению, задаются тем или иным словом или высказыванием. Именно эти слова или высказывания и способствуют удержанию внимания аудитории.

Рассмотрим один из примеров реализации подобного процесса на примере цитаты из лекции серии TED-Talks:

Physiologically, there also are differences on two key hormones: testosterone, which is the dominance hormone, and cortisol, which is the stress hormone. [8, URL] (*На физиологическом уровне эти различия находят отражение в двух основных гормонах: тестостероне, гормоне лидерства, и кортизоле, гормоне стресса.*)

В данном примере коммуникативные ожидания (и соответственно интерес) аудитории устанавливаются за счёт утверждения о наличии количества (в данном случае – это два) объектов (в данном случае – гормонов). При утверждении о наличии двух, трёх, четырёх и т. п. явлений или объектов аудитория неизбежно ожидает пояснений, о каких именно явлениях или объектах идёт речь, и её внимание соответственно направлено на получение этих пояснений. Таким же образом работают механизмы установления коммуникативных ожиданий такими структурирующими дискурс единицами, как *firstly, secondly, thirdly, etc.* (*во-первых, во-вторых, в-третьих, и т.п.*). После того как лектор указывает, что какой-либо фактор является первым, аудитория неизбежно ожидает, что далее последует второй. Соответственно, «обещание» второго фактора содержится в указании на первый фактор и удерживает внимание аудитории, пока второй фактор не будет упомянут.

Помимо фраз и высказываний, логически структурирующих дискурс (к ним относится ещё и целый ряд таких высказываний, как *not only... but also* (*не только..., но и*), *moreover* (*более того*), *additionally* (*в дополнение к сказанному*) и т.п.), установлению коммуникативных антиципаций (или ожиданий) и соответственно «логическому» удержанию внимания способствуют вопросительные высказывания, обращённые к аудитории:

So what is your body language communicating to me? What's mine communicating to you? (*Что ваш язык тела говорит мне? Что мой говорит Вам?* [8, URL]).

Желание найти ответы на эти вопросы будут удерживать внимание аудитории, пока эти ответы не будут получены.

Исходя из описанных выше дискурсивных механизмов, полагаем, что основанная на них стратегия привлечения и удержания внимания аудитории может быть названа **стратегией установления логических антиципаций**.

Несмотря на важность и эффективность использования стратегии логических антиципаций, она не является единственным и универсальным способом удержания внимания аудитории.

Рассмотрим ещё один пример из TED-Talks:

But then, the funniest thing happened. Those first few months? They came and went, and I couldn't quite do stuff. So we had an awesome new revised plan. [14, URL] (*Но потом произошло самое смешное. Первые месяцы? Пришли и ушли, а я так ничего и не начал. Поэтому появился потрясающий новый план — уточнённый.*)

В настоящем примере мы, как и в предыдущих случаях, можем отметить некоторые элементы установления логических антиципаций. Например, лектор говорит о том, что у него появился *a new revised plan* (*новый, уточнённый план*) и тем самым устанавливает коммуникативные ожидания аудитории на сообщение деталей нового, изменённого плана, удерживая таким образом её внимание до того момента, пока детали плана не будут сообщены. В этом отношении данный пример схож с рассмотренными выше. Тем не менее, мы не можем не заметить, что в данном примере лектор использует ещё и такие эмоциональные оценочные высказывания, как *the funniest thing happened* (*произошло самое смешное*) и *an awesome plan* (*потрясающий план*). В отличие от логической оценки, эмоциональная оценка не обещает нам новой информации, но она обещает нам новые эмоции: радость от самого смешного события, о котором собирается сообщить нам лектор, и восхищение от его остроумного плана, таким образом формируя наши эмоциональные антиципации. Полагаем, что по аналогии со стратегией установления логических антиципаций данная стратегия привлечения и удержания внимания аудитории может быть названа **стратегией установления эмоциональных антиципаций**.

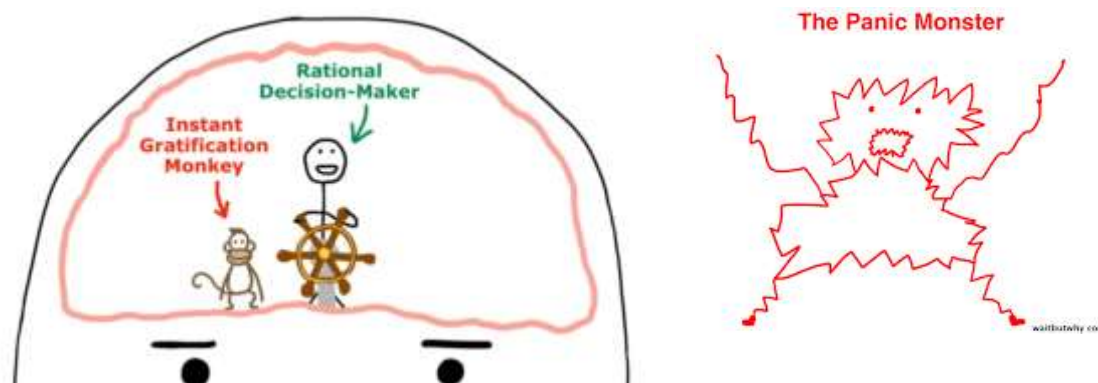
Исходя из собственного опыта, все мы когда-либо встречали обращение к эмоциям для удержания внимания аудитории. И это не только открытое «обещание» какой-либо эмоции, как в приведённом выше примере. Как показывает рассмотрение лингвистического материала, эмоциональные антиципации могут быть установлены целым комплексом действий со стороны докладчика.

Например, личным обращением к аудитории *I want you to pay attention to what you're doing right now* [8, URL] (*Я хочу, чтобы вы обратили внимание на то, что вы делаете сейчас*), лектор указывает на личную значимость того, что она говорит, для своих слушателей и таким образом формирует для них эмоционально значимые антиципации, которые удерживают внимание аудитории.

Положительные эмоциональные антиципации аудитории могут формироваться и благодаря шутке или эмоционально насыщенному примеру со стороны говорящего. Лекция Тима Урбана, посвящённая проблеме прокрастинации, начинается, в частности, с юмористически рассказанного примера студенческого «откладывания на потом», который

может вызвать улыбку аудитории и способствовать привлечению и удержанию внимания слушателей в течение некоторого времени.

К факторам, устанавливающим положительные эмоциональные антиципации и соответственно способствующим удержанию внимания аудитории можно отнести и использование запоминающихся метафорических образов. Например, в лекции, посвящённой прокрастинации, используются метафорические образы, сопровождающиеся графической репрезентацией “*instant gratification monkey*” (обезьянки, требующей сиюминутных удовольствий), “*panic monster*” (панического чудовища) и “*rational decision-maker*” (рационального человечка) [14, URL].



Эти образы призваны наглядно представить одну из поведенческих стратегий психологического механизма прокрастинации – стремление избежать выполнения неприятных задач [7, с. 185], психологическое состояние прокрастинатора перед истечением установленного срока и стремление найти рациональное решение проблемы. Исходя из того, что данная лекция является одной из самых популярных лекций серии TED-Talks, предполагаем, что использование метафорического образа, сопровождающегося графической репрезентацией, показало себя как эффективное средство взаимодействия с аудиторией и соответственно удержания её внимания.

По нашим наблюдениям, формированию эмоциональных коммуникативных антиципаций и соответственно удержанию внимания аудитории могут способствовать не только элементы полимодальности (фото и видео-ряд), сопровождающие вербальную часть презентации, но и фотография или видеоряд, предшествующие соответствующему комментарию. В этом случае они также могут установить целый ряд антиципаций (т.е., коммуникативных ожиданий) аудитории, соответственно вызывая её интерес к дальнейшему содержанию лекции, которая прояснит смысл интригующего полимодального компонента.

Важно отметить, что помимо удержания внимания обращение к эмоциональной сфере аудитории, очевидно, способствует эффективному запоминанию полученной информации [см., напр.: 2, URL].

Как отмечалось выше, ещё одна особенность внимания, которая представляется интересной в целях данного исследования, связана с его *устойчивостью*, точнее, ограниченной продолжительностью его концентрации. Несмотря на то, что мнение о снижении максимальной концентрации внимания человека к началу 21 века с 12 до 8 секунд не рассматривается учёными как бесспорное [10, URL; 11, URL], ограниченность концентрации внимания (пусть и относительная) сомнению не подвергается [1, URL]. Это означает, что важнейшей задачей для лектора (да и для любого коммуниканта, не желающего утомить своих слушателей) является избежание монотонности и однообразия в презентации информации. Какой бы интересной с точки зрения докладчика ни был его материал, ему не следует забывать, что без разнообразия дискурсивных форм, без динамичности, современная аудитория рискует не воспринять эту информацию. Таким образом, следующий механизм, способствующий удержанию внимания аудитории, был назван нами ***стратегией установления дискурсивной динамичности***.

Как эта стратегия реализуется на практике? Ранее нами было установлено, что в художественной литературе стратегия (или механизм) дискурсивной динамичности реализуется с помощью переключения от одного типа дискурса к другому (например, от повествования к диалогу и наоборот) [6, с. 59]. Что касается научно-популярных лекций, предполагающих личное общение с аудиторией, то удерживающая внимание стратегия установления дискурсивной динамичности может, по нашим наблюдениям, реализовываться благодаря нескольким чередованиям: монологическая речь (повествование) – обращение к аудитории (диалог); вербальное взаимодействие (с помощью языковых средств) – невербальное взаимодействие (мимика, жесты, положение в пространстве говорящего) – полимодальное взаимодействие (наличие графических образов).

Как видим из приведённой выше оппозиции, вербальной дискурсивной форме можно противопоставить целых две других: невербальную и полимодальную формы, что на практике означает, что для удержания внимания аудитории целесообразно регулярно дополнять вербальное изложение информации сопровождающей речь жестикуляцией или полимодальными компонентами.

В качестве наглядного примера создания такого комбинированного динамичного дискурса можно привести контекст, когда, чтобы проиллюстрировать последствия собственного длительного воздержания от сладкого, лектор выводит на экран фотографию горы фантиков:

When I gave up sugar for 30 days, day 31 looked like this (После того, как я в течение 30 дней не ел сладкого, на 31 день получилось вот это)



[9, URL]

То есть, вместо слов «я съел много конфет» аудитории представляется визуальное последствие поедания этих конфет. Важно отметить, что данная смена дискурсивных форм, сопровождаемая юмористическим эффектом, имела место в середине второй минуты (2:47) трёхминутной презентации (то есть, незадолго до её завершения), не могла не привлечь внимания аудитории и, в конечном итоге, способствовать запоминанию всей мини-лекции.

Полагаем, что стратегия установления дискурсивной динамичности не менее важна для привлечения и удержания внимания аудитории, чем стратегии установления логических и эмоциональных антиципаций, поскольку для современной аудитории быстрая смена дискурсивных форм является понятным и привычным явлением.

Необходимо подчеркнуть, что рассмотренные в настоящей статье стратегии привлечения и удержания внимания аудитории, как правило, используются комплексно, а не по отдельности, что представляется вполне закономерным для такого динамичного и многоаспектного дискурса, как дискурс научно-популярных лекций.

В заключение хотелось бы выразить предположение о том, что поскольку выявленные в данном исследовании стратегии привлечения и удержания внимания аудитории (*стратегия установления логических антиципаций, стратегия установления эмоциональных антиципаций, стратегия установления дискурсивной динамичности*) основаны на универсальных свойствах внимания как психического процесса (*предвосхищающий характер и устойчивость*), сфера применения этих стратегий выходит далеко за рамки научно-популярного дискурса и применима к другим дискурсивным разновидностям и жанрам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Внимание как психический процесс [Электронный ресурс] / Основы общей и медицинской психологии. Часть 2.: Учебное пособие / Е.Р. Исаева, В.В. Трубина, С.К. Ершова и др. / Под ред. Н.Г. Незнанова. Санкт-Петербург: СПбГМУ им. И.П. Павлова, 2003. URL <http://www.s-psy.ru/obucenie/kurs-psihologii/lechebnii/posobie-osnovy-obsej-i->

medicinskoj-psihologii/posobie-osnovy-obsej-i-medicinskoj-psihologii-cast-2 (дата обращения: 20.12.2020)

2. Память как психический процесс [Электронный ресурс] / Основы общей и медицинской психологии. Часть 2.: Учебное пособие / Е.Р. Исаева, В.В. Трубина, С.К. Ершова и др. / Под ред. Н.Г. Незнанова. Санкт-Петербург: СПбГМУ им. И.П. Павлова, 2003. URL http://www.s-psy.ru/obucenie/kurs-psihologii/lechebnii/posobie-osnovy-obsej-i-medicinskoj-psihologii/posobie-osnovy-obsej-i-medicinskoj-psihologii-cast-2#_Тoc41892199 (дата обращения: 20.12.2020)

3. Соколова В. Л. Концептуальные основания и дискурсивные функции лингвистических антиципаций // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та; вып. 10 (783); сер. Гуманитарные науки. М., 2017. С. 61 – 65. URL: http://libranet.linguanet.ru/prk/Vest/10_783.pdf (дата обращения: 17.05.2019).

4. Соколова В. Л. Коммуникативные стратегии управления вниманием аудитории (на материале жанра англоязычной аналитической статьи) / В. Л. Соколова // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XIX-й Международной научной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения В. И. Кодухова (Покров, 15-17 мая 2019 года). Покров, 2019. С. 96-98.

5. Соколова В. Л. Коммуникативные стратегии управления вниманием аудитории на материале англоязычного дискурса СМИ Языковые категории и единицы: синтагматический аспект. Материалы XIII Международной научной конференции (Владимир, 24 – 26 сентября 2019 года), посвященной 90-летию проф. А. Б. Копелиовича и 100-летию педагогического образования во Владимирской области. Владимир: Транзит-ИКС, 2019. С. 367-370.

6. Соколова В.Л. Коммуникативные стратегии управления вниманием аудитории (на материале англоязычного художественного дискурса) // Вестник Московского государственного лингвистического ун-та. Гуманитарные науки. 2019. Вып. 7 (823). С. 52–63. URL: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/7_823.pdf

7. Соколов Н. Э., Лингурарь А. В. Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации // Ярославский педагогический вестник. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zaschitnogo-i-sovladayuschego-povedeniya-studentov-s-raznym-urovнем-prokrastinatsii> (дата обращения: 15.01.2021).

8. Cuddy A. Your body language may shape who you are [Электронный ресурс] URL https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_may_shape_who_you_are/transcript#t-1111218 (дата обращения 15.01.2021)

9. Cutts M. Try something new for thirty days [Электронный ресурс] URL https://www.ted.com/talks/matt_cutts_try_something_new_for_30_days#t-163462 (дата обращения 15.01.2021)

10. Maybin S. Busting the attention span myth [Электронный ресурс] // BBC World Service, More or Less. 2017. URL <https://www.bbc.com/news/health-38896790> (дата обращения: 20.12.2020)

11. Mcspadden K. You Now Have a Shorter Attention Span Than a Goldfish [Электронный ресурс] // Time. Health. Neuroscience. 2015. URL <https://time.com/3858309/attention-spans-goldfish/> (дата обращения: 20.12.2020)

12. Milton K. Loving nature: Towards an ecology of emotion. Loving Nature: Towards an Ecology of Emotion. London, New York: Routledge, 2002. 185 с.

13. Neisser U. The control of information pickup in selective looking / A. D. Pick (Ed.), Perception and its development: a tribute to Eleanor J. Gibson Hillsdale. NJ: Erlbaum. 1979. pp. 201-219.

14. Urban T. Inside the mind of a master procrastinator [Электронный ресурс] URL https://www.ted.com/talks/tim_urban_inside_the_mind_of_a_master_procrastinator/transcript (дата обращения 15.01.2021)

Старцева Э. А.

ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается роль творчества педагога в образовательном процессе с использованием педагогических технологий. В этой статье отмечена важность компонентов педагогической культуры, творческий подход и методы в различных видах деятельности педагога с высоким уровнем педагогического мастерства.

Ключевые слова: творчество; педагог; мастерство; культура; передовой педагогический опыт; компонент; результат

Startseva E. A.

TEACHER'S CREATIVITY AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL CULTURE

Abstract. The article deals with the role of creativity of a teacher in the educational process using pedagogical technologies. In this article, the importance of the components of pedagogical culture, creative approach and methods in various activities of a teacher with a high level of pedagogical skill is noted.

Keywords: creativity; teacher; skill; culture; advanced pedagogical experience; component; result

С точки зрения философии творчество – это деятельность людей, преобразующих природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека, поэтому современный педагог немислим вне творчества.

Томас Эдисон так определил творческий процесс: "...это девяносто девять процентов пота и один процент вдохновения."

Педагогическое творчество – это наука о педагогической системе двух взаимосвязанных видов человеческой деятельности – педагогики воспитания и самовоспитания личности в различных видах деятельности и общения [1, с. 1].

Творческая активность педагога – это стремление к преобразовательной деятельности в образовательном процессе и к нестандартным решениям, способствующим развитию личности. Сфера педагогического творчества определяется структурой педагогической деятельности, охватывающей все её аспекты: конструктивный, организационный, коммуникативный.

Целью педагогики творчества является формирование творческой личности, которая характеризуется устойчивым и высоким уровнем направленности на творчество, творческим стилем в одном или нескольких видах деятельности.

Творчество учителя рассматривается и как процесс, и как результат деятельности учителя и его учеников. Педагогическое творчество – это создание уникальной, неповторимой личности.

Основными чертами творчества учителя являются: создание нового, оригинального продукта деятельности, во взаимосвязи самого творчества.

Творческий педагог – это прежде всего исследователь, обладающий личностными качествами с научным психолого-педагогическим мышлением, с высоким уровнем педагогического мастерства, смелый исследователь, с развитым педагогическим чутьем и интуицией, с критическим мышлением и с потребностью разумного использования передового педагогического опыта.

Творческий подход педагога можно разделить на группы:

- в первую входят учителя, владеющие определенным набором стандартных приемов, способные создавать новое в рамках несложной деятельности действует по опыту других (методичка, шаблон) - массовое творчество;
- в другую группу входят педагоги, стремящиеся выработать новую систему методов в более сложных условиях деятельности (создатель новых обучающих технологий).

В современных условиях все больше творчески работающих педагогов с высокой культурой, владеющих альтернативными педагогическими технологиями с индивидуальным стилем работы, достигающих высоких результатов в обучении, воспитании и развитии учащихся.

В условиях, когда объем знаний, необходимых человеку, резко возрастает, недостаточно только их усвоения, а важно культивировать способность совершенствовать свои знания, ориентироваться в потоке научной информации, что важно для самоопределения и самореализации в будущем.

Организация творческой деятельности требует от каждого преподавателя знания и умение использовать вариативные технологии. Технология творческой деятельности педагога предполагает систему и алгоритм действий с последующим анализом и оценкой.

Творчески работают педагоги, реализующие на практике технологию творческой деятельности с поддержкой и развитием интереса к предмету, формирующие исследовательские навыки и умения в решении практических заданий с использованием современных источников информации.

Творческий характер педагогической деятельности обуславливает особый стиль мыслительной деятельности педагога, с новизной и значимостью ее результатов, создавая сложный синтез всех сфер личности учителя.

Продуктивность профессиональной деятельности педагога зависит от умения использовать полученную информацию в любой педагогической ситуации. Развитый интеллект и педагогическое мышление, обеспечивает

глубокое смысловое понимание полученной информации, преломляя знания и способы достижения с использованием собственного профессионально-педагогического опыта.

Творческий потенциал педагога напрямую зависит от методического и технического оснащения учебного процесса. Типовое и нестандартное учебно-исследовательское оборудование, техническое обеспечение, методическая готовность преподавателя и студентов к совместному поиску характеризуют специфику педагогического творчества.

Культура педагога проявляется в ориентации профессиональной деятельности на общечеловеческие культурные ценности, творческом отношении к труду.

Высокие нравственные качества педагога проявляются как в стиле его профессионального поведения, так и в решении педагогических ситуаций, где педагог должен быть воплощением и носителем духовно-нравственной культуры, способным предвидеть и оценивать нравственные последствия своих действий, решений и поступков.

Творчество педагога, как компонент педагогической культуры, не возникает само по себе. Его развитие требует благоприятной культурно-творческой атмосферы, стимулирующей среды, объективных и субъективных условий.

Среди важнейших объективных условий развития педагогического творчества можно выделить влияние социокультурной, педагогической действительности, конкретного культурно-исторического контекста. Без понимания этих реалий невозможно понять природу, источник и средства реализации педагогического творчества.

Другими объективными критериями могут быть эмоционально-позитивный психологический климат в коллективе, уровень развития научных знаний в психолого-педагогической и специальной областях; наличие адекватных средств обучения и воспитания; научная обоснованность методических указаний и установок, материально-техническая оснащенность учебного процесса при наличии социально необходимого времени.

Субъективными условиями развития педагогического творчества являются:

- знание основных законов и принципов целостного педагогического процесса;
- высокий уровень общекультурной подготовки педагога;
- знание современных концепций обучения и воспитания;
- анализ типичных ситуаций и умение принимать решения в таких ситуациях;
- стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление;
- педагогический опыт и интуиция;
- умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях;
- проблемное видение и знание педагогических технологий.

Профессионально-педагогическая культура педагога является частью педагогической культуры как социального явления. Носителями педагогической культуры являются специалисты, занимающиеся педагогической практикой, как на профессиональном, так и на непрофессиональном уровнях.

Основными целями современного педагогического образования являются:

- удовлетворение культурно-образовательных потребностей личности;
- обеспечение общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в области образования с учетом потребностей экономики и рынка труда.

Основная задача - помочь будущему педагогу в осознанном выборе своего профессионального пути, осуществлении самоопределения в педагогической профессии, развитии творческого потенциала и профессионально значимых личностных качеств.

Удовлетворение разнообразных профессиональных и культурно-образовательных потребностей личности и общества реализуется через вариативность и многоуровневость структуры и программ профессиональной подготовки педагогов.

Основой высшего педагогического образования является базовое педагогическое образование: моноуровневое – освоение основной образовательной программы подготовки педагога в педагогическом вузе, двухуровневая – реализация двух программ: общего высшего образования и базового высшего педагогического образования (бакалавриат) [2, с. 5].

Основная образовательная программа подготовки педагога реализуется в условиях основного педагогического образования и направлена на формирование общепедагогической культуры, профессиональной компетентности педагога.

Общекультурный блок состоит из общегуманитарных и социально-экономических дисциплин: иностранный язык, русский язык и культура речи, физическая культура, национальная история, культурология, политология, право, философия, экономика [2, с. 3].

Человеку, стремящемуся к самообразованию, важно определить для себя шаги, которые он должен предпринять для продвижения к своей цели [2, с. 1].

Самосовершенствование – это внутренняя организация всей жизни человека, это стиль и содержание жизни, которые он выбирает, это деятельность человека, направленная на самосовершенствование. И как всякая деятельность, она имеет определенную структуру, логику и последовательность действий.

Как начинается работа над собой?

Прежде всего, с определением цели: чего я хочу достичь в своем личностном и профессиональном развитии, кем я хочу стать. Без цели в жизни, без представления о том, к чему стремиться, человек, как флюгер на крыше, будет крутиться на одном месте, не двигаясь ни в какую

сторону. «Любой ветер не по душе моряку, если он не знает, куда ему плыть», - сказал Монтень.

Педагогические технологии управляют педагогическим процессом и гарантируют достижение поставленных целей, используя лучшие практики, основанные на теории управления, психодидактики, менеджменте и кибернетике [1, с. 3].

"Путь от приспособления и педагогической ситуации до её преобразования и составляет динамику творчества педагога" (А. К. Маркова).

Взаимосвязь педагогических инноваций в реформировании образования ни что иное, как педагогические нововведения, которые направлены на изменение в образовательной среде, введённых для улучшения её показателей в области педагогики [2, с. 2]. Основные направления педагогических инноваций – это разработка стратегий и концепций развития с обновлением его содержания, разработка новых технологий в обучении и воспитании, с подготовкой педагогов и оптимизация управления образовательными учреждениями, что является основной целью в творчестве педагога

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Старцева Э. А. Инновационные подходы к организации учебного процесса в условиях реализации ФГОС в обучении английскому языку// – М.: Право и Образование, №9, 2019.
2. Щербакова Т.Н. Творчество в деятельности современного педагога / Т.Н.Щербакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.)

*Степанова С.Ю.
Гришина Л.В.*

ПРИНЦИПЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОСОБИЯ “Survival Phonetics. Part 2”

Аннотация. Статья посвящена анализу второй части практического пособия по фонетике английского языка «Survival Phonetics» с точки зрения его соответствия принципам дистанционного обучения. Цель пособия – сформировать фонетические навыки у студентов нелингвистических вузов. Его вторая часть призвана сочетать в себе академические принципы подачи учебного материала с дистанционными. В статье описывается и обосновывается структура пособия, а также приводятся в качестве иллюстрации некоторые тренировочные упражнения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; принципы ДО; методология; навыки произношения.

Stepanova S.Yu.

**DISTANCE LEARNING AS A METHODOLOGICAL
FRAMEWORK OF *Survival Phonetics. Part 2 Workbook***

Abstract. The article analyses the second part of the *Survival Phonetics workbook* in terms of its compliance with the principles of distance learning. The workbook is aimed at helping students of non-linguistic universities to build their pronunciation skills. Its second part is meant to combine academic principles for training with those for distance learning. The article describes and explains the structure of the workbook and illustrates its methodology with some examples.

Key words: distance learning; principles for distance education; methodology; pronunciation skills.

Данная статья посвящена анализу пособия «*Survival Phonetics. Part 2 (Workbook with tasks for distance learning)* - Практическое пособие по фонетике английского языка (с заданиями для дистанционного обучения)» как учебно-методическому материалу, отвечающему задачам дистанционного обучения (ДО).

Теперь, когда возникла объективная необходимость удаленного обучения, тема ДО стала особо актуальной. Однако она далеко не нова: методы ДО давно известны и используются, например, для заочного образования и в «открытых» университетах.

Цели и способы организации ДО описаны в многочисленных статьях и сборниках, посвященных этой тематике, в том числе в сборнике «Возможности и перспективы дистанционного обучения языкам» Дипломатической академии МИД России (2008 г.).

Ранее дистанционные технологии предлагалось использовать лишь как средство оптимизации и повышения эффективности существующей системы обучения и, например, для организации учебного процесса студентов во время их стажировки в других странах.

Теперь же стоит задача создания полноценного курса ДО. Как известно, для этого необходимо разработать программы такого обучения, что предполагает подготовку пакетов образовательных ресурсов: создание электронных учебно-методических материалов, использование телекоммуникационных средств для контактов с преподавателями и другими студентами группы, формирование комплекса методических, технических и программных средств реализации учебного процесса [4].

При создании пособия для ДО необходимо руководствоваться принципами организации ДО. Среди таких принципов основными являются следующие: ведущая роль теоретических знаний, стимуляция и мотивация положительного отношения обучающегося к учению, проблемность, соединение коллективной и индивидуальной учебной работы, сочетание абстрактности мышления с наглядностью, сознательность, системность и последовательность в обучении, доступность, прочность овладения содержанием обучения [3].

Рассматриваемое пособие служит цели формирования и совершенствования навыков произношения английского языка (британский вариант) студентов начальных курсов Дипломатической академии и других лингвистических вузов.

Занятия фонетикой не включены в сетку часов учебного плана, поэтому дистанционный способ обучения (помимо самостоятельного) — это единственная возможность для студентов совершенствовать свои произносительные навыки.

Пособие является продолжением первой части *Survival Phonetics* (Пособие-справочник по фонетике английского языка) [5], которое содержит справочные материалы по фонемному составу английского языка, описанию основных особенностей произношения звуков, правилам чтения, отличиям между британскими и американскими вариантами. Первая часть также включает списки слов, в произношении которых студенты часто ошибаются, и слов, по-разному произносимых в британском и американском вариантах языка. Некоторые практические задания (проблемного характера) второй части пособия подразумевают использование первой части, например, составление сводного списка правил чтения для отрабатываемых звуков или подбор слов с определенными звуками из списка слов, произношение которых часто искажается.

Для обеспечения дистанционного способа обучения пособие существует в электронном формате. Неотъемлемой его частью является выполненная двумя дикторами запись звучащих материалов, которая делает возможным осуществление принципа наглядности в обучении, что абсолютно необходимо при изучении фонетики.

Дистанционное обучение осуществляется с помощью системы специальных заданий: в конце каждого задания пособия предлагаются конкретные указания по выполнению упражнений, которые предназначены для проверки преподавателем. Для такой работы необходимо использование средств информационных технологий: электронная почта, аудио- и видеосвязь, видеоконференции и т.п. Предполагается, что после прослушивания и отработки упражнений студент записывает свое чтение упражнений и отправляет запись преподавателю для проверки и коррекции. Возможны также индивидуальные консультации с преподавателем с применением таких технологий.

При дистанционном обучении важна систематичность и последовательность в самостоятельном выполнении всех заданий (указанные выше принципы системности и последовательности в обучении), а также контроль и коррекция со стороны преподавателя. При этом также возможно использование пособия и для полностью самостоятельного освоения произношением английского языка или совершенствования произносительных навыков.

Пособие включает два раздела, посвященные звукам и интонации английского языка. В **первом** разделе – звуки и звукосочетания – каждое

из восьми заданий начинается с важнейшей фонетико-артикуляционной информации по обрабатываемым звукам и фонетическим трудностям (в соответствии с принципом ведущей роли теоретических знаний) которые, однако, имеют прямое практическое применение. К такой информации относится следующее: положение органов речи, стабильность и сила артикуляции, работа голосовых связок, основные отличия от русских звуков и т.п. Однако следует подчеркнуть, что для обеспечения принципа доступности обучения эти материалы содержат лишь самую необходимую информацию и не избыточны лингвистическими терминами.

В упражнения для практической отработки включены звуки и звукосочетания, представляющие определенную трудность для русскоговорящих, пары и ряды слов с контрастами звуков из урока. При этом соблюдается принцип постепенного усложнения подаваемого материала.

Примеры пар слов, в которых отрабатываются звуковые контрасты:

[i: - i]	[ɑ: - ʌ]
feel [fi:l] – fill [fiʃ]	heart [hɑ:t] – hut [hʌt]
read [ri:d] – rid [ri:d]	harm [hɑ:m] – hum [hʌm]
bean [bi:n] – bin [bɪn]	mast [mɑ:st] – must [mʌst]

Далее, следуя принципу постепенного усложнения обрабатываемого материала, в упражнениях предлагаются словосочетания, идиомы и поговорки, знание которых важно для будущих специалистов в области международных отношений. В заключительных упражнениях каждого задания для фонетической отработки предлагаются детские стихи (включая лимерики, считалки, скороговорки, игровые стишки и др.), которые известны всем носителям языка и являются частью литературного английского фольклора, что также служит цели мотивации и стимуляции положительного отношения студентов как принципу ДО.

Примеры идиоматических выражений и поговорок, предназначенных для отработки звуков, из задания 3:

As busy as a bee. [ɪ, i:]
Between the devil and the deep sea. [i:]
Part and parcel. [ɑ:]
He laughs best who laughs last. [ɑ:]
Make a long story short. [v, ɔ:]
It gives food for thought. [u:, ɔ:]
Put two and two together. [v, u:]

Примеры детских стихов, в которых отрабатываются пройденные звуки, и которые важно знать, поскольку на них много аллюзий в литературе и СМИ:

Play rhyme

Pease pudding hot, pease pudding cold,	
Pease pudding in the pot, nine days old.	*[m_ðə] – [n] межзубный
Some like it hot, some like it cold,	*[ɪt_kəvld] – [t]: неполный взрыв
Some like it in the pot, nine days old.	

Counting-out rhyme

Tinker, tailor,
 Soldier, sailor,
 Rich man, poor man,
 Beggar man, thief.

Последнее задание первого раздела посвящено повторению всех пройденных звуков (в словах и детских стихах), что необходимо для обеспечения принципа прочности овладения содержанием обучения.

Во **втором** разделе предлагается материал для овладения основными интонационными особенностями британского варианта английского языка. Главная трудность при изучении иноязычной интонации связана с двумя моментами. Во-первых, интонационные привычки родного языка чрезвычайно прочно закреплены в сознании (или можно сказать, в подсознании) обучающихся, что создает очень сильную интерференцию, и обучающийся непроизвольно возвращается к привычной для него мелодике своего родного языка. Во-вторых, сам образовательный процесс в этом случае требует введения новых терминов и знаков, как правило, незнакомых обучающимся, что, несомненно, создает определенные сложности для всех его участников.

Для оптимизации методической части раздела выбор был сделан в пользу наиболее важных, базовых, компонентов интонации, составляющий так называемую интонационную базу английского языка [1]. Для успешной реализации принципов ДО, в особенности принципов наглядности и системности, обучение строится на постоянном сравнении иноязычной базы с соответствующими особенностями русского языка [2, с. 10].

Раздел состоит из восьми заданий. Первые пять посвящены описанию и отработке на тренировочных упражнениях основных интонационных компонентов британского варианта английского языка: терминальных тонов (Задание 1), логического ударения и его местоположения во фразе (Раздел 2), мелодики (Задание 3) и ритмики фразы (Задание 4), фразового ударения (Задание 5). Продолжая логику подачи материала в первом разделе данного пособия, каждое задание начинается с краткого теоретического вступления, в котором представлена самая необходимая информация по теме задания. Далее предлагается блок практических заданий на отработку изучаемых интонационных явлений. Материал строится на принципе градации сложностей, при постоянной опоре на сравнение с интонационными особенностями родного языка.

Учитывая, что данное пособие предназначено для студентов лингвистических специальностей, и для успешной реализации принципа доступности при ДО все теоретические объяснения по возможности освобождены от излишней терминологии, а употребляемые для разметки английских и русских примеров интонационные значки, во избежание путаницы, в известной мере упрощены и унифицированы.

Так, в Задании 1 отработка произнесения терминальных тонов начинается с односложных слов, затем двух- и многосложных, а также небольших фраз. В финальных фразах/предложениях обучающиеся знакомятся с различными коммуникативными и экспрессивными функциями тонов. Например, следующим образом строится работа по отработке восходящего тона:

«Упражнение 2. Восходящий тон. Послушайте и произнесите за диктором:

∕No, ∕here, ∕fine, ∕please, ∕one.

∕Yes, ∕six, ∕that, ∕book, ∕much.

∕Did you? ∕Can't they? ∕Will he? ∕Is it? ∕Thank you.

'May I ∕say? 'Will he ∕come? 'Was it ∕late?

'Come ∕on! 'Never ∕mind! 'Don't ∕go. (просьба)

All ∕right, I'll ∕go. (выражение согласия)

And 'did the two 'leaders dis'cuss bi'lateral re∕lations?

'Far from ∕eye, 'far from ∕heart. 'New ∕lords, 'new ∕laws. 'First ∕come, 'first ∕served.

Восходящий тон выражает незавершенность высказывания, звучит некатегорично. Также такой тон характерен для выражения вежливой просьбы и извинений.»

Задание 1 включает и упражнения на отработку интонации разделительного, альтернативного вопроса и перечисления.

Хорошо известно, что наибольшую трудность для овладения представляют те явления, которые имеют схожее звучание в родном языке. Так, например, типичный для английского языка нисходяще-восходящий тон не встречается в русском. Нисходящий и восходящий тоны имеют соответствия в русском, что неизменно влечет за собой ошибки, связанные с интерференцией родного языка. Для устранения таких ошибок в объяснениях к заданию всегда указывается на отличия в реализации схожих явлений и предлагается сравнить их звучание на примерах из двух языков. Например, в упражнении 5 (Задание 2 – Логическое ударение):

«Упражнение 5. Постановка интонационного центра в общем вопросе (см 2.4). Прослушайте и произнесите за диктором. Сравните размещение интонационного центра в соответствующих русских высказываниях.

'Do you 'mind if I 'sit by the ∕window? Вы не возражаете, если ...

'Would you 'like some ∕coffee? Хотите кофе?

'Did he 'come to ∕London? Он смог приехать в Лондон?

'Did you 'meet ∕Jane? Ты встретился с Джейн?»

Или в упражнении на отработку постепенно нисходящей ступенчатой шкалы (Задание 3):

«Упражнение 2. Постепенно нисходящая шкала. Прослушайте и произнесите за диктором. Сравните мелодику предложений со звучанием соответствующих русских предложений:

He's' just 'paid a 'visit to ∕Oslo. – Он 'только что посе'тил ∕Осло.

'Could you 'lend me a 'pen, 'please? – Не мог'ли бы Вы мне 'дать 'ручку?

The 'work 'shows the 'workman. – По ра'боте и 'мастера 'видно.

There's 'no 'rose wi'thout a 'thorn. – 'Нет 'розы без ши'пов.»

Каждое из пяти первых заданий завершает отдельное задание для дистанционного обучения, в котором студенту предлагается начитать под запись упражнения раздела и/ или свои собственные примеры на отрабатываемый интонационный элемент и прислать для проверки преподавателю.

Задания 6 и 7 – задания для самостоятельной работы студентов по отработке чтения размеченных примеров. В качестве примеров взяты английские фразы диалогов для двустороннего перевода из широко применяемого на практических занятиях в Дипломатической академии «Интенсивного курса английского языка для дипломатов» М.В. Шитаревой и Т.А. Косоплечевой. При этом все примеры Задания 6 сопровождаются подробными комментариями, призванными помочь обучающимся в овладении необходимыми базовыми компонентами интонации. В комментариях обосновывается выбор интонации для каждой фразы, объясняются все интонационные особенности и проводится сравнение с похожими явлениями или фразами в русском языке. В Задании 7 предполагается самостоятельная работа с опорой на разметку, но уже без сопроводительных комментариев.

Заключительное задание второго раздела, по аналогии с первым, посвящено повторению и закреплению пройденного материала. С помощью рекомендаций для самостоятельного интонационного разбора студентам необходимо самостоятельно провести интонационный анализ фраз и после отработки прислать их запись на проверку преподавателю.

Представляется, что организация материала в данном пособии позволит обеспечить его понимание и овладение обучающимися, предупредить и устранить возможные трудности, что чрезвычайно важно при дистанционном обучении. Выбранный подход к формированию и совершенствованию фонетических навыков, сочетающий классические методы с дистанционными принципами обучения, отвечает требованиям и задачам курса английского языка в нелингвистических вузах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Веренинова Ж.Б. Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языков // Иностранные языки в школе. М., 1994. №5. С.106-155.
2. Гришина Л.В. Наглядность в фонетической коррекции // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России. Сб. материалов межрегионального научно-практического семинара. Академия права и управления ФСИН. Рязань. 2017. С. 36-44.
3. Петрушова М.В. Основные принципы организации дистанционного обучения // Вестник Марийского государственного университета. Самара: Самарский

государственный экономический университет, 2012 URL:
<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-printipy-organizatsii-distantionnogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 16.12.20)

4. Степанова С.Ю. Сравнительный анализ некоторых методик дистанционного обучения / Возможности и перспективы дистанционного обучения языкам. // Материалы межвузовской конференции. М., 2008. С.25 – 27.

5. Степанова С.Ю., Гришина Л.В. Survival Phonetics. Пособие-справочник по фонетике английского языка. ДА МИД РФ. Москва. 2015. 48 с.

Сушкова С. В.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые Интернет-ресурсы, использование которых приобрело особую актуальность в период дистанционного обучения, введенного в связи с пандемией коронавируса. В статье также даются советы преподавателям, впервые столкнувшимся с новым форматом обучения, рассмотрены плюсы и минусы дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; Интернет-ресурсы; виртуальные учебные средства

Sushkova S. V.

ASPECTS OF TEACHING ENGLISH IN DISTANCE EDUCATION USING VARIOUS INTERNET-RESOURCES

Abstract. The article deals with certain kinds of Internet resources, which have become relevant in distance education, introduced in connection with the coronavirus pandemic. The articles also gives advice to professors who came across a new educational format for the first time and reviews advantages and disadvantages of distance education.

Keywords: distance education; Internet-resources; virtual educational resources

С началом пандемии коронавируса в современную жизнь с новой силой вошло понятие «Дистанционное обучение». При дистанционном обучении главным средством взаимодействия между преподавателем и студентами становится Интернет. Студенты вовлечены в непрерывный процесс обучения. Для этого создаются специальные программы, тесты, контрольные работы, практические занятия, вебинары. Сидя дома, с помощью Интернет-ресурсов студенты участвуют в этих занятиях, слушают лекции, сдают зачеты и экзамены. Им не нужна библиотека. Черпать знания они могут на бескрайних просторах Интернета. При этом осуществляется постоянный контроль со стороны преподавателей. Студенты отправляют на проверку свои выполненные задания, отчеты, прочие документы и получают по ним оценку.

В этом состоят большие плюсы:

1. Для учебного заведения дистанционное обучение и выгодно экономически (например, снижение затрат на техническое обслуживание предприятия и прочее), и невыгодно – у учебного заведения появляются дополнительные затраты, включающие затраты на обеспечение техническими средствами преподавателей и студентов для осуществления дистанционного обучения;

2. Для студентов (снижаются расходы на оплату проезда до места учебы, сохраняется больше физических и моральных сил для обучения, экономия личного времени, что в результате приводит к более качественному усвоению материала).

3. Студенты могут быть более мобильными и обучаться в любом месте при условии наличия Интернета;

4. Есть возможность для предоставления консультаций и разъяснений преподавателя, который может проводить дополнительные занятия со студентами, или несколькими студентами ежедневно, еженедельно, ежемесячно по мере необходимости и по договоренности. [1]

При дистанционном обучении имеются и проблемы:

1. В процессе дистанционного обучения случаются поломки оборудования, отсутствует интернет-связь. Все это ведет к нарушениям процессии и задержке обучения.

1. Преподаватели в виду отсутствия личного общения со студентами могут потерять нить связи с молодежью, перестать «понимать и чувствовать их».

2. С помощью дистанционного обучения нельзя овладеть навыками некоторых профессий. Тогда на помощь приходит обучение очное совместно с дистанционным.

3. Не все студенты обладают силой воли, а отсутствие мотивации к обучению резко снижает желание учиться, а как следствие приносит плохие результаты. В этих случаях хорошо помогают разные техники по саморазвитию.

4. Если на дистанционном обучении отсутствуют эмоциональные речи преподавателя и он, таким образом, не может увлечь своих учеников к рассматриваемому материалу, то теряется интерес к обучению.

5. При дистанционном обучении порой происходит обезличивание студентов и нет возможности иметь индивидуальный подход к каждому.

6. Не каждый студент способен понять, что учиться в первую очередь он должен для себя и не ожидать помощи в этом от других. Таким образом, мы видим, что дистанционно обучение – это новый этап развития системы образования во всем мире, оно имеет много плюсов и минусов. И в будущем, и не только в период карантина, оно поможет решить основные проблемы обучения и повысить уровень образования. [2]

В процессе перехода на дистанционное обучение многие преподаватели столкнулись с проблемой распространения материала среди студентов. В аудитории мы чаще всего используем бумажные версии книг, статей, грамматических упражнений. Как же передать студентам этот

материал через компьютер? Тут на помощь приходит сайт <http://englishtips.org>, где содержится огромное количество материалов для скачивания. Кроме непосредственно учебников, есть возможность скачать книги (адаптированные и оригинальные для всех уровней), журналы по любым тематикам, аудиокниги (с текстом и без). Чтобы получить доступ к материалам, необходимо пройти регистрацию. После этого вам будет доступен личный кабинет. Интересной особенностью данного сайта является возможность общаться онлайн с другими пользователями, обмениваться опытом и мнениями, а также оставлять комментарии и даже добавлять свои публикации. [3]

В качестве еще одного примера использования Интернет-ресурсов можно привести сайт британской издательской и образовательной компании Pearson, а именно их образовательное подразделение Pearson Education. Страница <https://www.pearsonelt.ru/angliiskii-jazyk/distancionnoe-obuchenie/> полностью посвящена дистанционному обучению. На данной странице содержатся ссылки на актуальные вебинары, видеозаписи, блоги и информацию обо всех ресурсах Pearson для дистанционного образования. Остановимся на наиболее полезных источниках информации для преподавателей.

У преподавателей есть возможность скачать приложение ePanel, которое позволяет получить мгновенный доступ к новым курсам Pearson, цифровым версиям компонентов и дополнительным материалам. Благодаря ePanel все материалы, необходимые преподавателю для уроков, находятся в одном месте на компьютере или планшете: учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя, аудиоматериалы, планирования и тесты. Чтобы оно заработало, необходимо зарегистрироваться на сайте <https://www.pearsonelt.ru/> и скачать само приложение. Для тех, кто предпочитает бумажную версию, есть возможность распечатать книгу для учителя, тесты, дополнительные материалы, а также загружать и копировать аудиофайлы.

Для тех преподавателей, кто только впервые столкнулся с форматом дистанционного обучения, есть вебинар Distance Teaching and Learning: Useful Tips for Making it Work webinar with Dr Ken Beatty. В этом вебинаре эксперт по онлайн-преподаванию и обучению рассказывает, как организовать и эффективно планировать занятия в онлайн-формате, сохранять мотивацию и вовлекать учащихся, а также отвечает на ключевые вопросы о дистанционном обучении. Также есть серия из семи коротких видеороликов, в которых даются практические советы при выборе подхода к дистанционному обучению. [4]

Также хочется отметить сайт BBC, который большинство преподавателей используют как источник материалов для преподавания политического аспекта в ВУЗах. Однако, если повнимательнее изучить данный сайт, можно найти еще много полезных источников информации, в том числе в аудио-формате. Например, кроме того, что можно слушать записи выпусков новостей, которые публикуются каждый час, их можно

еще и скачать в формате mp3. Таким образом, решается проблема прослушивания новостей во время онлайн-уроков. Вы можете прислать студентам файл с записью новостей, и они смогут прослушать его на своем компьютере. Также интересным разделом является раздел podcasts. [5]

Подкасты — это аудиопрограммы, сериалы или блоги, которые можно скачивать или слушать онлайн. Главное отличие подкаста от радио — возможность выбрать жанр и тему и слушать в любое удобное время. Подкасты бывают очень разными и по жанрам (разговорные, документальные и художественные), и по темам (они могут быть абсолютно любыми). Многие подкасты — это просто специально смонтированные и оформленные интервью или разговор нескольких человек в студии. А некоторые сделаны как захватывающий сериал. [6]

Таким образом, на современном этапе развития общества и в свете последних событий в мире сеть Интернет играет и будет играть важную роль в процессе обучения. Это обусловлено высокой эффективностью передачи информации различных форм, которые могут успешно использоваться в качестве учебно-методических средств. В процессе использования Интернет-ресурсов предоставляются необходимые учебные пособия, электронные тесты, интерактивные системы и другие виртуальные учебные средства. Таким образом, Интернет как интерактивное средство обучения является неотъемлемым фактором в изучении иностранных языков. Применение Интернет-ресурсов делает возможным реализацию всего спектра современных информационных технологий для решения образовательных задач, в частности, управления процессом обучения, автоматизации деятельности по осуществлению контроля учебной деятельности, создания условий для самостоятельной работы обучающихся, для их самообразования, самореализации. Грамотное использование телекоммуникационных технологий в процессе обучения является залогом успешной учебной деятельности и повышения эффективности и качества обучения. [7]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. https://moeobrazovanie.ru/plusy_i_minusy_distancionnogo_obrazovaniya.html (Дата обращения 24.01.2021)
2. <https://disshelp.ru/blog/7-osnovnyh-problem-sovremennogo-distantsionnogo-obucheniya/> (Дата обращения 24.01.2021)
3. <http://englishtips.org>, (Дата обращения 24.01.2021)
4. <https://www.pearsonelt.ru/angliiskii-jazyk/distancionnoe-obuchenie/> (Дата обращения 24.01.2021)
5. www.bbc.com (Дата обращения 24.01.2021)
6. <https://rb.ru/opinion/all-about-podcasts/> (Дата обращения 24.01.2021)
7. Ещеркина Л.В., Булков О.А., Интернет как интерактивное средство обучения иностранным языкам, журнал «Управление в современных системах», №2(9), 2016, стр. 38, 41.

8. Мочалова Т.С. Учебник и интернет – конкуренты или союзники? // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. М. : 2019. С. 77-86.

Сыркова И.А.

**О СПЕЦИФИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИКИ
БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ
(НА ПРИМЕРЕ ЧЕШСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Аннотация. Статья посвящена проблемам, возникающим в преподавании фонетики родственных языков, сложностям, связанным с интерференцией в процессе обучения славянским языкам. Статья содержит рекомендации по устранению этих трудностей.

Ключевые слова: произношение; интерференция; чешская фонетика; фиксированное ударение; система гласных; дифтонг; система согласных; слогообразующие согласные

Syrkova I.A.

**ON THE SPECIFICS OF TEACHING PHONETICS CLOSELY
RELATED SLAVIC LANGUAGES
(BY THE EXAMPLE OF CZECH AND RUSSIAN LANGUAGES)**

Abstract. The article is devoted to the problems that arise in the teaching of phonetics of related languages, the difficulties associated with interference in the process of teaching Slavic languages. The article contains recommendations for eliminating these difficulties.

Keywords: pronunciation, interference; Czech phonetics; fixed stress; vowel system; diphthong; consonant system; syllable-forming consonants

Одной из первых основных задач и прямой обязанностью преподавателя иностранного языка на начальном этапе обучения является необходимость привить учащимся понимание и знание норм литературного произношения иностранного языка. Речь с плохим произношением, неправильным ударением, некорректной интонацией трудно понять, даже если она грамматически построена правильно.

Фонетические занятия должны проводиться не только на всем протяжении первого года обучения, но и продолжаться в течение всех лет изучения иностранного языка (включая т.н. «фонетическую разминку» в начале каждого урока). Если это условие выполняется, то уже к началу второго семестра первого года обучения наши студенты в основном овладевают нормами литературного произношения, хотя еще и допускают в своей речи значительное количество фонетических ошибок. В этой ситуации задача преподавателя не оставлять эти недочеты без внимания.

Глубокий анализ звукового состава современного чешского языка в сопоставлении с русским дается в фундаментальном исследовании В.Ф.Васильевой «Чешский язык» [1].

Данная статья написана на основании многолетнего опыта работы на начальном этапе преподавания чешского языка в ДА МИД РФ. Автором статьи созданы два учебника начального курса чешского языка «Чешский с нуля» [3] и «Чешский язык от А до Ž» [4], выдержавшие несколько переизданий. В своей практической работе автор основывался прежде всего на материалах академического исследования «Фонетика литературного чешского языка».

Накопившийся опыт позволяет автору сделать определенные выводы и дать рекомендации как богемистам, работающим на этом этапе, так и русистам, обучающим чешских студентов, число которых в ДА постепенно увеличивается.

Для успешного проведения занятий по фонетике чешского языка необходимым условием является знакомство преподавателя с основами фонетики обоих языков, с чертами сходства и различия в звуковом составе близкородственных славянских языков. Учащиеся должны знать артикуляцию каждого изучаемого звука, понимать в чем заключатся различие в произношении того или иного звука в чешском и русском языках [2].

Ударение

В отличие от весьма сложной системы русского ударения, являющегося разноместным и подвижным, в чешском языке фиксированное ударение на первом слоге (*ruka – ruka, okno - okno*). При этом необходимо обращать внимание студентов на случаи переноса ударения на односложный предлог, стоящий перед словом. Если перед словом стоит односложный предлог, то ударение переходит на этот предлог (*ve vlaku, do okna, u bratra, pro Rusko, do Moskvy*).

Система гласных

Отличительной особенностью фонетической системы русского языка является редукция, т.е. качественное изменение и количественное ослабление гласных в безударном положении.

В этой связи необходимо помнить, что в чешском языке данное явление отсутствует, т.е. все гласные произносятся одинаково отчетливо, вне зависимости от того, находятся они под ударением или нет.

В отличие от русского языка безударные и ударные гласные в чешском языке произносятся одинаково **отчетливо** (*doktor, svoboda, pozor, Morava*).

Особые сложности на начальном этапе обучения вызывает у учащихся наличие в чешском языке т.н. долгих гласных. Главное, что необходимо усвоить в этой связи, это то, что долгий гласный отличается своей напряженностью и протяженностью, по степени долготы они почти вдвое дольше кратких аналогов (*národ, zdravá, krásná*). Долгота не зависит от ударения. Для обозначения долготы используется надстрочный знак (čárka): *únor, nová*. Долгие гласные могут стоять как в первом ударном слоге, так и в середине, и в конце слова. Именно последние две позиции вызывают особые сложности у студентов.

Долгое [u] может обозначаться как **ú**, так и **ů** (u-kroužkované), причем **ú** - пишется в начале слов и после приставок, **ů** - в середине и в конце слов: *ústav – ústavů, dům – domů*. Важно обращать внимание на тот факт, что долгое [o] встречается только в словах иностранного происхождения (*próza, móda, tón*).

Долгота имеет часто смысловоразличительный характер. *Например: pas (паспорт) - pás (пояс), rada (совет) - ráda (я рада)*.

Чешское **e** соответствует русскому э (Eva, Evropa). Буква **e** указывает на **твердость** предшествующих согласных. Неправильное произношение именно этих комбинаций, по нашему убеждению, является одной из самых частотных и грубых фонетических ошибок.

Сравните:

<i>sever</i>	-	<i>север</i>	<i>metro</i>	-	<i>метро</i>
<i>sestra</i>	-	<i>сестра</i>	<i>tebe</i> *	-	<i>тебе</i>
<i>pero</i> *	-	<i>перо</i>	<i>profesor</i>	-	<i>профессор</i>

Буква **y** в чешском языке не имеет самостоятельного звукового соответствия, но всегда находится в положении только после твердых согласных.

Краткое [i] и долгое [í] имеют двоякую графическую передачу: **i, y** и **í, ý**. Все согласные (за исключением d, n, t) перед **i** и **y** произносятся **одинаково**.

Сравните: pivo - pýcha síla - sýr vít - výt
mír - my bitva - býk bít – být

Преподавателю следует обратить особое внимание студентов на то, что такие похожие на русские слова как *syn, sýr, být, mýt* произносятся иначе, чем в русском языке!

Чешские мягкие согласные [dʲ], [ɲ], [tʲ] в комбинации с **i (í)** произносятся **мягче** соответствующих русских [дʲ],[нʲ], [тʲ]. Однако нельзя забывать о том, что в иностранных словах комбинация di, ni, ti произносится твердо (*ministerstvo, diplomatický*)!

На **мягкость** согласных n, t, d указывают буквы **ě, i, í**, а на **твердость** - буквы **e, é, y, ý**. (Ср. : *den - děti, dým - dík, ty - ti, nést – něco, různé - různě*.)

Согласные b,p,v,f перед **ě** читаются как [bje], [pje], [vje], [fje]: *oběd [objet], pět [pjɛt], věc [vjɛs]*.

Сочетание **mě** произносится как [mɲe]: *město [mɲesto], země [zemɲe]*.

В чешском языке кроме долгих и кратких гласных имеются дифтонги **[ou], [au], [eu]**. Это сочетание двух гласных звуков, составляющих один слог.

Для чешского языка особенно характерен дифтонг [ou], который может стоять и в приставке, и в корне, и в окончании: *soused, mouka, nesou*.

Дифтонги [au], [eu] встречаются только в словах иностранного происхождения: *autor, kosmonaut, euro*.

Система согласных

Согласный **j** близок по звучанию к русскому **й** (můj, pije, dejte).

В начале слов перед согласными [j] не произносится (jdu, jsem). Однако после отрицания и приставки, оканчивающейся на гласный звук, [j] произносится (nejsem, zajdu, půjdu).

Чешское [ɲ] близко к средневропейскому альвиолярному [ɲ]. На него не оказывает влияния следующий за ним гласный звук. Это значит, что в словах типа loket, lura/ les, lra [ɲ] произносится *одинаково* (в отличие от русского языка).

Еще одним специфическим явлением в чешской фонетике является наличие в нем т.н. слогаобразующих согласных [ɲ] и [r̥]. Оба этих согласных могут выполнять функцию гласного. Это происходит в тех случаях, когда они оказываются в положении между двумя согласными или же на конце слова после согласного. Например: mlha, vlna, nesl, vedl, bratr, tržnice. Все подобные слова произносятся как двусложные.

Чешские согласные [š], [ž] произносятся гораздо *мягче* русских. (škola, šaty). Чешское [č] произносятся немного *тверже*, чем в русском языке (čeština, čekat).

Особое внимание при изучении чешской фонетики следует обратить на произношение согласного **ř**. Дело в том, что он является уникальным и не имеет аналогов в других языках. Согласный [ř] специфический чешский звук, соответствующий русскому [pʰ]. Согласный [ř] может произноситься как [rž] или как [rš], причем, оба звуковых компонента произносятся *одновременно*, а не последовательно.

Звонкий [rž] произносится

- в начале слова, между гласными (řikat, moře)
- до и после звонких согласных (vřelý, březn)

Глухой [rš] произносится

- в конце слова (keř, sochař)
- перед глухими и после глухих согласных (tři, středa, příklad)

Отличительной особенностью системы согласных чешского языка является наличие звонкого фрикативного гортанного **h**. В русском языке этому звуку соответствует задненебный взрывной г. (hora - гора, noha - нога) Следует обращать особое внимание на разницу в произношении [ch] и [h], ибо это имеет смысловозначительный характер. (Сравните: chutný – hutný /вкусный – металлургический, chodit – hodit/ходить - бросить, rochybu – rohybu/движения - сомнения.) Отдельно необходимо отметить, что **g** произносится и пишется только в заимствованных словах неславянского происхождения (gigant, grilovat).

Безусловно, в рамках одной статьи невозможно коснуться всех аспектов сопоставительного анализа чешской и русской фонетики. Такие вопросы как, например, регрессивная и прогрессивная ассимиляция согласных, произношение групп согласных, придыхание, произношение энклитик, различия в интонационном строе обоих языков и ряд других будут нами рассмотрены в следующих статьях.

Хочется верить, что данное исследование будет полезно и поможет в работе не только богемистам, но и преподавателям русского языка, работающим с чешскими студентами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильева В.Ф. Чешский язык. Изд. «Русский язык». 2017. 478 с.
2. Гришина Л.В. Наглядность в фонетической коррекции // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИИ России. Сб. материалов межрегионального научно-практического семинара. Академия права и управления ФСИИ. Рязань. 2017. С. 36-44.
3. Сыркова И.А. Чешский язык от А до Ž. Изд. «ВКН». 2018. 256 с.
4. Сыркова И.А. Чешский язык с «нуля». Изд. «Восток – Запад». 2007. 156 с.
5. Romportl M. Výslovnost spisovné češtiny. Academie, Praha. 2008. 318 с.

Царькова Е.А.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СЕРВИСЫ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ОНЛАЙН-УРОКОВ ПО ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. Статья посвящена исследованию пяти популярных международных образовательных онлайн-платформ: Wordwall, Kahoot, Quizlet, Nearpod и Edpuzzle. В материале рассматривается практическое применение вышеуказанных интерактивных онлайн-ресурсов в учебном процессе с точки зрения эффективности и удобства их использования.

Ключевые слова: электронное обучение; онлайн-ресурсы; онлайн-платформы; интерактивные сервисы; геймификация

Tsarkova E.A.

INTERACTIVE SERVICES FOR ONLINE LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article is dedicated to the application study of the five popular international educational webs and platforms (Wordwall, Kahoot, Quizlet, Nearpod and Edpuzzle) from the point of view of their effectiveness and usability.

Key words: interactive services; online lesson; teaching resources; gamification; language lessons

В настоящее время сильно увеличился интерес к использованию различных интерактивных платформ и ресурсов для проведения онлайн-занятий по языковым дисциплинам.

Это связано с переходом все большего числа учебных заведений и курсов на дистанционное обучение и повсеместным внедрением ИТ-технологий в учебный процесс.

При соблюдении методики и структуры курса специалистами отмечается большая эффективность электронного обучения, а процент запоминания материала возрастает на 15-25%.

Такие показатели основываются прежде всего на таком понятии, как интерактивность – непрерывный диалог, взаимодействие преподавателя и студентов с обязательным предоставлением обратной связи.

Существует больше количество способов повысить интерактивность, а следовательно качество онлайн-уроков. Это можно сделать с помощью проведения уроков в виртуальной и дополненной реальности, геймификации, а также использования интерактивных онлайн-ресурсов и платформ.

Здесь представлены 5 наиболее интересных и популярных, с точки зрения автора, интернет-ресурсов и платформ, для проведения онлайн уроков. Эти сервисы многофункциональны, упрощают создание и проведение уроков.

Представленные ниже платформы и сайты направлены на создание интерактивных лексических и грамматических упражнений, игр, тестов, карточек, презентаций и обучающих видео.

1. Wordwall

Wordwall – это платформа с бесплатными и платными тарифными планами для создания интерактивных или печатных материалов, которые можно использовать на любых электронных устройствах. В отличие от многих других подобных сервисов, Wordwall поддерживает русский язык.

В сервисе собрано множество шаблонов известных дидактических игр и заданий для введения, отработки и закрепления материала, которые могут выполняться как на уроке вместе с преподавателем или самостоятельно дома.

Среди наиболее удачных шаблонов заданий можно выделить: “match up” – соединение слов со значением, слов с переводом, слов с картинкам; “missing word” – заполнение пропусков в предложении с помощью предложенных слов; “group sort” – сортировка слов по группам, “unjumble” - постановка слов в предложении в правильном порядке.

Необходимо выделить, что в Wordwall очень легко создавать кроссворды, диаграммы и анаграммы. На платформе есть шаблоны для создания таких популярных игр, как “hangman”, “whack-a-mole”, “balloon pop” и др.

Созданные задания можно отправлять студентам в качестве домашнего задания. Кроме того, в библиотеке Wordwall собраны тысячи уже готовых заданий, которые находятся в открытом доступе.

В конце каждой игры студентам присваивает рейтинг, что повышает мотивацию и заставляет студентов проходить задание еще раз для повышения положения в турнирной таблице.

Еще одним плюсом данной платформы является возможность транспонировать один и тот же материал в разные шаблоны. Таким образом, студентам будет нескучно отрабатывать одну и ту же лексику, выполняя разные задания и игры.

2. Kahoot

Kahoot – обучающая платформа для составления тестов и викторин, которая может использоваться для проверки усвоенного материала, как дома, так и на уроке. Программа работает с любых устройств, которые имеют интернет-доступ: компьютеров, планшетов, телефонов и т.д. Пользователям предлагается как бесплатная версия платформы, так и различные тарифные планы.

Создание викторины на ПК или мобильном телефоне занимает несколько минут. При этом в свободном доступе находится огромная база уже готовых викторин и тестов, которые можно редактировать и использовать. По окончании викторины преподаватель получает общие результаты и рейтинг каждого ученика на свое устройство.

Kahoot дает возможность создавать различные виды тестов: на множественный выбор, тесты с картинками, на верность/неверность высказывание и др. Также есть возможность создавать задания с временными ограничениями и с добавлением аудио-и-видео материалов.

Следует выделить такие шаблоны заданий, как “poll” и “open-ended”, в которых студенты могут выразить свое мнение на поставленный преподавателем вопрос, что является быстрым и интересным способом получения обратной связи от студентов.

Режим “word cloud”, в котором студенты составляют общее визуализированное облако из слов и словосочетаний подходит для введения новых тем и генерирования идей.

На уроке особенно эффективным показывает себя проведение небольшой динамичной групповой викторины с помощью Kahoot в режиме “live host” при введении большого объема грамматического или лексического материала, тем самым разбивая топик на части. Студенты подключаются к викторине с помощью мобильных устройств в режиме реального времени. По окончании трое лучших студентов распределяются на виртуальном подиуме.

Для домашнего задания актуально использование групповых соревнований, в которых студенты видят рейтинги друг друга.

3. Quizlet

Quizlet – сервис, который может помочь отработать лексику и на уроке, и дома. Особенность этой платформы – это учебные карточки, но только в онлайн формате. Пользоваться сервисом можно с помощью ПК или в мобильном приложении на телефоне. Сервис обладает бесплатной версией, но пользователи платно могут расширить свои функциональные возможности.

Преподаватель может сам создать набор карточек по подходящей тематике или использовать уже хранящиеся в базе интерактивные материалы. К карточкам можно также добавлять изображения и аудиофайлы.

На уроке для повторения пройденного лексического материала можно использовать дриллы – карточки, требующие объяснения значения, перевода, подбора синонима или антонима и др.

Дома студенты могут пользоваться этим сервисом для повторения и заучивания новых слов.

Очень примечательно, что Quizlet предлагает различные варианты отработки слов и словосочетаний. Студент может просто просматривать карточки, а может тренировать перевод и выбирать верное значение из предложенных, или же прописывать слова и играть с ними в игры.

Еще одним вариантом использования данной платформы может стать самостоятельная работа студентов, которые сами создают свои наборы карточек после каждого урока.

4. Nearpod

Nearpod – это многотарифная онлайн платформа, которая выигрывает при сравнении с PowerPoint и позволяет создавать интерактивные презентации. Преподаватель просто высылает специальный код для доступа к презентации своим студентам, что позволяет присоединиться к работе с любых устройств, имеющих доступ в интернет.

По отзывам многих пользователей, Nearpod - идеальная платформа для работы с помощью мобильных телефонов, которые обычно мешают процессу обучения.

Преподаватель может наполнить свою презентацию слайдами с викторинами, видео, открытыми вопросами, заданиями по рисованию, виртуальными экскурсиями, 3D моделями.

Созданные презентации могут также высылаться в качестве домашнего задания.

Одним из вариантов эффективных креативных заданий может стать использование интерактивной презентации, как инструмента для дискуссий. Так студенты могут высказать свое мнение, написав его и прикрепив к интерактивной доске, или они могут поделиться ссылками и изображениями.

5. Edpuzzle

Edpuzzle – удобная бесплатная платформа для редактирования видео в дидактических целях. Ресурс располагает доступом к популярным видеоканалам, например TED talks, Khan Academy, National Geographic и др.

Любое видео, загруженное в Edpuzzle или уже находящееся в программе, можно дополнить заданиями (викторинами с открытым вопросом или с выбором одного правильного ответа из нескольких). Также можно оставить письменные комментарии для студентов, записать голосовые комментарии или же полностью озвучить видео.

Edpuzzle содержит огромную библиотеку уже отредактированных видео по различным тематикам: Политика, Право, История и др., и преподаватель имеет возможность взять уже готовое видео для работы со студентами.

Как показывает практика, студенты устают смотреть длинные видео, становятся пассивными слушателями, если информации слишком много.

Таким образом, они не могут ответить на вопросы, заданные преподавателем до или после просмотра видео.

При просмотре видео, отредактированного в Edpuzzle, студенты должны быть готовы сразу ответить на вопрос, который появится на экране, что повышает мотивацию более внимательного просмотра видео.

Edpuzzle может быть использован и как ресурс для домашних заданий. Ссылка на нужное видео отправляется студентам, а результаты викторин всех студентов после просмотра задания доступны преподавателю.

На практике применение интерактивных заданий и игр на уроках положительного сказывается на вовлеченности студентов в процесс обучения. Студенты отдыхают от сложных монотонных видов работы и становятся более мотивированными в достижении высоких рейтинговых мест [1]. Учащиеся начинают больше общаться между собой, когда между ними стоит решение коллективных интерактивных задач. А также использование интересных заданий улучшает посещаемость онлайн-занятий.

Игры и интерактивные задания мотивирует студентов подключаться к онлайн-урокам вовремя, чтобы поиграть и настроиться воспринимать основной материал урока. А также они выручают, когда до конца урока остается 5 минут и нужно повторить материал [3].

Таким образом, интерактивные онлайн платформы, сервисы и приложения позволяют оптимизировать, интенсифицировать и разнообразить процесс обучения.

В дальнейшем онлайн сервисы безусловно будут совершенствоваться и становится все более общедоступными. Вполне возможно, что они станут дополнением к традиционному очному обучению или его равнозначной заменой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зобова А.М. Языковые игры на продвинутом этапе обучения на материале португальского языка // *New World. New Language. New Thinking*. Сб.материалов конференции. ДА МИД РФ. 2020. С. 349-352.

2. Краюшкин Н. Виртуальная реальность в образовании [Электронный ресурс] // [сайт]. [2020]. URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 08.01.2021);

3. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении // *Территория новых возможностей*. 2013. №3 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-elektronnom-obuchenii> (дата обращения: 05.01.2021);

4. Шляхтина С. Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России [Электронный ресурс] // [сайт]. [2006]. URL: <https://compress.ru/article.aspx?id=14659> (дата обращения: 06.01.2021).

Чулкова Е. Д.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ: ЛИЧНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье осуществляется анализ обучения иностранному языку в дистанционном формате с помощью различного инструментария онлайн-платформ. Отмечается, что резкий переход на удаленное обучение в 2020 году повлек за собой ряд проблем, одной из которых является формирование компетенций студентов в условиях дистанционного обучения. В статье описан личный опыт автора при подготовке и проведения занятий по итальянскому языку онлайн.

Ключевые слова: дистанционное обучение; онлайн-платформы; обучение иностранному языку; Zoom; Google Classroom; Google Forms

Chulkova E. D.

DISTANCE LEARNING AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PERSONAL HANDS-ON EXPERIENCE

Abstract. The article analyzes remote foreign language teaching with the help of various online platform tools. It is stressed that the quick transition to distance learning in 2020 has led to a number of problems to begin with students' skills formation. The article describes the author's hands-on experience in preparing and conducting online distance Italian lessons.

Key words: distance learning; online platforms; foreign language teaching; Zoom; Google Classroom; Google Forms

XXI век можно смело назвать веком стремительно развивающихся технологий. Все большая доступность Интернета и различных устройств позволяет получать, собирать и производить обмен информацией в считанные минуты. Всемирная паутина давно перестала рассматриваться единственно как способ развлечения или повседневного общения и открывает перед современным человеком широкие возможности для обучения, получения новой профессии и решения различных задач. Можно сказать, что Сеть стала кладезем полезной информации, которая становится доступной все большему количеству людей на планете.

Результатом подобной информационной революции стало внедрение онлайн-платформ в процесс обучения на всех уровнях, начиная от начальной школы и заканчивая университетским образованием. Таким образом, вектор обучения постепенно смещается в сторону смешанного обучения, подразумевающего комбинацию традиционного очного обучения с дистанционными методами; или же в сторону онлайн-обучения, при котором занятия полностью проходят на Интернет-платформе. Такие изменения обычно происходят постепенно и могут потребовать продолжительного времени для подготовки методологической и технологической базы.

Однако в 2020 году в связи с глобальными мировыми изменениями из-за пандемии, которая сильно замедлила темп жизни и изменило ее качество, многим учреждениям пришлось резко перейти на дистанционный режим работы. Это коснулось также и образовательных

структур – школ и университетов. Дистанционное обучение подразумевает взаимодействие учителя и учащихся на расстоянии, при этом учебный процесс осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий [3].

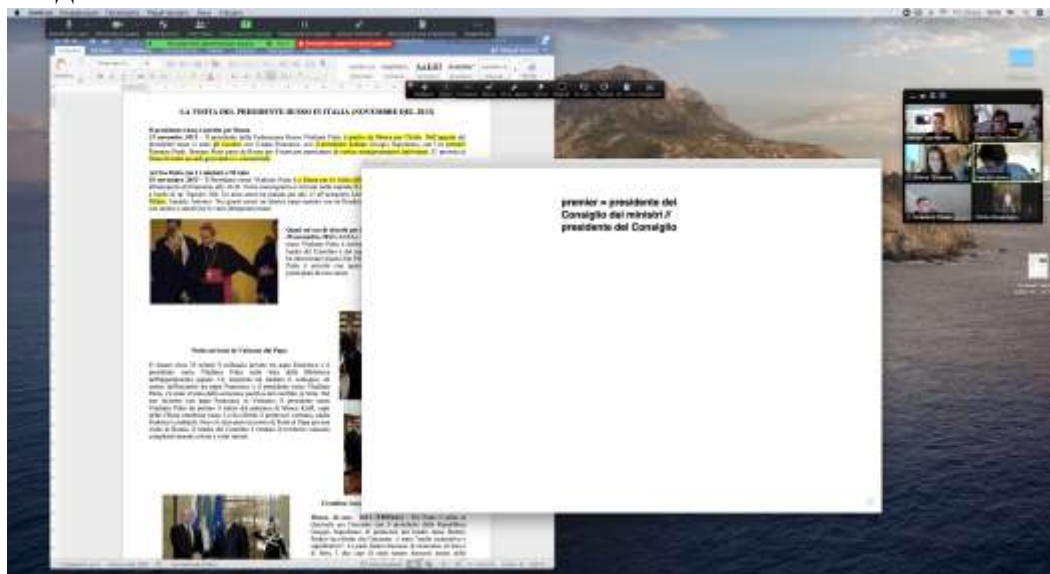
Современная всемирная сеть предлагает широкий выбор онлайн инструментария для проведения занятий: такие платформы как Zoom, Google Meet, Microsoft Teams и др. обладают необходимыми функциями для успешной интеракции с обучающимися. В нашей работе мы сфокусируемся на том, как проходило обучение иностранному языку (итальянскому) слушателей Дипломатической Академии МИД РФ в условиях дистанционного формата, а также поделимся личным опытом освоения Интернет-платформ, используемых при подготовке и проведении занятий. Отметим, что формат обучения был подвергнут резким изменениям, что затруднило выполнение рабочих программ дисциплин, которые остались прежними. При переходе на дистанционное обучение встал вопрос: каким образом должны быть сформированы компетенции, указанные в программах? В данной статье мы попытаемся дать ответ на этот вопрос.

Одной из основополагающих компетенций дисциплины «Иностранный язык в сфере коммуникации» (итальянский), преподаваемой в 1-3 семестрах, является ОПК-1 «Способность осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности» [1, с. 3], что подразумевает знание литературной нормы родного и иностранного языка и различных видов дискурса; умение совершенствовать различные виды речевой деятельности (письмо, чтение, говорение, аудирование) на итальянском языке и общаться спонтанно в диалогических и полилогических ситуациях с соблюдением социально-коммуникативных ролей, а также владение основными речевыми формами высказывания (повествованием, описанием, рассуждением, монологом, диалогом) и дискурсивными способами выражения информации в италяязычном тексте. [1].

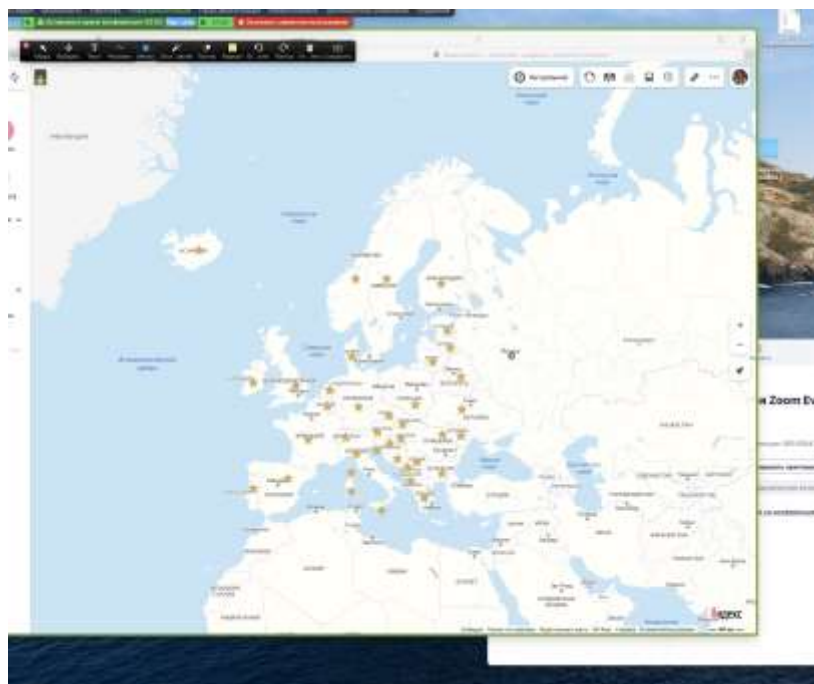
Рассмотрим, как происходит формирование вышеизложенных компетенций в формате дистанционного обучения при помощи онлайн-платформы *Zoom* (*Зум*), которая позволяет проводить видеоконференции (видеоуроки) удаленно.

Одной из основных функций Zoom, к которой мы прибегаем чаще всего во время занятий, является функция «демонстрация экрана – доска», что значительно облегчает работу в группах начального и базового уровня. Демонстрация экрана позволяет выводить на мониторы слушателей различные сайты, просматривать видеоролики и новостные сюжеты, а также предоставлять доступ к необходимым учебным изданиям и пособиям. С помощью онлайн-доски студентам намного легче следить за ходом урока и фиксировать необходимую информацию. Так, при введении

новой политической лексики по теме «Визиты» на 2 курсе, мы использовали двойную функцию демонстрации экрана, при которой учащиеся видели не только текст статьи в файле Word, которую нужно было прочитать и перевести, но и параллельно заметки преподавателя на онлайн-доске.



Подобная опция также дает доступ к редактированию изображения на экране. Например, при повторении в ходе урока названий стран Европы на итальянском языке студенты отмечали уже упомянутые ими страны графическими символами на онлайн-карте. Подобный интерактивный подход способствует росту мотивации и заинтересованности студентов в условиях отсутствия живого общения при дистанционном обучении.



Помимо этого, функция «демонстрация экрана» позволяет также показывать презентации и видеоролики, что было апробировано на занятиях старших курсов бакалавриата. Слушатели 3 курса факультета «Международные отношения» выступили с докладами и презентациями по

теме «Неизвестные места России» на итальянском языке и рассказали о местах, в которых побывали, или о тех, куда бы им хотелось поехать после окончания пандемии. В ходе выступления студенты продемонстрировали знание риторических приемов, используемых в презентациях и выступлениях, знание литературной нормы итальянского языка, а также владение различными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, аналитическим) и навыками поиска необходимой информации на итальянском языке, в том числе в электронных средствах информации, что соответствует компетенциям ОПК-1 и УК-1, предусмотренным рабочей программой дисциплины «Итальянский язык профессиональной деятельности» (итальянский) [2].

Умение совершенствовать различные виды речевой деятельности, в частности, говорение, формируется на занятиях итальянского языка, в том числе, путем составления диалогов в парах с использованием активной лексики. При переходе на дистанционное обучение такое задание стало возможно выполнять благодаря функции Zoom «сессионные залы», которая позволяет распределять учащихся по отдельным онлайн-комнатам, где они могут индивидуально или в парах подготовить необходимое задание. При этом для преподавателя остается открытой опция посещения любого зала для контроля и помощи слушателям.

Отметим удобство данной функции также во время экзаменационной сессии – слушатель, получив билет, переходил в индивидуальный сессионный зал для подготовки, что позволяло ему не отвлекаться на организационные моменты и полностью сосредоточиться на вопросах в билете.

Дистанционное обучение открывает широкие возможности перед преподавателями для апробации новых форматов проведения онлайн-занятий. Так, в конце зимнего учебного семестра, когда слушатели обычно устают от монотонности и однообразия занятий, было решено провести в Zoom совместный урок итальянского языка для 1 и 2 курсов факультета «Мировая экономика», что помогло актуализировать формирование необходимых компетенций, предусмотренных рабочими программами. Для студентов 1 курса, которые только приступили к изучению нового иностранного языка, это была первая практика живого общения на итальянском вне своей учебной группы. Студенты 1 курса представились, рассказали немного о себе и задали интересующие их вопросы об учебе в Дипломатической Академии и об изучении итальянского языка слушателям 2 курса, которые отвечали на вопросы без предварительной подготовки, что стало для них хорошим опытом ведения спонтанного диалога на иностранном языке – умение, которое входит в компетенцию ОПК-1 на всех уровнях бакалавриата рабочей программы дисциплины [1; 2].

Далее совместный урок проходил в форме викторины. Студенты зачитывали друг другу составленные на итальянском языке описания знаменитых людей и отгадывали их имена. По окончании викторины были

подсчитаны голоса и объявлен победитель. Стоит отметить, что интерактивный формат проведения урока способствовал актуализации разговорной деятельности учащихся, которые принимали активное участие в обсуждениях, а соревновательный дух занятия «разговорил» даже самых молчаливых.

Стоит выделить еще одну удобную онлайн-платформу, которая помогает в проверке домашнего задания – *Google Classroom (Гугл Класс)*. При помощи данной платформы преподаватель может назначать различные задания студентам и устанавливать сроки сдачи, что облегчает контроль за их выполнением. Помимо этого, преподавателю не нужно тратить дополнительное время на скачивание выполненной студентом работы с электронной почты и сохранение ее на личном компьютере, так как все работы автоматически сохраняются в интернет-пространстве *Google docs (Гугл документы)*. Кроме того, Гугл Класс позволяет преподавателю следить за ходом выполнения заданий студентами в режиме настоящего времени, как если бы весь урок проходил в привычном для нас офлайн формате.

Одной из распространенных форм контроля компетенций является тестирование, которое в условиях дистанционного обучения удобно составлять, на наш взгляд, с помощью онлайн-платформы *Google Forms (Гугл формы)*. Гугл формы позволяют преподавателю не только создавать оригинальные тесты, а также заранее указывать правильные ответы, которые станут доступны студенту сразу после выполнения и сдачи задания, что, несомненно, делает проверку теста быстрее. Кроме того, платформа *Google Forms* самостоятельно собирает и оформляет статистику правильных и неправильных ответов, таким образом, не придется дополнительно обрабатывать полученные данные, а можно сразу приступить к анализу результатов.

Подводя итоги, отметим, что в настоящее время, благодаря богатому выбору интернет-платформ, преподаватель обладает обширным инструментарием для проведения занятий в дистанционном формате. Дальнейшее изучение и анализ данного вопроса покажут, какие новые технологические базы возможно будет использовать при онлайн-обучении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Назаренко А. И. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в сфере коммуникации» (итальянский). Москва: Дипломатическая академия МИД Российской Федерации. 2020 г. 36 с.
2. Назаренко А. И. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности» (итальянский). Москва: Дипломатическая академия МИД Российской Федерации. 2020 г. 38 с.
3. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

Чуреева О.А.

ПОКОЛЕНИЕ Z: КЛЮЧИ К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье предлагается описание молодых людей, родившихся после 2000 года, объясняется, в чем состоит их отличие от представителей поколения Y. Рассматриваются основные особенности обучения зумеров в контексте теории поколений. Автором предпринимается попытка внести некоторую ясность в вопрос эффективного обучения студентов новой генерации. Результаты проведенного исследования демонстрируют необходимость тщательного рассмотрения концепции персонализированного обучения и расширения сферы применения инновационных средств обучения.

Ключевые слова: Поколение Z; цифровые аборигены; SMM-генерация; большие данные; ноптимизм; коллаборативная фильтрация; геймификация; индивидуальные траектории обучения

Chureyeva O.A.

GENERATION Z: CLUES TO EFFECTIVE TEACHING

Abstract. The article offers description of young people born after 2000, explaining how they differ from generation Y, their characteristic behavior, attitudes and way of thinking. This paper considers main peculiarities of teaching in line with the Generational Theory and also the essential features of Generation Z. The author attempts to bring some clarity in issue of effective instruction of Zoomers. Our outcomes show the necessity to delve into the idea of personalized learning and broadening the scope of innovational teaching tools.

Keywords: Generation Z; Digital Natives; SMM-Generation; Big Date; noptimism; Collaborative Filtering; Gamification; Individual Learning Trajectories

Вступление в цифровую эпоху, катализировавшую процессы получения, обработки, анализа и использования информации, требует кардинального пересмотра подходов к организации образовательной среды и к инструментам формирования ключевых компетенций. Человечество столкнулось с новыми вызовами: изменения, произошедшие в обществе за достаточно короткий период, нуждаются в осмыслении, которое возможно при условии тщательного и всестороннего анализа сущностных аспектов. Поскольку степень эффективности решения проблемы во многом зависит от правильной постановки вопросов, важным этапом является их формулировка. В ходе исследования предпринимается попытка выяснить, что мы знаем о «цифровом поколении»; как студенты новой эры осваивают учебный материал; какие условия необходимы для эффективного преподавания; насколько оправданы опасения работников образования, связанные с цифровой экспансией, что роль преподавателя в ближайшем будущем редуцируется до реализации функции создания образовательного контента.

Даже самое поверхностное рассмотрение этих вопросов демонстрирует, что обучение студентов в эпоху цифровизации является глобальным вызовом, и главной задачей в этом контексте должно стать

понимание того, как оперативно и адекватно реагировать на постоянные изменения, происходящие в образовательной среде, чтобы сохранить и повысить уровень профессиональной подготовки студентов и качество обучения. Размышляя о смене поколений, важно учитывать, что различные процессы, такие как научно-технические революции, войны, электрификация, газификация, цифровизация, пандемии неизбежно влияют на развитие человека и влекут за собой целый ряд не только поверхностных, технических, изменений, касающихся бытовых условий, но и более глубоких трансформаций, которые затрагивают когнитивную сферу, сферу сознания. Поэтому американские исследователи Уильям Штраус и Нейл Хоув сформулировали теорию поколений, которая легла в основу разработки эффективных стратегий обучения. Теория поколений послужила стартовой площадкой для нашего исследования, так как в этой концепции отражены базовые принципы осмысления специфики поведения групп людей (когорт), мировоззрения которых формировалось в контексте определенных глобальных событий. Второе цифровое поколение (поколение Z) существенно отличается от первого цифрового поколения (поколения Y), хотя во временном континууме их разделяется всего несколько десятилетий. Третье цифровое поколение будет отличаться от второго в большей степени, чем второе от первого, потому что на сознание людей поколения альфа окажет влияние не только экспансия агрессивной цифровой среды, но и изменения, обусловленные биологическими и экологическими факторами.

В рамках настоящей статьи предпринимается попытка охарактеризовать представителей поколения Z («зет») как реципиентов гена первого цифрового поколения («игрек»), с одной стороны, и доноров гена третьего поколения («альфа»), с другой.

Следует отметить, что несколько лет назад ученые занимались исследованиями, направленными на определение когнитивных и поведенческих особенностей молодых людей, родившихся примерно в период между 1980 и 2000 годами. Основная цель этих изысканий состояла в том, чтобы выработать метод эффективного взаимодействия и сотрудничества с представителями первого цифрового поколения. В настоящее время существуют различные термины, используемые для обозначения этой генерации, такие как: «поколение Y», «миллениалы», «миллениумы», «сетевое поколение», «цифровое поколение», «поколение 9/11», «поколение Apple», «поколение 35 часов» и т. д. Известно более 70 вербальных номинаций, отражающих различные социо-психологические особенности молодых людей, родившихся на рубеже XX-XXI веков. Дон Тэпскотт охарактеризовал первое цифровое поколение как «первое поколение, купающееся в битах» [4. с. 17]. Действительно, молодые люди чувствуют себя в цифровой среде свободно и уверенно, она окружает их, становясь такой же реальной как атмосфера.

Цифровая среда подвержена постоянным изменениям, она совершенствуется, моделируется, создаются и внедряются инструменты,

которые существенно влияют на сознание и поведения человека, вовлеченного в эту среду. Поколение Y сменяется поколением Z, для обозначения которого часто используются следующие термины: 'зумеры', 'хоумлендеры' (поколение родины), 'поколение Next'. К генерации зумеров относят молодых людей, родившихся в период между 2000 и 2020 годами. Внутри этого периода можно провести границу, которая позволит условно разделить представителей поколения Z на две группы: первую составят люди, родившиеся до 2008-го года, вторую – родившиеся после 2008-го года. Это связано с запуском новой фазы процесса цифровизации. Качественный сдвиг внутри новой генерации произошел с появлением и широким распространением тачпадов и других устройств, что оказало огромное влияние на сознание зумеров. Разнообразные гаджеты (планшеты, очки виртуальной реальности, умные часы, беспроводные наушники) воспринимаются зумерами как предметы повседневной реальности, которые позволяют молодым людям находиться одновременно в двух одинаково реальных пространствах: фактическом и цифровом. Обращая внимания на эту существенную особенность зумеров, их также называют «цифровыми аборигенами» (термин Марка Пренски). В то же время, было бы заблуждением предполагать, что обучение зумеров должно осуществляться только в рамках цифрового пространства, с помощью гаджетов и программ. Как было отмечено выше, миллениалы и зумеры не застали мир без сети Интернет, они «родились цифровыми», по определению Джоша Спира, поэтому цифровое пространство для них не является экстраординарной средой. Тем не менее, следует отметить, что отношение глобального поколения к глобализированному миру и способ существования в этом мире у представителей первого и второго цифровых поколений совершенно различны. Миллениалы и зумеры воспринимают и обрабатывают информацию по-разному, а также по-разному на нее реагируют.

Авторы концепции генераций довольно подробно раскрывают особенности представителей первого цифрового поколения (Y) и лишь обозначают контуры поколения Z. В их книге 'Millennials Rising. The Next Great Generation' сформулировано прогностическое суждение относительно того, какое поколение придет на смену игракам: «в течение следующего десятилетия поколение миллениалов полностью изменит образ молодежи от подавленного и отчужденного к оптимистичному и вовлеченному...» [1; с. 4].

Дон Тэпскотт, автор книги 'Grown up Digital: How the Net Generation is Changing Your World?', утверждает, что технологии для поколения Next – это такая же естественная среда, «как и воздух» [4; с. 17]. С этим он связывает особенности поведения и мышления зумеров, хотя стоит отметить, что цифровые технологии – далеко не самый значимый фактор, влияющий на сознание людей, рожденных в новую эпоху.

На наш взгляд, именно возможность доступа к технологиям, а не сами технологии, определяет образ мышления и поведения молодежи нового

поколения. В отличие от миллениалов, которые пытались справиться с информацией, обрушившейся на них с мощной силой из различных источников, зумеры научились управлять информационными потоками и организовывать время. Они дисциплинированы, имеют более высокий уровень мотивации и менее склонны к прокрастинации. Сегодня компьютерные программы и цифровые устройства обладают функциями, которые освобождают их пользователя от необходимости прилагать усилия для решения какой-либо задачи, осознанно совершать действия, направленные на достижения необходимого результата. Программы автоматически выполняют любые функции: устный и письменный перевод, трансформация печатного текста в рукописный, создание музыкального произведения любого жанра и т. д. В результате возникает коллизия стратегий, и молодые люди, освобожденные от обязанности выполнять все эти действия самостоятельно, стремятся к овладению новыми знаниями, к приобретению новых навыков.

Существует также еще одно существенное различие, которое следует отметить: миллениалы для работы в сети Интернет использовали HTML-веб, предназначенный для просмотра контента, размещенного в сети, в то время как зумеры работают с XML-веб, что позволяет им вносить изменения, преобразовывать веб-документы, создавать новые возможности для взаимодействия. Метаязык XML является простым инструментом управления и манипулирования синтаксическими и семантическими структурами. Интернет-ресурсы, позволяющие обмениваться данными, функционируют благодаря использованию разметки XML, системы особых знаков, тегов. Поколение Z активно использует возможности этого языка.

Представители второго цифрового поколения крайне негативно воспринимают навязанные услуги или обновления, которые невозможно отклонить. Свободно ориентируясь в цифровом пространстве, зумеры четко понимают, что им действительно нужно, а что является предметом манипуляции. Зумеры все чаще удаляют из своих смартфонов приложения, установленные для получения скидок или для разного рода голосований, и устанавливают вместо них приложения, открывающие доступ к новым возможностям личностного роста, позволяющие создавать программы и проекты, изучать языки, участвовать в онлайн-конференциях, квестах.

Признавая факт беспрецедентной технической оснащенности представителей нового поколения, ученые отмечают, что высокие технологии зачастую настолько высоки, что остаются недоступными для полноценного освоения, даже если находятся внутри смартфона, которым мы пользуемся каждый день. Виктор Майер-Шенбергер отмечает, что сегодня iPhone является более мощным устройством, чем то, которое доставляло американских астронавтов на Луну и обратно. Это устройство потенциально способно обрабатывать большие данные на высокой скорости, реализовывать широкий спектр сложных задач и готово

выполнять больше, чем мы можем потребовать. Однако практика показывает, что зачастую смартфон используется только 10%-20%. Зумеры стремятся к тому, чтобы активировать функции смартфона, которые могут расширить возможности пользователя, сэкономить время на выполнение механических задач, не требующих анализа для того, чтобы перенаправить высвободившиеся ресурсы для освоения сложных программ, создания собственных проектов.

Некоторые особенности зумеров

1. Стремление к самосовершенствованию. Зумеры стремятся к достижению успеха не при помощи денег, а благодаря личностному росту, собственной энергии, приобретению новых навыков и компетенций.

2. Активная жизненная позиция. Молодые люди, выросшие на волне стартапов, рассматривают свою деятельность в глобальном контексте, стремясь внести существенный вклад в развитие той или иной отрасли, создать или изобрести что-нибудь полезное не только для себя, но для всего человечества. Зумеры хотят не просто преуспеть в том, что они делают, но изменить своей деятельностью мир.

3. Способность воспринимать информацию из разных каналов одновременно и быстро переключаться.

4. Высокая степень мотивации к обучению. Зумеры заинтересованы в приобретении полезных практических навыков, связанных с коммуникацией: риторика, самопрезентация, сторителлинг, создание и интерпретация текстов, речевые тактики и стратегии и т. д.

5. Нацеленность на достижимые результаты. Зумеры желают заранее знать маршрут обучения и его конечную цель.

6. Гиперчувствительность. Представители второго цифрового поколения болезненно реагируют на критику. Комфортная среда является для них важным условием эффективной работы.

7. Инициативность, обусловленная активной жизненной позицией. Они участвуют в волонтерских программах, поддерживают инициативы гуманитарной направленности, самостоятельно организуют работу по оказанию помощи тем, кто в ней нуждается, быстро реагируют на новые вызовы и рвутся на передовую, туда, где могут пригодиться их навыки, способности, знания, энергия, энтузиазм.

Однако следует принимать во внимание тот факт, что, несмотря на общие черты, поколение Z в США, Великобритании, Индии, Китае, странах Латинской Америки, Азии и России не одинаково, поскольку на формирование сознания и поведения молодых людей влияют не только технологии, как считает Дон Тэпскотт, но также экономика, культура, личности лидеров государств и ряд других факторов.

Некоторые важные понятия

1. VUCA-мир

Аббревиатура VUCA включает в себя четыре понятия: волатильность (Volatility), неопределенность (Uncertainty), комплексность (Complexity), амбивалентность (Ambiguity). VUCA-мир – термин, возникший в

цифровую эпоху для обозначения постоянно меняющейся среды, обновляемой с такой частотностью, что переходный период от одной парадигмы к другой практически элиминируется, фаза адаптации к новым условиям порой вовсе исключается из цепочки динамических процессов. Мир стремительно меняется, любые прогнозы становятся невозможными, а индивидуальное долгосрочное планирование – бессмысленным. Инновации очень быстро переходят в разряд анахронизмов. Одни навыки становятся менее востребованными, другие – более. Современному человеку приходится быстро реагировать на изменения, адаптироваться к новым условиям, переориентироваться, овладевать новыми компетенциями.

2. «Цифровые аборигены» и «цифровые иммигранты». Эти термины были использованы в 2001 году в статье «На горизонте», написанной футурологом Марком Пренски. Автор утверждает, что преподаватели старой школы должны приспособливаться к «цифровым» студентам. Зумеры родились в цифровую эпоху, и цифровое пространство является естественным для них, но не для их наставников, принадлежащих к другим поколениям (бэби-бумеры, X, Y), поэтому преподавателям необходимо приобретать новые навыки так же, как студентам – новые знания.

3. Ноптимизм. Этот термин предложил журналист «Financial Times» в своей одноименной статье, опубликованной в январе 2020 года. «Ноптимизм» означает не наличие пессимизма, а отсутствие оптимизма (no optimism). Автор утверждает, что это настроение является особенностью нового поколения. Зумеры имеют слишком реалистичный взгляд на вещи, чтобы думать, что проблема глобального потепления может быть решена в ближайшем будущем, поэтому они стараются меньше бояться за себя и своих близких в этом непредсказуемом мире. Следует отметить, что ноптимизм более свойственен европейским представителям нового поколения, чем азиатским.

Требования к учебному процессу

1. Детализация информации и подробные инструкции. Студенты должны располагать исчерпывающей информацией о программе дисциплины, о лекциях и семинарских занятиях, о плане самообучения, о целях курса, об инструментах реализации поставленных задач, о сроках завершения элементов курса и желаемом результате, а также о дополнительных возможностях.

2. Немедленное исправление ошибок. Отсроченная проверка представленных материалов снижает степень вовлеченности студентов в учебный процесс и демотивирует их. Правило, которое традиционно используется: объявление достижимой цели, путь к этой цели и возобновление. Результаты могут быть представлены в рейтинговых таблицах, в процентных диаграммах или в виде итоговой речи учителя. Важно наметить дальнейшие цели и задачи, которые заставят студентов продолжать учебу.

3. Создание индивидуальных траекторий обучения. Прозрачность процесса оценивания. На пути к личному успеху в обучении студенты хотят видеть, на каком этапе они находятся и сколько этапов осталось. Для этого целесообразно использовать специальные компьютерные программы и платформы (например, Moodle). Преподаватель может контролировать процесс работы студента с материалом, видеть, сколько времени ему требуется для выполнения задания или теста и достижения поставленной цели, возвращается ли он к просмотренным темам или прокручивает дальше, чтобы пропустить некоторые пункты. Виктор Майер-Шенбергер и Кеннет Кукьер полагают, что эта техника адаптивного обучения «ведет к новой эре высоко персонализированного обучения» [2; с. 14].

4. Различные виды учебной деятельности. Рекомендуются менять вид деятельности каждые 20-30 минут. Каждая тема должна содержать не более 7 пунктов. Кроме того, как отметил Марк Пренски, новые студенты предпочитают работать с материалом параллельно, а не шаг за шагом, потому что они быстро думают и любят многозадачность.

5. Интерактивный контент. Это требование позволяет сделать урок более живым, не допустить снижения ресурсности, которое может произойти вследствие отсутствия обратной связи. В контексте персонализированного обучения создание образовательной среды, в которой могут быть реализованы различные стратегии интерактивности (взаимодействие с наставником, с другими участниками группы, самоконтроль и т. д.) имеет важнейшее значение. Студент добьется более высоких результатов, если научится работать самостоятельно, поэтому каждый обучающийся должен следовать по персональной траектории, предусматривающей выполнение индивидуальных задач, даже в случае применения заданных общих паттернов.

6. Игровое обучение, геймификация: видеоигры, актерское мастерство, симуляционные программы, имитационные кейсы, квесты, викторины и т. д. Марк Пренски делится собственным опытом обучения студентов и предлагает создание компьютерных игр для изучения любой дисциплины [3; С. 5]. На наш взгляд, некоторую тревогу вызывает глобальная «виртуализация» образования. Полное погружение в цифровое пространство может привести к потере чувства реальности и ощущения отсутствия некоторых ограничений, регламентируемых функциональной сферой речевого взаимодействия. Зумеры часто не учитывают того факта, что академическое взаимодействие в Интернете (например, при реализации учебных программ в дистанционном режиме) в любом случае остается академическим взаимодействием, в рамках которого разговорный стиль, акронимы, сленговая лексика, эмоджи неуместны, а соблюдения норм русского литературного языка и речевого этикета обязательно. В цифровом пространстве студент зачастую не видит границ и демаркационных линий. Поэтому важно не переступать черту, отделяющую игру от игривости, сохранять баланс между взаимодействием

через дисплей и общением глаза в глаза, не позволять студентам выпадать из реальности.

7. Коллаборативная фильтрация вместо сетевого серфинга. Пользователи не тратят свое время на поиск нужной информации, потому что она появляется в ленте новостей. Некоторые ресурсы, такие как Amazon, Facebook, Netflix, You Tube предлагают пользователям персонализированный контент, сгенерированный на основе больших данных. Эти компании разработали собственные системы анализа запросов пользователей и их действий в Интернете. Однако, как было отмечено выше, зумеры крайне негативно относятся к попыткам навязать нежелательные услуги, невозможности отключить какую-то услугу или пропустить рекламу. Они не хотят быть объектом чьих-либо манипуляций.

Мы склонны упускать из виду тот факт, что молодые люди, поступающие в вузы, отличаются от своих предшественников и это требует особого отношения к организации учебного процесса.

Требования к личности преподавателя

1. Владение иностранными языками, языком-посредником, знание родного языка студента (на уровне A1, A2).

2. Знание истории, географии, истории, химии, физики, биологии, психологии и других дисциплин (на уровне средней общеобразовательной школы, независимо от конкретной специализации).

3. Способность немедленно ответить на любой вопрос, возникающий в связи с изучаемой темой, даже если он относится к аспектам, не имеющим прямого отношения к предмету, поскольку вопрос служит выражением интереса. Именно наличие интереса является главным условием эффективного обучения. Умение быстро и правильно реагировать на коммуникативный запрос повышает авторитет преподавателя и стимулирует учебную деятельность студентов.

4. Технологическое образование, знание инноваций, знание сетевой терминологии. Поколение Apple легко ориентируется в цифровом пространстве и использует специфические инструменты для поиска информации, общения, оценки и восприятия полученных и отправленных данных. Знание языка сетевого общения так же необходимо, как и знание языка-посредника (см. пункт 1).

5. Способность создавать комфортное пространство и вовлекать студентов в активную и продуктивную работу. Одна из причин неудач может заключаться в отсутствии у преподавателя реальных инструментов для поощрения и мотивации учащихся.

6. Увлеченность работой. Студенты легко считывают отношение преподавателя к своей работе: увлечен ли он тем, что делает, или исполняет должностные обязанности. Заинтересованность преподавателя в эффективном учебном процессе, направленном на достижение высокого результата, передается обучающимся и служит катализатором образовательной деятельности.

7. Способность быть лидером, образцом для подражания, мастером.

Современные инновации в образовании вращаются вокруг идеи под названием 'edutainment'. Этот термин объединяет два понятия: «образование» (education) и «развлечение» (entertainment). Идея развлекательного образования была очень популярна в начале XXI века, однако следует признать тот факт, что эксперимент не получил прогнозируемого отклика ввиду отсутствия адекватного инструмента для реализации этой идеи в учебном процессе. Перевес в сторону развлечения вызывает опасения, связанные с редуцированием доли компонента обучения в образовательном процессе в пользу развлекающего контента. Тем не менее, некоторые педагоги (например, Марк Пренски) считают, что стратегию обучения через развлечение можно гальванизировать путем его геймификации, подачи материала в форме видеоигр и коротких анимационных роликов. Применение интерактивных технологий и видеоигр должно позволить ускорить освоение учебного материала. В настоящее время жизнеспособность этого метода пока не получила своего подтверждения и степень эффективности геймификации образовательного процесса еще предстоит оценить.

Традиционно высокий результат обучения обеспечивается при реализации индивидуального подхода, учитывающего особенности и потребности каждого участника образовательного процесса. Контингент студентов никогда не бывает однородным, даже если обучающиеся объединены по какому-либо объединяющему принципу (национальность, возрастная группа, срок изучения языка и т. д.). Любая группа студентов гетерогенна, так как каждый её участник имеет ряд индивидуальных особенностей, является носителем индивидуального опыта. Новая эпоха, эпоха цифровизации, унаследовала традицию личностно-ориентированного обучения, однако выработала свою особую методологию и терминологию. Инструментом, соответствующим новой парадигме образования, который может быть эффективно использован сегодня, являются индивидуальные траектории обучения. Персонализированное обучение поддерживает свободную любознательность студентов.

Важно иметь в виду, что представители цифрового поколения, активно взаимодействующие друг с другом посредством социальных сетей, чтобы эффективно использовать временные ресурсы, выработали способность одновременно совершать различные действия. Зумеры нацелены на создание контента, который может быть интересен и полезен другим. Возможности социальных медиа позволяют быстро поделиться информацией с подписчиками, найти единомышленников, способных поддержать идею или проект. Соцсети располагают инструментами, благодаря которым пользователь может создать, запустить, осуществить маркетинг, развить и масштабировать свое дело посредством веб-ресурсов. Представители поколения Z умеют учиться и способны достигать высокого результата в том случае, если они осознают ценность в получении того или иного знания и навыка, видят возможность применить

эти знания и навыки на практике. Цифровая среда открывает широкие перспективы для реализации собственного потенциала, и зумеры активно используют новые возможности, запуская стартапы и участвуя в программах акселерации.

Новое поколение можно обозначить как SMM-генерацию. Аббревиатура SSM в этом контексте имеет отношение не столько к маркетингу в социальных сетях, хотя отчасти и к нему, сколько к маркированию существенных характеристик представителей новой генерации: они сообразительны (smart), многозадачны (multitasking), мотивированы (motivated). Зумеры хотят постоянно получать новые знания, повышать свою квалификацию, расширять кругозор.

Одной из причин того, что концепция обучения через развлечение не оправдала себя в той мере, в которой ожидалось, послужили попытки взаимодействия с молодежью, как с детьми. Эта стратегия оказалась ложной, и стала очевидной необходимостью поиска точки равновесия между неформальной игровой техникой и академическим стилем. Функциональная сфера институционального общения между преподавателем и студентом характеризуется требованием соблюдения правил этикета и использования особых языковых средств. Признавая факт реальности виртуальной среды, следует признать, что правила, действующие в учебной аудитории, должны распространяться на сферу речевого взаимодействия в сети, они не могут быть отменены или проигнорированы, вне зависимости от интерактивных технологий, применяемых в ходе дистанционного обучения.

Представляется, что трудности, связанные с академическим взаимодействием между представителями цифровой эпохи и доцифровой, во многом обусловлены не столько объективными факторами, сколько эмоционально-психологическими: страхом перед новой и неизвестной средой, перед новыми технологиями и техническими устройствами, новым форматом коммуникации. Проблемы взаимодействия поколений могут быть вызваны также боязнью молодых людей и неприятием их. В терминологическом аппарате нового времени появилось понятие «ювенойя», предложенное еще в 2010 году американским ученым Дэвидом Финкельхором, образованное в результате контаминации двух лексических единиц «молодежь» и «паранойя». Данным термином обозначают состояние тревоги, беспокойства, возникающее у представителей старшего поколения в связи с субъективным опасением, что образ мыслей и поведение молодых людей могут привести к катастрофе, в результате которой все будет разрушено и не останется ничего неизблемого. Мифологичность подобных предубеждений подтверждается тем, что аналогичные опасения испытывали все поколения со времен Аристотеля. Способность или неспособность преподавателей, относящихся к поколению «цифровых мигрантов», адаптироваться к условиям преподавания в цифровой среде во многом зависит от готовности принять тот факт, что «цифровые аборигены» являются зрелыми, разумными,

серьезными людьми, зачастую даже в большей степени, чем представители доцифровой эпохи. Следует отметить, что многие преподаватели смогли преодолеть собственные страхи и начать поиск соответствующих инструментов эффективного взаимодействия с представителями нового поколения в новых условиях. Это связано с тем, что обучение не может быть сведено к использованию разнообразных технических устройств и программ, в основе обучения лежат не технологии, а техники, методы и подходы. Важно понимать, что сегодняшние студенты относятся к поколению быстро взрослеющих людей, обладающих высокой степенью ресурсности, и, исходя из этого, необходимо выработать особый язык для результативного обучения их.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Howe, N., Strauss, W. Millennials Rising. The Next Great Generation. New York: Vintage Books. Knopf Doubleday Publishing Group, 2009. 432 p.
2. Mayer-Schönberger, V., Cukier, K. Learning with Big Data. The Future of Education. – Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2014. 60 p.
3. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. NCB University Press. Vol.9. No 5. October 2001. P. 1-6.
4. Tapscott, D. Grown up Digital: How the Net Generation is changing your world? New York: McGraw Hill, 2009. 368 p.

Шилина Н.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ

Аннотация. В статье автором рассматривается педагогический потенциал интерактивных технологий обучения в процессе формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов. В статье подробно рассмотрено понятие «технология обучения», перечислены педагогические возможности интерактивных технологий.

Ключевые слова: педагогический потенциал; технология; интерактивные технологии; иноязычная социокультурная компетенция; курсант

Shilina N.V.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING FOREIGN-LANGUAGE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Abstract. *In the article, the author considers the pedagogical potential of interactive learning technologies in the process of forming a foreign-language socio-cultural competence of cadets. The article describes in detail the concept of «learning technology», lists the pedagogical capabilities of interactive technologies.*

Key words: *pedagogical potential; technology; interactive technologies; foreign-language sociocultural competence; cadet*

Образовательный процесс имеет достаточные возможности для формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов. Рассмотрим подробно технологии обучения, которые способствуют формированию данной компетенции.

С точки зрения философии понятие «технология» представляет собой «средство достижения поставленной цели, как опыт и навыки, как процесс преобразования деятельности, как процесс социального потребления» [4, с. 159]. Технологичность интерпретируется как структурное расчленение, целесообразность организации любого процесса общественной деятельности в отличие от естественных процессов.

Насколько актуальной ни была бы проблема, которую мы исследуем на данный момент, истоки ее можно найти в работах классиков педагогики А. Дистервега, Я. А. Коменского и др. [8, 11]. По мнению С. Б. Ступиной, технология обучения представляет собой «определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функций обучения выполняет средство обучения под управлением человека» [14, с. 168].

Создание высокоэффективных технологий обучения позволяет, с одной стороны, обучающимся повысить эффективность освоения учебного материала и, с другой стороны, педагогам уделять больше внимания вопросам роста обучающихся, как индивидуального, так и личностного, их творческого развития.

Таким образом, технология обучения позволяет повысить производительность труда преподавателя, способствует проведению контроля успеваемости каждого обучающегося, обучению в соответствии с их индивидуальными возможностями; освобождает время преподавателя, перекладывая его функции на средства обучения, в результате чего он может уделять больше внимания индивидуальному и личностному развитию обучающихся.

Современная интерпретация понятия «технология» включает целесообразность организации процесса, его структурное членение, поэтапную реализацию действий, нацеленных на достижение результата, возможность применения технологического подхода в различных сферах жизни социума, в том числе в образовательной сфере. Эту точку зрения поддерживают Ю. Г. Данилевский, И. А. Петухов и В. С. Шибанов [7].

Идея активности обучающегося, представленная в научных трудах Л. С. Выготского [5], В. С. Грехнева [6], М. В. Кларина [10], легла в основу нового осмысления процесса формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов как целенаправленного взаимодействия преподавателя и обучающихся.

В исследовании Г. В. Лаврентьева, Н. Б. Лаврентьевой представлены следующие характеристики учебного процесса, необходимые при выборе технологий обучения:

- «потенциальные возможности организационных форм учебной деятельности с точки зрения освоения с их помощью тех или иных профессиональных умений, входящих в квалификационную характеристику;
- функция учебной информации в педагогическом процессе (диагностическая, обучающая, контролирующая);
- целевое назначение учебной информации (познавательного или операционного типа);
- возможности обучающихся (уровень учебно-познавательной деятельности, уровень базовой подготовки по предмету);
- возможности педагогов (уровень методической компетенции, методическая и техническая оснащенность учебного процесса);
- временные возможности» [12, с. 87].

При проектировании технологий обучения мы принимали во внимание цель обучения, творческую, профессиональную направленность обучения.

Несмотря на большое число трудов и аспектов рассмотрения в той или иной степени проблемы формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов в процессе обучения с использованием интерактивных технологий, она не стала предметом самостоятельного исследования в образовательных организациях ФСИН России.

Впервые термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные технологии обучения» стали появляться в статьях и работах Б. Ц. Бадмаева, М. В. Кларина, [3, 10]. Термин «интерактивный» (от англ. *inter* – «между», *act* – «действовать») означает «взаимодействующий», «находящийся в режиме беседы, диалога с кем-либо».

Отличительной чертой интерактивных технологий обучения от активных является направленность на взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, причем активность доминирует в процессе обучения.

На взгляд Е. Л. Макаровой, если преподаватель грамотно и профессионально сочетает принцип дифференцированного подхода с принципом учета индивидуальных особенностей, то он получает определенную свободу при выборе методических приемов и различных стимулов, которые способствуют поддержке мотивации и умственной активности обучающихся в течение всего периода обучения [13].

Интерактивное обучение способствует развитию творческих качеств человека. Смысл применения интерактивных технологий обучения заключается в направленности на мобилизацию познавательных сил и стремлений обучающихся, пробуждение у них желания познавать,

развивать собственные способы деятельности, умение сосредоточиваться на творчестве и получать от него удовольствие.

Интерактивные технологии обучения обращаются к субъективному опыту обучающихся и оказывают им помощь в применении собственных способов получения социального опыта в ходе образовательного процесса.

Обязательными условиями эффективной организации занятий с применением интерактивных технологий обучения, по мнению исследователя О. С. Анисимова, являются: «дружественные, доверительные отношения, сотрудничество между преподавателем и обучающимися и обучающимися между собой, отношения между обучающим и обучающимися; опора на личный опыт обучающихся; разнообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность; включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимной мотивации обучающихся» [1, с. 83].

Взаимодействие в интерактивной форме оказывает влияние на изменение ценностных установок. В качестве примера: игра в интерактивной форме способствует лучшему восприятию информации, развивает коммуникативные способности (умение задавать вопросы, давать на них ответы), а также развивает такой навык, как «вербализация».

Проанализировав данные исследования, мы пришли к выводу о том, что не существует единого подхода к интерпретации понятия «интерактивные технологии обучения».

На наш взгляд, интерактивные технологии обучения дают возможность обучающимся «примерить на себя» различные личностные и должностные роли, освоить их при создании модели межличностного взаимодействия в рабочей ситуации. При применении интерактивных технологий обучения курсант максимально приближен к условиям изучаемой ситуации, побуждается к активным действиям, переживает состояние успеха и мотивирует свое поведение.

В педагогике существуют различные классификации интерактивных технологий обучения. В основе классификации Ю. С. Арутюнова лежит наличие заданных моделей деятельности и ролей. Особенность ее заключается в выделении неимитационных (проблемное обучение, практическое занятие, семинар) и имитационных (неигровые: анализ ситуации, имитационное упражнение, игровые: деловая игра, игровое проектирование) интерактивных технологий обучения [2].

Классификация О. С. Анисимова базируется на обеспечиваемом результате. Он выделяет традиционные (лекции, семинары, практические занятия), новые (имитационные) и новейшие (инновационные, организационно-деятельностные, организационно-мыслительные) интерактивные технологии обучения [1].

В основе классификации С. С. Кашлева лежит ведущая функция в педагогическом воздействии. Он разделяет интерактивные технологии на следующие группы: технологии, способствующие созданию

благоприятной атмосферы; технологии, влияющие на мыследеятельность, смыслотворчество; интегративные технологии (интерактивные игры) [9].

Проанализировав научную литературу, можно выделить особенности интерактивного обучения. Среди них: увеличение процесса воспроизведения, интерпретации и креативного использования знаний в процессе получения опыта деятельности; мотивация обучающихся (самостоятельное получение знаний); решение проблемных ситуаций, задач; рефлексия в качестве средства контроля и фактора саморазвития личности и группы в целом.

Педагогический потенциал интерактивных технологий заключается в повышении активности обучающихся; создании мотивации к познавательной деятельности; развитии умений социокультурного и профессионального общения; формировании личностных качеств (эмпатии, толерантности), необходимых будущему сотруднику УИС.

Таким образом, под интерактивным обучением следует понимать организацию активной учебной деятельности обучающихся посредством привлечения внутренней и внешней среды как пространства получения опыта деятельности, личностного вовлечения обучающихся в организацию данного процесса с учетом психологии межличностной коммуникации людей в режиме полилога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анисимов О. С. Развивающие игры и игротехника / О. С. Анисимов. Новгород : ВКШ, 1989. 178 с.
2. Арутюнов Ю.С. О классификации активных методов обучения / Ю. С.Арутюнов // 5 Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. Рига, 1983. С. 11–15.
3. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. Москва : Владос, 1999. 302 с.
4. Большой энциклопедический словарь : философия, социология, религия / [под ред. С. Ю. Солодовникова]. Минск : МФЦП, 2002. 1008 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
6. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. Москва : Просвещение, 1990. 144 с.
7. Данилевский Ю.Г. Информационная технология в промышленности / Ю. Г. Данилевский, И. А. Петухов, В. С. Шибанов. Ленинград : Машиностроение, 1988. 283с.
8. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. Москва : Учпедгиз, 1956. 373 с.
9. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения студентов педагогике / С. С. Кашлев. – Минск : Беларусский верасень, 2005. С. 160–163.
10. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 1998. 77 с.
11. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский / под ред. А. И. Пискунова. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.

12. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. Барнаул : АГУ, 2002. 156 с.

13. Макарова Е.Л. Интерактивные образовательные технологии в компетентностно-ориентированном учебном процессе : монография / Е. Л. Макарова. Москва : Спутник, 2010. 156 с.

14. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учеб.-метод. пособие / С. Б. Ступина. Саратов : Наука, 2009. 52 с.

Шитарева М.В.

ОБЗОР УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ, ПОДГОТОВЛЕННОЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ МИД РОССИИ

Аннотация: В данной статье делается обзор учебных пособий, созданных преподавателями кафедры английского языка ДА МИД России, имеющих профессиональную направленность.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный; учебное пособие; бакалавриат; магистратура; аспирантура; уровень обучения; словари

Shitareva M.V.

REVIEW OF THE TEXT-BOOKS BY THE ENGLISH LECTURES OF DIPLOMATIC ACADEMY OF RUSSIA'S FOREIGN MINISTRY

Abstract. The author reviews the text-books prepared by the lectures of the English department of Diplomatic Academy. The majority of the text-books are professionally oriented.

Key words: professionally oriented; text-book; bachelor's programme; master's programme; post-graduate programme; level of training; dictionaries

Несмотря на большое количество разнообразных учебников и учебных пособий по английскому языку перед каждым высшим учебным заведением, занимающимся профессиональной подготовкой, в какой-то момент встает вопрос о создании собственных профессионально ориентированных учебных материалов, так как предлагаемые зарубежные учебники из серии «English for specific purposes» не всегда отвечают требованиям соответствующего высшего учебного заведения. Дипломатическая Академия МИД России не является исключением. С момента создания сначала ВДШ, а потом и ДА МИД СССР преподаватели кафедры английского языка занимались созданием учебников сначала для внутреннего использования, а позднее некоторые из них были опубликованы и во внешних изданиях.

Одним из первых профессионально-ориентированных учебников ДА был учебник под редакцией В.С. Шахназаровой «Английский для вас». Внешнее издание появилось еще в начале 1970х и он успешно переиздавался вплоть до недавнего времени. Издание для ДА состояло из

нескольких частей: учебник по общему аспекту, политическому аспекту, хрестоматии для чтения. Все вместе называлось тогда «Комплексный коммуникативно-ориентированный учебник английского языка». Учебник для общего аспекта включал все стадии обучения от начинающих до совершенствующихся, тем самым обеспечивалась преемственность в обучении английскому языку, преподаватель любого уровня обучения всегда знал, что является необходимым для студентов.

Все учебники и учебные пособия, используемые в учебном процессе ДА, делятся на обязательные и дополнительные: для преподавания общего и политического аспектов английского языка. Каждое учебное пособие имеет свое назначение и используется с определенными целями. При этом каждому уровню обучения соответствует определенный набор учебных материалов.

В связи с тем, что учебник под редакцией В.С. Шахназаровой к началу 90х годов уже устарел, кафедрой английского языка было принято решение заняться написанием нового учебника для ДА с учетом новых требований к учебным материалам и методике преподавания. Так у нас появились учебники *Elementary Communication* и *Effective Communication*. В них была сохранена структура учебника под редакцией Шахназаровой В.С., но при этом учебники были дополнены звуковой частью. К сожалению, в первом издании учебника *Elementary Communication* [10] не была учтена необходимость вводно-фонетического курса, поэтому какое-то время для повторения или объяснения азов языка использовалось отдельное пособие, составленное Богатыревой М.А., но впоследствии от него пришлось отказаться, так как он показал низкую эффективность. В процессе работы выяснилось, что учебное пособие *Elementary Communication* не всегда соответствует уровню знаний студентов, начинающих изучать английский язык, поэтому в третьем издании уже были учтены все замечания и дополнения, сделанными преподавателями кафедры. Так, были сделаны дополнения необходимые для учащихся, начинающих изучать английский язык с нулевого уровня. А именно, информация о фонетике английского языка, алфавит, правила чтения, элементарной грамматике.

Таким образом, для начального и базового уровней обучения существуют два основных учебных пособия: для общего аспекта - *Elementary Communication* – книга для начинающих [11] и для политического аспекта – интенсивный курс английского языка для дипломатов «*Учитесь читать газету и говорить на общественно-политические темы*» [25]. Данные учебные пособия уже на протяжении многих лет используются в Дипломатической академии и успешно себя зарекомендовали.

В качестве дополнительного материала используется сборник лексико-грамматических упражнений *English for false beginners* [20]. Пособие хорошо сочетается с базовым учебником английского языка и по тематике и по грамматическому материалу. Также преподавателя кафедры

было подготовлено учебно-методическое пособие «Сборник грамматических упражнений с коммуникативно-ориентированными заданиями» [7]. Цель авторов – дать возможность «отработать» отдельные грамматические темы (без расширения лексического материала), которые даются в базовом учебнике [11].

К учебному пособию по политическому аспекту существуют следующие дополнительные материалы:

1. Сборник информационных статей по теме «Международные отношения» с лексико-грамматическими упражнениями, автор Волянская И.В. Сборник состоит из информационных статей и мини-упражнений, расположенных на одной странице. Упражнения построены на базе специально отобранных лексико-грамматических упражнений, что способствует развитию лексико-грамматических навыков и позволяет расширить словарный запас.

2. «Пособие по развитию навыков аудирования на основе политической аудио-информации БИ-БИ-СИ» [15], которое сменило ранее используемое пособие по аудированию [16]. Пособие состоит из книги для преподавателя и книги для студента, что значительно упрощает работу с ним. Данное пособие используется преимущественно для классной работы. Является самостоятельным учебным пособием.

3. «Сборник дополнительных упражнений на развития навыков аудирования» [26]. Сборник представляет собой приложение к интенсивному курсу английского языка для дипломатов и следует его тематической структуре. Сборник составлен таким образом, что может использоваться как в аудитории, так и самостоятельно, что особенно важно в условиях дистанционного обучения. Он также состоит из 2 книг: для преподавателя и студента.

Для функционального уровня основными являются: учебник *Effective Communication* [7], книга для продолжающих изучение английского языка (для преподавания общего аспекта) и учебное пособие *Learn to Read and Discuss Politics, Учитесь читать и обсуждать прессу на английском языке* [9]. В качестве дополнительных материалов по общему аспекту используется *Сборник текстов для чтения по общему аспекту изучения английского языка в двух частях*, авторы Данилина А.Е. и Толубеева Е.В. (2013). Каждый урок состоит из трех частей с текстами и заданиями, причем тексты располагаются по принципу «от простого к сложному» что дает возможность использовать это пособие в группах с разным уровнем знаний и не только в классе, но и для самостоятельной работы. При отборе текстов учитывается следующий параметр: близкая обучающимся проблемная ситуация – ситуация, встречающаяся в современном мире, которая вызывает любопытство и способствует мотивации к изучению английского языка

Кроме того, существуют два пособия, которые могут использоваться на протяжении всего процесса обучения. Это «*Артикли в информационной*

статье» [1] и пособие-справочник по фонетике английского языка *SURVIVAL PHONETICS* [24] в двух частях. Последнее пособие охватывает все этапы обучения от начального до оперативного, включает особенности фонетики и основные различия между британским и американским вариантами английского языка, список слов, в произношении которых студенты часто ошибаются, список слов, которые по-разному произносятся в британском и американском вариантах английского языка. Все фонетические упражнения начитаны дикторами – профессиональными фонетистами, упражнения включают кроме слов идиомы, поговорки, стихи, в диалогах используются диалоги из пособия по политике. Данное пособие имеет задания для дистанционного обучения, что позволяет использовать его не только в классе, но и для самостоятельной работы.

Для оперативного уровня и выше, к сожалению, существует не так много учебных пособий. Наиболее известными и широко используемыми в ДА является пособие «*Обсуждаем, дискутируем, переводим*» [6], а также «*По-русски мы говорим так... And what is the English for it?*» [8] «*Обсуждаем, дискутируем...*» является пособием для аспирантов, но тем не менее хорошо работает и на выпускном курсе бакалавриата, так как включает небольшие по объему тексты, которые можно разбирать и отрабатывать на уроке, имеет упражнения на отработку лексики, упражнения на обсуждение прочитанного материала, упражнения на перевод с русского.

Перевод с русского как отдельный вид работы очень важен, но, к сожалению, учебник по переводу с русского издавался последний раз в 2009г. Цель пособия «*По-русски мы говорим так...*» научить правильному подбору английских эквивалентов при различной сочетаемости лексических единиц в русском и английском языках. Первая часть пособия включает список слов в определенной сочетаемости, вторая подборку упражнений на запоминание и активное усвоение материала первой части. Это пособие может использоваться в магистратуре; оно помогает студентам лучше подготовиться к составлению обзора новостей на английском языке.

Несмотря на то, что не имеется отдельного учебника по переводу с русского, Полуниной З.А. было подготовлено пособие «*Грамматические трудности перевода с русского языка на английский (на материале общественно-политической лексики)*» [23], которое может быть использовано в качестве дополнительного материала к базовому учебнику английского языка (политический аспект), начиная с оперативного уровня и выше.

В 2011 Насыровой Г.Н было составлено учебное пособие для вечернего отделения ДА «*Английский в средствах массовой информации. Mass media English. Часть 1 и 2*» [17; 18]. Уровень функциональный и оперативный. Пособие помогает расширить лексический запас, учит читать информационные тексты, вычленять значимую информацию.

Может применяться в качестве дополнительного материала на уроках английского языка не только вечернего, но и дневного отделения.

Впервые для студентов магистратуры МО появилось учебное пособие Насыровой Г.Н. «*Социальные и гуманитарные проблемы современного общества (на материале англоязычных периодических изданий)*» [19]. Данное учебное пособие состоит из небольших интересных текстов (600-2000 слов) из периодических изданий. Их размер дает преподавателю возможность работать с каждым текстом непосредственно на уроке, задания построены таким образом, что учат студентов извлекать необходимую информацию, помогают излагать свои мысли, употребляя эпитеты, метафоры, идиомы, кратко пересказывать тексты, используя клише.

Универсальными дополнительными материалами для всех этапов обучения являются три словаря, составленных доц. И.В. Волянской. Это – «*Практический русско-английский тематический словарь*» [2], который сочетается с основными учебными пособиями по политике. Так, на базовом уровне можно использовать главу *Международные и дипломатические отношения, Окружающая среда, Катастрофы*. На более высоком уровне обучения можно выбирать другие словарные статьи.

Второй словарь «*Русско-английский учебный словарь сочетаемости. Глаголы говорения в общественно-политической сфере общения*» [4] помогает обучающимся делать правильный выбор сочетаемости глаголов и существительных в английском языке, для чего в словаре собрана масса примеров, разъясняются нюансы использования слов.

Третьим словарем И.В.Волянской является «*Англо-русский лингвострановедческий словарь ПРЕЗИДЕНТСКИЕ ВЫБОРЫ В США*» [3]. Словарь ценен не только тем, что в нем дается перевод и толкование лексических единиц (слов и терминов), но и объясняются особенности выборов президента в США, историческое возникновение этих особенностей. Несмотря на то, что этот словарь был составлен достаточно давно, он не потерял своей актуальности. Было бы желательно немного дополнить все три словаря и еще раз их переиздать.

В свете усложнившихся отношений между Россией США лучше помочь понять корни этих сложностей может в качестве дополнительного материала пособие М.А. Петрухиной *Портрет США в социокультурном измерении* [22]. Пособие знакомит читателей с особенностями американского культурного архетипа, включая базовые характеристики, системы мифов, традиций и ценностных ориентаций жителей США, дается объяснение таких понятий как «фронтир», «американская мечта», «мультикультурализм», «политкорректность» и других. Темы охватывают наиболее важные моменты развития общества и культуры США, где сейчас происходит переосмысление своей истории и ценностных ориентаций. Пособие состоит из 10 глав и 6 текстов для самостоятельной работы. Уровень знаний студентов должен быть не ниже функционального, можно использовать в магистратуре и аспирантуре. В

качестве дополнительного материала при работе над этим страноведческим пособием желательно использовать «*Новейший англо-русский лингвострановедческий справочник. Американцы – такие разные и такие похожие*» [21] этого же автора. Справочник сгруппирован по 5 тематическим разделам, частично совпадающим с упомянутым лингвострановедческим пособием, частично - выходящим за его рамки.

Так как специализация «Международное право» существует только в магистратуре, то и учебных пособий по этой тематике существует меньше, чем по специальности Международные отношения. Оба пособия составлены Коптеловой И.Е. и Паневкиной Е.И., при этом, уровень знаний студентов должен быть не ниже функционального, а лучше - оперативным. *ISSUES-2015*[13] - учебное пособие по развитию навыков аналитического чтения. Аутентичный текст, основа урока, организует вокруг себя компоненты урока – упражнения, развивающие речевую деятельность, формирующие различные компетенции для решения коммуникативных задач и помогающие наращивать словарный запас. Второе пособие - *Primer on International Law* [14]. Если первое пособие можно частично использовать и для студентов-международников, то второе предназначено только для юристов. Методически выверенное оно содержит упражнения на изучающее, ознакомительное и поисково-просмотровое чтение. Все тексты представляют собой аутентичные международные правовые документы. В отличие от первого пособия, задания на развитие навыков письма в *Primer* носят более узкий, утилитарный характер (например, составить краткое изложение дела в ЕСПЧ).

Учебники, используемые на кафедре английского языка факультета МО и МП, подготовленные преподавателями кафедры, практически полностью покрывают потребность Академии в учебном материале.

Общие черты учебников: аутентичные тексты, актуальные темы, небольшие по объему тексты, игровые и коммуникативные задания, необходимая лексика и грамматика, распределенные по блокам и модулям.

Из задач, стоящих перед преподавателями кафедры можно назвать следующие.

Поскольку в линейке продукта «учебник – рабочая тетрадь – аудиоприложение» отсутствует один компонент, желательно было бы разработать рабочую тетрадь к учебникам по общему аспекту – *Elementary Communication, Effective Communication*. На настоящий момент рабочие тетради имеют только пособия по аудированию. Также полагаем, что нужно переработать и издать 3-ю часть базового учебника – *Advanced Communication*. Есть необходимость в подготовке учебника по обучению навыкам перевода с русского

языка на английский. Все эти задачи нам предстоит решать в ближайшее время.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волянская И.В. Статьи в информационной статье. Практическое пособие с упражнениями и ключами. ДА МИД РФ. Москва. 2015. 78 с.
2. Волянская И.В. Практический русско-английский тематический словарь. ДА МИД РФ, Москва. 2014. 274 с.
3. Волянская И.В. Президентские выборы в США. Англо-русский лингвострановедческий словарь. Изд-во «Научная книга». Москва. 2004. 116 с.
4. Волянская И.В. Русско-английский учебный словарь сочетаемости. Глаголы говорения в общественно-политической сфере общения. Учебное пособие. Восток-Запад. Москва. 2011. 91 с.
5. Волянская И.В., Предтеченская Н.В. Сборник грамматических упражнений с коммуникативно-ориентированными заданиями. «Научная книга». Москва. 2009. 108 с.
6. Гераскина Н.П., Кочеткова И.К. Обсуждаем, дискутируем, переводим. Учебное пособие. Канон+. Москва. 2015. 208 с.
7. Гераскина Н.П., Данилина А.Е., Нечаева Е.И. Effective Communication. М.: 2014.
8. Гераскина Н.П., Кочеткова И.К. Мережко А.Ю. По-русски мы говорим так.. and what is the English for it? Учебное пособие. Канон+. Москва. 2014. 287 с.
9. Данилина А.Е., Коробцева Н.Р., Толубеева Е.В. Learn to read and discuss politics. Учитесь читать и обсуждать прессу на английском языке. Учебное пособие. Дашков и Ко. Москва. 2019. 356 с.
10. Данилина А.Е., Кочеткова И.К., Першина И.Г., Шитарева М.В. Elementary Communication. Учебное пособие. КДУ. Москва. 2007. 395 с.
11. Данилина А.Е., Першина И.Г., Шитарева М.В. Elementary Communication: книга для начинающих : учебное пособие. 3е изд., перераб. и доп. Москва. Проспект, 2021. 320 с.
12. Денисенко Е.Н., Дегтева И.В. Современная учебная литература для обучения взрослых русскому языку как иностранному // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 40.
13. Коптелова И.Е., Паневкина Е.И. ISSUES-2015. Учебное пособие по развитию навыков аналитического чтения (английский язык). ДА МИД РФ. Москва. 2016. 90 с.
14. Коптелова И.Е., Паневкина Е.И. Начала международного права. Primer on International Law. Квант Медиа. 2021. 218 с.
15. Косоплечева Т.А., Погодина Т.Ю., Шibaева Л.В. Пособие по развитию навыков аудирования на основе политической аудиоинформации Би-Би-Си. ДА МИД РФ. Москва. 2019. 72 с.
16. Косоплечева Т.А., Шibaева Л.В., Шитарева М.В. Пособие по развитию навыков аудирования на основе политической радиоинформации Би-Би-Си. Визиты. Переговоры. Соглашения. ДА МИД РФ. Москва. 2002. 54 с.
17. Насырова Г.Н. Английский в средствах массовой информации = Mass media English. Учебное пособие. Восточная книга. Москва. 2011. 256 с.
18. Насырова Г.Н. Английский в средствах массовой информации = Mass media English. Часть 2. Восточная книга. Москва. 2013. 194 с.
19. Насырова Г.Н. Социальные и гуманитарные проблемы современного общества (на материале англоязычных периодических изданий). Квант Медиа. Москва. 2020. 178с
20. Насырова Г.Н. English for false beginners. Канон+. Москва. 2015. 216 с.
21. Петрухина М.А. Новейший англо-русский лингвострановедческий справочник. Американцы – такие разные и такие похожие. АСТ. Москва. 2010. 352 с.

22. Петрухина М.А. Портрет США в социокультурном измерении. Квант-Медиа. Москва. 2020. 134 с.
23. Полунина З.Л. Грамматические трудности перевода с русского языка на английский (на материале общественно-политической лексики). ДА МИД РФ. М.: 2017. 95 с.
24. Степанова С.Ю., Гришина Л.В. Survival Phonetics. Пособие-справочник по фонетике английского языка. ДА МИД РФ. Москва. 2015. 48 с.
25. Шитарева М.В., Косоплечева Т.А. Интенсивный курс английского языка для дипломатов. ДА МИД РФ. Москва. 2014. 130 с.
26. Шитарева М.В. Сборник дополнительных упражнений на развитие навыков аудирования. [Электронный ресурс] Москва, 2020 ДА МИД РФ. 26 с.

Яньшина И.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА “SHADOWING” В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается метод «shadowing», как один из самых эффективных методов в обучении иностранному языку. Используя данный метод, студент может отрабатывать сразу несколько навыков: чтение, аудирование и говорение. Также этот метод позволяет задействовать различные каналы восприятия информации, обработать ее, проанализировать и воспроизвести, копируя произношение носителя языка.*

***Ключевые слова:** метод «shadowing»; обучение иностранному языку; прослушивание; повторение*

Yanshina I.V.

SHADOWING TECHNIQUE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

***Abstract.** The author of the article considers shadowing technique as one of the most effective methods in teaching foreign languages. Using this technique a student can simultaneously work out some skills: reading, listening and speaking. This exercise can also encourage students to use different kinds of information perception, analyze and repeat imitating a native speaker.*

***Key words:** shadowing technique; teaching foreign languages; listening; repeating*

В данной статье хотелось бы привлечь внимание к знакомому и очень успешному методу в обучении иностранным языкам «shadowing» в новых современных условиях, а также на дистанционном обучении. При обработке материала по данному вопросу я использовала только современные источники 2015-2020 гг.

Этот метод в основном используется для закрепления пройденного материала, развития трех навыков освоения языка (чтения, аудирования, говорения), а также для проверки знаний студентов [1; 2].

Суть метода в том, что обучающийся повторяет за диктором-носителем языка текст на иностранном языке. Существует много вариантов использования данного метода, но принципиальным моментом является использование или неиспользования пауз во время

прослушивания. Многие преподаватели просят студентов повторять за диктором без пауз и утверждают, что студенты привыкают к достаточно необычной практике говорить и слушать одновременно [9, с. 1]. На собственном опыте убедилась, что использование пауз позволяет постепенно и более осознанно воспринимать язык на слух.

Итак, каким образом можно использовать метод «shadowing»:

1. Подготовка. Те преподаватели, которые используют этот метод без установки пауз, советуют на начальном этапе попробовать использовать материал на родном языке [9, с. 1]. Далее следует подобрать необходимый для прослушивания отрывок, соответствующий уровню знаний студента в целом и пройденной теме в частности. На начальных уровнях более подходящим вариантом могут быть диалоги [9, с. 2]. На более высоких уровнях можно использовать подкасты, новости, интервью и т.д. [5, с. 1] Также подойдут любые УМК с аудио файлами, учебники по грамматике и лексике с аудио приложениями [5, с. 1]. В зависимости от уровня обучающихся необходимо выбрать время звучания аудио файла (от 2 до 5 мин) [8, с. 2]. В целом это упражнение требует высокой концентрации внимания и большого количества усилий, поэтому 15-20 мин вполне достаточно.

2. Прослушивание и воспроизведение. Существуют различные варианты этого этапа:

- Перед прослушиванием дать студентам ознакомиться с текстом с целью выяснения незнакомых слов, выражений, грамматических конструкций. [9, с. 1]. Далее отложить текст и попросить студентов повторять за диктором по предложениям через паузу.
- Можно оставить текст и в данном случае студент будет читать, слушать и повторять (говорить) практически одновременно, что требует большой концентрации внимания, и соответственно приводит к более всесторонней проработке материала [8, с. 2].
- Можно предложить ознакомиться с тем же текстом на родном языке [8, с. 2]. В данном случае студенту придется столкнуться с сопоставительным переводом, что также в некоторых случаях очень полезно.
- Можно предложить прослушать текст целиком, чтобы студент привык к голосу, интонации и ритму, а затем по отдельным предложениям повторять за диктором [9, с. 1]
- Можно предложить прочитать текст перед прослушиванием, но не давать пояснения по незнакомым словам, выражениям, грамматическим конструкциям. После прослушивания студент должен догадаться по содержанию о значении этих слов и проверить свои предположения с преподавателем [10, с. 1].
- Можно не давать текст, а дать сложные или незнакомые слова и выражения отдельно для того, чтобы студент в последующем отрывке их идентифицировал [11, с. 2].

- Можно попросить студентов прослушать текст с паузами и попросить записать то, что услышали. А затем воспроизвести в парах или по отдельности данный отрывок [3, с. 1].
- Если позволяет время, можно тот же аудио файл использовать после прослушивания с паузами для прослушивания без пауз, тем самым усложнить задание и сделать его еще более интересным и увлекательным.
- Многие преподаватели советуют интенсивно ходить, выполняя данное упражнение. Выглядит, конечно, странно, но ходьба активизирует поступление кислорода в мозг, что существенно улучшает весь процесс [11, с. 2]. По крайней мере некоторые преподаватели советуют хотя бы выпрямить спину по той же причине [10, с.2]. Также крайне важно требовать от студента той же интонации, произношения и ритма, как и у носителя языка [6, с.1]

3. Обратная связь. Если преподаватель использует данный метод с паузами, тогда обратная связь возможна после каждого предложения. Если данный метод используется без пауз, преподаватель может записать студентов на диктофон, и тогда обратная связь будет завершающей в данном виде деятельности [3, с. 2].

Этот метод может быть использован и для проверки знаний студентов: в данном случае необходимо использовать наушники, сделать звук немного громче голоса студента для того, что исключить контроль воспроизводимой речи и попросить повторить за диктором определенный аудиофайл. Студент повторит именно то, что он реально знает. Как Вы понимаете, данный метод проверки вносит некое разнообразие по сравнению с огромным количеством письменных тестов.

Итак, почему метод «shadowing» является наиболее успешным в обучении иностранным языкам:

- Очень эффективно позволяет развить восприятие и воспроизведение иностранной речи на слух. А также улучшить беглость речи.
- Понять структуру предложения на иностранном языке [5, с. 2].
- Освоить и закрепить новые знания по лексике и грамматике [5, с.2].
- Улучшить произношение, используя примеры из практики речи носителей языка.
- Улучшить навыки говорения в целом [11, с. 2].
- Мотивировать и вдохновлять студентов изучать иностранный язык, используя аутентичный материал [4, с. 212].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Костарнова О.С. Формирование у слушателей фонетических навыков на начальном этапе обучения итальянскому языку // New World. New Language. New Thinking. Сб. Материалов конференции. ДА МИД РФ. 2018. С. 123-127.

2. Цапина Е.А. О некоторых старых и новых методах изучения языков // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов конференции. Дипломатическая академия МИД РФ. Москва. 2019. С. 217-224.
3. A shadowing technique to improve pronunciation // www.skyteach.ru URL: <https://skyteach.ru/2019/04/16/a-shadowing-technique-to-improve-pronunciation/> (дата обращения: 12.01.2021).
4. Devon Arthurson Shadowing: A Technique for Language Learning and a Tool for Critical Reflection // New Directions in Teaching and Learning English Discussion. - 2019. - №Vol. 7. - С. 209-215.
5. 5 Reasons to Use the Speech Shadowing Technique // Bilingua.io URL: <https://bilingua.io/5-reasons-to-use-the-speech-shadowing-technique> (дата обращения: 10.01.2021).
6. Shadowing: A Language Learning Method // www.italki.com URL: <https://www.italki.com/article/1093/Shadowing:-A-Language-Learning-Method> (дата обращения: 11.01.2021).
7. Shadowing: A New Way to Improve Fluency at C2 Level // www.oxfordhousebcn.com URL: <https://oxfordhousebcn.com/en/shadowing-improve-fluency-at-c2-level/> (дата обращения: 12.01.2021).
8. Shadowing for language learning: what and how? // howtogetfluent.com URL: <https://howtogetfluent.com/shadowing-for-language-learning/> (дата обращения: 11.01.2021).
9. Shadowing Magic: An Amazing Language Learning Technique // fluentu.com URL: <https://www.fluentu.com/blog/shadowing-technique/> (дата обращения: 11.01.2021).
10. Shadowing: The better way to learn a language // www.lingualift.com URL: <https://www.lingualift.com/blog/shadowing-learn-language-efficiently/> (дата обращения: 12.01.2021).
11. What is Shadowing And Why Should You Use It To Improve Your English Speaking Skills? // www.leonardoenglish.com URL: <https://www.leonardoenglish.com/blog/what-is-shadowing> (дата обращения: 12.01.2021).

СЕКЦИЯ 3

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Баско Н.В.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Аннотация. В статье рассматривается специфика преподавания учебного курса «Русский язык и культура речи» иностранным студентам, которые обучаются в российских вузах. В центре внимания автора статьи находится предметное содержание курса и способы методической работы по усвоению учебного материала курса иностранными студентами. Отмечается важность для иностранных студентов овладения культурой речи в профессиональной коммуникации, которая является условием успеха в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: культура речи; профессиональная коммуникация; профессиональная компетенция; обучение иностранных студентов.

Basko N.V.

SPECIFICITY OF TEACHING THE COURSE "RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE" TO FOREIGN STUDENTS

Abstract. The article discusses the specifics of teaching the course "Russian language and culture of speech" to foreign students who study in Russian universities. The author of the article focuses on the subject content of the course and methods of methodological work on the assimilation of the course material by foreign students. It is noted that it is important for foreign students to master the culture of speech in professional communication, which is a condition for success in future professional activities.

Keywords: culture of speech; professional communication; professional competence; training of foreign students.

Вузовский курс «Русский язык и культура речи», входящий в цикл гуманитарных дисциплин, адресован студентам всех без исключения специальностей. Однако состав студентов российских вузов характеризуется неоднородностью в национальном и языковом отношении: помимо студентов, для которых русский язык является родным (они составляют большинство студентов российских вузов), в университетах обучаются студенты из национальных регионов РФ, а также студенты из зарубежных стран, изучающие русский язык как иностранный. Среди студенческой аудитории, изучающей курс «Русский язык и культура речи», важно также различать студентов-филологов, для которых изучение

русского языка и культуры русской речи является неотъемлемой частью их будущей профессии, и студентов-нефилологов, нацеленных на получение специальностей в различных гуманитарных, естественно-научных и научно-технических областях.

Такая неоднородность студенческой аудитории российских вузов предполагает конкретизацию целей, задач и методических подходов в практике преподавания курса «Русский язык и культура речи» учащимся разных национальностей и разной специализации. Эти факторы в конечном счёте определяют специфику предметного содержания курса и особенности методической работы с разными контингентами учащихся.

Курс «Русский язык и культура речи», ориентированный на российских студентов, прежде всего нацелен на повышение уровня владения русским языком как родным. Анализ образовательных и рабочих программ, а также учебно-методических комплексов по культуре речи, разработанных в последние годы педагогами разных вузов РФ, показывает, что основная цель данного курса связывается с формированием образцовой языковой личности высококвалифицированного специалиста, речь которого должна соответствовать принятым в образованной среде нормам, характеризоваться ясностью и выразительностью [1; 3].

В центре внимания, таким образом, оказываются нормы русского литературного языка, принципы и правила коммуникации, особенности функциональных стилей, основы риторики и эффективного общения, вопросы современного состояния речевой культуры российского общества, трудные случаи применения речевых норм. Изучение курса нацеливает студентов на овладение коммуникативными знаниями, умениями и навыками в общекультурной и в профессиональной сферах. Иначе говоря, приоритетную задачу курса «Русский язык и культура речи» для российских студентов можно сформулировать как устранение разрыва между содержанием учебного курса по культуре речи и реальными языковыми возможностями учащихся, часто не в совершенстве владеющими родным, русским, языком.

В связи с этим нормативный аспект, предусматривающий освоение базовых знаний по языковым нормам русского языка и правилам коммуникации в различных речевых сферах, оказывается наиболее важен для российских студентов. Заметим, что нормативный аспект языка столь же важен для иностранных студентов-филологов, будущих лингвистов. Это обстоятельство должно учитываться преподавателем при выборе предметного содержания курса и методики его преподавания, поскольку обучение русскоязычных студентов культуре речевой коммуникации является обязательным условием эффективности их деятельности в современном российском обществе и в профессиональной сфере.

При обучении иностранных учащихся культуре русской речи на первый план выступает формирование у студентов профессиональной компетенции на неродном, русском, языке. Это определяет характер

предметного содержания данного учебного курса и методических подходов, используемых в его преподавании.

Концепция курса «Русский язык и культура речи», ориентированного на иностранных студентов-нефилологов российских вузов должна быть нацелена прежде всего на развитие у студентов профессиональных коммуникативных умений в устной и письменной речи, а учебный материал и задания должны обеспечивать коммуникативное развитие студентов в сфере их будущей специальности.

Такой подход необходим для развития коммуникативной компетенции студента-иностранца в его будущей профессиональной деятельности в сотрудничестве с российскими коллегами и деловыми партнёрами. Совместная профессиональная деятельность рассчитана на свободное профессиональное речевое взаимодействие с российскими коллегами в устной и письменной форме, а это, в свою очередь, предполагает включение в предметное содержание курса по культуре речи чтение и анализ профессиональных текстов на русском языке, создании профессиональных письменных и устных текстов, свободное общение на профессиональные темы.

Иначе говоря, если изучение курса «Русский язык и культура речи» нацеливает русскоязычных студентов на овладение коммуникативными знаниями, умениями и навыками в общекультурной и профессиональной сферах, то для иностранных студентов акценты смещаются в пользу профессиональной сферы.

Например, студенты-иностранцы экономических факультетов, осваивающие специальности экономистов, финансовых аналитиков, менеджеров, маркетологов, специалистов банковско-финансовой сферы, изучают культуру русской речи для успешной деятельности на российском рынке, для взаимодействия с российскими коллегами, деловыми партнёрами, потребителями производимой продукции.

Опыт преподавания курса «Русский язык и культура речи» на экономическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова показывает, что при выборе предметного содержания курса, рассчитанного на иностранных студентов наиболее важными оказываются следующие языковые аспекты: изучение лексики (терминологической, специальной и общенаучной, правилам словоупотребления и лексико-грамматической сочетаемости); изучение функциональных стилей (прежде всего научного и официально-делового стиля (норм речевого этикета, ведения переговоров, правил деловой переписки, ведения деловой документации на русском языке).

Рассмотрим эти важные методические аспекты на примере обучения культуре речи иностранных студентов-экономистов.

Цель курса «Русский язык и культура речи», ориентированного на студентов-иностранцев, обучающихся экономическим специальностям, – становление профессиональной компетенции будущего специалиста, подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности. Курс по

культуре русской речи вводится на втором году обучения, когда у студентов уже начинают закладываться основы теоретических и профессиональных знаний.

Культура русской речи будущего экономиста – одна из составляющих профессиональной компетенции, обеспечивающая свободное общение с российскими коллегами и деловыми партнёрами в сфере экономики, банковско-финансовой или бизнес-деятельности. Вне зависимости от того, где в дальнейшем предстоит работать выпускникам экономического факультета, от них потребуется владение навыками общения с коллегами и деловыми партнёрами, умение вести деловые переговоры и участвовать в дискуссиях, составлять деловые бумаги: договоры, соглашения, деловые письма на русском языке.

Перспектива профессионального роста, успешной карьеры в условиях совместной экономической деятельности с российскими партнёрами, экономического сотрудничества с российскими компаниями и фирмами, на наш взгляд, является важным стимулом, побудительной причиной для иностранных студентов-экономистов в стремлении получить высшее образование в России. А это требует, в свою очередь, овладения профессиональной компетенцией на русском языке, знания правил использования русского языка в профессиональной сфере, без чего невозможно успешное решение практических задач в профессиональной деятельности. В практике обучения преподавателем используются различные формы работы: лекции-беседы преподавателя со студентами, семинары с выступлениями студентов по различным темам, а также практические занятия в форме деловой ролевой игры.

Как отмечалось выше, наиболее сложными в учебном курсе по культуре русской речи для иностранных студентов являются стилистический и лексический аспекты, что требует особого внимания преподавателя.

Материал, посвященный функционально-стилевой дифференциации современного русского литературного языка, традиционно включается в программу курса «Русский язык и культура речи» для студентов-иностранцев. Практика преподавания показывает, что для иностранных учащихся наиболее важно овладение научным и официально-деловым стилями русской речи. Знание особенностей лексико-фразеологического состава и языковых конструкций научного стиля речи необходимо для написания рефератов, статей, докладов, для выполнения квалификационных работ, заданий, предполагающих коммуникативное развитие иностранных студентов в сфере их будущей специальности. Знание особенностей официально-делового стиля русской речи и правил его выполнения в письменной и устной форме необходимо будущим специалистам при решении административных вопросов и при составлении официальных документов: деловых писем и заявлений, договоров и соглашений.

Восприятие и понимание устной научной речи формируется у иностранных студентов уже в самом начале обучения: при прослушивании лекций по основным учебным курсам будущей специальности, на семинарских и практических занятиях. Это чрезвычайно сложная задача. Необходимость же овладения научным стилем речи в письменной форме, способность самостоятельно излагать научную проблему появляется у студентов при написании курсовых работ, рефератов, диссертации.

Нередко в процессе изучения функциональных стилей у иностранных учащихся складывается впечатление, что русский язык состоит из ряда изолированных, не связанных между собой подязыков, в каждом из которых используются свои особые языковые средства. В таком случае важно показать студентам, что общелитературные строевые элементы (слова, выражения, грамматические конструкции) являются основой функционирования литературного языка как целостного образования.

Например, следует обратить внимание учащихся на то, что в научном дискурсе выделяются языковые единицы, общие для всего научного пространства русского языка: общенаучная лексика, используемая во всех областях науки, междотраслевая лексика, характерная для целого ряда дисциплин (например, гуманитарного или естественно-научного профиля), терминология конкретной области науки: экономической, юридической, социологической и др.

Кроме того, важно научить будущих специалистов различать языковые элементы, используемые в устном общении и в письменной речи, поскольку то, что используется носителями русского языка в разговоре, не всегда используется в письменной речи и наоборот.

Изучая особенности различных форм русской речи – устной (устная научная речь, устное профессиональное общение, устное обиходно-бытовое общение) и письменной (письменная научная речь, письменная деловая речь) – учащиеся должны усвоить, что разновидности литературного языка различаются характером отбора и организации языковых средств, что в основе их специфики лежат разные способы комбинации языковых средств. В этом проявляется, например, взаимосвязь лексики и функциональной стилистики: лексическое наполнение текста (устного или письменного), относящегося к конкретному функциональному стилю, предполагает особый отбор лексических единиц.

Это свидетельствует о том, что работа по усвоению научной или профессиональной лексики и изучение функциональных стилей в иностранной аудитории взаимосвязаны.

Многие иностранные студенты слабо владеют как научной лексикой, так и профессиональной терминологией своей будущей специальности. Это создает значительные трудности в формировании у них навыков профессиональной коммуникации. В этом случае возникает необходимость на занятиях по культуре русской речи уделять особое внимание способам введения новой лексики, способам её презентации.

Обучение лексике и опосредованно через них коммуникации на русском языке студентов-иностранцев должно носить системный характер. Целесообразно на занятии предъявлять лексические единицы общенаучного и терминологического характера в виде тематических групп, объединённых определенным содержанием, в сочетании с широко распространёнными грамматическими конструкциями. [2, с. 26]. Так, при изучении особенностей научной речи можно выделить такие тематические группы, как «Постановка научной проблемы», «Описание объекта и предмета исследования», «Участие в дискуссии», «Формулирование выводов».

Например, в тематической группе «Постановка проблемы» может быть представлена следующая лексика: *объект, предмет исследования, цель, задачи, анализ, теоретическая значимость, практическое применение, гипотеза, исследование, концепция, критерии, проблема, теория* и др., а также активно используемые грамматические конструкции: *Целью исследования является...; Задача заключается в том, чтобы...; Гипотеза состоит в том, что...; Речь идёт о том, что...; Вопрос касается... и т.п.*

Изучая тему «Участие в дискуссии», учащиеся должны овладеть русским речевым этикетом, поэтому в данную тематическую группу необходимо включить вежливые формы обращения к собеседнику, формы постановки вопроса, формы выражения согласия или возражения оппоненту и др.

Тематическая группа «Выводы исследования» объединяет такие единицы общенаучной лексики, как *научный результат, заключение, выводы, анализ, итог, сопоставление, сравнение, утверждение* и др. При этом должны быть показаны и отработаны лексико-грамматические связи языковых единиц: *делать вывод, проводить анализ, подводить итог, сопоставлять результаты исследования, сравнивать научные подходы* и т.д.

Важную роль в презентации научной и специальной лексики на занятиях по культуре речи в иностранной аудитории играет также словообразовательный аспект. Словообразование является средством обучения лексике и опосредованно (через лексику) – средством обучения коммуникации. Часто для ознакомления с новыми лексическими единицами учащимся достаточно раскрыть их словообразовательную структуру, показать, например, что тематическая группа лиц, участвующих в экономической деятельности, в бизнесе, включает лексемы, образованные с помощью суффиксов *-ор, -ер, ант*: *аудитор, дебитор, инвестор, экспортер, акционер, менеджер, девелопер, комиссионер, импортёр, экспортёр, акцептант, репрезентант, коммерсант*.

Поскольку большая часть слов русского языка объединена в словообразовательные гнезда, целесообразно предъявлять новые специальные термины в совокупности их производных, в виде словообразовательных гнезд. Например, *кредит – кредитный,*

кредитовать, кредитование, кредитор, кредиторский; акция – акционер, акционерный, акционировать; банк – банковский, банкир, банкомат, госбанк, банк-резидент.

Особым типом отношений являются синтагматические связи слов, которые обеспечивают прямой выход в коммуникацию. Члены словообразовательного гнезда обнаруживают различную синтаксическую сочетаемость, predeterminedенную грамматическим, лексическим или словообразовательным значениями. Ср.:

- *инвестор* (какой) отечественный, иностранный...
- *инвестиции* (какие) прямые, частные, финансовые...
- *инвестиционный* (банк, фонд, кредит...)
- *инвестировать* (во что) в проект, в фонд, в предприятие...

Методически правильный подход к изучению терминов специальности создает благоприятные условия для расширения активного и пассивного словаря учащихся-иностранцев, формирует коммуникативную компетенцию в профессиональной сфере. Особое внимание следует уделять интернациональным по своему характеру терминологическим единицам, которые широко используются в английском и русском языках.

Предметом изучения при изучении культуры речи должны стать и фразеологические обороты терминологического характера. Ср.: *голубая фишка, золотой парашют, прибавочная стоимость, чёрный рынок* и другие.

Источником отбора языкового материала, входящего в различные тематические группы и в словообразовательные гнезда и являющегося базой для презентации лексики и формирования коммуникативных умений и навыков в научной и профессиональной речи, могут стать тексты актуальной научной или научно-популярной тематики, связанные с изучаемой специальностью.

Для закрепления изученного материала студентам-экономистам предлагаются письменные домашние задания, связанные с овладением лексико-грамматическим материалом, необходимым при написании различных документов: написать официальное письмо деловому партнёру, составить договор о поставках продукции в российскую компанию, подготовить соглашение о сотрудничестве, написать рекламное объявление и др.

Подводя итоги наблюдениям над особенностями преподавания курса по культуре речи в вузе, можно сделать следующий вывод. Специфика преподавания курса «Русский язык и культура речи» для иностранных студентов заключается в том, что основное внимание уделяется языку специальности учащихся, особенностям научного и официально-делового стиля, профессиональной речи будущего специалиста в устной и письменной речи. Это направлено на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Методически грамотный подход в обучении профессиональной коммуникации в рамках учебного курса

«Русский язык и культура речи» часто становится условием успеха в профессиональной реализации иностранного студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кортава Т.В. Русский язык и культура речи. М.: Моск. отд. изд-ва «Учитель», 2015. 335 с.
2. Кульпина В.Г. Обучающий потенциал анализа лингвистических особенностей клишированных оборотов научной речи. Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: Круглый стол (Международная научно-практическая конференция). Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 21 октября 2016 г.: Тезисы докладов. М.: Издательство «Научный консультант». 2016. С. 25-27
3. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. Л.К. Граудиной, Е.Р. Ширяева. М.: Изд-во Инфра-М, 2009. 560 с.

Валеева Д.Р.

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАВИЛ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИСПАНОГОВОРЯЩИМ СЛУШАТЕЛЯМ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГАМ)

Аннотация. Автор приходит к выводу о целесообразности использования на занятиях национально ориентированных правил и иллюстрирует их роль на примере обучения испаноговорящих учащихся предлогам русского языка, употребляемых после глаголов движения. Национально ориентированные правила созданы на основе сопоставительного изучения русского и испанского языков и анализа интерференционных ошибок и позволяют оптимизировать процесс обучения русскому языку как иностранному, делают его более продуктивным.

Ключевые слова: национально ориентированные правила; интерференционные ошибки; русский язык как иностранный; испанский язык.

Valeeva D.R.

THE ROLE OF NATIONAL ORIENTED RULES IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO HISPANIC STUDENTS (BY THE EXAMPLE OF TEACHING PREPOSITIONS)

Abstract. The author comes to the conclusion about the expediency of using nationally oriented rules in the classroom and illustrates their role on the example of teaching Russian prepositions used after the verbs of movement to Spanish-speaking students. Nationally oriented rules are developed on the basis of comparative study of Russian and Spanish languages and analysis of interference errors and allow to optimize the process of teaching Russian as a foreign language, making it more productive.

Key words: nationally oriented rule; cross-language interference errors; Russian as a foreign language; Spanish language.

Целью изучения любого иностранного языка, в том числе русского, является формирование коммуникативной компетенции, успешность которой во многом зависит от качества преподавания. На наш взгляд, национально ориентированный подход позволяет интенсифицировать данный процесс и предотвратить многие ошибки в речи инофона.

Анализируя интерферирующее влияние испанского языка при изучении русского, выявляя типичные интерференционные ошибки испаноязычных учащихся, мы пришли к выводу о том, что на занятиях целесообразно использовать национально ориентированные правила, которые позволяют студентам быстро усваивать новый грамматический материал.

Заметим, что список интерференционных ошибок, совершаемых учащимися, довольно обширный и их типология во многом зависит от уровня владения русским языком как иностранным. Например, на элементарном и базовом уровнях многочисленны ошибки в управлении, в особенности в предложном глагольном (я еду к друг, мы идём в занятие и т.д.). Так, если в испанском языке после глаголов движения употребляется предлог «а», который передает семантику направления движения, то в русском языке ему соответствует три различных предлога – «в», «на», «к». При этом каждый из этих предлогов требует «своего падежа», в связи с чем «при объяснении выражения пространственных отношений в русском языке необходимо показать четкое формальное противопоставление значений направления движения (действия) или местоположения (пребывания) лица или предмета, которое достигается с помощью соединения предлога и флексии (падежа)» [1, с. 112]. Слушателям можно предложить такое правило:

Таблица 1.

Предлоги «в», «на», «к» в русском языке

Español	Ruso	Ejemplos	Explicaciones
a	= в	<p>Я иду в больницу. = Voy al hospital.</p> <p>В магазин = a la tienda, в гостиницу = al hotel, в университет = a la universidad.</p> <p>В Россию = a Rusia, в Эквадор = a Ecuador, в Москву = a Moscú, в Мадрид = a Madrid.</p>	<p>“В” denota que alguien va a un edificio o a un cualquier espacio cerrado y con los verbos de movimiento exige el caso acusativo.</p> <p>Además la preposición indica la dirección de movimiento hacia un país, una población o ciudad.</p>

= на	<p>Я иду на концерт. = Voy al concierto. На остров = a la isla, на улицу = a la calle, на берег = a la orilla, на остановку = a la parada.</p> <p>На экскурсию = a la excursión, на занятие = a la lección, на выставку = a la exposición.</p>	<p>“На” denota que alguien va a un lugar al aire libre, es decir, a un espacio abierto y con los verbos de movimiento exige el caso acusativo.</p> <p>Además la preposición se usa cuando se trata de alguna reunión, actividad o algun encuentro.</p>
= к	<p>Я иду к врачу. = Voy al doctor. К другу = al amigo, к сестре = a la hermana, к бабушке = a la abuela, к сыну = al hijo, к преподавателю = al profesor.</p>	<p>La preposición indica la dirección de movimiento hacia una persona. Siempre exige el caso dativo.</p>

Поскольку в методической работе носителя испанского языка особое место занимает визуализация и испанские методисты рекомендуют идти к объяснению трудно усвояемого материала от изображения [2, с. 74], правило можно сопроводить схемами и рисунками, например:





 <p>Я ИДУ В БОЛЬНИЦУ. = YO VOY AL HOSPITAL.</p>	
 <p>Я ИДУ НА КОНЦЕРТ. = YO VOY AL CONCIERTO.</p>	



Рис. 1. Предлоги после глаголов движения в русском языке

Применение такого рода национально ориентированных правил, созданных на основе сопоставительного изучения языков и анализа интерференционных ошибок, позволяет оптимизировать процесс обучения русскому языку как иностранному, делает его более продуктивным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виноградова О.М. Учет родного языка при обучении испаноговорящих учащихся //Вестник Тверского государственного технического университета, серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2015. № 3. С. 111-114.

2. Кутьева М.В. Как превратить изучение испанского языка в праздник: идеи испанских методистов //Иностранные языки в высшей школе. 2015. № 1 (32). С.71-78.

Волкова С.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования социокультурной компетенции учащихся на довузовском этапе обучения РКИ (на материалах учебника «Дорога в Россию» и Лингвострановедческого словаря «Россия», размещённого на портале «Образование на русском»). Отмечается важность овладения инофонами социокультурной компетенцией, как неотъемлемой части коммуникативной компетенции, в результате чего языковая личность иностранного учащегося обогащается страноведческой и культуроведческой информацией, приобретает навыки её использования в реальной жизни, добываясь полноценной коммуникации.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, фоновые знания, культурологический (историко-культурный) фон, портал «Образование на русском»; довузовский этап обучения; самостоятельная работа учащихся; русский язык как иностранный.

Volkova S.N.

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *The article considers the ways of formation of social competence of pupils in pre-University education of teaching Russian as a foreign language (on materials of the textbook «Road to Russia», and Linguistic-cultural dictionary «Russia», posted on the portal «PushkinOnline»). The importance of mastering sociocultural competence by foreign speakers as an integral part of communicative competence is noted, as a result of which the language personality of a foreign student is enriched with country and cultural information, acquires skills of its use in real life, achieving full-fledged communication.*

Key words: *socio-cultural competence, background knowledge, cultural (historical and cultural) background, portal «PushkinOnline»; pre-university stage of training; individual work of students; Russian as a foreign language.*

Целью обучения иностранных учащихся на довузовском этапе является достижение ими определённого уровня владения русским языком, который позволит им удовлетворять свои основные коммуникативные потребности средствами русского языка в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения; обеспечит необходимую языковую базу для поступления в вузы РФ, для адаптации в условиях новой социально-культурной среды, для общения с носителями русского языка, для ведения профессиональной деятельности в русскоязычных коллективах, для ознакомления с историей, культурой и национальными традициями России.

В результате обучения у слушателей подготовительного факультета должна быть сформирована коммуникативная компетенция, которая включает языковую, речевую, предметную и социокультурную составляющие. Овладение социокультурной компетенцией, формирование установок толерантного общения в процессе межкультурной коммуникации представляется особенно важным для процесса обучения инофонов в условиях погружения в языковую среду. В современной методике РКИ эффективность обучения связывают с уровнем сформированности социокультурной компетенции.

Под *компетенцией* (от лат. *competens* – способный) понимается совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения дисциплине, а также способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений [1, с. 107]. Термин *компетенция* характеризует определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанные компетенции: языковую, речевую и коммуникативную. В современной литературе перечень компетенций дополняется социокультурной, дискурсивной, стратегической, социальной, профессиональной, предметной и др. компетенциями.

Социокультурная компетенция включает в себя следующие компоненты: лингвострановедческий (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения); социолингвистический (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп); социально-психологический (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими

моделями поведения); культурологический (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [6, с. 31].

Как видим, к понятию социокультурная компетенция близко понятие лингвострановедческой компетенции. Необходимость интегрировать компоненты культуры в процесс обучения иностранным языкам начала обсуждаться научным и методическим сообществом давно. Уже в конце 60-х гг. XX в. преподаватели РКИ активно использовали в практике изучение русского языка с одновременным изучением национальной культуры. В начале 1970-ых годов Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым впервые был сформулирован тезис о необходимости соизучения национальной культуры народа и его языка, а также предложен термин «лингвострановедение», который дал название новой «лингвострановедческой методике» [4].

Основу социокультурной компетенции (шире – основу адекватного языкового общения) составляют фоновые знания, т.е. обоюдные знания реалий говорящим и слушающим, особенно когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным общностям. Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, фоновые знания – это знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка [1, с. 340]. Фоновые знания можно разделить на знания о предметах и явлениях национальной культуры (реалии) и на знания об общепринятых в стране изучаемого языка нормах поведения (этикет). Социокультурная компетенция дает представление о правилах и социальных нормах поведения носителей языка, традициях, культуре страны изучаемого языка.

В структуре фоновых знаний, которыми должна овладеть «культурно-языковая» личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации, выделяются следующие разделы: 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития; 2) социокультурный фон; 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках; 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения [15].

Расширить и углубить объём фоновых знаний инофонов позволяют работа с текстом на изучаемом языке, прослушивание аудио- и просмотр видеоматериалов, общение с носителями языка, внеаудиторные учебные занятия: натурные уроки, учебные экскурсии [11; 16; 17], использование в практике РКИ материалов словарей, например, [3] и др. Отметим важность включения в процесс формирования социокультурной компетенции на разных этапах овладения языком новых информационных технологий и интернет-ресурсов [7; 9; 14].

Рассмотрим возможности формирования социокультурной компетенции учащихся на довузовском этапе обучения РКИ на примере подготовительного факультета Института Пушкина.

В ходе обучения слушатели должны усвоить определённый объём фоновых знаний. Традиционно в основе обучения на довузовском этапе лежит учебник «Дорога в Россию» [2], в котором наряду с грамматическим материалом активно вводится социокультурная информация. Так, в 1-ом уроке учебника (уровень А 2) для отработки грамматической темы «Склонение неодушевлённых имён существительных мужского рода с местоимениями и прилагательными» учащимся предлагается текст «Город на Волге», из которого они узнают о городе Плесе, о русском художнике И.И. Левитане, знакомятся с репродукциями его картин. Формирование грамматических навыков по теме «Склонение имён существительных женского рода с местоимениями и прилагательными» проводится на базе текста об улице Чистые пруды, в котором учащиеся узнают об истории появления в центре Москвы этой улицы; получают информацию о театре «Современник» и о русском писателе Юрии Нагибине. При изучении темы «Предложный падеж. Объект» вводятся минимальные, но важные для формирования социокультурной компетенции сведения о писателях И.С. Тургеневе, А.П. Чехове, Б. Акуnine, о книге В.А. Гиляровского «Москва и москвичи», о доме-музее русского художника В.М. Васнецова в Москве, об озере Байкал, о Белом море и русском Севере, о нобелевском лауреате – физике Жоресе Алферове. Работа по изучению темы «Предложный падеж. Место» строится на базе микротекстов, из которых слушатели узнают об одной из московских достопримечательностей – доме Пашкова, о Российской Государственной библиотеке; о русском поэте Сергее Есенине; о кремлёвском Георгиевском зале. Обширная социокультурная информация даётся при изучении темы «Предложный падеж. Время»: микротексты о М.В. Ломоносове, Л.Н. Толстом, Ю.А. Гагарине.

Большой объём работы по формированию социокультурной компетенции отводится на самостоятельную деятельность учащихся. Отметим, что, согласно дополнительной общеобразовательной программе «Подготовка иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению образовательных программ бакалавриата на русском языке» (гуманитарная направленность), довузовский этап обучения в Институте Пушкина включает 2016 академических часов, из которых на аудиторные занятия приходится 828, а на самостоятельную работу - 1188 академический час, т.е. 59 % общей годовой нагрузки.

Для самостоятельной работы учащихся подготовительного факультета Института Пушкина используются материалы Лингвострановедческого словаря «Россия» [10], размещённого на портале «Образование на русском» [12]. Целесообразность и эффективность работы с материалами портала «Образование на русском» при обучении РКИ неоднократно отмечалась в научной и методической литературе, например, [5; 8]. Материалы Словаря можно эффективно использовать для «соизучения национальной культуры народа и его языка» [4].

Словарь состоит из тематических разделов, например: *Изобразительное искусство, Художественная литература, Театр и кино,*

Фольклор, География страны, История страны и др., которые включают большое количество статей, содержащих социокультурную информацию. Так, раздел «Литературные персонажи» включает такие статьи, как *Айболит, Василий Тёркин, Дядя Стёпа, Евгений Онегин, Левша, Мойдодыр, Мурзилка, Наташа Ростова, Незнайка, Обломов, Остап Бендер, Снегурочка, Старик Хоттабыч, Татьяна Ларина, Хлестаков, Чебурашка, Чичиков*. На сегодняшний день Словарь содержит более тысячи статей, более четырёх тысяч мультимедийных иллюстраций, а также более пятисот интерактивных заданий.

Возвращаясь к работе по формированию социокультурной компетенции на базе учебника «Дорога в Россию» (уровень А 2), отметим, что, на наш взгляд, для закрепления грамматической темы «Предложный падеж. Объект мысли и речи. Место. Время» (урок 1) и одновременно для более глубокого знакомства со страной изучаемого языка целесообразно предложить учащимся следующие задания для самостоятельной работы на портале «Образование на русском» [12].

1) Пройдите по ссылке:

<https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Гагарин Ю.А./А1-А2>

Прочитайте статью «Гагарин Юрий Алексеевич» в Лингвострановедческом словаре «Россия». Посмотрите фотографии в медиатеке. Ответьте на вопросы:

1. Кто такой Юрий Алексеевич Гагарин? (*первый в мире космонавт*)
2. В каком году Юрий Гагарин полетел в космос? (*в 1961 г.*)
3. Посмотрите фотографию «Ракета-носитель “Восток”». Где можно увидеть копию этой ракеты? (*в музее истории космонавтики имени К.Э. Циолковского*)
4. Где находится этот музей? (*в городе Калуге*)
5. Посмотрите фотографию «Газета “Комсомольская правда”, 12 апреля 1961 года». Как вы думаете, о ком/чём говорится в статье «Прыжок во Вселенную»?
6. Посмотрите ещё раз внимательно на эту фотографию и скажите, в какой день недели Юрий Гагарин полетел в космос? (*в среду*)

2) Что бы вы хотели ещё узнать о первом космонавте мира? Сформулируйте ваши вопросы.

3) Подготовьте рассказ (презентацию) о первом в мире космонавте Ю.А. Гагарине для выступления перед слушателями своей группы.

Во 2-ом уроке учебника «Дорога в Россию» (уровень А2) изучаются грамматические темы: «Основные значения винительного падежа имён существительных с местоимениями и прилагательными в единственном числе: 1) объект; 2) конструкция кто похож на кого; 3) время; 4) направление движения. Сложноподчинённое предложение со словом который в винительном падеже» и др. [2, с. 38]. Для закрепления данной грамматической темы и повторения темы предыдущего урока, а также для обогащения учащихся культуроведческой информацией, что особенно важно для слушателей гуманитарного профиля, можно предложить

учащимся следующие задания для самостоятельной работы на портале «Образование на русском» [12].

1) Пройдите по ссылке:

https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title=Толстой_Л.Н./A1-A2

Прочитайте статью о Л.Н. Толстом. Ответьте на вопросы.

1. Кто такой Лев Николаевич Толстой? (*русский писатель и философ, классик русской литературы XIX века*)
2. В каком году и где он родился? (*в 1828 г. в Ясной Поляне под Тулой*)
3. В каком году Л.Н. Толстой поступил на военную службу? (*в 1851 г.*)
4. В какой войне он участвовал? (*в Крымской войне*)
5. Когда началась и закончилась Крымская война? (*1853-1856 гг.*)
6. Куда Толстой вернулся после войны? (*в Ясную Поляну*)
7. Чем он занимался там? (*открыл школу для крестьянских детей, писал для них буквари, учебники, книги для чтения*)
8. Какие знаменитые произведения написал Лев Толстой в Ясной Поляне? (*романы «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение», рассказ «После бала», повесть «Хаджи-Мурат»*)
9. Какие есть фильмы по произведениям Толстого? (*«Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение», «Отец Сергей» и др.*)
10. Что такое толстовка? (*длинная широкая мужская блуза с поясом, которую любил носить Толстой*)
11. Что такое толстовство? (*толстовство – философское учение, которое создал писатель*)

2) Работа с материалами медиатеки.

Посмотрите репродукции картин, на которых изображён писатель (И.Н. Крамской. «Портрет Л.Н. Толстого», Н.Н. Ге. «Портрет Льва Толстого», И.Е. Репин. «Пахарь. Лев Николаевич Толстой на пашне», И.Е. Репин. «Лев Николаевич Толстой босой»).

Ответьте на вопросы:

1. Какая картина вам запомнилась? Почему?
2. Где сейчас можно увидеть картину И. Репина «Лев Николаевич Толстой босой»? (*в Государственном Русском музее в Санкт-Петербурге*).
3. Где находятся остальные картины? (*в Государственной Третьяковской галерее в Москве*).
4. На какой из репродукций Л.Н. Толстой в толстовке? (И.Е. Репин «Лев Николаевич Толстой босой»)

3) Выполните интерактивное задание «Что написал Л.Н. Толстой?» (*романы Л.Н. Толстого: «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение»*).

4) Подготовьте рассказ (презентацию) об известном русском писателе Л.Н. Толстом для выступления перед слушателями своей группы.

На наш взгляд, подобная работа на этапе довузовской подготовки повышает мотивацию учащихся к изучению русского языка, активизирует их познавательную деятельность, расширяет кругозор, снижает культурологический барьер, помогает инофонам знакомиться с культурными ценностями страны, в которой им предстоит жить и учиться как минимум 4 года. Работа по формированию социокультурной компетенции обогащает языковую личность иностранного учащегося сведениями из различных областей жизни общества; об исторических, географических, национальных особенностях, об образе жизни и традициях народа, тем самым расширяет и углубляет объём фоновых знаний. В процессе овладения социокультурной (лингвострановедческой) компетенцией у слушателей формируется способность извлекать из единиц языка страноведческую и культуроведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М. и др. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2018. 256 с.
3. Бубнова Н.В. Ономастическое пособие словарного типа как источник общеобязательных фоновых знаний для иностранных обучающихся // Вестник Воронежского гос. ун-та. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2014. № 3. С. 108–113.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
5. Волкова С.Н., Татарина Н.В. I Международная олимпиада по русскому языку для слушателей подготовительного факультета Института Пушкина: из опыта проведения // II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (6–7 сентября 2017 года, Москва): сборник статей / отв. ред. М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. С. 76–81.
6. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 30–35.
7. Колтакова Е.В., Татарина Н.В., Волкова С.Н. Олимпиады по русскому языку как инструмент поддержки талантливых школьников // Русский язык за рубежом. 2018. №2 (267). С. 94–101.
8. Куваева А.С., Паремузашвили Э.Э. Использование ресурсов портала «Образование на русском» при обучении русскому языку как иностранному / Международное образование и сотрудничество: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. МАДИ. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Техполиграфцентр», 2017. С. 265–270.
9. Курс К.Ю. Возможности использования географических сервисов на занятиях по русскому языку как иностранному (элементарный уровень) // Русское культурное пространство: язык-ментальность-понимание. Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции. Составитель А.П. Забровский, отв. редактор Е.Н. Ковтун. 2020. С. 225–230.

10. Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/index.php?title>

11. Пахомова Е.П., Столетова Е.К. К проблеме социокультурной адаптации иностранных учащихся на подготовительных факультетах (подготовка слушателей, владеющих русским языком на уровне А1, к экскурсии в Третьяковскую галерею // II Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (6–7 сентября 2017 года, Москва): сборник статей. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. С. 262–265.

12. Портал «Образование на русском» <https://pushkininstitute.ru/>

13. Татарина Н.В., Белихина Е.Н. К вопросу о формировании социокультурной компетенции у иностранных обучающихся // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции (в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур). Главный редактор М.Н. Русецкая. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. С. 655–658.

14. Филипова В.М. Метод проектов как средство формирования социокультурной компетенции при обучении русскому как иностранному // Русское культурное пространство: коммуникативные аспекты: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции. М.: ООО «МАКС Пресс», 2019. С. 291–294.

15. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. М.: Изд-во Мордовского ун-та, 2007. 123 с.

16. Щурова А.В. Организация экскурсий в рамках социокультурной адаптации иностранных учащихся // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей. Ответственные редакторы: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. С. 402–406.

17. Щурова А.В., Ковалевская Л.В. К проблеме социокультурной адаптации иностранных слушателей подготовительного факультета (подготовка и проведение экскурсии для слушателей медико-биологического профиля в Государственный Дарвиновский музей) // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2020. № 1 (19). С. 31–35.

**Калияева Р.Г.
Фомина Л.Н.**

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются виды упражнений и приемы введения устойчивых выражений в речь иностранных студентов на различных этапах изучения русского языка как иностранного – от этапа усвоения значения фразеологизма, распознавания его в тексте и понимания значения выражения до включения их в речь.

Ключевые слова: фразеологизм; изучение фразеологизмов; этапы усвоения фразеологизмов; упражнения на усвоение фразеологизмов.

*Kaliyaeva R. G.
Fomina L.N.*

ON STUDYING PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

Abstract. The article examines the types of exercises and techniques for introducing of the fixed expressions into the speech of the foreign students at the various stages of studying of Russian as a foreign language - from the stage of mastering of the phraseological units meaning, recognizing it in the text and understanding of the expression meaning to including them in speech.

Key words: phraseological unit, studying of phraseological units, stages of mastering of the phraseological units, exercises for mastering of the phraseological units.

Одной из важнейших задач в курсе изучения русского языка как иностранного в вузе на продвинутом этапе является знакомство иностранных студентов с фразеологическими единицами. Знакомство с русской фразеологией позволяет нам не только овладеть языком, но и глубже понять историю и характер народа, его отношение к тому или иному предмету, событию, специфику мировоззрения. Кроме того, важность изучения фразеологизмов обусловлена «тем, что фразеологизмы широко употребляются в произведениях художественной литературы, в текстах СМИ; и очень часто в разговорной речи» [3, с. 93].

При отборе фразеологических единиц для изучения преподавателю необходимо учитывать частотность их употребления в языке (следует прежде всего познакомить студентов с наиболее употребительными фразеологическими единицами), стилистическую окраску (изучаемые на одном занятии фразеологизмы должны относиться к одному стилю) и однозначность / многозначность в языке (знакомство с многозначными фразеологическими единицами возможно только после изучения однозначных).

М. Патоцка-Платек отмечает, что в результате изучения фразеологии должны быть сформированы три типа навыков: 1) потенциальный – понимание незнакомых фразеологизмов в контексте на основе их дословного перевода, 2) рецептивный – узнавание ранее изученных фразеологизмов, 3) продуктивный – употребление фразеологизмов в собственной речи [4, с 15]. Из этой классификации вытекают различные виды упражнений, необходимых для овладения устойчивыми конструкциями в курсе РКИ.

Таким образом, учитывая вышесказанное, в рамках семантического подхода к изучению фразеологизмов рассматриваем лексическое значение фразеологизмов, их этимологию, сопоставляем с устойчивыми выражениями родного языка иностранных учащихся, определяем синонимические, антонимические сочетания, в которые они могут вступать.

Прежде всего, необходимо познакомить студентов с некоторыми выражениями, определить их лексическое значение, рассказать о

происхождении фразеологизмов. Во взрослой аудитории на продвинутом этапе обучения следует обратить внимание на метафоризацию как наиболее распространенный способ при образовании фразеологизма (например, делать крюк, брать в руки, оставлять след, от зари до зари и др.).

Для знакомства с другими фразеологизмами (особенно в состав которых входят устаревшие слова) необходимо рассказать об их этимологии: бить баклуши, одним миром мазаны, гол как сокол, глас вопиющего в пустыне, избиение младенцев, остаться с носом, ждать у моря погоды и др.).

На этапе усвоения значения фразеологизма, распознавания его в тексте и понимания значения выражения возможно выполнение следующих упражнений:

Прочитайте предложения. Замените выделенные фразеологизмы другими словами: 1) Он был таким непрактичным, вечно витал в облаках, а мама не хотела его отвлекать насущными проблемами. 2) В шесть лет он уже старается быть незаметным и работает не покладая рук, но приёмные родители хотят от него избавиться. 3) Ему я всё рассказал, ведь он умеет держать язык за зубами. 4) Как человек благоразумный, он предпочитал не болтать лишнего. 5) У него зимой снега не выпросишь, а не то что снаряжения... Жмот, сквалыга! 6) По достижении совершеннолетия бросил университет и пустил на ветер унаследованное состояние.

Соедините фразеологизмы и их значения. Составьте с указанными фразеологизмами предложения.

Без души	Не испытывая стыда
Без зазрения совести	Делать что-либо неувлечённо, неохотно
Без задних ног	Крепко спать
В грош не ставить	Очень близко
В два счета	Не придавать никакого значения кому-либо или чему-либо
В двух шагах	Очень быстро, сразу же

При изучении фразеологизмов необходимо учитывать частотность их употребления в разговорной речи, поэтому особое внимание следует обратить на диалоги: «Опыт изучения ФЕ показывает, что они гораздо легче воспринимаются в диалогических текстах, чем в повествовательных, поскольку сфера стилистически окрашенных языковых единиц, к которым в подавляющем большинстве относятся идиомы, представляет собой разговорно-просторечный функциональный стиль речи» [5, с. 34]. При этом в тексте должна присутствовать ясность ситуации и достаточность контекста, например:

- Привет! Как дела?
- Как сажа бела...
- Экзамен сдал?
- Нет.

- Боже мой! Что случилось? Ты же всё знал как свои пять пальцев! Это я была баклуши, а ты учил от зари до зари!

- Сначала всё шло как по маслу, мне попался билет, который я знал от А до Я. Я хорошо отвечал преподавателю. А потом он стал задавать мне вопросы, от которых у меня глаза на лоб полезли. Всё из головы вылетело, ничего не мог сказать.

- Не бери в голову, сдашь экзамен позже. Не боги горшки обжигают.

- Ну да, сейчас возьму себя в руки и пойду готовиться. Ты и глазом моргнуть не успеешь, как я сдам экзамен. Пока!

Необходимо выяснить значение употребленных в тексте фразеологизмов, в случае необходимости – заменить их синонимами, а также попробовать самостоятельно употребить их в речи.

При работе с фразеологическими единицами также можно дать примеры их художественной литературы или кинофильмов:

«Сельский кузнец Федор Грай играл в драмкружке "простых" людей. Когда он выходил на клубную сцену, он заметно бледнел и говорил так тихо, что даже первые ряды плохо слышали. <...>

Когда Федор, отыграв свое, уходил со сцены, режиссер набрасывался на него и шипел, как разгневанный гусак:

– Где у тебя язык? Ну-ка покажи язык!.. Ведь он же у тебя...

Федор слушал и смотрел в сторону. Он не любил этого выюна, но считал, что понимает в искусстве меньше его... И терпел. Только один раз он вышел из себя.

– Где у тебя язык?.. – накинулся, по обыкновению, режиссер.

Федор взял его за грудь и так встряхнул, что у того глаза на лоб полезли.

– Больше не ори на меня, – негромко сказал Федор и отпустил режиссера.

Бледный руководитель не сразу обрел дар речи».

(В.М.Шукшин. Артист Фёдор Грай)

Необходимо научить студентов разграничивать свободные сочетания слов и фразеологические единицы. Этому способствуют следующие задания:

В каком предложении выделенные слова являются фразеологизмами, а в каком – свободными сочетаниями слов:

Доктор смотрел мне в рот, смотрел на язык и горло. – Я смотрел в рот старшему товарищу, слушал его внимательно.

Наши студенты говорят на разных языках: английском, испанском, итальянском, французском. – Я не понимаю своего знакомого, мы словно говорим на разных языках.

Они льют мне на голову холодную воду! - Ты льёшь воду, врёшь!

Чтобы облегчить запоминание и усвоение русских фразеологизмов, можно провести их сопоставительный анализ с устойчивыми выражениями в знакомых студентам языках. При знакомстве с устойчивым выражением необходимо не только указать его значение, показать пример употребления

в языке, но и попросить студентов подобрать фразеологизм из родного им языка со схожим значением: душа нараспашку - *il a le cœur sur la main* (букв.: «сердце на руке», франц.), вертеться как белка в колесе – *faire feu des quatre fers* (букв.: «стрелять из четырех ружей», франц.), белая ворона – *un mouton à cinq pattes* (букв.: «баран на пяти ногах», франц.), биться как рыба о лед – *tirer le diable par la queue* (букв.: «тянуть черта за хвост», франц.), бросать тень на кого-либо (что-либо) – *entacher la réputation* (букв.: «запятнать чью-либо репутацию», франц.), быть между молотом и наковальней – *etre entre l'enclume et le marteau* (букв.: «быть между молотом и наковальней», франц.), быть на седьмом небе – *etre aux anges* (букв.: «быть у ангелов», франц.), быть не на своём месте – *ne pas être à sa place* (букв.: «быть не на своем месте», франц.) и др. Как видим, в некоторых случаях возможен дословный перевод устойчивого выражения, образ, положенный в основу устойчивого сочетания, совпадает образом родного языка студента. Подобные упражнения способствуют более быстрому усвоению фразеологических единиц, их запоминанию и осмыслению.

Как правило, введение фразеологизмов происходит постепенно, в зависимости от изучаемой темы в синонимические ряды включаются устойчивые выражения. Особого внимания при этом заслуживают фразеологизмы со значением оценки нравственных качеств человека. С. М. Исупова отмечает: «Работа над фразеологизмами со значением нравственно-этической оценки в иноязычной аудитории является очень важным моментом не только в обучении русскому языку как неродному, но и в формировании представлений у иноязычных учащихся о нравственных нормах русской нации, в ознакомлении с её культурой» [2, с. 62].

На следующих этапах освоения фразеологических единиц – этапах узнавания ранее изученных устойчивых сочетаний и включения их в речь – возможно выполнение следующих упражнений: 1) опишите людей, про которых можно сказать: а) два сапога пара, из одного теста, одного полете птицы, одного поля ягоды; б) без царя в голове, олух царя небесного; в) тертый калач, стреляный воробей; г) за словом в карман не лезет, острый на язык; д) голова варит, голова на плечах, ума палата и др. При этом можно знакомить студентов с антонимичными выражениями: «А как вы скажете о человеке, обладающем противоположными качествами: а) отличающемся от остальных (белая ворона); б) умном, сообразительном человеке (голова на плечах, светлая голова, ума палата и др.); в) о неопытном человеке (молоко на губах не обсохло, порошу не нюхал); г) о человеке молчаливом (как воды в рот набрал, держит язык за зубами); д) о глупом, несерьёзном человеке (пустая голова, ветер в голове) и др.

Эффективными являются задания, предлагающие включать изученные выражения в речь студентов, например: 1) постройте предложения (а затем и небольшие тексты) с предложенными фразеологизмами; 2) дополните предложения: Он мерзавец: любит пускать пыль в глаза знакомым,

О, это человек надёжный: умеет держать язык за зубами, 3) Можно предложить студентам описать себя, используя ранее изученные фразеологизмы.

В заключение отметим, что без овладения фразеологией невозможна полноценная продуктивная речевая деятельность: «Речь, лишённая фразеологизмов, становится бедной, необразной, не выходит за рамки буквальных значений. Усвоение внеязыковой информации через фразеологизмы с национально-культурным компонентом семантики способствует повышению уровня коммуникативной компетенции изучающего русский язык и помогает избежать недопонимания и ошибок при общении с носителями языка, и, в первую очередь, обеспечивает понимание, являющееся основой интеркоммуникации» [1, с. 209].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабенко А.А. Фразеологизмы с анималистическим компонентом при обучении русскому языку как иностранному // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного» (Москва, 27 ноября –1 декабря 2017 г.): Сборник материалов/ Под общ. ред. Н.В.Кулибиной. – М., 2018. - С. 205-210.
2. Исупова С. М. Фразеологизмы со значением нравственно-этической оценки на занятиях РКИ //Наука без границ. – 2017. – № 12 (17). – С. 60-63.
3. Краснюк И.Н. Преподавание фразеологии на уроках РКИ в вузе // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества Интерактив плюс». – №1 (6). – 2016. – С. 93–95.
4. Патоцка-Платек М. Обучение фразеологии по учебникам русского языка для польских школ. Автореф. дис... канд. пед. н. – М., 1992. – 18 с.
5. Шафии Ф. Фразеология на уроках РКИ// Русский язык за рубежом. – 2013. – № 3. – С. 33-38.
6. В.М.Шукшин. Артист Фёдор Грай [Текст. Электронный ресурс] Режим доступа: <https://proza.ru/2011/10/27/1874>

Козан О.

ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ТУРЕЦКО-РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПАРА)

Аннотация. В работе делается попытка определить роль ономасиологического анализа в рамках лингводидактики на примере анализа некоторых моделей номинации ситуации в турецко-русской языковой паре. Подчеркивается актуальность анализа «от действительности к языковым моделям», поскольку он способствует формированию навыков «межъязыкового переключения», необходимых для перевода, а также для создания текста на иностранном языке с разными перспективами.

Ключевые слова: турецкий язык; русский язык; номинация; ономасиологический анализ.

ONOMASIOLOGICAL ANALYSIS IN LANGUAGE TEACHING (TURKISH-RUSSIAN LANGUAGE PAIR)

***Abstract.** This paper seeks to determine the role of onomasiological analysis in the framework of language teaching with some nomination models of the situation in the Turkish-Russian language pair provided as an example. The relevance of the analysis is emphasized, since it contributes to the development of the “switch-between-languages” skills needed for the translation process as well as the process of creating a text in a foreign language with various perspectives.*

***Key words:** Turkish; Russian; nomination; onomasiological analysis.*

Несмотря на то, что ономаσιология как подход к осознанию и описанию языка в его связях с объективной (и субъективной) действительностью сформировалась уже в работах античных авторов (наиболее ярким примером могут служить диалоги Платона «Кратил»), она долгое время оставалась областью «философии языка». Ее выход из теории в прикладную область можно связать с когнитивной революцией в лингвистике, произошедшей во второй половине XX века, когда – особенно на Западе – начался новый этап в исследованиях языка и мышления – или шире – языка и человека с его восприятием реальности.

Стоит отметить, что с точки зрения развития научной мысли в России проблематику языка и мышления можно назвать традиционной. Достаточно вспомнить работы И. Рижского, И. Орнатовского, А. Потебни, Д. Овсяннико-Куликовского. Идея неразрывной связи мышления и языка, а также окружающей человека действительности, нашла свое продолжение в работах российских психологов и лингвистов. Это теоретическое наследие стало прочной основой для развития таких областей как психолингвистика (Н. Жинкин, А. Леонтьев, Е. Тарасов, А. Залевская и др.), функциональная грамматика (А. Бондарко, Г. Золотова, В. Гак, Ю. Апресян и др.), подход смысл↔текст (И. Мельчук, А. Жолковский), когнитивные исследования языка (С. Кацнельсон, Е. Кубрякова, В. Демьянков, З. Попова, И. Стернин и др.). Отправной точкой для направлений, развивающихся в рамках ономаσιологии, является подход от смысла к форме [9, с. 22], который можно расширить до рамок «от действительности к форме». Необходимо подчеркнуть, что благодаря такому взгляду было сделано очень много для описания и анализа языка, в частности, русского. В качестве прикладного аспекта ономаσιологического анализа появились словари нового типа [8;1;2]. В лингводидактике ономаσιологический подход (с опорой прежде всего на семантические и логические категории) стал выходить на первый план совсем недавно, о чем можно судить по некоторым пособиям и разработкам в области русского языка как иностранного [3;7;4;5]. Однако и на сегодняшний день отсутствуют системные описания русского языка в лингводидактическом аспекте, которые бы учитывали принцип «от смысла к форме» и являлись бы моделью «грамматики говорящего». Как отмечают

исследователи, целью подобных описаний с опорой на ономаσιологический анализ является *«не овладение в совершенстве грамматическими формами и правилами их употребления, а познание законов изучаемого языка и (...) усвоение закономерностей употребления форм»* [10]. На наш взгляд необходимо осмысление основных понятий и подходов именно в рамках лингводидактических задач с последующей разработкой материала, способствующего активизации «когнитивной карты» изучаемого языка [13, с.12]. Для осознания учащимися языковых моделей номинации действительности и ее категоризации языком представляется необходимым не простое сравнение грамматических категорий, а ономаσιологический анализ в сопоставительном аспекте, который поможет студенту осознать модели номинации в своем родном языке, что крайне важно для формирования навыков «переключения» в процессе перевода, а также для навыков создания текста на иностранном языке с разными перспективами. Учитывая формальный подход к обучению иностранным языкам по принципу «правило-исключение» в сугубо синхронном срезе, сложившийся на сегодняшний день в турецкой лингводидактике, важным представляется введение в ономаσιологический анализ также и диахронной перспективы, то есть представления языковых моделей в динамике, а не в статике. Таким образом, разработка как теоретических основ ономаσιологического анализа в лингводидактическом аспекте, так и практических материалов для обучения русскому языку носителей турецкого языка на уровне филологических отделений и отделений перевода представляется актуальной на сегодняшний день. Речь идет именно о задаче обучения языку в профессиональных целях на уровне, который позволит студенту в дальнейшем развивать свои навыки в области перевода или же продолжать исследования в области теоретической или прикладной лингвистики. В данной работе речь пойдет о возможных подходах к ономаσιологическому анализу моделей ситуации, воспроизводимых языковыми системами на примере турецко-русской языковой пары.

Категория ситуации (с многочисленными «когнитивными слоями», включающими понятия процесса, признака, действия) является одной из ключевых для ономаσιологического подхода [6, с. 244]. Воспринимаемая нами реальность представляется нам континуумом, заполненным предметами, их признаками, явлениями, отношениями между ними, осложненными временными и пространственными рамками. Ситуация в данной реальности занимает особое место: она является своеобразной «точкой», фиксирующей определенные элементы и их отношения в этом континууме, причем фиксация подразумевает не только статику, но и динамику. Можно сказать, что это голограмма, которую можно увидеть под определенным углом. Языковая система определяет эти «углы» и задает систему координат, с помощью которой ситуация кодируется в языковых структурах, формах, единицах. Иными словами, язык выстраивает свою реальность и предлагает нам свое видение ситуации. На

наш взгляд идею о языке как структуре, моделирующей реальность, необходимо представлять на самых ранних этапах обучения и тем самым выработать у студентов осознанность по отношению к языковым моделям. Если принять ситуацию в реальности за отправную точку, тогда можно сформулировать и представить следующую проблему: как ситуация в реальности «трансформируется» в турецком и русском языках? Одинакова ли система координат этих языков? Существуют ли в этих языках особые модели кодирования (номинации) информации о ситуации? Очевидно, что ответы (отнюдь не исчерпывающие, но «конкретизированные» для определенной языковой пары в лингводидактических целях) на данные вопросы можно найти в процессе ономаσιологического анализа в сопоставительном аспекте, определив заранее рамки и основные категории, задействуемые в процессе анализа.

Ономаσιологический анализ предполагает обращение к ситуации как она есть (*sicuti est*), что требует определение участников ситуации в действительности и четкого понимания отношений между ними. Здесь можно говорить об обязательном введении в анализ таких понятий как: субъект с его семантическими ролями (актант, экспериенсер, бенефициар и т.д.), действие, состояние, пространство и время. Представляется возможным и некоторое упрощение, в частности, более общую категоризацию субъекта в языковой реальности на активного и пассивного. Как нам кажется внимание студентов к **субъекту** в реальности и его языковым «преломлениям» необходимо привлекать с самых первых дней обучения (как в форме теоретических изложений с демонстрацией примеров, отражающих языковые модели на разных уровнях, так и в форме анализа языковых структур в зависимости от их представления в учебниках и пособиях). Студенты турецко-русской языковой пары уже на первых этапах сталкиваются с новой для них моделью кодирования информации о ситуации. Так, ситуация, когда субъект помещается на временную ось (при принятии за основу линейного времени) с точкой отсчета от момента его рождения, обычно представляется на самых первых страницах пособий: *Сколько вам лет? - Мне 20 лет.* Данной ситуации может предшествовать только ситуация наделения субъекта признаком, отделяющим его от других: *Как вас зовут? - Меня зовут Сергей.* Поскольку частотность появления данных конструкций на страницах учебников в форме различных упражнений довольно высока, студент заучивает их в формате стимул-реакция, не задумываясь о том, что данные структуры могут отражать глубинную модель кодирования информации.

Если кратко охарактеризовать модели преломления данных ситуаций в русском языке с точки зрения субъекта ситуации, то можно сказать, что они строятся на «пассивизации» субъекта на грамматическом уровне («мне», «меня»). Можно говорить о некой «экзистенциальной» пассивности субъекта в данных ситуациях: он либо получатель какого-то свойства (реципиент), либо он повергается в какое-либо состояние (экспериенсер). В турецком языке субъект «активен»: *Kaç yaşındasınız? -*

(*Ben*) *20 yaşındayım* (Я-субъект как бы помещается во временное пространство (аффикс *-da* как показатель локативности). Своего рода пассивизация происходит во втором случае: *Adınız ne? - Adım Sergey*. В данном случае признак «имя» представляется в языке как неотъемлемая часть субъекта, как явление, находящееся в его сфере (сфера влияния субъекта выражается аффиксом принадлежности *-niz* (в вопросе), *-(i)m* (в ответе)). В таком случае можно говорить не о пассивизации субъекта, а о снижении уровня его активности в системе языка с сохранением его влияния на объект или явление.

Приведенные выше примеры, которые представляются в некотором смысле «примитивными» (то есть они являются первичными структурами в процессе обучения РКИ) в рамках коммуникативного подхода, являются проявлениями моделей кодирования субъекта (прототип-человек) в языке с точки зрения ономаσιологического подхода. Если проанализировать модели представления субъекта в турецко-русской языковой паре, то можно говорить о тенденции к выражению активности субъекта (с возможностью понижения уровня активности в ограниченных случаях) в современном турецком языке по сравнению с возможными моделями выражения пассивности субъекта в современном русском языке (степень пассивности в русском языке варьируется (ср. *Ему плохо – его тошнит - у него температура- он разволновался*)). В турецком языке субъект активизируется в ситуациях, связанных с физиологическими и психическими явлениями (стоит отметить, что пассивизация «русского типа» в данных ситуациях крайне редка, в частности, языковую рефлекссию можно заметить в следующем случае: *sana ne oldu?* (интерпретировать можно как «тебе что выпало на долю?») → *что с тобой случилось? Что с тобой произошло?*). Так, Я-субъекта в турецком языке можно наблюдать, например, в следующих случаях:

Üşüyorum [субъект ощущает холод]: досл. *мерзнуть* +показатель наст.вр.м.-уог+ личн. афф. 1 л.ед.ч. → «Я мерзну» → *Мне холодно* (как типичная реакция на ощущение холода в русском языке)

Susadım [субъект испытывает жажду]: досл. *вода*+афф. дезидератива (лексикализованная форма [16, с. 95] + афф.прош.вр. *-dım* + афф. 1 л.ед.ч. → «Я хочу пить» → *Мне хочется пить – Я хочу пить* (как типичная реакция на жажду)

Kötüyüm [субъект в неприятном внутреннем состоянии]: досл.плохой + афф. 1 л.ед.ч. → «Я плохой» → *Мне плохо* (как типичная реакция на ощущение).

Понижение уровня активности субъекта в турецком языке можно наблюдать при смене перспективы (об этой категории будет сказано ниже), когда на первый план выходит явление, связанное с субъектом по модели «сфера влияния, принадлежность»:

Uykum var (досл. *сон*+ афф.принадл. 1 л.ед.ч. + предикат. слово со значением «есть, в наличии, имеется, существует») → «Сон мой есть/существует» → *я хочу спать - мне хочется спать – меня клонит в сон* и др. (при

возможности выражения ситуации с номинацией действия, например, *uykum geldi* (досл.: сон + аф.принадл. 1 л.ед.ч. + корень *gel*, кодирующий приближение, приход итд. (*прийти, приблизиться* итд.) + афф.прош.вр. – d₁)).

Uyuyasım var (досл.: корень *ууи*, кодирующий переход в иное состояние [15, с.893], лексикализация «переход ко сну»+ лексикализированный аффикс дезидератива –as₁ + афф. 1 л.ед.ч. + предикат.слово со значением «есть, в наличии, имеется») → «Состояние желание сна (мое) есть/существует» → *мне хочется спать – меня клонит в сон и др.*

Ateşim var (досл. лексикализованная единица *огонь*→ температура + аф.принадл. 1 л.ед.ч. + предикат.слово со значением «есть, в наличии, имеется») → «Температура моя есть/существует» → *у меня температура (у меня жар).*

Даже самые простые примеры, приведенные выше, демонстрируют, что связь между субъектом и явлением, образующими ситуацию, в турецком языке очень «тесная», включающая в себя информацию о Я-субъекте со сферой влияния, втягивающей в себя явления и объекты. В русском языке (в сопоставлении с турецким) студенты встречаются с более удаленными друг от друга субъектом и явлением: между ними находится «пространственный вакуум» (ср. пространственное измерение предлога «у» в русском (украинском, белорусском языках) → «у меня есть» и отсутствие дистанции в структурах типа «я имею» (в большинстве европейских языков) или «моё (что-то) существует» (в современном турецком). В данном случае уместно также метафорическое описание: русский язык не наделяет субъекта качеством «притягивать» к себе вещи и явления, наоборот, последние имеют некую экзистенциальную свободу и сосуществуют с субъектом-человеком в пространстве и времени.

Пространственная модель выражения отношений проявляет себя и в случае ситуации «человек-части тела» (телесный фрейм): в русском резко (в сопоставлении с турецким) противопоставлены субъект и части тела. Разницу между моделями выражения ситуации в русском и турецком языках можно видеть в следующих примерах: *У меня болит рука* (в турецком «моя рука болит» (*elim ağrıyor*)) - *Он взял меня за руку* (в турецком «за мою руку взял/держал» (*elimden tuttu*)) – *Я посмотрел ему в глаза* (в турецком «в его глаза посмотрел» (*gözlerine baktım*)) – *Мне в голову пришла мысль* (в турецком «в мой ум/мое сознание мысль пришла» (*aklıma bir fikir geldi*)).

Примечательно, что при коренных отличиях в позиционировании субъекта в ситуации в обоих языках существует модель кодирования информации, демонстрирующая некую активность субъекта (на грамматическом уровне выражен Я-субъект), однако одновременно подчеркивающая «экзистенциальный» тупик субъекта, от которого ничего не зависит (экспериенсер). В русском языке эта модель проявляется в категории (согласно формальной грамматике) «возвратные глаголы» (-ся глаголы), передающие информацию об изменениях во «внутреннем

состоянии» субъекта [12, с.149]. В турецком языке формальным показателем «состояния» в данном случае выступает многофункциональный аффикс –n- [17, с.41]. В качестве примеров можно привести номинации некоторых состояний: *sinirlenmek* (функциональный и похожий в структурном отношении эквивалент: *разозлиться*), *hevesanlanmak* (функциональный и похожий в структурном отношении эквивалент: *воодушевиться, возбудиться*), *sevinmek* (функциональный и похожий в структурном отношении эквивалент: *обрадоваться*), *akillanmak* (функциональный и похожий в структурном отношении эквивалент: *образумиться*), *canlanmak* (функциональный и похожий в структурном отношении эквивалент: *оживиться*; при возможном функ.эквив. *ожить*) и др.

Примеры, приведенные выше, демонстрируют (прежде всего студентам), что распределение информации о ситуации и ее участниках может происходить по определенным моделям, которые могут проявлять себя не только в случае с субъектом-человеком (как прототип). В частности, в турецком языке модель субъект (или объект в сфере влияния субъекта (например, часть тела) и его признак (качество) проявляется и в случае категории **пространство**. Например, *ellerin soğuk* (досл.: твои руки холодные) – *sinif soğuk* (досл.: класс холодный) – *dışarısı soğuk* (досл.: внешнее (пространство) холодное) – *burası soğuk* (досл.: здешнее (пространство, место) холодное). По аналогии эта модель действует и в таких ситуациях как: *sinif karanlık* (досл.: класс темный) – *dışarısı karanlık* (досл.: внешнее (пространство) темное) – *hava karanlık* (досл.: лексикализованная единица «погода, пространство между небом и землей, состояние этого пространства» + темная) и др. Эта же модель в таких ситуациях как: *burası eğlenceli* (досл.: здешнее (пространство, место) веселое) – *burası sıkıcı* (досл.: здешнее (пространство, место) скучное). Русский язык в этих ситуациях заставляет (студента) перераспределить информацию о действительности по модели «субъект находится в пространстве → пассивизация субъекта → состояние субъекта». Для сравнения вышеуказанные ситуации в русском языке: *у тебя холодные руки – в классе холодно – на улице холодно – здесь холодно; в классе темно – на улице темно – здесь весело – здесь скучно* (а также модель в русском языке, позволяющая фиксировать событие во времени и пространстве: *темнеет-стемнело – светает-рассвело* и др. По аналогии в турецком языке ситуация будет реализовываться как пространство – его действие/переход в состояние через действие: *hava kararıyor* (досл.: погода/пространство темнеет/чернеет) – *hava karardı* (досл.: погода/пространство потемнело/почернело) – *hava aydınlanıyor* (досл.: погода/пространство светлеет) – *hava aydınlandı* (досл.: погода/пространство посветлело). Здесь необходимо подчеркнуть, что осознание этих моделей студентами крайне важно для развития навыков работы со структурно-семантическими трансформациями [11, с.11] в языковой паре в процессе перевода.

Сопоставительный ономаσιологический анализ оказывается очень эффективным в процессе поиска ответов на вопросы о том, как происходит номинация ситуации через **действия субъекта** или действие другого участника ситуации, и какие признаки находятся в основе номинации действия. В рамках данной работы обоснование этой мысли возможно лишь в очень краткой форме. Например, ситуацию восприятия и реагирования на стимул с помощью органа обоняния можно представить в категориях (их количество и качество может варьироваться, причем на языковом уровне они не все могут получать одновременную реализацию): явление – источник явления – субъект-действие. Здесь можно сразу представить понятие «перспективы», «точки зрения» на ситуацию. Иначе говоря, ситуацию (*sicuti est*) потенциально можно представить в перспективе «явления», «источника», «субъекта» (через его действие). Так, турецкий язык предлагает «пользователю» определенную модель номинации ситуации, связывая всех участников ситуации единым образом (что также является очень важной деталью при сопоставлении моделей номинации в русском (степень предсказуемости очень низкая) и в турецком (более высокая) языках, для сравнения: *görmek* (видеть/увидеть) – *görülmek* (показаться; виднеться) – *göstermek* (показать; указать) – *gözlemek* (наблюдать; следить) – *göz* (глаз) – *gözlük* (очки) – *görüüş* (взгляд; видимость и др.) и др.). Сузив рамки ситуации и оставив из потенциальных участников явление, источник и его действие/состояние, активного субъекта и его действие (то есть не обладать свойством улавливать запахи (обоняние), а именно активно участвовать в действии), мы можем наблюдать «цепочку» в турецком языке: *koku* (запах) – *koklamak* (пахнуть) – *koklamak* (нюхать). Реализацию перспективы в рамках данной цепочки можно представить (немного в упрощенном виде) следующим образом:

Çocuk çiçek kokladı → Ребенок понюхал цветок

Çiçek çok güzel kokuyor → Цветок вкусно/хорошо пахнет

Çocuklar deniz kokuyordu (комментарий: источник запаха и качество запаха не отделены на грамматическом уровне) → Дети пахли морем ↔ От детей пахло морем (комментарий: в русском языке вариация моделей с перспективой источника запаха)

Oda sigara kokuyordu (комментарий: источник запаха и качество запаха не отделены на грамматическом уровне) → В комнате пахло сигаретами

Odada yanık kokusu vardı (комментарий: запах «существует» в пространстве) → В комнате витал/стоял/висел/плавал/держался запах гари (комментарий: в русском языке запах осмысливается в разных категориях)

Odaya börek kokusu geldi (комментарий: запах может «двигаться» в пространстве, а именно «приходить») → В комнату донесся/влился запах пирога (комментарий: в русском языке запах осмысливается в разных категориях).

Как можно видеть даже из ограниченных примеров выше, после анализа перспективы и определения основных моделей ее выражения возникает проблема так называемой «лексической сочетаемости». Иначе говоря, студент сталкивается с **моделью номинации действия** (в данном случае действие, которое может «совершать» в русском языке явление «запах»), которая построена на совершенно иных образах по сравнению с родным языком студента (здесь стоит отметить, что, например, вопрос «Что может «делать» «запах» в русском языке?» - несмотря на «не-академичность» - очень хорошо стимулирует процесс осознания). Нам представляется, что в данном случае модель описания языка, предложенная в теории Смысл↔Текст [8, с.77], упрощенная для конкретных лингводидактических задач, может стать основой для систематической подачи и отработки материала. Классификация лексических функций, адаптированная в лингводидактических целях, может помочь студенту подойти к номинации событий систематически и осознать «детали» языковой интерпретации действительности [14, с.252]. Для обоснования этой мысли приведем небольшой пример, а именно языковая реализация модели [Источник запаха]^{Пассивное действие} в русском языке в ее разнообразии (в данном случае в турецком языке данная модель имеет ограниченное число реализаций, наиболее частотная из которых – пространственная интерпретация (koğu uauak → распространять запах):

Ландыши *источали* сладкий запах

Ландыши *испускали* сладкий запах

Ландыши *издавали* сладкий запах

Ландыши *изливали* сладкий запах

Или же языковая реализация модели [Явление]^{Окончание} также с разнообразными вариантами на фоне интерпретации с категорией «движение» в турецком языке (koğu → gitmek (запах → уходить):

Запахи плесени и сырости еще не *выветрились*

Исчезли запахи плесени и сырости

Запахи плесени и сырости *улетучились*

Запахи плесени и сырости *рассеялись*

Запахи плесени и сырости *развеялись*

Запахи плесени и сырости *испарились*.

В качестве вывода стоит еще раз отметить, что ономаσιологический анализ способствует осознанию и активизации моделей номинации ситуаций, которыми «живет» носитель языка. Подход от действительности к языковым моделям помогает студенту увидеть своего рода когнитивную карту как родного, так и изучаемого языков, на основании которой он может более системно и осознанно подойти к процессу изучения иностранного языка в профессиональных целях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабенко Л.Г. Русские глагольные предложения: Экспериментальный синтаксический словарь. – М., 2002.
2. Бирюк О.Л., Гусев В.Ю., Калиника Е.Ю. Словарь глагольной сочетаемости непредметных имен русского языка. – М., 2008. Доступ: http://dict.ruslang.ru/abstr_noun.php (дата обращения: 05.01.2021).
3. Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев. – М., 1996.
4. Егорова А.Ф. Трудные случаи русской грамматики: сборник упражнений по русскому языку как иностранному. – СПб., 2008.
5. Красильникова Л.В. Лингводидактические аспекты описания русского языка иностранным филологам на современном этапе преподавания РКИ // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 4. – С. 69-82.
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004.
7. Кузьмич И.П., Лариохина Н.М. Падежи! Ах, падежи! Сборник упражнений по глагольному управлению. – М., 2007.
8. Мельчук И.А., Жолковский А.К. Толково-комбинаторный словарь современного русского языка. Опыт семантико-синтаксического описания русской лексики. – Вена, 1984.
9. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса. От семантических структур к языковым средствам. – М., 2006.
10. Небольсина М.С. Ономазиологический и функциональный подходы как основа коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному (на примере обучения видо-временным формам русского глагола) // Культура и текст, 3 (42). – С. 185-193.
11. Полуян И.В. Семантико-синтаксические процессы и перевод. – М., 2005.
12. Янко-Триницкая Н.А. Возвратные глаголы в современном русском языке. – М., 1962.
13. Kozan O. Dillerin Bilişsel Haritası. Türkçe-Rusça Dil Çifti // Siyasi, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Türkiye ve Rusya. – Ankara, 2019. – С. 11- 30.
14. Kozan O. Dil Dizgesinde Eşdizimlilik: Öğretim Odaklı Dilbilimsel Betimleme Örneği // Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 5 (2). – С. 251-266.
15. Nişanyan S. Çağdaş Türkçenin Etimolojisi. – İstanbul, 2018.
16. Sarı İ. Türkçede Ekleme Dışı Sözcük Yapımı ve Sözlükselleşme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. – Ankara, 2015.
17. Yıldız İ., Yıldız F.U., Günay D.V. Biçimbirimler. Türetim ve İşletim Ardıllarının Sözlü Dildeki Kullanım Sıklığı. – İstanbul, 2014.

Колеватова М.И.
Страмнова Т.В.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ВИРТУАЛЬНОЙ ОНЛАЙН-ДОСКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ
С ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»)**

Аннотация. В статье описываются некоторые возможности использования виртуальных досок в учебном процессе и даются практические рекомендации по работе с паронимическими словосочетаниями при обучении РКИ учащихся уровня языковой подготовки В-2+ с использованием виртуальной доски Padlet.

Ключевые слова: цифровые и информационные технологии, виртуальная онлайн-доска, контрольно-измерительные материалы, самостоятельная познавательная деятельность, групповая проектная деятельность, паронимические словосочетания, закрепление материала.

*Kolevatova M. I.
Stramnova T.V.*

**METHODOLOGICAL POSSIBILITIES OF USING A VIRTUAL
ONLINE WHITEBOARD IN RFL CLASSES
WITH FOREIGN STUDENTS
(PROGRAMME “INTERNATIONAL RELATIONS”)**

Abstract. The article describes some possibilities of using virtual whiteboards in the educational process and gives practical recommendations for working with paronymic phrases when teaching RFL to students of the level of language training B-2+ using the Padlet virtual whiteboard.

Keywords: digital and information technologies, virtual online whiteboard, control and measurement materials, independent cognitive activity, group project activity, paronymic phrases, material consolidation.

Современных учащихся называют «поколением Z» - цифровым поколением. Этот термин впервые был использован Марком Пренски для обозначения людей, родившихся после цифровой революции (приблизительно после 2004 г.), живущих в цифровом пространстве (иными словами - социокультурной среде, обусловленной повсеместным распространением цифровых технологий) и привыкших получать информацию через цифровые каналы. Те, кому сейчас более 30 лет, воспитывались еще на книгах, а «поколение Z», чья активная социализация, испытывая зависимость от цифровых технологий и гаджетов, стало мыслить абсолютно другими категориями, такими, как клиновость мышления, сосредоточенность на самовыражении и саморазвитии, концентрация внимания на краткосрочных целях, индивидуальность и др.

Изменения в психологии обучающихся привели к необходимости разработки новых методик обучения, позволяющих сочетать в себе преимущества традиционной очной формы и удаленных форм работы. Над этой проблемой в последнее время работают многие методисты, пытаясь на основе электронных (информационных) технологий разработать технологию педагогическую [1; 2; 3; 4].

В этой связи представляется очень перспективной возможность использования в образовательной деятельности при обучении РКИ виртуальных (интерактивных) досок, позволяющих дистанционно работать в режиме реального времени большому количеству обучающихся. Виртуальная доска по своей сути похожа на привычную всем реальную доску, но имеет дополнительные методические возможности как для учащихся (разместить свою работу на доске, сохранять ее, включать новые

материалы, при необходимости вносить изменения), так и для преподавателя (комментировать и оценивать работу каждого обучающегося, помещать учебный и контрольно-измерительный материал, делать ссылки и т.п. в электронном формате).

В настоящее время существует много интерактивных онлайн-досок: wizer.me, Miro.com, IDroo, Twiddia, Note Book Cast и др. Каждая из них имеет свои характеристики. Например, на досках Miro и IDroo можно печатать текст, писать, рисовать, делать чертежи. Но в Miro можно вставлять картинки, загружать файлы, а в IDroo – нельзя и т.п. Выбор той или иной виртуальной доски зависит от целевой установки занятия и практических задач, которые ставит преподаватель перед обучающимися.

В этой статье мы остановимся на учебных возможностях сетевого сервиса Padlet, являющегося на сегодняшний день одним из популярных онлайн-средств создания виртуальных досок. С методической точки зрения для преподавания иностранного языка (и в частности РКИ) доска Padlet привлекательна своей многофункциональностью применения, а именно возможностью:

для обучающихся:

- размещать материалы как с любого носителя, так и из сети Интернета (фото, файлы, ссылки, тексты ...), что дает возможность искать информацию в поисковой системе, а также знакомиться с материалами других учащихся и обсуждать их в режиме онлайн. В результате учащиеся становятся равноценными участниками в проявлении творческих идей и создании общего креативного образовательного продукта (например, презентации темы);

- многократно просматривать материал, что важно для учащихся, не имеющих устойчивого навыка восприятия на слух оригинальных текстов (особенно, если обучение проходит в условиях отсутствия языковой среды);

- хранить разнообразие учебных материалов любого формата по темам программы с помощью, например, карты памяти,

- печатать (писать) на изучаемом языке, т.к. Padlet имеет русскоязычную версию, а также отправить файл, видео,

2) для преподавателя:

- размещать учебный и контрольно-измерительный материал в электронном формате;

- организовывать групповую проектную деятельность обучающихся;

- обеспечивать приоритет самостоятельной учебной деятельности обучающихся за счет переноса акцента с управляющей роли преподавателя на активную познавательную деятельность учащихся;

- оценивать работу каждого обучающегося с учетом индивидуальных ошибок и комментировать ее;

- составлять список дополнительных материалов по теме как для слабоуспевающих, так и для сильных учащихся;

- разнообразить формы работы с учебным материалом за счет организации дискуссий, проведения опросов и т.п.

В качестве примера приведем возможный план работы с использованием интерактивной доски Padlet с иностранными обучающимися уровня языковой подготовки В-2+ по специальности «Международные отношения». Тема занятия: «Прилагательные-паронимы».

Если учащиеся впервые знакомятся с этой темой, необходимо перед введением материала объяснить значение термина «пароним», указав, что ошибки в употреблении паронимов происходят вследствие их смыслового сходства. Целесообразно провести параллели между паронимами и синонимами, сделав акцент на том, что, употребляя синоним, мы имеем в виду смысловую близость слов и их сходство, возможность их взаимозаменяемости. Для паронимов взаимозаменяемость невозможна, т.к. для них важно смысловое различие. Кроме этого, необходимо дать учащимся «установку» на то, что различия паронимов ярко проявляются в сочетаемости с другими словами, что требует их запоминания.

Итак, тема – **«Прилагательные – паронимы: дипломатический, дипломатичный»**. Цель занятий: систематизировать и углубить теоретические познания учащихся об условиях употребления паронимических пар прилагательных, контекстах их употребления, затренировать и «вывести в речь». В соответствии с целью обучения преподаватель готовит интерактивную доску, на которой располагает учебный материал и алгоритм действия обучающихся (получение новых знаний, закрепление учебного материала, повторение и т.д.).

На первом этапе работы предлагается два текста, прочитав которые учащиеся должны по контексту определить разницу в значении прилагательных – **дипломатический, дипломатичный**.

Первый текст.

Пандемия нанесла удар по мировой политической жизни, создала помехи для нормальной **дипломатической активности**. Но благодаря современным технологиям нам удалось поддерживать уровень политических контактов, проводить переговоры и конференции по видеосвязи. Однако это, разумеется, ни в коей мере не может заменить традиционную **дипломатическую работу**, когда личный контакт имеет очень важное значение. (Из интервью с министром иностранных дел России С. Лавровым. «Аргументы и факты», № 33, 2020 г., стр.5).

Второй текст.

Императору Павлу 1 очень нравился Аракчеев, и он всегда демонстрировал ему доверие и симпатию. В апреле 1797 г. он назначил Аракчеева командиром Преображенского полка и начальником Главного штаба. Находясь на этих должностях, Аракчеев укрепил боеспособность армии и навел в ней порядок.

Однако если в военных делах Аракчеев чувствовал себя как рыба в воде, то на светских раутах, балах, **дипломатических** приемах он был напряженным и неуверенным в себе. Он не умел свободно двигаться и танцевать, поддерживать легкую беседу, не был **дипломатичным человеком**. (По материалам статьи «Царский сатрап», ж. «Секретные архивы», № 9, сентябрь 2020 г. стр.46-47).

Ко второму тексту целесообразно дать комментарий. Аракчеев А.А. (1769-1834) – русский государственный деятель, генерал, с 1808 г. – военный министр, известный своей жестокой склонностью к установлению дисциплины в армии и полиции.

В процессе обсуждения преподаватель подводит учащихся к выводу о различиях в значениях прилагательных. Для иллюстрации можно использовать фото, слайды. Учащиеся могут предлагать свои контексты или другие примеры. Затем идут задания на закрепление материала с обязательным анализом и контролем преподавателя. Например, на подстановку:

1. Каждый дипломат, работающий в чужой стране, имеет ... неприкосновенность. 2. Чтобы не обидеть брата, она старалась придумать ... отказ от его материальной помощи. 3. Сначала студенты группы смотрели на новичка с опасением, не знали, какой он человек, но его ... поведение постепенно снимало все беспокойство.

Второй этап предполагает работу с паронимическими парами и требует от учащихся умения проводить сравнительный анализ. Целесообразно, чтобы сначала преподаватель провел его, взяв в качестве примера пару предложений, проанализировав различия в употреблении паронимических словосочетаний. Например: Отец в течение многих лет был **дипломатическим** представителем России в одной из африканских республик. – Все говорят, что мой отец самый **дипломатичный** сотрудник в российском посольстве.

Задача преподавателя на этом этапе – помочь учащимся выстроить логическую цепочку, подводящую к определению **смысловых** различий паронимов. При необходимости учащиеся могут вернуться к предыдущему этапу.

Третий этап содержит не только языковые, но и речевые задания, например, на дополнение, вопросно-ответные и др. Например, 1. Военная сила и экономическая мощь страны часто влияют на ... 2. Я прошу Вас написать наш отказ фирме-партнеру в мягкой, ... 3. Все бумаги должны быть доставлены вовремя и абсолютно секретно: это не простые документы, а ... 4. Как называется служба, осуществляющая внешнюю международную политику государства? 5. Какое определение можно дать осторожному, вежливому поведению человека? 6. Как в средствах массовой информации называют скандал, произошедший между странами? На этом этапе целесообразно использовать задания на поиск учащимися информации (аудио-, видеоматериалов) из Интернета или давать ссылки на аутентичные тексты, содержащие материал изучаемой темы. Например, 1.

«Пройдите по ссылке и посмотрите (и/или прочитайте) видеосюжет (текст). Найдите и запишите паронимические словосочетания. Определите их смысловые различия.», 2. Посмотрите пример определения смысловых различий между паронимическими словосочетаниями, пройдя по ссылке. Определите его точность. Предложите свой вариант определения» и др.

Контроль, как известно, это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемыми учебного материала. При дистанционной форме наиболее распространен тестовый контроль, хорошо приспособленный для самоконтроля обучающихся. При работе над паронимическими словосочетаниями с помощью интерактивной онлайн-доски Padlet можно использовать разные формы тестового контроля. В нашей практике, учитывая уровень языковой подготовки обучающихся, тему занятий и целевую установку, он проводится, как правило, на материале аутентичных разножанровых текстов. При наличии ошибок преподаватель может отослать учащегося к первому/второму этапу работы, карте памяти или дать дополнительный материал по теме для индивидуальной самостоятельной работы.

Традиционно самостоятельная работа обучающихся состоит в знакомстве с литературой по изучаемой теме. В системе дистанционного обучения возможности ее организации значительно расширяются. В настоящее время достаточно широко используются такие методы самостоятельной работы, как проектный, поисковый, наглядный. Выбор того или другого определяет учебный материал, цель обучения и, в определенной степени, контингент обучающихся, их менталитет, что особенно важно учитывать в группах интернациональных по своему составу.

В заключение отметим, что использование интерактивной доски Padlet в учебном процессе является неотъемлемой частью современного процесса обучения, открывая, с одной стороны, новые возможности в организации практических занятий по языку, а с другой, - диктует необходимость дальнейшей работы по изучению новых технических возможностей ее применения и в связи с этим создание методических разработок.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова О.М., Соловьева О.А.// Использование социальных сетей в образовательном процессе. – Молодой ученый. – 2016. – №9. С. 1055–1057.
2. Колеватова М.И., Страмнова Т.В.// О некоторых возможностях обучения русскому языку как иностранному с использованием средств дистанционного образования// В сборнике: Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва, 2020. С. 56-67.
3. Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К.// Новые тенденции в преподавании восточных языков в ДА МИД РФ в соответствии с задачами современной внешней политики России// New World. New Language. New Thinking// Сборник материалов II

ежегодной международной научной-практической конференции. Москва, 2019. С. 322–327.

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., 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. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

Коробейникова Л.Н.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ РАБОТЫ НАД СВОДНЫМ РЕФЕРАТОМ

Аннотация. В статье представлен комплекс заданий, целью которого является подготовка учащихся-иностранцев ДА к написанию сводного реферата. А также в связи с этим раскрываются методические принципы и приемы создания этого комплекса заданий.

Ключевые слова: сводный реферат; методические принципы и приемы; комплекс заданий

Korobeynikova L.N.

ON THE METHODOLOGY OF WORKING ON A SUMMARY ABSTRACT

Abstract. The article presents a set of tasks, which purpose is to prepare Diplomatic Academy's foreign students for writing a summary abstract. And also in connection with this, it reveals the methodological principles and techniques for creating this set of tasks.

Key words: summary abstract; methodological principles and techniques; set of tasks

В статье речь пойдет о методике подготовки иностранных учащихся бакалавриата и магистратуры к написанию сводного реферата. Работа над рефератом этого жанра – следующий шаг в процессе обучения реферированию после овладения навыками составления информативного реферата, кульминационный этап в обучении работе над которым рассматривался в нашей предыдущей статье [2, с. 19].

Вначале поясним нашу позицию относительно термина *сводный реферат*. Этот тип реферата относится к репродуктивной группе рефератов информативного характера, которые «содержат в обобщенном виде все основные положения первичного документа» [1, с. 171]. Проблема в том, что имеются разночтения в интерпретации жанров обзорного и сводного реферата.

С точки зрения семантики обозначений этих жанров убедительными представляются следующие их определения. Если **обзорный реферат** - это объединение в одном тексте нескольких аннотаций документов на интересующую референта тему, то есть это своеобразный обзор литературы с краткой характеристикой источников, то **сводный реферат** – это более полное, систематизированное, обобщенное изложение

содержания нескольких первоисточников [5, с.20]. Однако в последнюю дефиницию требуется внести дополнение о сравнительно-сопоставительном характере изложения позиции авторов в отношении сходной темы статей [1, с. 216]. Таким образом, применительно к практике обучения работе над указанным типом реферата на занятиях РКИ в ДА предлагаем такое его краткое определение: **сводный реферат** - это текст, составленный на основе двух и более статей в форме сопоставления сведений из них на одну и ту же тему.

Сопоставительный характер сводного реферата явился стимулом новых методических интенций. Они вызваны тем, что текст такого реферата, представляя собой чередование блоков, передающих сходство и отличие в раскрытии идентичных тем первоисточников, позволяет продолжать обучение на функциональной основе таким аспектам научного стиля речи, как особенности структуры текстов различных жанров и смысловых дискурсов, в данного случае сопоставительного; базовые синтаксические конструкции и стандартные выражения для воплощения этих особенностей. Под базовыми синтаксическими конструкциями имеются в виду в первую очередь сопоставительные конструкции различной семантики, а также конструкции с параллельными компонентами. Так, в пособии Колесниковой сопоставительные конструкции приводятся в качестве стандартных для выражения сравнения точек зрения авторов статей (правда, данная информация включена в раздел «Работа над обзорным рефератом») [1, с. 216-217]. Что касается особенностей структуры сводного реферата в целом и отдельных ее компонентов, выраженных с помощью указанных конструкций, то очевидна их смысловая соотносительность с определенными частями и магистерской диссертации, и дипломной работы. Так, в подготовленных в МГИМО Методических рекомендациях по написанию и оформлению выпускных квалификационных работ, в частности, отмечается: «В содержательной части работы ... рассматриваются имеющиеся точки зрения различных авторов по данной проблеме...» [4, с. 8].

Безусловно, позиции данного обучающего компонента (подготовки к написанию сводного реферата с последующим этапом по составлению такого реферата) различны: в группах магистратуры он более необходим и доступен, однако при сбалансированной подаче будет уместен и в группах бакалавриата 3-4 курсов - при этом и в той, и в другой аудитории он явится эффективным способом, во-первых, дальнейшего овладения навыками указанных выше аспектов научного стиля речи, а во-вторых, приобретения навыка в создании отдельных частей и магистерской диссертации, и дипломной работы.

Прежде чем перейти к комплексу заданий, направленных на подготовку к написанию сводного реферата, остановимся на тех методических принципах и приемах их реализации, которые явились методической основой указанного комплекса.

В работе над ним мы, во-первых, руководствовались функциональным принципом в обучении языкам – большая часть наших заданий опирается на модель сводного реферата или другие тексты, связанные с ним по содержанию, что позволяет наглядно демонстрировать прикладное значение смысловых компонентов, синтаксических конструкций и стандартных выражений сопоставительного дискурса. Во-вторых – принципом преемственности в обучении: в данном случае реферированию и шире – созданию текстов научного стиля речи, о чем упоминалось выше.

Принцип преемственности получил реализацию в таких приемах, как прием опоры на предыдущие этапы в обучении реферированию, выразившийся в частичном использовании в модели сводного реферата двух информативных, составленных учащимися ранее; и прием сравнительного анализа структур сводного и информативного рефератов, положенного в основу справочного текста о новом типе реферата.

Функциональный принцип получил реализацию в таких приемах, как прием наблюдения над связью семантики контекста с семантикой синтаксических конструкций и стандартных выражений для воплощения сопоставительного дискурса сводного реферата; прием эвристических ответов (в отсутствии опорных слов для ответа в вопросе) и прием последующего воспроизведения ситуации обусловленности синтаксических конструкций семантикой контекста (в заданиях по составлению таких конструкций на основе других текстов), то есть прием аппликации, связанный зеркально с первым приемом.

Для того чтобы показать, каким образом на практике реализуются перечисленные приемы, ниже представлено несколько типов заданий по следующему плану: сообщаются их основные цели и общее содержание, приводятся формулировки отдельных видов заданий, фрагменты используемых текстов, а также необходимые подсказки. Большая часть заданий построена на основе содержания составленного нами сводного реферата.

Цель заданий первого типа - установка на сравнительно-аналитический дискурс данного этапа обучения реферированию и раскрытие в справочном тексте требований к содержанию и форме сводного реферата.

Содержание – первоначальное знакомство с жанром сводного реферата, а также предварительный анализ небольших его фрагментов.

Задание 1. Внимательно прочитайте справочный текст о сходстве и отличии структурных особенностей информативного и сводного рефератов и ответьте на вопросы.

Краткое содержание справочного текста:

В начале этого текста дается определение сводного реферата и указывается, в чем состоит его главное отличие от информативного реферата:

Основное отличие сводного реферата от информативного сводится к тому, что его составляют на основе двух и более первоисточников. Сведения из этих первоисточников, будучи на одну и ту же тему, излагаются в сопоставлении.

В основной части этого текста, во-первых, представлено краткое описание структурных компонентов сводного реферата – вступления, основной части и заключения. При этом в описании основной части внимание акцентируется на необходимости проводить сопоставление в раскрытии схожих тем/проблем в рассматриваемых источниках.

А во-вторых, раскрываются особенности языкового оформления реферата данного жанра, отмечается его сходство с информативным рефератом и отличие от него в применяемых в них стандартных выражениях:

По форме сводный реферат близок информативному: в нем активно используются реферативные выражения и средства связи.

Отличие в том, что, поскольку в основе сводного реферата лежит прием сопоставления, в нем активно используются сопоставительные конструкции, а также в большей степени присутствуют суждения референта. Кроме того, текст сопоставительного характера предполагает активное применение конструкций с параллельными синтаксическими компонентами (даже в тех местах, где речь идет о различии в раскрытии схожих тем/вопросов), так как параллелизм является не только способом выражения смысла, но и средством логической и синтаксической связи [6, с. 116].

Вопросы:

1. В чем состоит основное отличие сводного реферата от информативного?
2. Что собой представляет сводный реферат?
3. Какая информация должна содержаться во вступительной части сводного реферата?
4. В чем состоит особенность основной части сводного реферата?
5. Что должно содержаться в заключительной части сводного реферата?
6. Каковы особенности языкового оформления сводного реферата?

Задание 2. Прочитайте фрагмент сводного реферата, в котором содержатся и реферативные клише (**выделены жирным шрифтом**), и выражения, указывающие в логическом плане на суждение от первого лица референта (**выделены жирным курсивом**). Свой ответ обоснуйте.

Фрагмент реферата:

/Статьи ... посвящены вопросам, связанным с состоянием демократии в современном мире.

Однако если в первой статье **указанная тематика представлена** в ретроспективно-теоретическом контексте, то во второй – в контексте общественно-политических реалий второй половины XX – начала XXI века. При этом **позиции авторов** обеих статей **по ряду вопросов оказываются близкими или дополняют друг друга.**

Ответ. Выражение *позиции авторов ... по ряду вопросов оказываются близкими или дополняют друг друга* - указывает в логическом плане на суждение от первого лица референта, так как выходит за рамки описания содержания статей.

Цель заданий второго типа – раскрытие на конкретном примере структуры сводного реферата и ее соответствия с указанными выше требованиями к плану его содержания и выражения.

Содержание - это анализ структуры сводного реферата, составленного на основе двух первоисточников, и значимых для его сопоставительной основы синтаксических конструкций.

Первое задание направлено и на усвоение особенностей структуры реферата этого жанра и принципа построения его содержания – сравнительного анализа в раскрытии общих для первоисточников тем (см. выше фрагмент реферата).

Задание 1. Прочитайте сводный реферат двух первоисточников и ответьте на вопросы:

1. Как можно сформулировать в обобщенном виде **схожую тему** этих статей?
2. В чем заключается **отличие и близость в рассмотрении схожих тем** в этих статьях?
3. В каких утверждениях во вступительных частях статей **проявляется близость позиций авторов?**
4. В чем наблюдается **отличие в основных частях статей?**
5. Какие **схожие вопросы затрагиваются в них** (в основных частях), и **какие сведения в раскрытии этих вопросов дополняют друг друга?**
6. Какой **аспект в содержании** заключительных частей статей **их сближает?**
7. Каковы основные **итоги сопоставления указанных статей** со схожей тематикой?

Второе и третье задание направлено на усвоение смысловой и стилистической значимости указанных конструкций.

Задание 2. А. Найдите в сводном реферате сопоставительные конструкции и выпишите их. Укажите значение этих конструкций (равнозначности – противопоставленности явлений), подчеркните их союзы и затем замените на синонимичные сопоставительные конструкции.

Б. Определите смысловое и стилистическое значение этих конструкций.

Образец: 1.А. Вопросы, связанные с темой демократии, рассматриваются **как** в одной, **так и** в другой статье. (раскрывается равнозначность явлений) = Вопросы, связанные с темой демократии, рассматриваются **не только** в одной, **но и** в другой статье.

Б. Смысловое значение данного предложения состоит в том, что в нем указывается на наличие в статьях общей тематики, а стилистическое – в том, что содержание выражается в лаконичной форме.

2.А. Однако **если** в первой статье указанная тематика представлена в ретроспективно-теоретическом контексте, **то** во второй – в контексте

общественно-политических реалий второй половины XX – начала XXI века. (раскрывается противопоставленность явлений) = В отличие от первой статьи, в которой указанная тема рассматривается в историко-теоретическом контексте, во второй она рассматривается в контексте общественно-политических реалий XX века. Однако в первой статье указанная тема рассматривается в историко-теоретическом контексте, в то время как (между тем, как; тогда как) во второй – в контексте общественно-политических реалий XX века.

Б.Смысловое значение этого предложения состоит в том, что в нем раскрываются различные контексты близкой тематики статей, а стилистическое – в том, что в нем подчеркивается указанное отличие и семантика конструкции соответствует жанру реферата.

Задание 3. А. Найдите в сводном реферате конструкции с параллельными компонентами и выпишите их. Подчеркните в них эти компоненты. Поясните, в чем состоит смысловой и синтаксический параллелизм в этих конструкциях.

Б.Определите смысловое и стилистическое значение этих конструкций.

В статье Бусыгиной и Захарова этот вопрос рассматривается *теоретически ...* В статье Бажанова - *в контексте реалий второй половины XX – начала XXI века...* - Смысловой параллелизм заключается в том, что в этих предложениях общая тема (*этот вопрос*), синтаксический - в том, что она выражена с помощью одинаковых грамматических конструкций (*где* – вопрос рассматривается – *как*), при этом во втором предложении опущены повторяющиеся члены предложения (*этот вопрос рассматривается*).

Б.Смысловое значение данных конструкций состоит в том, что в них раскрывается общий вопрос, а стилистическое – в том, что использование конструкций с параллельными компонентами позволяет выразить содержание в лаконичной форме, которая при этом соответствует жанру реферата.

Цель заданий третьего типа – снятие трудностей в использовании сопоставительных конструкций и предложений с параллельными компонентами, устранение и предупреждение ошибок в этих конструкциях.

Содержание - это составление указанных выше конструкций на основе двух микротекстов общей тематики, а также анализ и исправление ошибок, допущенных в этих конструкциях.

Задания этого типа вызваны, в частности, тем, что студентам-иностранцам, как правило, нелегко усваивать грамматические особенности целого ряда синтаксических конструкций научного стиля речи, к ним относятся и некоторые виды сопоставительных конструкций (примеры типичных ошибок см. в задании 2), а также и конструкции с параллельными компонентами.

Задание 1.А. На основе двух микротекстов на одну тему составьте две сопоставительные конструкции (то есть два предложения). В одном предложении следует отразить противопоставленность явлений, в другом –

равнозначность (в скобках укажите их значение). Если возможно, приведите синонимичные варианты.

Б. А также составьте одно или два предложения с параллельными компонентами. Поясните, в чем состоит их смысловой и синтаксический параллелизм.

Примерный результат выполнения данного задания можно увидеть выше в заданиях второго типа.

Задание 2. В приведенных ниже предложениях определите ошибки, прокомментируйте их и составьте правильный вариант сопоставительной конструкции.

Образец:

1. В противоположность парламентской и президентской республике, в первой ведущую роль в стране играет парламент, а во второй президент.

Комментарии: **Неверно построена конструкция сопоставления – сопоставительные компоненты смешаны, не отделены друг от друга.**

Правильный вариант: **В противоположность парламентской в президентской республике ведущую роль играет президент.**

2. В отличие от уровня интеграции стран ЕС, ЕАЭС относительно молодое объединение.

Комментарии: **Сопоставляются несопоставимые понятия.**

Правильный вариант: **В отличие от ЕС, ЕАЭС - молодое объединение.**

Цель заданий четвертого типа – усвоение логической схемы сводного реферата и ее отражения в реферативной рамке, то есть - соответствия смысловых компонентов сводного реферата определенному комплексу реферативных выражений [3, с. 20]: стандартных, средств связи, выражений, указывающих в логическом плане на суждение от первого лица референта – в контексте обусловленности и плана содержания, и плана выражения такого реферата семантикой сопоставления.

Содержание - это сопоставление структурных элементов реферата различного плана: во-первых, содержательного – смысловых компонентов реферата с соответствующими им пунктами назывного плана-схемы, во-вторых, содержательного и выразительного - пунктов назывного плана-схемы с комплексом стандартных выражений различного типа.

Задание 1. А. Составьте назывной план сводного реферата и вставьте его пункты в таблицу в соответствии с содержанием его (реферата) смысловых частей. С этой целью за справками обращайтесь к вопросам (см. выше).

ОБРАЗЕЦ:

Сводный реферат	Назывной план
1. Статьи И. Бусыгиной, А. Захарова «Философские основы демократии» ... и Е.П.Бажанова «Можно ли обойтись без демократии?» ... посвящены вопросам, связанным с состоянием демократии в современном мире.	1. Формулировка в обобщенном виде схожей темы этих статей.

2.Однако если в первой статье указанная тематика представлена в ретроспективно-теоретическом контексте, то во второй – в контексте общественно-политических реалий второй половины XX – начала XXI века. При этом позиции авторов обеих статей по ряду вопросов оказываются близкими или дополняют друг друга.	2.Отличие и близость в рассмотрении схожих тем в этих статьях.
--	--

Б. Опираясь на назывной план, устно изложите содержание сводного реферата, подчеркивая его сопоставительный характер.

Задание 2. Выделите в сводном реферате **стандартные реферативные выражения жирным шрифтом, средства реферативной связи** между предложениями и абзацами **жирным шрифтом с подчеркиванием, выражения, указывающие в логическом плане на суждение от первого лица референта, жирным курсивом.** Подберите к трем стандартным реферативным выражениям, трем средствам связи и трем выражениям, указывающим на суждение от первого лица референта (на выбор), такие синонимы, чтобы можно было вставить их взамен прежних.

ОБРАЗЕЦ: Данное обстоятельство (= это) проявляется (= нашло отражение) уже **во вступительной** части (= в начале) каждой статьи.

Задание 3. А. Составьте таблицу, в ячейках которой слева расположите пункты назывного плана, а справа соответствующий им комплекс реферативных выражений: стандартных, средств связи, выражений, указывающих в логическом плане на суждение от первого лица референта.

ОБРАЗЕЦ:

Назывной план	Реферативные выражения
1.Формулировка в обобщенном виде схожей темы этих статей.	Статьи ... посвящены вопросам +
2.Отличие и близость в рассмотрении схожих тем в этих статьях.	<p>Однако если в первой статье указанная тематика представлена ..., то во второй.... -</p> <p>При этом позиции авторов обеих статей оказываются близкими или дополняют друг друга.+</p>

Б. Отметьте выражения, обозначающие сходство явлений в рассматриваемых статьях, знаком плюс (+), - отличие знаком (-).

Таким образом, представленный комплекс заданий, содержанием которого является анализ структуры сводного реферата на всех его уровнях – в плане содержания и выражения и усвоение ее (структуры) сопоставительного дискурса, направлен на снятие трудностей в решении учащимися-иностранцами задачи по составлению сводного реферата, на расширение базы стандартных для его сопоставительного дискурса выражений и конструкций научного стиля речи, а также на формирование такой компетенции, как автоматизм в конструировании высказываний сопоставительной семантики для воспроизведения в текстах соответствующих жанров, и в первую очередь в выпускных квалификационных работах.

В заключение внесем некоторые уточнения относительного степени готовности этого цикла заданий. Он прошел апробацию в группе бакалавриата факультета МО, изучавшей русский как второй иностранный, на занятиях предпоследнего 6 и последнего 7 семестра. Работа над заданиями комплекса продолжается. Его расширенный вариант, наряду с циклом заданий, направленных на составление сводного реферата, войдет в пособие по реферированию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: учеб. Пособие по развитию навыков письменной речи / Н.И. Колесникова. – М.: Флинта: Наука, 211. – 288 с.
2. Коробейникова Л.Н. Анализ логико-смысловой структуры текстов общественно-политической тематики в процессе обучения реферированию [Электронный ресурс] // New world. New language. New thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. – Дипломатическая академия МИД РФ. М. 2019. С. 123 - 131.
3. Коробейникова Л.Н. К вопросу о методике работы над реферативной рамкой [Электронный ресурс] // New world. New language. New thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. – Дипломатическая академия МИД РФ. М. 2020. С. 203-217.
4. Методические рекомендации по написанию и оформлению выпускных квалификационных работ, разработанные в МГИМО. Авторы: Грунина Н.Ю. и др. М., 2016. Интернет-ресурс: [gril-1-polozhenie-gia.pdf](#) С.8.
5. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке: учебно-методическое пособие / сост.: Т.Р. Шаповалова, Т.В. Титяева. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 212. – 122 с. С.20.
6. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. – М.: КомКнига, 2006. 232 с.
7. Экономика: язык и речь научного текста [Текст] : учеб. пособие / Н.К. Ерилова, О. А. Чечина, Е. А. Ядрихинская [и др.]. Воронеж. гос. ун-т инж. Технол. – Воронеж: ВГУИТ, 2014. – 207 с.

Крюкова О.С.

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В статье анализируются причины устаревания фактического материала лингвокультурологического характера в учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся. Перестают быть актуальными географические названия, границы регионов и государств, уходят в прошлое государственные праздники и памятные даты, выходят из употребления отдельные виды транспорта и предметы обихода. Все эти реалии, встречающиеся в учебниках по русскому языку, требуют перепроверки и уточнения.

Ключевые слова: русский как иностранный; методика преподавания РКИ; лингвокультурология; фактический материал.

Kryukova O. S.

THE RELEVANCE OF THE ACTUAL MATERIAL IN THE TEXTBOOKS FOR RUSSIAN AS FOREIGN

Abstract. The article analyzes the reasons for the obsolescence of factual material of a linguoculturological nature in the textbooks on the Russian language for foreign students. Due to different circumstances geographical names, borders of regions and states become no longer relevant, state holidays and memorable dates are a thing of the past, and certain types of transport and household items are no longer in use. All these realities, which are found in textbooks on the Russian language, require rechecking and clarification.

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; linguoculturology; factual material.

У каждого учебника по РКИ существует определенный «срок годности»: актуальность фактического материала – величина непостоянная, учебник не нуждается в замене в течение примерно пяти лет, и на это оказывают влияние одновременно несколько факторов: социально-политического, географического, научно-технического и культурного характера.

Одной из причин устаревания фактического материала в учебниках и учебных пособиях являются устаревшие границы государств, регионов и иных административно-территориальных образований. Непризнанные и новые государства, изменившиеся границы тех или иных регионов изучает такая научная дисциплина, как лимология, фактические данные которой следует учитывать при составлении учебников как по географии, так и по РКИ. Так, в связи с изменением границ России и Украины, изменением маршрута следования поездов в Симферополь некоторые географические подробности железнодорожного путешествия в Крым, которые приводятся в учебнике Л.В. Миллер, Л.В. Политовой, И.Я. Рыбаковой «Жили-были...» (2018), нуждаются в уточнении [4, с. 108-109]. Кроме того, поскольку уровень знания языка потенциальной аудитории этого учебника не вполне соотносится с возможным культурологическим комментарием к данному тексту, то этот текст было бы целесообразно заменить на другой текст о путешествии по России (например, «Поездка в Сочи», «Поездка на Байкал» и т.п.).

Даже внутри одной страны могут достаточно часто изменяться административно-территориальные единицы, что вызвано совершенствованием территориального управления. Заметим, что и Стратегия пространственного развития России была принята сравнительно недавно. Показательно, что в учебнике М.П. Аксеновой «Русский язык по-новому» (2000) карта административно-территориального деления РФ на форзаце издания приводится с уточнением «Субъекты РФ и их центры (на 1998 г.)» [1].

Другой причиной устаревания фактического материала является переименование стран, городов, некоторых учреждений. В нашей стране этот процесс активно протекал в 1990-е гг. Ленинграду было возвращено историческое название Санкт-Петербург, Калинин – Тверь, Горькому – Нижний Новгород и др. При использовании адаптированных текстов художественной литературы, в которых встречаются переименованные впоследствии географические наименования, необходим специальный комментарий. При переиздании учебной литературы не всегда обращается должное внимание на актуальные географические названия. Так, в упомянутом выше учебнике «Жили-были...» (2018) фигурирует переименованный в 1991 г. в Сергиев Посад Загорск: «В воскресенье рано утром мы поехали в Загорск и были там целый день» [4, с. 111].

Социально-политическими процессами обусловлено и изменение состава государственных праздников и памятных дат, а также связанных с ними традиций. У ряда новых праздников (День России, День народного единства) еще не сложилось устойчивых традиций празднования. Эти праздники достаточно «молодые», поэтому далеко не каждый респондент в ходе уличного интервью в состоянии ответить на вопрос об идеологическом содержании 12 июня и 4 ноября. День России связан с принятием Декларации о государственном суверенитете РСФСР (12 июня 1990). До 2002 г. этот праздник имел другое название – «День принятия декларации о государственном суверенитете Российской Федерации». Показательно, что в учебнике О.И. Глазуновой «Давайте говорить по-русски» (2004) о новых праздниках информация отсутствует, а о 1 Мая и 7 ноября говорится в контексте былых революционных традиций: «И по сей день в некоторых семьях празднуют даты, связанные с революцией 1917 года, - 7 ноября (день Великой Октябрьской социалистической революции) и 1 Мая (Международный день солидарности трудящихся). По традиции в эти дни на главных улицах города проводятся демонстрации и митинги» [3, с. 234]. О переименовании 1 мая и 7 ноября ничего не сообщается. Кроме того, праздник 1 мая, зародившийся в США, начал отмечаться не только в России, но и в других странах еще до 1917 года, но автор учебника, по-видимому, не сочла необходимым уточнить историю этого праздника. Более информативными являются материалы учебно-методической разработки Р.М. Теремовой и В.Л. Гавриловой, где предполагается «знакомство студентов с самыми разнообразными страницами праздничного календаря русских, с изменением традиций

празднования (праздники советского времени – праздники наших дней)» [2, с. 4]. Такой лингвокультурологический подход дает более полную картину социально-культурных различий среди россиян, в том числе и по праздничным традициям. В одном из текстов этой учебно-методической разработки два абзаца посвящены новым государственным праздникам: «Появились ли новые праздники после перестройки? Конечно! Один из них празднуется 12 июня: День России. В 1990 году в этот день была принята Декларация о государственном суверенитете Российской Федерации.

С 2005 года 4 ноября отмечается День народного единства. 4 ноября 1612 года русское ополчение Минина и Пожарского освободило Москву от иноземных войск» [2, с. 8]. В данном тексте указаны причины появления новых праздников, что делает их более понятными для студентов-инофонов.

Социально-политические изменения являются причиной изменений и в такой относительно консервативной сфере, как речевой этикет. Обращение к незнакомому человеку «товарищ» стало неактуальным и может даже вызвать нежелательные политические ассоциации при коммуникации. В учебнике О.И. Глазуновой «Давайте говорить по-русски» (2004) проблеме выбора обращения к незнакомому человеку посвящен специальный учебный текст «Господин или товарищ?» [3, с. 41-42].

Еще одной причиной устаревания фактического материала является стремительный научно-технический прогресс. В учебниках по РКИ начала 2000-х гг. персонажи разговаривают по городскому телефону, просят при этом пригласить своего друга к телефону, выслушивая при этом объяснения, почему человек не может ответить в данный момент; направляют поздравительные телеграммы с телеграфа; слушают и берут с собой на прогулку магнитофон. Новая реальность минимизирует использование городского телефона, телеграммы заменили на смс-сообщения, сообщения в мессенджерах и письма по электронной почте, магнитофоны стали практически техническими раритетами. Поэтому такая традиционная тема, как разговор по телефону, нуждается в детализации и уточнении средства связи: по городскому или по мобильному телефону ведется разговор. При разговоре по мобильному телефону обычно не нужно просить пригласить кого-то к телефону, но использование этого вида связи выдвигает новые требования этикета, которые могут немного различаться в разных странах.

В связи с технологическими инновациями изменениям подверглась и такая традиционная лексическая тема, как «Московский транспорт». Сравнительно недавно в Москве троллейбусы были заменены на электробусы, один из популярных некогда видов транспорта перестал существовать. Примерно в это же время монорельс, один из новых видов московского транспорта, был признан нерентабельным, а его станции были законсервированы. Городской транспорт Москвы стремительно

развивается: вводятся новые станции метро, появились Московские центральные диаметры, связывающие Москву с областью, и т.п. Все это следует учитывать при составлении новых учебных пособий и особенно при переиздании уже существующих.

Эпоха коронавируса также накладывает отпечаток и на формат занятий (использование сервисов Skype, Zoom), и на специфику бытового и этикетного общения (например, в связи с угрозой коронавируса не рекомендуются рукопожатия), но это еще не нашло отражения в учебниках по русскому языку для иностранцев.

Таким образом, фактический материал лингвокультурологического характера, представленный в учебниках и учебных пособиях по РКИ, достаточно быстро становится неактуальным и нуждается в тщательной перепроверке при переиздании, уточнении, а иногда – в замене другим, более актуальным и доступным пониманию учащихся материалом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

2. Аксенова М.П. Русский язык по-новому. Часть 2 (уроки 13-17) / Под ред. Р.А. Кульковой. – СПб.: Златоуст, 2000. – 336 с.
3. Гаврилова В.Л., Теремова Р.М. Такие разные праздники. Лингвокультурологический аспект в обучении иностранных учащихся русскому языку // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 1(248). – С. 4-25.
4. Глазунова О.И. Давайте говорить по-русски: Учебник по русскому языку. – 6-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2004. – 336 с.
5. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник. – 15-е изд. – СПб.: Златоуст, 2018. – 152 с.

Петренко Е.Ю.

РУССКИЙ ЯЗЫК ПОКОРЯЕТ СЕРДЦА ЛАТИНОАМЕРИКАНЦЕВ

***Аннотация.** Данная статья посвящена значению русского языка в странах Латинской Америки в XX веке и в наши дни. Чтобы лучше понять динамику этого процесса, автор прибегает к объяснению понятий «соотечественники» и «Русский мир», поскольку именно они являются драйверами распространения русского языка на латиноамериканском континенте. В этом направлении немаловажную роль играют Представительства Россотрудничества и Фонд «Русский мир», целью которых является популяризация русского языка в регионе. Достижение этой цели возможно лишь в тесном взаимодействии с диаспорой и Центрами по изучению русского языка. В качестве примера эффективной работы в этом направлении, который привёл к значительным результатам, приводится интервью руководителя представительства Россотрудничества в Аргентине, директора Российского центра науки и культуры в Буэнос-Айресе (РЦНК) – Ольги Александровны Муратовой. Автор приходит к выводу, что, несмотря на объективные трудности, связанные с обострением геополитической обстановки в мире, с искажением исторической роли и влияния русской культуры и истории в настоящее время в Латинской Америке интерес к изучению русского языка возрос многократно.*

Ключевые слова: русский язык; популяризация; Латинская Америка; соотечественники; Русский Мир; Россотрудничество.

Petrenko Y.

EL IDIOMA RUSO CONQUISTA LOS CORAZONES DE LOS LATIOAMERICANOS

Resumen. *En el siguiente artículo se analiza la proliferación del idioma ruso en el continente latinoamericano desde su primera aparición en América Latina, el siglo XX, hasta la actualidad.*

Para entender mejor la dinámica de este proceso, se recurre a la explicación de los conceptos de “compatriotas” y “Russkiy Mir” ya que justamente estos son los impulsores de la expansión del idioma ruso en el mundo latino.

No es de menor importancia la descripción del papel de las instituciones existentes como la Representación de Rossotrúdnichestvo y “Russkiy Mir”, uno de los objetivos de las cuales es la promoción del idioma ruso y que trabajan en conjunto con la diáspora y los otros centros del aprendizaje del idioma ruso.

Como ejemplo del trabajo efectivo en esta dirección que condujeron a resultados significativos, se cita la entrevista realizada a la Jefa de la Representación de Rossotrúdnichestvo en Argentina, Directora del Centro Ruso de Ciencia y Cultura en Buenos Aires, Olga Murátova.

La autora llega a la conclusión de que a pesar de las diferentes adversidades que se le han presentado a la expansión del idioma ruso a lo largo del tiempo, en la actualidad es el momento del boom de la proliferación del mismo.

Palabras clave: idioma ruso; proliferación; América Latina; compatriotas; Rossotrúdnichestvo; Russkiy Mir.

"Basándose en las ricas tradiciones formadas a lo largo de los siglos, la cooperación humanitaria entre Rusia y los estados de América Latina, podemos seguir desarrollando progresivamente nuestras relaciones".[1]

La región latinoamericana sigue siendo lejana y exótica en muchos aspectos. Comparativamente hace poco, hasta las décadas de los años 1960 y 1970, la historia de las relaciones ruso-latinoamericanas ha sido poco estudiada. [2]

Pero si indagamos en la historia, "a finales del siglo pasado, a principios del siglo XX, el Imperio Ruso estableció relaciones diplomáticas con todos los estados de América Latina, que mantenemos hasta la actualidad". [3]

Las relaciones diplomáticas de Rusia con América Latina tienen más de dos siglos. Esto demuestra que, incluso en los momentos más críticos de la historia, los países de la región y Rusia siempre han encontrado puntos en común que les han permitido establecer un diálogo constructivo y que a menudo se han reflejado en acciones concretas. [4]

Una de las consecuencias de este diálogo bilateral fructífero fue la llegada de varias olas migratorias a los países latinoamericanos y el incremento paulatino de la popularidad del idioma ruso.

Se puede decir con certeza que hubo momentos más y menos favorables para la proliferación del idioma ruso a lo largo de la historia. Pero la constante

que se mantuvo a lo largo de los tiempos es que siempre estuvo presente en los diferentes países latinoamericanos.

El idioma ruso comenzó a dispersarse en América Latina a finales del siglo XIX. Inicialmente, eran tan solo unas pocas docenas de emigrantes del Imperio ruso que llegaron principalmente a la Argentina.

Pero después de la primera revolución de 1905-1907, el número de estos llegaba a más de 100 mil. Después de la revolución de 1917, se duplicó. También hubo una ola significativa de migrantes de habla rusa después de la Segunda Guerra Mundial. [5]

Lo que es importante para no perder de vista es que el interés por aprender ruso en América Latina comenzó solo en la segunda mitad del siglo XX. Pero fue estudiado en una escala muy limitada. Mayormente en universidades locales como segundo idioma extranjero. A finales de la década de 1970, el ruso solo se podía estudiar en ocho universidades de América Latina; mientras las otras tres más tenían cursos de ruso. [6]

La base de quienes saben y hablan ruso en los países de América Latina son los emigrantes de preguerra y posguerra (además de Argentina, en Bolivia, Venezuela, México, Uruguay, Chile). Esto refiere a la 2-da y 3-ra ola de migración a América Latina. [7]

Si nos trasladamos a la actualidad y tomamos como punto de referencia los últimos 10 años, se puede hablar de una intensificación del estudio del idioma ruso. Esto se debe tanto a la política exterior que está llevando a cabo la Federación de Rusia como también el interés de los latinoamericanos y compatriotas rusos que viven en diferentes lugares de América Latina.

Para ser más claros, cuando se habla de la política exterior de Rusia en lo que respecta a la difusión del idioma, se pueden mencionar la activación del trabajo de los Centros de Ciencia y Cultura (Rossotrúdnichestvo) en los diferentes países. La apertura en los últimos años de los Fondos “Russkiy Mir”.

Seguramente uno se preguntará si investiga un poco que los Centros de Ciencia y Cultura se han establecido en distintos países hace varias décadas porque antes el idioma no era la prioridad N°1, de estas instituciones. La respuesta va a ser ligada a lo escrito al principio del artículo: eran otras épocas donde se priorizaban otras cosas y la demanda por parte de la gente estaba orientada en otra dirección.

En estos 12 años desde el 2008 en la Concepción de la Política Exterior de Rusia apareció un fenómeno que de un día para el otro cambió la realidad de los compatriotas que viven en América Latina que son los conceptos de “Russkiy mir” y “compatriota”.

Las personas provenientes de Rusia, de los países de la ex Unión Soviética o los que se consideran por un conjunto de características como rusos a partir del 2008 podían ser llamadas “compatriotas”.

Las personas que han venido de Rusia o de algún país ex soviético que por décadas estaban dispersas en los países latinoamericanos, ahora obtuvieron la posibilidad de aglomerarse en conjuntos con el propósito de conservar sus raíces, cultura e idioma y que los mismos no sean olvidados por las futuras

generaciones. Así es como nacen a partir del 2010 los Consejos de Compatriotas en diferentes países latinoamericanos y que ahora existen no solo a nivel nacional sino también mundial. Lo que demuestra no solo la fuerza adquirida a lo largo de estos años sino que también todo el potencial aún no explorado.

De esta manera, renació el vínculo entre la diáspora rusoparlante en América Latina y su Patria histórica. Justamente las instituciones como Rossotrudnichestvo, las Embajadas rusas en uno u otro país y los Fondos que se han instalado son los canales de acción e interacción entre los compatriotas y Rusia.

Según los últimos datos de Rossotrudnichestvo, alrededor de 0,5 millones de personas quieren aprender ruso en América Latina. [8]

Una de las diásporas más emblemáticas y representativas en América Latina se encuentra en la República Argentina. Según los datos no oficiales el número de personas es de 300.000.

Sin embargo, de esas 300.000 de personas no todos hablan el idioma ruso, pero esto ha sucedido no por la falta de deseo sino por el déficit de las instituciones que enseñan el idioma.

A partir del 2010 uno de los temas clave que se trata en múltiples conferencias de compatriotas, fue la conservación y la popularización del idioma ruso. Tanto la Embajada como el Centro Ruso de Ciencia y Cultura en Buenos Aires tratan de apoyar cualquier proyecto o iniciativa en esta dirección.

De esta manera, tanto la diáspora rusa como las instituciones presentes van en la misma dirección para lograr el mismo objetivo con esfuerzos en conjunto. Así a partir de la entrevista realizada a la Jefa de la Representación de Rossotrudnichestvo en Argentina, Olga Murátova: “La preservación y promoción del idioma ruso es una de las prioridades del trabajo de la Representación de Rossotrudnichestvo en Argentina. Durante muchos años, en la Casa de Rusia en Buenos Aires se han impartido con éxito cursos de ruso en diversos campos y niveles. Cada año hay unos 200 estudiantes de origen ruso y argentino interesados en la cultura rusa y de diversas edades.”

Sin duda alguna se preguntarán, cuáles son los motivos que incentivan a los alumnos estudiar el idioma ruso. Lo que refiere a los argentinos y otras nacionalidades latinoamericanas se pueden especificar las siguientes causas: curiosidad, interés por la cultura rusa y su rica historia, anhelo de recibir una educación en Rusia. Según las palabras de la Directora del Centro Ruso de Ciencia y Cultura en Buenos Aires, Olga Murátova: “La Representación de Rossotrudnichestvo en Argentina facilita la selección de los estudiantes extranjeros y nacionales en el marco de la aplicación de la cuota asignada por el Gobierno de la Federación de Rusia para los estudios en las instituciones de enseñanza superior de Rusia a cargo del presupuesto federal. Así, los argentinos tienen la oportunidad de viajar a nuestro país para estudiar ruso en el marco de diversos programas educativos a corto y largo plazo.”

Si hablamos de los compatriotas la motivación está en la superficie: conocer sus raíces y conservar el legado cultural de las generaciones anteriores, multiplicándolo.

Últimamente, en todos los países latinoamericanos hay mucha demanda por el teatro ruso, diversas exposiciones, eventos deportivos. Todo esto impulsa a la gente a estudiar el ruso. Es importante el estudio del idioma ruso, ya que abre las puertas a otras fuentes de información además de ayudar a analizar lo que acontece en el mundo desde otro ángulo, de ayudar a desarrollar la capacidad de pensar y entender la concepción del mundo desde el punto de vista de una Potencia como lo es la Federación de Rusia. [9]

Por ejemplo, un acontecimiento deportivo, que produjo furor por estudiar ruso fue el Mundial de fútbol en 2018. Este evento de escala mundial no solo conquistó los corazones de los latinoamericanos, sino que a través del acercamiento a la cultura rusa les hizo replantearse ciertos estereotipos acerca de la imagen de Rusia en el mundo.

El Mundial impulsó a que durante el 2017-2018 varios centros de enseñanza de ruso han abierto sus puertas. Lo que le dio la posibilidad de elegir a sus futuros alumnos la mejor opción para ellos.

Un hito importante que acompaña el proceso de la popularización del idioma ruso es la llegada y la apertura de la Fundación "Russkiy mir" en 5 países latinoamericanos: Argentina, Costa Rica, Cuba, Ecuador y Nicaragua. Esto es un claro indicio de la demanda del idioma ruso y el apoyo que se le da para que prospere entre la gente que lo quiere estudiar.

Los centros rusos del Fondo "Russkiy Mir" son creados justamente con el objetivo de popularizar el idioma ruso y la cultura rusa como elementos importantes de la civilización mundial y para apoyar a los programas de enseñanza del idioma ruso en el extranjero, para fomentar el diálogo intercultural y para reforzar las relaciones entre los pueblos. [10]

Los Centros Rusos están llamados a reflejar toda la variedad del Mundo Ruso, unido por la coparticipación de la historia y cultura rusa. El Mundo ruso está constituido por personas de diferentes nacionalidades y religiones. Estas son rusos y compatriotas en el extranjero, representantes de la emigración y ciudadanos extranjeros que manifiestan verdadero interés por Rusia.

Uno podría pensar que en esta época de la pandemia del COVID-19, el interés por el idioma ha disminuido y en realidad es todo lo contrario ya que el idioma ruso marca tendencia en época de coronavirus. Muchos estudiantes que antes de la pandemia no pudieron sumarse a los cursos para estudiar el idioma ruso por diferentes motivos, lo lograron a hacer en tiempos de pandemia porque la tecnología achicó distancias y barreras, acogiendo nuevos amantes de la cultura rusa.

Para concluir, se puede decir con toda certeza que el estudio del idioma ruso está en su auge en los distintos países latinoamericanos. En algunos la popularización del mismo se da con mayor y en otros con menor intensidad. Este proceso viene acompañado por el constante diálogo constructivo entre las diásporas de los compatriotas rusos en América Latina y las instituciones como la Representación de Rossotrudnichestvo, la Fundación "Russkiy Mir" y las Embajadas de Rusia en diferentes países latinoamericanos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Novikov S., Lavrov: Rusia respetaba y respetará por siempre la soberanía de los países latinoamericanos. 11/03/2019. [Fuente electrónica] // - Modo de acceso: <https://rg.ru/2019/03/11/lavrov-rossiia-uvazhala-i-budet-uvazhat-suverenitet-stran-latinskoj-ameriki.html> (consultado el: 30.01.2021).
2. Sizonenko A., Relaciones ruso-latinoamericanas: orígenes y tradiciones [Fuente electrónica] // - Vida internacional. - 2013. No. 4. - Modo de acceso: <https://interaffairs.ru/jauthor/material/850> (consultado el: 30/01/2021).
3. Novikov S., Lavrov: Rusia respetaba y respetará por siempre la soberanía de los países latinoamericanos. 11/03/2019. [Fuente electrónica] // - Modo de acceso: <https://rg.ru/2019/03/11/lavrov-rossiia-uvazhala-i-budet-uvazhat-suverenitet-stran-latinskoj-ameriki.html> (consultado el: 30.01.2021).
4. Shchetinin A., América Latina es una dirección invariablemente importante de la política exterior de Rusia [Fuente electrónica] // América Latina. - 2019. No. 7. P. 40-47 - Modo de acceso: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39238674> (consultado el: 30/01/2021).
5. Pantujin A., ¿Cómo es en ruso? ¿Tiene futuro el idioma de Pushkin en América del Sur? [Fuente electrónica] // The international Affairs. 2018. - Modo de acceso: <https://interaffairs.ru/news/show/19637> (consultado el: 30/01/2021).
6. Pantujin A., ¿Cómo es en ruso? ¿Tiene futuro el idioma de Pushkin en América del Sur? [Fuente electrónica] // The international Affairs. 2018. - Modo de acceso: <https://interaffairs.ru/news/show/19637> (consultado el: 30/01/2021).
7. Pantujin A., ¿Cómo es en ruso? ¿Tiene futuro el idioma de Pushkin en América del Sur? [Fuente electrónica] // The international Affairs. 2018. - Modo de acceso: <https://interaffairs.ru/news/show/19637> (consultado el: 30/01/2021).
8. Rossotrudnichestvo especificó el número de personas que desean estudiar ruso. [Fuente electrónica] // - Modo de acceso: <https://iz.ru/1020720/video/v-rossotrudnichestve-nazvali-chislo-zhelaiushchikh-izuchat-russkii-iazyk> (consultado el: 30/01/2021).
9. Zedano R., La importancia del idioma ruso en la actualidad [Fuente electrónica] // 2014. - Modo de acceso: <https://es.rbth.com/internacional/2014/04/25/la-importancia-del-idioma-ruso-en-la-actualidad-39591> (consultado el: 30/01/2021).
10. Russkiy mir., Modo de acceso: <https://russkiymir.ru/es/centros-rusos/> (consultado el: 30/01/2021).

Рубцова Б. Я.

РАЗВИТИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАДЖИКИСТАНЕ

***Аннотация.** В статье исследуется состояние в области русского языка в Таджикистане. Автор рассматривает общую картину, сравнивая уровень владения языком в советское время и сейчас. Также позиционируя русский язык как один из инструментов «мягкой силы» России, автор анализирует, что делается сейчас со стороны Российской Федерации для того, чтобы русский язык вернул свои позиции в Таджикистане.*

***Ключевые слова:** русский язык; язык-посредник; учебники; книгоиздание; стипендии*

Rubtsova B.Ya.

DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN TAJIKISTAN

Abstract. The article looks into the state of the usage of the Russian language in Tajikistan. The author examines the larger picture comparing the command of the language in the Soviet era and now. Treating the Russian language as one of the instruments of Russia's "soft power", the author analyzes what is being done now by the Russian Federation in order for the Russian language to regain its position in Tajikistan.

Key words: the Russian language; lingua franca; text-books; book publishing; scholarship allowance

Развитие русского языка в Таджикистане имеет давнюю историю. Русский язык на территории современного Таджикистана появился в конце XIX века. Но наиболее значимый период для его становления приходится на советское время. Именно в советские годы (с прибытием русскоязычных специалистов) были заложены основы и получили развитие современная промышленность и сельское хозяйство, образование, здравоохранение, наука и культура. Во времена СССР знание русского языка было важнейшим преимуществом для построения карьеры, а также давало возможность приобщиться к мировой культуре. Русский язык служил своего рода посредником, связывающим Таджикистан и остальной мир, так как на всей территории Советского Союза литература и научные работы зарубежных авторов издавались преимущественно на русском языке. В частности, один из главных исторических трудов таджикского народа "Таджики" Бободжона Гафурова был первоначально написан на русском языке и только потом переведен на таджикский [8].

Сегодня русский язык в Таджикистане является языком межнационального общения (этот статус закреплен Конституцией страны [3]), так как помимо таджиков и русских, проживают узбеки, киргизы, татары, корейцы и др. В настоящее время он остаётся своего рода «лингва франка» в Центральной Азии, позволяя её народам общаться друг с другом. Кроме того, сам таджикский язык неоднороден и богат региональными говорами (самая большая дифференциация: северный и южный диалекты). Поэтому сами выходцы из разных уголков страны порой переходят на русский, чтобы понять друг друга [5]. Процесс терминологического строительства современного таджикского языка в советское время испытал на себе колоссальное воздействие русского. Нередко наблюдается калькирование, когда процесс пополнения широких пластов лексики таджикского языка происходит за счет заимствований или дословного перевода устойчивых выражений с русского языка [15]. В этой связи можно сказать, что русский язык оказал и продолжает оказывать серьезное влияние (в плане лексики и словообразования) на таджикский. Тем не менее, по сравнению с советским периодом русский язык в стране утратил свои позиции [2]. Это связано, как с оттоком русскоязычного населения после развала Советского Союза и последовавшей за ним

гражданской войной, так и, в целом, с политикой национального строительства. Годы гражданской войны (1992-1997 гг.) больно ударили по системе образования в Таджикистане. Нехватка преподавательских кадров, сокращение русских групп в вузах, часов преподавания русского языка (в школах) все это негативно отразилось на уровне и объеме знаний русского языка в Таджикистане.

Многие жители не могут грамотно писать не только на русском, но и на родном таджикском. Таким образом, снижение уровня владения русским языком в Республике Таджикистан связано не только с общим низким уровнем грамотности населения, но и с переездом русскоязычной интеллигенции (не только русские, но и сами этнические таджики-билингвы) на постоянное место жительства в Россию в поисках лучшей доли. Естественно, это ведет к уменьшению доли людей, свободно владеющих русским языком. Если в крупных городах данная проблема ощущается не столь остро, то в сельской местности ситуация с русским языком оставляет желать лучшего. Личными наблюдениями поделился Чрезвычайный и Полномочный Посол Российской Федерации в Республике Таджикистан И.С. Лякин-Фролов, рассказавший о том, что сегодня реальные знания русского языка среди таджикской молодежи находятся не на должном уровне: «Идешь на рынок, видишь - молодые ребята лет 20-ти, начинаешь с ними разговаривать, а они по-русски не говорят. Они не знают даже цифры. Не могут ответить, сколько что стоит, а это означает, что знания языка практически нет» [14].

В тоже время русский язык в Таджикистане по-прежнему занимает очень важное место. Его используют во многих профессиональных сферах, например в местных СМИ. Абсолютное большинство местных информационных веб-ресурсов и сайтов органов государственной власти имеет страницы на двух языках (таджикском и русском). Некоторые печатные издания выходят только на русском (газета «Азия-плюс», «Вечерка» и др.). В этом плане наблюдается своего рода «лингвистический дуумвират», когда в медийном поле республики доминируют оба языка. В то же время необходимо отметить, что на местном телевидении полновластным хозяином себя чувствует таджикский, поскольку большая часть каналов контролируется государством. Выступления официальных лиц, их пресс-конференции, парламентские обсуждения проходят только на государственном языке. Русский язык постепенно уходит из общественно-политического дискурса страны. Примечательно, что в Таджикистане относительно слабо развито книгоиздание. В связи с этим в большинстве книжных магазинов в крупных городах Республики Таджикистан продают в основном завозную литературу на русском языке. Например, книг по некоторым специальностям или областям знаний на таджикском языке просто нет, поэтому подобные пробелы восполняются русскоязычной литературой, что, в свою очередь, побуждает местную читательскую аудиторию совершенствовать свои навыки владения

русским языком. Таким образом, можно констатировать, что на книжном рынке пока что превалирует литература на русском.

Принято считать, что показателем положения русского языка, которым пользуются эксперты и государственные деятели России, может служить количество образовательных учреждений с преподаванием на русском языке [6]. *Согласно опросу, проведенному в Таджикистане около 68% населения утверждает, что в той или иной мере владеет русским языком. По данным другого опроса - 69% опрошенных указало русский язык как желаемый язык обучения для своих детей, наряду с таджикским и английским.*

Образование

В сфере образования русский язык имеет прочный статус, так как в каждой школе, вне зависимости от основного языка обучения, часы для изучения русского языка выделяются на обязательной основе. В так называемых “таджикских школах”, то есть в школах, где предметы преподаются на таджикском языке, русский язык обязателен для изучения со второго класса, в отличие от других иностранных языков, которые преподаются с пятого класса и по выбору ученика [10].

В настоящее время в республике функционируют 29 общеобразовательных учреждений с русским языком обучения, где учатся 17332 ученика. Занимаются школьники по новым учебникам, переданным представительством Россотрудничества в Таджикистане. К слову, данная российская организация оказывает существенную поддержку в вопросах обеспечения учебниками, учебно-методическими пособиями и художественной литературой многих образовательных учреждений Таджикистана. Так, за прошедший год Россотрудничество передало более чем 50 школам, школам-интернатам и вузам страны свыше 5 тысяч книг. Но этого, по мнению бывшего руководителя представительства Михаила Вожаева, недостаточно.

По данным Министерства образования и науки Республики Таджикистан, на сегодняшний день для обеспечения учебниками учащихся общеобразовательных учреждений республики с русским языком обучения необходимо издать 152 наименования учебников. Министерство запланировало переиздание 65 наименований учебников, разработанных российскими авторами для обучения в таджикских школах и вузах.

Согласно взаимному соглашению российская сторона должна предоставить электронный вариант этих учебников. Оставшиеся 87 наименований учебников будут переведены с действующих версий таджикских учебников и изданы необходимым тиражом.

По данным Министерства образования Таджикистана, сейчас в Душанбе и ближайших районах насчитывается 32 школы с русским языком обучения и 170 смешанных таджикско-русских школ. Но этого недостаточно, так как количество желающих пойти в первый класс с русскоязычным обучением в разы больше, чем в классах имеется мест [12]. Поэтому директора школ вынуждены экзаменовывать малышей на знание

русского языка. К примеру, как сообщает директор образовательной школы Душанбе, в 2019 году поступило более 300 заявлений от родителей для обучения в русских школах, что превышает возможности школьного образования. Большинство малышей не владеет даже элементарными знаниями русского языка, в связи с чем вынуждены отказывать родителям после собеседования с детьми. Именно поэтому, как сообщил посол И.С.Лякин-Фролов, Россия работает еще над одним проектом, который одобрен нижней палатой таджикского парламента. Так, в соответствии с соглашением между Таджикистаном и Россией, подписанным президентами двух стран в апреле 2019 года, Россия построит и оснастит пять русских школ в пяти крупнейших городах Таджикистана - Душанбе, Худжанде, Бохтаре, Кулябе и Турсунзоде. Каждая из школ будет рассчитана на 1200 учебных мест [11]. *"Обучение в этих школах будет вестись на русском языке, а учебная программа подготовлена в России. Надеемся, что через два, три года они начнут свою деятельность", - отметил И.С. Лякин-Фролов.*

Если говорить о высшем образовании, то сегодня в Таджикистане лидирующие позиции занимают российские высшие образовательные учреждения [4]: это филиал Московского Государственного Университета им. М.В.Ломоносова, Российско-Таджикский Славянский Университет и филиал Московского института стали и сплавов, где обучаются более семи тысяч студентов. Вместе с тем таджикские студенты с успехом проходят обучение в российских вузах [7]. Так, по данным Министерства образования Таджикистана, в Российской Федерации обучается 24604 таджикских студентов, из которых около 18 тысяч (70%) могут учиться за счет российского бюджета [13].

Хочется отметить, что в 2020-м Москва предоставила 630 стипендий для таджикских абитуриентов. По словам российского посла, эти цифры говорят о стратегическом партнерстве и намерении России помогать Таджикистану в подготовке кадров.

Что касается академической сферы, то русский язык имеет ключевое значение, так как научные и квалификационные работы таджикских академиков имеют право проходить через Всероссийскую Аттестационную Комиссию (ВАК), которая с 2017 года принимает на рассмотрение работы таджикских ученых, написанных на русском и английском языках. Признание Аттестационной комиссией научных работ учёных Таджикистана добавляет им значимости, престижа и признания [16].

Еще один фактор, связанный с использованием русского языка в Таджикистане — это миграция [9]. Обучение русскому языку ведется не только в качестве обязательного предмета в школах, но и в рамках дополнительного обучения для тех, кто планирует выехать на заработки в Россию. В стране действуют языковые центры, в которых будущие мигранты проходят подготовку для адаптации к новым условиям и для прохождения аттестации для получения разрешения на работу.

Россия на данный момент остается для Таджикистана важным стратегическим партнером, особенно в сфере безопасности. Поэтому присутствие трудовых мигрантов на территории России остается одним из факторов для поддержания стабильных отношений между государствами. Однако многообразие сфер, в которых русский язык используется в Таджикистане, дает понять, что связь между двумя государствами имеет более широкий характер.

Распространение русского языка для России является частью широкого политического курса. В частности, в плане поддержания статуса русского языка на территориях бывших союзных республик.

Все это вносит свой посильный вклад в развитие российско-таджикского сотрудничества, в поддержку позиций русского языка в современном Таджикистане, а также в развитие дружбы между народами России и Таджикистана.

Заключение

Уровень владения русским языком все же остается проблематичным вопросом в современных реалиях Таджикистана. Но такая проблема исходит только из понимания того, насколько высок спрос на него. Также как и во времена Советского Союза, русский язык остается в понимании населения инструментом, который открывает карьерные возможности. Другой аспект его актуальности – это миграция в Россию, что и определяет важность знания русского языка для граждан, планирующих жить и работать в стране, где этот язык является государственным.

Правительство России делает определенные шаги в увеличении уровня владения русским языком, так как для него это важный стратегический элемент внешней политики на постсоветском пространстве.

Власти Таджикистана также заинтересованы в этом, и сотрудничество с российским правительством это доказывает. Однако правительство Таджикистана выражает глубокую обеспокоенность ходом реализации госпрограммы совершенствования преподавания русского языка.

Варианты мер, направленных на повышение уровня владения русским языком среди населения Таджикистана, могут быть следующими:

- увеличение количества часов на преподавание русского языка в таджикоязычных школах;
- подготовка учителей русского языка в таджикских и российских вузах с возможностью выплаты стипендий;
- расширение гуманитарного сотрудничества в сфере таджикского образования и продолжение активного выступления за сохранность русского языка в регионе.

Как отметил посол И.С. Лякин-Фролов: «Мы находимся в тесном сотрудничестве с нашими таджикскими друзьями, делаем все возможное в сфере продвижения русского языка и сохранения его позиций. Работаем не только в военно-политической и хозяйственной сферах, но прежде всего - в гуманитарной. Это наше перспективное направление».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Боришполец К. Русский язык в центрально-азиатском регионе // Вестник МГИМО (У). 2014. № 2 (35). С. 63-70.
2. Гусарова Н.Г. О русском языке на постсоветском пространстве в контексте эколингвистики // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. М. : 2018. С. 175-181.
3. Конституция Республики Таджикистан, статья 2.
4. Лебедева М. «Мягкая сила» в отношении Центральной Азии: участники и их действия. Вестник МГИМО(У). М. : 2014. № 2 (35). С. 47-55.
5. Нагзибекова М.Б. Русский язык в Таджикистане, *Slavica Helsingiensia* 35. С любовью к слову / Festschriftin Honour of Professor Arto Mustajoki on the Occasion of his 60th Birthday. Ed. by Jouko Lindstedt et al. Helsinki. 2008.
6. Пьянов А.Е. Статус русского языка в странах СНГ // Вестник КемГУ. 2011. № 3 (47). Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/pyanov-11.htm> (Дата обращения 28.01.2021)
7. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России, Вестник МГИМО(У). М. : 2012. № 4(25). С. 85-93.
8. Усмонов Р. Русский язык в культуре и политике Таджикистана. // Язык. Словесность. Культура. 2011. № 2. С. 8-22.
9. Великий и могучий русский язык в таджикских реалиях, *Asia-Plus*, 24/05/2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news.tj/ru/news/tajikistan/society/20170524/velikii-i-moguchii-russkii-yazik-v-tadzhikskih-realiyah> (Дата обращения 28.01.2021)
10. С первого сентября 2018 года уже 60 учителей из России будут обучать детей в школах Таджикистана, *Sputnik*, 23.05.2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tj.sputniknews.ru/main/20180523/1025655671/rossiya-uvelichit-chislo-uchiteley-prepodavat-tajikistan.html> (Дата обращения 26.01.2021)
11. Пять школ откроет Россия в Таджикистане для продвижения русского языка, Россия для всех, 07.08.2018. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tjk.rus4all.ru/education/20180807/728728926.html> (Дата обращения 26.01.2021)
12. Фасхутдинов Г. Русского языка в Таджикистане станет больше: осталось найти учителей, *Deutsche Welle* 09.07.2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dw.com/ru/русского-языка-в-таджикистане-станет-больше-осталось-найти-учителей/a-18572263> (Дата обращения 26.01.2021)
13. Эксперт: После распада СССР образование на русском языке получили около 1% из 1,5 млн. таджикских школьников. *Asia-Plus*, 12/01/2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news.tj/news/tajikistan/society/20170112/ekspert-posle-raspada-sssr-poluchili-obrazovanie-na-russkom-yazike-okolo-1-iz-15-mln-tadzhikskih-shkolnikov> (Дата обращения 26.01.2021)
14. Лякин-Фролов рассказал о значимости русского языка в Таджикистане. *Sputnik Таджикистана* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tj.sputniknews.ru/education/20200122/1030582926/russia-tajikistan-russkiy-yazyk.html> (Дата обращения 26.01.2021)
15. Денисенко Е.Н. Роль языковой картины мира в обучении РКИ // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сб. материалов конференции. МИОО. М. : 2015. С. 154-160.
16. Соглашение между Правительством Республики Таджикистан и Правительством Российской Федерации о сотрудничестве в области аттестации научных кадров высшей квалификации [Электронный ресурс]. Режим доступа:

Сивцова Н.В.

СПОСОБЫ ПОДАЧИ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются способы подачи страноведческой информации в процессе обучения русскому языку как иностранному. Предлагаются различные варианты использования данных способов на занятиях и во внеаудиторное время. Демонстрируется пример работы со страноведческими реалиями на занятиях по русскому языку как иностранному в высшем военно-учебном заведении.

Ключевые слова: страноведческий; коммуникативная компетенция; компьютерные технологии; видеоконференция.

Sivtsova N. V.

METHODS OF PRESENTING COUNTRY-SPECIFIC INFORMATION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The article deals with the ways of presenting country-specific information in the process of teaching Russian as a foreign language. Various options for using these methods are offered in the classroom and in extracurricular training. The article demonstrates an example of working with country-specific realities in Russian as a foreign language classes at a higher military educational institution.

Key words: country-specific; communicative competence; computer technologies; video conference.

Современный этап развития общества, характеризующийся процессами глобализации, участием представителей многих государств в деятельности различных международных организаций, стремительным распространением и активным функционированием компьютерных технологий, приводит к тому, что всё большее значение приобретает концепция многоязычия, позволяющая людям разных национальностей овладеть одним или несколькими иностранными языками и культурой другого народа для эффективного общения и взаимного понимания. Это отражается и на содержании обучения русскому языку как неродному. Занятия с иностранными гражданами невозможно представить без специального материала страноведческого характера. Иностранцы, приезжающие на обучение в нашу страну, в той или иной степени уже владеют некоторыми знаниями о стране изучаемого языка. Эти знания они получают в процессе школьного обучения на родине, из Интернета, СМИ, учебных и справочных пособий, художественной литературы. В целом же иностранцы владеют страноведческой информацией не в полном объёме, часто даже в искажённом виде. Именно это обуславливает необходимость

включения страноведческих знаний в состав содержания обучения русскому языку как иностранному.

Вопросы использования страноведческих фактов в процессе изучения языка рассматриваются в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [1], А.С. Мамонтова [2], Ю.Е. Прохорова [3], Г.Д. Томашина [5] и мн. др. учёных. В состав страноведческих знаний включаются знания о природе, географии, культуре, быте, традициях, обычаях, истории страны, её персоналиях и т.д. Такая совокупность знаний о стране изучаемого языка трактуется в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» как страноведческая компетенция, которая является частью социокультурной компетенции [4].

На занятиях по языку, как отмечает А.Н. Щукин, использование страноведческой информации носит прикладной характер. «Она включается в систему занятий в процессе знакомства учащихся с содержанием и формами речевого общения носителей изучаемого языка. Такая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся» [6, с. 58].

Овладение приёмами формирования страноведческой компетенции, способами подачи национально маркированных реалий изучаемого языка является одной из задач обучения.

В методике преподавания русского языка как иностранного существуют разные способы подачи страноведческого материала:

- изучение материалов лингвострановедческой направленности (пословиц и поговорок, крылатых слов и выражений, культуроведческой лексики русской классики и под.);
- чтение прагматических и художественных текстов, которые содержат определённые культурные характеристики страны изучаемого языка;
- знакомство с произведениями русской живописи, музыки и кинематографа;
- проведение экскурсий;
- видеоконференции и т.д.

Данные способы предполагают как аудиторную, так и дополнительную внеаудиторную работу, например: подготовку презентаций, докладов, участие в виртуальных викторинах, экскурсиях и др.

Продемонстрируем один из способов подачи страноведческого материала на занятиях по русскому языку как иностранному со слушателями Военной академии Генерального штаба ВС РФ на примере методической разработки тематического занятия, посвящённого 75-летию Победы в Великой Отечественной войне.

Методический комментарий

Практическое занятие проводится в режиме видеоконференции с использованием программы Zoom.

Участники видеоконференции: слушатели подготовительного курса специального факультета ВАГШ ВС РФ, преподаватели кафедры иностранных и русского языков (в качестве членов жюри).

Учебные цели:

- формировать у иностранных военнослужащих чувство сопричастности к Победе русского народа в Великой Отечественной войне;
- способствовать углублению знаний слушателей по истории Великой Отечественной войны;
- формировать уважение к исторической памяти народов России в связи с пережитой ими войной;
- активизировать речемыслительную деятельность обучающихся.

Время: 90 мин. (10.00 – 12.00)

Учебно-материальное обеспечение: презентации, видеоматериалы.

План занятия

1. Вводная часть (5 мин.).

- Вступительное слово преподавателя.
- Тема и цель занятия.

2. Основная часть (80 мин.).

2.1. Викторина «По страницам истории Великой Отечественной войны» (10 мин.).

2.2. Выступление слушателя из Монголии. Просмотр документального фильма о помощи монгольского народа в годы Великой Отечественной войны (20 мин.).

2.3. Выступление слушателя из Кореи (10 мин.).

2.4. Выступление слушателя из Алжира (10 мин.).

2.5. Творческий конкурс эссе «Никто не забыт, ничто не забыто» (30 мин.).

3. Заключительная часть (5 мин.).

Подведение итогов.

Занятие начинается со **вступительного слова** преподавателя: «Товарищи офицеры! Наше сегодняшнее занятие будет посвящено 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Константин Симонов (русский писатель, поэт, военный корреспондент) писал: «О минувшей войне необходимо знать всё. Надо знать и чем она была, с какой безмерной душевной тяжестью были связаны для нас дни отступлений и поражений, и каким безмерным счастьем для нас была Победа. Надо знать и о том, каких жертв нам стоила война, какие разрушения она принесла, оставив раны и в душах людей, и на теле земли». О Великой Отечественной войне вы уже много знаете, читали тексты о периодизации Великой Отечественной войны и её главных битвах, смотрели кинофильмы о войне, посещали военно-исторические музеи. Давайте вспомним основные события этого периода и проведём викторину «По страницам истории Великой Отечественной войны».

Методический комментарий

По условиям викторины слушатели отвечают на вопросы, которые демонстрируются на слайдах. Очередность ответов устанавливает преподаватель.

Викторина «По страницам истории Великой Отечественной войны»

Вопросы викторины:

1. Частью какой войны была Великая Отечественная война? (Ответ: Великая Отечественная война была частью Второй мировой войны)
2. Как называлась немецкая операция по захвату Москвы? Когда она началась? (Ответ: Операция «Тайфун» началась 30 апреля 1941 года)
3. Какой город России в годы Великой Отечественной войны выдержал почти 900-дневную осаду немецких войск? (Ответ: Ленинград, ныне Санкт-Петербург)
4. Что во время Великой Отечественной войны называли «Катюшами»? (Ответ: Ракетные установки/ Ракетное орудие БМ-13/ РСЗО – Реактивная система залпового огня)
5. В ходе какой битвы произошло крупнейшее танковое сражение Великой Отечественной войны? (Ответ: В ходе Курской битвы)
6. Какой отечественный танк стал легендой Второй мировой войны? (Ответ: Танк Т-34)
7. В каком городе можно посетить Мамаев курган, на котором расположен памятник-ансамбль «Героям Сталинградской битвы»? (Ответ: Волгоград)
8. По льду какого озера проходила «Дорога жизни», проложенная для снабжения блокадного Ленинграда? (Ответ: Ладожское)
9. Кто из главнокомандующих Великой Отечественной войны был четырежды Героем Советского Союза? (Ответ: Г.К. Жуков)
10. Какой крупной битвой закончилась Великая Отечественная война? (Ответ: Битва за Берлин)
11. Когда было водружено Знамя Победы над Рейхстагом в Берлине? (Ответ: 30 апреля 1945 г.)
12. Какое название получил парад, прошедший на Красной площади 24 июня 1945 года? (Ответ: Парад Победы)

Далее о колоссальной поддержке монгольского народа докладывает офицер из Монголии. (Заметим, первой страной, которая разделила всю трагичность событий вероломной войны и вызвалась помочь Советскому Союзу в борьбе с гитлеровской Германией, была Монголия.) Доклад офицера сопровождался показом слайдов презентации. В конце выступления сделан вывод: «Таким образом, в течение Великой Отечественной войны, которая длилась 4 года, монгольский народ всегда был вместе с советским народом и внёс свой весомый вклад в общую Победу».

Пример начальных слайдов презентации.

Слайд 1

Уважаемый преподаватель!

Товарищи офицеры!

Вашему вниманию предлагается доклад на тему «Помощь монгольского народа в Великой Отечественной войне».

В трудные годы Великой Отечественной войны, когда Красная Армия несла всю тяжесть борьбы с фашизмом, Монгольская народная республика была одной из стран, которая непоколебимо встала на сторону СССР и помогала союзнику всеми силами.

Слайд 2

22 июня 1941 года, когда началась Великая Отечественная война, Центральный комитет Монгольской народной революционной партии, Совет народных министров МНР провели совместное заседание и приняли постановление "...оказать надлежащую помощь СССР в борьбе против развязавшей войну фашистской Германии".

6-ого сентября 1941 года Правительство Монголии на 46-ом заседании приняло решение о создании комиссии для принятия и отправки пожертвований и подарков для бойцов Красной Армии.

За годы войны всего было отправлено 6 крупных эшелонов.

Помощь монгольского народа выражалась в виде

- сбора денежных средств;
- пожертвования и закупки лошадей;
- производства вооружения;
- отправки племенного скота для разведения на освобождённых территориях и др.

Слайд 3

На следующем слайде вы видите список некоторых вещей и продуктов питания, отправленных в СССР.

СПИСОК ВЕЩЕЙ, ОТПРАВЛЕННЫХ В СССР

- ❖ Шубы - **350 000 шт;**
- ❖ меховые куртки - **32 635 шт;**
- ❖ шерстяные свитеры - **8 290 шт;**
- ❖ кожаные одеяла - **3 321 шт;**
- ❖ войлочные валенки - **79 033 шт;**
- ❖ тулупы - **6 766 шт;**
- ❖ шерсть - **64 000 т;**
- ❖ варежки и перчатки - **40 033 шт;**
- ❖ юрты - **194 шт;**
- ❖ войлок для юрты - **6 928 шт;**
- ❖ ремни - **67 800 шт;**
- ❖ жилеты - **31 090 шт;**
- ❖ кожаные плащи - **150 шт;**
- ❖ шапки для лыжников - **900 шт;**
- ❖ валенки меховики, медицинские галоши - **76 283 шт;**
- ❖ седла - **1 600 шт;**
- ❖ пары сапог - **29 700 шт;**
- ❖ шинели - **12 000 шт;**
- ❖ ватные штаны и куртки - **3 066 шт;**
- ❖ шарфы - **2 000 шт;**
- ❖ велосипеды - **628 шт;**
- ❖ мыло - **506 т.**



ПРОДОВОЛЬСТВИЕ:

- ❖ Мясо - **500 000 т;**
- ❖ Колбаса - **1087 т;**
- ❖ Печенья и сладости - **1173 т;**
- ❖ Водка - **8000 л;**
- ❖ Папиросы - **5 500 000 шт;**
- ❖ Мясо джейранов - **41 182 туш;**
- ❖ Сливочное масло - **90 т.**



После доклада демонстрируется документальный фильм о помощи монгольского народа в годы Великой Отечественной войны.

Затем преподаватель предоставляет слово слушателю из Кореи: «Товарищи офицеры! В суровые военные годы к защите земли русской, своей веры, культуры и традиций призывает русская поэтесса Анна Ахматова в своём стихотворении «Мужество», которое стало символом сопротивления и бесстрашия советского народа. Давайте послушаем это стихотворение».

Слово преподавателя: «Великая Отечественная война была важнейшей и решающей частью Второй мировой войны. Как мы знаем, Вторая мировая война 1939–1945 гг. – это крупнейшая в истории человечества война, развязанная фашистской Германией, фашистской Италией и милитаристской Японией. В войну было втянуто 61 государство (более 80% населения земного шара), военные действия велись на территории 40 государств. Об участии Алжира во Второй мировой войне докладывает офицер алжирской армии».

Тематическое занятие, приуроченное к 75-летию Великой Победы, продолжает творческий конкурс эссе «Никто не забыт, ничто не забыто».

Методический комментарий

Жюри (присутствующие на занятии преподаватели кафедры иностранных и русского языков) оценивает эссе по следующим критериям:

- Соответствие представленной работы жанру эссе (1–5 баллов)
- Соответствие содержания эссе заявленной тематике (1–5 баллов)
- Личная позиция автора по рассматриваемому вопросу (1–5 баллов)
- Оригинальный подход к раскрытию темы (1–5 баллов)
- Цельность и последовательность изложения (1–5 баллов)
- Стиль написания и речевое оформление (1–5 баллов)

Максимальный балл за работу – 30.

В заключительной части занятия подводятся итоги, звучит песня «День Победы».

Как свидетельствует опыт преподавания, дисциплина «Русский язык (как иностранный)» обладает большими возможностями для того, чтобы, обучая русскому языку, воспитывать у иностранных военнослужащих разных стран уважение к русской истории, формировать стойкую мотивацию к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной, поддерживать доброжелательные межкультурные отношения, развивать национальное и языковое самосознание слушателей.

Таким образом, в распоряжении преподавателя русского языка как иностранного имеется большой выбор способов подачи страноведческой информации на занятиях по языку. Очевидно, что этот выбор обусловлен целями и задачами обучения и в целом способствует успешному формированию как страноведческой, так и коммуникативной компетенции обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1990. – 246 с.
2. Мамонтов А.С. Сопоставительное лингвострановедение и обучение иностранным языкам // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. – М., 2006. – С.155-163.
3. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. – М., 1995. – 93 с.
4. Страноведческая компетенция [Электронный ресурс] // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Авторы Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Электронная версия, «ГРАМОТА.РУ», 2010. URL: <http://www.slovari.gramota.ru> (дата обращения: 24.10.2020).
5. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 19-28.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н. Щукин. – 6-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 508 с.

*Стародубова О.Ю.
Столетова Е.К.*

ОБУЧЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО «ПОСРЕДИНЕ МИРА»)

***Аннотация.** В статье представлен подход к декодированию художественного дискурса на примере поэтического текста в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Предложенная методика аналитического чтения, включающая сочетание вертикальной и горизонтальной проекций с опорой на сильные позиции, позволит иностранным обучающимся преодолеть герметичность текста и понять авторский замысел. Процесс интерпретации текста также способствует постижению русской национальной картины мира и формированию навыка межкультурной коммуникации и целого ряда компетенций.*

***Ключевые слова:** художественный дискурс; поэтический текст; интерпретация; методика аналитического чтения; вертикальная и горизонтальная проекции; сильные позиции текста; РКИ.*

*Starodubova O.Yu.
Stoletova E.K.*

WORK ON THE INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN FOR FOREIGNERS (ON ANALYSIS OF THE POEM “IN THE MIDDLE OF THE WORLD” BY A.TARKOVSKY)

***Abstract.** The article considers an approach to decoding artistic discourse on the example of a poetic text in the practice of teaching Russian for foreigners. The methodology of analytical reading including a combination of vertical and horizontal projections based on strong positions helps foreign students overcome the closeness of the text and understand the*

author's idea. The process of interpretation of the text also helps learners understand Russian mentality and develops cross-cultural communication skills and a number of important competencies.

Keywords: *artistic discourse; poetic text; interpretation; methods of analytical reading; vertical and horizontal projections; strong positions of the text; Russian for foreigners.*

Введение. В ходе постижения иностранного языка и культуры значительную трудность представляет понимание художественного дискурса, в особенности поэтического текста, который содержит закодированную концептуальную информацию об эпохе, базовых национальных ценностях, личности автора и т.д. Действительно, художественный текст зачастую оказывается непонятен, недоступен для читателя-инофона и поэтому не может быть средством общения между автором и реципиентом (а ведь всякий текст литературного произведения «имеет коммуникативную природу, то есть предназначен быть средством общения» [2, с.1]), и чтение не является в таком случае «сотрудничеством-сотворчеством» писателя и читателя [6, с.31].

Как отмечают методисты, «при грамотном подходе со стороны преподавателя обучение чтению художественного текста становится способом изучения русской ментальности, а в процессе работы над текстовым материалом учащиеся могут стать вдумчивыми читателями, способными уловить тонкие смыслы, выражаемые автором произведения» [5, с.192].

В рамках курса «Аспекты интерпретации текста» нами была проведен анализ стихотворения А.Тарковского «Посредине мира», которое было написано в 1958 г. (работа проводилась в аудитории, где преобладали учащиеся из Китая, уровень владения русским языком – С1). Опишем методику работы с художественным текстом на примере данного произведения.

Описание методики работы с текстом художественного произведения на занятии по РКИ. На первом этапе работы мы предлагаем преподавателю погрузить учащихся в обстановку изучаемого произведения, в «ритм эпохи», что можно сделать с помощью рассказа преподавателя о духе того времени, в которое происходит его действие, об образе жизни героев и т.п. Текст представляет собой продукт творческой деятельности субъекта как носителя определенного мировоззрения, включающего целый набор идентичностей: национальную, религиозную, гендерную, профессиональную, возрастную и т.д. – все это интегрируется в текстовую реальность и является предметом исследования на занятии [4, с.117]. В связи с этим на первом этапе постижения текстовой реальности необходим выход в дискурс, а именно – **знакомство с пресуппозицией**, т.е. тем историко-культурным и биографическим контекстом, в рамках которого был создан творческий продукт (о методике «погружения» аудитории в «ритм эпохи» см. [7]). В противном случае читатель рискует

вступить в конфронтацию с исходным смыслом, заложенным автором в текст произведения.

Стихотворение А.Тарковского «Посредине мира» было написано в 1958 г. во время хрущевской оттепели. Особенность этого периода – движение к человеку – очеловечение как контраст по отношению к эпохе тоталитаризма – все это находит отражение в представленных в тексте языковых данных (в частности, сильной начальной позиции местоимения «Я», которое прочитывается на фоне пресуппозиции не как проявление гордыни, а как осознание существования личности, а не винтика государственного механизма).

Изолированное толкование являет собой аналог интерпретации фразы, вырванной из контекста. В таком случае диалога (Бахтинская концепция текста) с автором и текстом не получится – возникнет естественная *интерференция* национальных культур, а также личностных особенностей интерпретатора и автора, и тогда, например, *змея*, традиционно являющаяся символом коварства в русской культуре, превратится в носителя мудрости с точки зрения носителя китайской национальной идентичности.

При знакомстве со стихотворением Арсения Тарковского «Посредине мира» в китайской аудитории возникли неожиданные, вариативные трактовки некоторых образов. Например, *мотылек* был воспринят не как символ мимолетности и хрупкости, а как символ смерти. Кроме того, студенты отметили при первичном изолированном прочтении нарциссизм, ярко выраженную гордыню лирического героя.

Вызвала вопросы последняя строка второй строфы:

И прошлое клян, как нищий царь

Здесь присутствует оксюморонный образ, подчеркивающий особенность русской ментальности, - не поддающуюся логическому объяснению русскую душу. Сравнительная конструкция, содержащая оксюморон, вызвала ассоциации у представителей китайской аудитории с *притчей о царе и слепом нищем*, который получил от милосердного властителя слиток золота, запеченный в хлебе, но не смог воспользоваться шансом разбогатеть, так как счел тяжелый хлеб непропеченным, а потому отдал его соседу нищему. Увидев на следующий день того же слепого нищего, царь удивился: имевший возможность стать богатым, он поступил неблагородно и за то был наказан.

Таким образом, в практике *изолированного текстового* подхода возможно кардинально отличное от авторского понимание замысла. При знакомстве с историко-культурным контекстом, с пресуппозицией, мнение интерпретаторов изменилось.

В работе мы используем методику *аналитического чтения*, включающую *вертикальную и горизонтальную проекции смысла* в сочетании с сильными позициями текста. **Аналитическое чтение стихотворения** является следующим этапом работы.

Определимся с терминологией: *вертикальный* пласт (проекция) предполагает сквозное чтение, т.е. вычленение наиболее информативно нагруженных фрагментов текста, содержащих закодированную информацию: это всегда *заголовок*, *эпиграф* как мини-тексты, ориентирующие на вектор восприятия авторского замысла, *прецедентность*, *концептуальные метафоры*, *номинации субъекта*, *хронотоп*, *концовка* и др. *Сильные позиции* текста воспринимаются не изолированно, а в контексте – синтагматике – это фрагмент *горизонтальной проекции смысла*, которая на определенном этапе работы с текстом пересекается с *вертикальной* [3, с.178]. *Горизонтальная* проекция текста обязательно включает *грамматический* уровень интерпретации и *стилистический* аспект. Все это пошагово позволяет постичь аутентичный авторский текст как продукт определенной эпохи и сформировать *модель* интерпретации аналогичных текстов и модель мира. Именно владение «моделями мира изучаемого языка является показателем степени сформированности вторичной языковой личности» [2, с.142].

В ходе анализа текста также параллельно используется *метод интент-анализа*, который позволяет реконструировать на основе заявленной методики дух эпохи и образ автора.

Следующим этапом работы с текстом становится **интерпретация сильных позиций и соотнесение их с пресуппозицией** [4, с.116]. Сам *заголовок*, содержащий указание на пространственный и концептуальный центризм субъекта, а также все *номинации субъектов* (открывающее пространство текста местоимение *Я*, его идентификация с *существительным человек*), в том числе в виде *концептуальных метафор* (*море*, *мириады звезд и инфузорий*, *космос*, *мост* и др.), *прецедентных феноменов* (*Нестор*, *Иеремия*, *царь*) содержат *архисему* масштаба, большого пространства, панорамности, соотносимую с глобальностью замысла автора и контекстом времени – показать значимость личности лирического героя как носителя базовых ценностей нации эпохи Хрущевской оттепели. Работа с прецедентными именами принципиально важна, поскольку они «входят в национальную когнитивную базу. Эти имена способны порождать ассоциации историко-культурного, литературного, философского плана» [1, с.63], «являются лингвокультурологическими единицами, культурными «знаками», которые обладают не только номинативной, информативной, экспрессивной функциями, но и символической» [там же].

Вертикальный пласт интерпретируется с учетом горизонтальной проекции, т.е. *синтагматики*, которая включает *грамматический* уровень текста. Особенно информативны в этом плане время и вид глаголов и глагольных форм, репрезентирующих нарратив как состоявшийся факт – *лег во весь свой рост, два космоса соединивший мост в будущее втянут* и т.д. – также в синтагматике поддерживают масштабность происходящего. Или в случае использования настоящего времени и несовершенного вида – *держа в руках часы и календарь, прошлое клян, о смерти знаю* и др. –

создается эффект вовлеченности читателя в текстовое пространство, как будто все происходит на наших глазах. Учитываются также особенности стилистики некоторых лексем (высокие, книжные формы – *клянущих*, *грядущих* и т.д.) в общем контексте поддерживают панорамность, знаковую текстовую событийность и роли лирического героя – личности. Интерпретация финала дает неожиданные, на первый взгляд, результаты – масштаб сменяется минимализмом субъектных номинаций – *мотылек*, *девочка*, *лоскуток* – активны в синтагматике ресурсы словообразования. Но при соотносении с пресуппозицией все становится закономерным – ведь Хрущевская оттепель – движение к человеку, а это не только глобальное осознание существования личности с большой буквы как исторической миссии, но и простого *живого* человека с его слабостями, эмоциями, потребностью чувствовать, радоваться, страдать – жить.

Заключение. Итак, лирический герой стихотворения А. Тарковского являет собой новый тип *личности* – он сопрягает времена, различные концепты, масштабы, напоминает об универсальных и национальных базовых ценностях, моделирует в сознании читателя авторский мир, интерпретация которого при помощи декодирования сильных позиций текста позволяет реконструировать ключевые смыслы эпох, а в инокультурной аудитории способствует улучшению качества межкультурной коммуникации, погружению в русскую культуру.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волкова С.Н. Прецедентные имена и их роль в художественном тексте // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: сборник научных трудов по итогам международной научной конференции, посв. 75-летию со дня рождения д.ф.н., проф. Войловой К.А. / отв. ред. О.В. Шаталова. М.: ИИУ МГОУ, 2018. С. 62-67.
2. Кузнецова А.Ю. Лингвострановедческая работа над художественным текстом в аудитории филологов-иностранцев продвинутого этапа обучения // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2007, № 2.
3. Стародубова О.Ю. Художественный текст в аспекте лингвокогнитивного моделирования // Наука без границ: синергия теорий, методов и практик: материалы Международной научной конференции. 28–30 октября 2020 г. / отв. ред. д-р филол. наук, проф. О. К. Ирисханова. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020. – С. 175 – 179.
4. Стародубова О.Ю. Языковые механизмы моделирования субъекта как способ интерпретации действительности и конструирования картины мира в художественном тексте // «Вестник Российского нового университета. Серия «Человек в современном мире». Вып. 2, 2020 г. филологические науки. С. 114-122.
5. Чубарова О.Э., Столетова Е.К. Чтение как сотворчество: к вопросу о методике интерпретации художественного текста в иноязычной аудитории // Наука без границ: синергия теорий, методов и практик. Материалы Международной научной конференции. Отв.ред. – О.К. Ирисханова. М., 2020. С. 192-195.
6. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. М.: Издательство АСТ, 2016. 637 с.
7. O.E. Chubarova, E.K. Stoletova, O.Yu. Starodubova, L.P. Muhammad. Polylogue Of Cultures and Epochs in The Course of Reading A Literary Text in A Foreign Audience // Revista Gênero & Direito. V. 9 - Nº 05 - Ano 2020. Special Edition.

Torgun S.N.

**ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ
ПРЕЗЕНТАЦИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
(НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ)**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности разработки и использования мультимедийных учебных презентаций при обучении языку специальности иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку, приводятся примеры из практики преподавания. Представленный материал ориентирован на преподавателей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика преподавания; язык специальности; мультимедийные презентации; иностранные военнослужащие.

Torgun S.N.

**MULTIMEDIA TRAINING PRESENTATIONS MADE FOR TEACHING
RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TO THE MILITARY**

Abstract. The article reveals features of development and using of multimedia training presentations while teaching Russian to foreign servicemen; teaching practice examples are given.

Key words: Russian as foreign language; teaching methodology; professional language; multimedia presentations; foreign servicemen.

Несмотря на то, что на сегодняшний день по методике обучению языку специальности иностранных слушателей на занятиях по русскому языку как иностранному имеется достаточно обширный материал, тем не менее необходимо признать, что при обращении к конкретному обучению иностранных военных специалистов вопрос свободного владения русским языком на материале специальности остается открытым, и это, в первую очередь, связано именно с методикой обучения; поэтому по-прежнему актуальной является необходимость совершенствования методики развития профессиональных речевых умений военных специалистов на занятиях по русскому языку как иностранному.

В современных условиях в обучении различным учебным дисциплинам все большее распространение получает использование средств информационных технологий. В связи с тем, что современный рынок электронных продуктов не располагает информационными программами, специально созданными для обучения языку специальности иностранных военнослужащих, у преподавателя возникает потребность в разработке несложных мультимедийных учебных приложений силами самого преподавателя, которые мы назвали мультимедийными учебными презентациями.

Во многих научных работах отмечается [2, 3], что уровень коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих при речевом общении на практических занятиях, где имитируется их будущая профессиональная деятельность, недостаточен; что, в свою очередь, затрудняет процесс получения профессиональных знаний, процесс выработки навыков и умений по специальности. Поэтому возникает необходимость совершенствования методики обучения профессиональному общению на русском языке иностранных слушателей военных вузов.

Использование мультимедийных учебных презентаций в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) позволяет повысить качество образовательного процесса, превратив при этом трудный и обязательный (наукоемкий) материал в интересный. В результате повышается мотивация обучающихся, эффективнее используется учебное время.

В отличие от традиционной практики использования компьютерной презентации, предъявляющей знания в готовом виде и предполагающей в основном «пассивное потребление информации» обучающимися, необходим переход к ее использованию с позиций нового подхода – в интерактивном режиме, когда методическая система преподавателя (его методические идеи, приемы, стиль обучения) закладывается в презентацию еще на этапе ее создания. Такой подход позволит преподавателю с помощью презентации, кроме педагогически целесообразной наглядности, реализовать также и управление ходом учебного процесса.

Мультимедийная учебная презентация, подготовленная с помощью программы Power Point, является эффективным средством повышения качества обучения языку специальности на занятиях по РКИ за счет своего дидактического потенциала, заключающегося в следующих возможностях:

1. *Образное представление (оснащение)* сложных и абстрактных понятий на основе мультимедийности. На экране монитора в этом случае представлена и графика, и звук, и видеоряд.

Содержание языка подсферы военного профессионального общения отличается повышенной сложностью из-за большого количества абстрактных понятий, требующих наглядной поддержки объяснения. С помощью мультимедиа (текст, схема, графика, анимация), воздействующей на разные органы чувств, обеспечивается новое качество образного представления специальной лексики, условных знаков как крайне важных понятий, процессов, явлений при обучении профессиональному общению иностранных военнослужащих:



Рисунок 1 – Вариант использования условных знаков и анимации на слайде при обучении языку специальности иностранных военнослужащих.

2. *Мобильность и упрощение* организации переходов от одного вида наглядности к другому при объяснении нового материала посредством интеграции в презентации различных видов информации (статические изображения, «перетаскивание» слов, схемы и т.д.) в одном педагогическом средстве, позволяющем осваивать содержание текста в различных дидактических ситуациях (объяснения, демонстрации, моделирования и др.):

слайд: 5/5

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ
ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ

Создайте прилагательные с существительными (Match the adjectives with nouns)
Используйте мышь, чтобы «перетянуть» слова и словосочетания в пустые области
(Use the mouse to drag the words and word combinations into the gaps)

блгасность
отношения
политика
факторы

+ военный + геополитический и экологический
 + военная + геополитическая и экологическая
 + военные + геополитическое и экологическое
 + геополитические и экологические

+ политический, экономический, духовно-идеологический, этно-национальный
 + политическая, экономическая, духовно-идеологическая, этно-национальная
 + политические, экономические, духовно-идеологические, этно-национальные
 + политическое, экономическое, духовно-идеологическое, этно-национальное



Рисунок 2 – Слайды с элементами «перетаскивания» слов.

Кроме того, подобные программы позволяют менять способы изложения учебного материала в зависимости от изменения внешних и внутренних условий обучения (степени и скорости усвоения предыдущего материала и др.), таким образом повышая эффективность обучения.

4. *Централизация управления* процессом обучения. Презентация объединяет обучающихся, привлекает их внимание к особенностям научных конструкций, позволяет средствами анимации обеспечивать методическую активность презентации (появление на слайде подсказок, пояснений и т.д.), выделять главное, сложное для усвоения.

«Любая опора – это по сути дела, способ управления высказыванием». [1, с. 180]. Поэтому можно рассматривать слайд со схемой как профессионально-ориентированную опору, а текст к ней – как языковую словесную опору. Все это может служить основой организации «сценария» учебного занятия.

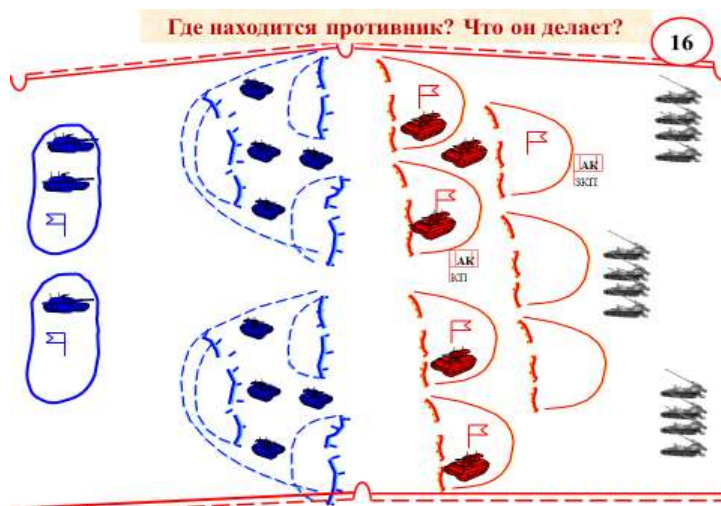


Рисунок 3 – Схема слайда как имплицитное представление грамматического материала.

Использование слайдов со схемами и условными знаками на занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими полезно потому, что слушатели являются носителями достаточно большого профессионального опыта и вполне могут общаться друг с другом на языке схем и условных обозначений. В результате этого, опираясь на схемы как средство общения, иностранные военнослужащие могут лучше усваивать русский язык как символически иное выражение уже готового опыта, представленного на схеме, т.е. с помощью слайда со схемой и соответствующего ей текста создаются естественные условия для активизации продуктивной содержательной речи. Ведь сама схема с условными знаками является для слушателей естественной опорой, универсальным переводчиком в общении, а при непонимании какого-либо профессионального вопроса в совместном обсуждении иностранные военнослужащие могут обращаться к схемам и условным знакам как к языку-посреднику.

5. *Оперативность* обновления и изменения содержания обучения. Простота и удобство коррекции содержания презентации дает возможность подключить новые слайды, подсказки, добавить или удалить объекты на слайде (оперативно заменить их на новые примеры).

Следует отметить, что большую роль в обучении РКИ в военных вузах играет развитие межпредметной координации, которая обеспечивает высокую профессиональную подготовку обучаемых. Такой подход к процессу обучения возможен только при целенаправленном учете связи «русского языка» со специальными предметами. Поэтому овладение языком специальности, как правило, осуществляется на основе военных учебно-научных текстов, подготовленных преподавателями профильных кафедр совместно с преподавателем русского языка. Соответственно, обучение военных слушателей-иностранцев требует особого подхода в построении методики преподавания русского языка. Представляется крайне важным использовать при обучении профессиональному общению динамично предъявляемые на слайдах мультимедийных учебных презентаций: специальную лексику, специальные сокращения и военные схемы с условными знаками. Следует заметить, что учебный материал с использованием даже отдельных условных знаков хорошо вписывается в различные формы организации занятий, т.к. главной целью таких занятий является быстрое и активное привлечение слушателей к профессиональному общению на русском языке.

Итак, используя мультимедийные учебные презентации на занятиях по РКИ мы обеспечиваем активное обсуждение профессиональных проблем на изучаемом языке, высокую профессиональную заинтересованность обучаемых в усвоении языка. При этом мультимедийные учебные презентации позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, значительно

расширяют возможности включения разнообразных заданий в процесс обучения, тем самым оптимизируя процесс формирования уровня коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих, необходимого и достаточного для корректной речевой деятельности, адекватной условиям командно-делового общения. Ведь то, что средства наглядности должны стать органической частью учебного процесса и активно воздействовать на процесс усвоения материала не является новым и дискуссионным для методики преподавания. Это доказано научными данными в области психологии, лингвистики и методики. Однако подход к использованию средств наглядности может быть новым: знакомый (известный) материал строится по индивидуальной «модели» и «фасону» определенной сферы профессионального общения, что дает возможность реализовать и правильно организовать весь уже имеющийся богатый арсенал по данному вопросу, но с учетом целей и задач конкретного вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. 267 с.
2. Романова Н.Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе: Дисс. ... докт. пед. наук. – М.: РУДН, 2009. 467 с.
3. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2014. 80 с.

Тюменева Н.П.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся. Автор рассматривает понятие «коммуникативная компетенция», описывает опыт работы с фразеологизмами на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: иностранные обучающиеся; фразеологизмы; коммуникативная компетенция; задания.

Tyumeneva N.P.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AT RUSSIAN CLASSES AS AT FOREIGN ONES (BY THE EXAMPLE OF STUDYING PHRASEOLOGICAL UNITS)

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of foreign students communicative competence. The author deals with the meaning of “communicative competence”, describes phraseologism studying at Russian classes as at foreign ones.

Key words: foreign students; phraseologisms; communicative competence; tasks.

Успешное обучение иностранных обучающихся, их конкурентоспособность как будущих специалистов во многом зависит не только от владения профессиональными знаниями и умениями, но и от уровня общей и коммуникативной культуры. В этой связи важнейшей целью преподавания русского языка как иностранного является формирование коммуникативной компетенции, которая, являясь неотъемлемой частью коммуникативной культуры, становится профессионально значимой характеристикой личности.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что теория и методика русского языка как иностранного представлена в работах Андриюшиной Н.П., Балыхиной Т.М., Васильевой Г.М., Горбаневской Г.В., Капитоновой Т.И., Костомарова В.Г., Милославского И.Г., Московкина Л.В., Фоломкиной С.К., Щукина А.Н.; коммуникативная компетенция исследуется в трудах отечественных и зарубежных ученых (Г. М. Андреева, П.Л. Габдрахманова, Ю. Н. Емельянов, Г.И. Ибрагимов, И.А. Зимняя, Л. А. Петровская, Н. В. Кузьмина, А. В. Мудрик, Д. Хаймз, А.Холлидей, А.В. Хуторской),

В настоящее время существует большое количество определений понятия «коммуникативная компетенция». Так, Ю.Н. Емельянов определяет данное понятие как интегративную способность взаимодействовать с другими субъектами на личном интеллектуально-культурном уровне на основе различных гуманистических качеств (общительности, такта, искренности, рефлексии, эмпатии), а также с учетом коммуникативных возможностей собеседника [2, с. 43-45].

Л.А. Петровская трактует понятие коммуникативная компетенция как особую способность устанавливать и поддерживать контакты посредством совокупности необходимых знаний и умений, предоставляющих плодотворное развитие коммуникативного процесса [5, с. 118-119].

В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения коммуникативная компетенция трактуется как умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера или партнеров, выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения [1, с. 331].

Мы разделяем позицию И.А. Зимней, которая определяет коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и

умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [3, с. 28].

Коммуникативная компетенция включает в себя умения осознанно отбирать языковые средства для осуществления общения в соответствии с речевой ситуацией; адекватно понимать устную и письменную речь и воспроизводить ее содержание в необходимом объеме, создавать собственные связанные высказывания разной жанрово-стилистической и типологической принадлежности.

Важнейшими составляющими коммуникативной компетенции являются знание культурных особенностей носителя языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; понимать и использовать выражения, обобщающие многовековой опыт народа. В этой связи на занятиях по русскому языку как иностранному особое внимание уделяется изучению фразеологизмов, в которых отражаются традиции, верования, культура русского народа, его нравственные установки.

«Утверждать, что иностранный учащийся овладел коммуникативной компетенцией, можно только в том случае, если при общении с носителями изучаемого языка он успешно решает задачи взаимопонимания в соответствии с нормами общения и культурными традициями данной страны, используя все богатство и разнообразие языковых средств, в том числе и фразеологических» [7].

Русская фразеология представляет собой богатый материал для знаний об истории, традициях, обычаях и быте русского народа [4, с.136-140]. Ее изучение требует определения форм и методов работы, целенаправленного отбора дидактического материала, фразеологизмов, активно употребляемых в речи носителей языка.

С целью формирования и развития коммуникативных компетенций на практических занятиях по русскому языку как иностранному предлагаются задания, требующие умений определять значение фразеологизмов, включать их в предложения, тексты в соответствии с изучаемыми темами.

Например:

• Определите значение фразеологизмов:

снимаю шляпу, плакаться в жилетку, под колпаком у кого-нибудь, родиться в рубашке, ежовые рукавицы, рубаха-парень, закидать шапками, работать спустя рукава;

трудиться в поте лица, мартышкин труд, даром хлеб есть, наломать дров, вызвать на ковер, мастер на все руки, золотые руки;

вылитый отец, под одной крышей, седьмая вода на киселе, до седьмого колена;

как рукой сняло, до свадьбы заживет, поставить на ноги.

Зачастую обучающиеся, имея представление об общем значении фразеологизмов, не учитывают различий между их синонимичными вариантами, поэтому необходима работа по изучению фразеологизмов-

синонимов и фразеологизмов-антонимов, позволяющая не только расширить словарный запас обучающихся, научить определять стилистическую принадлежность фразеологизмов, но и сформировать умения употреблять их в соответствии с ситуацией и целями общения [6, с.6]. Например:

- Используя справочный материал, подберите к данным фразеологизмам синонимы, синонимичные фразеологизмы:

одним миром мазаны, оставить с носом, учинить расправу, ни в зуб ногой, котелок варит.

Справочный материал: *два сапога пара, одного поля ягоды, оставить в дураках, обвести вокруг пальца, втереть очки, взять на пушку, камня на камне не оставить, разделатать под орех, задать перцу, ни уха ни рыла, (разбираться) как свинья в апельсинах, семи пядей во лбу, ума палата.*

- Определите четвертый лишний фразеологизм:

Обвести вокруг пальца, оставить с носом, очки втереть, вывести на чистую воду.

На практических занятиях уместно использовать презентации, иллюстрирующие фразеологизмы, например:

- Определите по рисунку фразеологизм, назовите его синоним или антоним.

Успешное владение коммуникативной компетенцией в разных видах речевой деятельности формируется в процессе работы с отдельными предложениями, связными текстами. На начальном этапе представляются продуктивными задания на восстановление пропущенных фрагментов предложения с использованием фразеологизмов, например:

Сергей Иванович вывел Степана на чистую.... Боль как ... сняло. Это не документ, а филькина Эта группа работает засучив... – быстро и качественно. Она уже без пяти ... юрист.

Более сложными являются задания, связанные с умением прослушать предложения или связный текст и выписать из них фразеологизмы, определить их значение, например:

Перестаньте морочить голову! Они ждали приезда гостей битый час. Не стоит им зубы заговаривать. Получив приглашение на концерт, Татьяна была на седьмом небе от счастья.

Привлекательный языковой материал должен формировать у иностранных обучающихся представление о русском национальном характере, о духовных и нравственных ценностях русского народа.

На заключительном этапе изучения фразеологизмов обучающиеся выполняют творческие задания, требующие способности построения целостных высказываний: составить диалог, рассказ по одной из изучаемых тем, включив в них предлагаемые фразеологизмы, например:

- Составьте диалог (монолог) по теме «Характеристика человека», используя фразеологизмы: *ни рыба ни мясо, белая ворона, кровь с молоком, два сапога пара, кожа да кости, косая сажень в плечах, семи пядей во лбу, голова варит, на голову выше.*

Работа с фразеологизмами способствует пробуждению интереса к изучаемому языку, к традициям страны изучаемого языка. Наиболее сильные учащиеся в рамках внеаудиторной работы самостоятельно подготавливают сообщения, темы которых связаны с этимологией фразеологизмов, особенностями употребления фразеологизмов в разных языках.

Таким образом, изучение фразеологизмов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует формированию коммуникативной компетенции, позволяет развивать активный и пассивный словарь иностранных обучающихся, дает возможность моделировать реальные жизненные ситуации, проявлять адекватную реакцию на обстоятельства, выраженную с помощью изучаемого языка, что увеличивает возможности слушания, понимания, чтения и свободного говорения на русском языке при овладении избранной специальностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Габдрахманова П.Л., Богатова Е.Н., Мустафина Л.Р. Развитие коммуникативной компетенции в онлайн-среде обучения РКИ: возможности и перспективы // ОТО. 2017. №2 [Сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie>.
2. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение, 1995. 183 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
4. Крюкова Г.А. К вопросу о формировании картины мира у иностранных студентов, изучающих русский язык // Вестник Московского ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2005. № 1. С. 136–140.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: Издательство МГУ, 1998. 348 с.
6. Тюменева Н.П., Тюменев А.В. Изучение фразеологизмов на занятиях по русскому языку в деловой документации в вузах ФСИН России // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2020. № 2. С. 4-7.
7. Чепкова Т.П. Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории // Вестник Орловского государственного университета. — 2010. С. 211–213.

Федосеева Л.Н.

ЛЕКСЕМЫ В СОСТАВЕ ИМЕННЫХ ЛОКАТИВНЫХ ГРУПП: ФРАГМЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена составу именных локативных групп (классов слов имён существительных, выступающих в определённой форме при выражении пространственного значения) в современном русском языке. Используемый при этом функциональный подход имеет дидактическую ценность: позволяет вычлени

признаки, стороны данного феномена, которые в наибольшей степени отвечают задачам обучения русскому языку, в том числе как иностранному, и могут быть использованы в учебно-методических целях.

Ключевые слова: функциональная грамматика; именные локативные группы; обучение русскому языку.

Fedoseeva L.N.

LEXEMES IN NOMINATIVE LOCATIVE GROUPS: A FRAGMENT OF FUNCTIONAL GRAMMAR OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO BE USED IN LINGUODIDACTIC PRACTICE

Abstract. *The article deals with the structure of nominative locative groups (classes of nouns that acquire a certain form while conveying a spatial meaning) in modern Russian. The functional approach applied is of great didactic value: it allows us to identify the features and aspects of this phenomenon that most closely meet the objectives of teaching Russian, including teaching Russian as a second language, and can be used for educational and methodological purposes.*

Key words: *functional grammar; nominative locative groups; teaching Russian.*

Функциональная грамматика изучает язык в речевой реализации, что очень важно для его преподавания. Семасиологический подход (движение от формы языкового знака к его значению) «перестал удовлетворять лингвистов-практиков применительно к обучению продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму» [2]. Ономасиологическое же описание материала (от функции к средствам), при котором языковые явления группируются на смысловой основе, предпочтительно с позиций психолингвистики: оно повторяет путь мысли в сознании говорящего – от понятий, концептов к средствам их выражения. В этом случае более точно, всесторонне описываются языковые явления, происходит их функционально-смысловая дифференциация, так как семантика языковых средств осмысливается полнее в результате возникающих при этом ассоциативных парадигматических связей. По справедливому замечанию лингвистов, ономасиологический принцип грамматики «позволяет охватить разноуровневые единицы языка, явления, которые относятся к области грамматики и составляют в значительной мере идиоматику языка» [6], отвечает на вопрос, «как отдельные категории реализуются в языке» [3]. Признание многоаспектности языковых единиц, присущее данному направлению, имеет дидактическую ценность: позволяет вычленить те признаки, стороны понятий, которые в наибольшей степени отвечают задачам обучения русскому языку, в том числе как иностранному, и могут быть использованы в учебно-методических целях [7].

Независимые («свободные») именные синтаксемы, кроме синтаксем в именительном падеже, не имеющих самостоятельного категориального значения, образуют именные группы. Выделяются также функционально-семантические классы (ФСК) слов – это «группы слов внутри частей речи, образующиеся на основе лексико-семантической общности и единства

синтаксического поведения в рамках определённых категорий (систем значений)» [5, с. 70]. На наш взгляд, речь идёт об одном и том же языковом явлении, если имеются в виду ФСК слов именной локативности.

Рассмотрим состав именных локативных групп (ИЛГ), или ФСК именной локативности, – классов слов имён существительных, выступающих в определённой форме при выражении пространственного значения. Разные классы имён существительных часто формируют именные группы с одинаковой семантикой. Так, при выражении значения «собственно локатив» названия основных типов суши выступают в ИЛГ «на + имя существительное в предложном падеже» *на материке, на континенте, на острове, на полуострове*; а названия частей света – в ИЛГ «в + имя существительное в предложном падеже» *в Азии, в Европе, в Америке, в Африке* и пр.

Иногда внутри класса слов наблюдается различие при выборе конкретной морфологической формы, а именно предлога. Так, для имён собственных – названий полуостровов – нормативной является ИЛГ «на + имя существительное в предложном падеже»: *на Таймыре, на Чукотке, на Камчатке*; но три названия выступают в ИЛГ «в + имя существительное в предложном падеже»: *в Крыму, в Индокитае, в Скандинавии*; а три допускают обе формы: *в Аляске / на Аляске, в Индостане / на Индостане, в Ютландии / на Ютландии*.

Определяющим фактором для выбора ИЛГ в некоторых случаях оказывается форма числа имени существительного. Так, названия горных систем, имеющие форму единственного числа (*Урал, Памир, Алтай*), употребляются в ИЛГ «на + имя существительное в предложном падеже»: *на Урале, на Памире, на Алтае*; а имеющие форму множественного числа – в ИЛГ «в + имя существительное в предложном падеже»: *в Альпах, в Андах, в Гималаях*.

При обозначении однородных явлений проявляется лексико-семантическая общность. Так, классы слов в системе значений именной локативности образуют три больших разряда:

- 1) имена существительные, имеющие лексическое значение места, например: *дом, улица, стадион, площадь, город*;
- 2) имена существительные, не имеющие этого значения, но получающие его в одной из форм; это классы слов – названия:
 - трапез и блюд: *За обедом молчали; За чаем оживлённо беседовали*;
 - событий: *Рукопись погибла в пожаре; На войне он был лётчиком*;
 - мероприятий – форм общественной организации времени: *На уроке было интересно; На экзамене ей стало плохо*;
 - состояния среды: *В тумане я заблудился; Я чувствовал себя хорошо под дождём; Под толстым слоем снега яблони не замерзнут*;
 - покрытий: *На льду было скользко; На песке играть в футбол неудобно*;
 - внешнего вида локума: *На подъёме машина заглохла; На наклоне лыжня петляла*;
 - действия: *На переходе притормозили; На выезде остановились*;

- цели: *Отправился на встречу; Пошёл на консилиум;*
- способа действия: *Ходила по кругу; Шли по традиционному маршруту;*
- 3) имена существительные-топонимы: *жить под Москвой, под Мытищами* (но не **под городом*, **под селом*);
- 4) имена существительные, называющие инструменты, ёмкости: *смотреть на Луну через телескоп; перевозить нефть в цистернах.*

Единство функционирования данных классов слов проявляется в идентичности синтаксического поведения в рамках ФСК локативности.

Так, названия трапез и блюд выступают в форме «за + имя существительное в творительном падеже» (*за завтраком, за кофе*); названия событий – в форме «в + имя существительное в предложном падеже» или «на + имя существительное в предложном падеже» (*в командировке, на каникулах*); топонимы – в форме «под + имя собственное в творительном падеже» (*под Рязанью, под Калугой*), и т.д.

Все «предметные» слова в рамках ФСК локативности объединяются в группы в зависимости от их способности передавать то или иное значение и от формы, благодаря которой передаётся это значение.

1. Названия предметов типа *шкаф, портфель* войдут в группу, способную передавать два значения: «нахождение на поверхности предмета»: *на шкафу, на портфеле*; и «нахождение во внутреннем объёме предмета»: *в шкафу, в портфеле*. Выбор предлогов *в* и *на* определяется этими смыслами.

2. Названия зданий образуют две группы:

1) названия зданий по характеру постройки: *дом, коттедж, дворец* – ведут себя так же, как слова *шкаф, портфель*: при обозначении местонахождения внутри выступают в форме «в + имя существительное в предложном падеже»: *В доме пусто; Во дворце красиво*; а при обозначении расположения чего-то на поверхности – в форме «на + имя существительное в предложном падеже»: *На доме вывеска; На дворце скульптура*;

2) названия зданий по их функции:

а) названия зданий, характеризующиеся тем же синтаксическим поведением, как слова типа *дом*: *в бассейне – на бассейне, в поликлинике – на поликлинике, в аптеке – на аптеке (вывеска)*;

б) названия зданий (учреждений), в обоих случаях выступающие с предлогом *на*: *На почте можно оформить подписку – На почте (=на здании почты) висят часы; На бирже шли торги – На бирже вывесили рекламный баннер*.

3. Слова типа *угол, ворота* образуют группу, способную выражать значения «нахождение во внутреннем пространстве»: *в углу, в воротах*; и «нахождение снаружи»: *на углу, на воротах (табличка)*.

«Есть имена, способные обозначить местонахождение в пределах данного пространства, но не оппозицию «внутри / на поверхности». Выбор предлога *в* или *на* определяется принадлежностью слова к той или иной группе. Так, названия частей света выступают в форме *в Азии, в Африке*; названия географических зон – в той же форме: *в тундре, в пустыне, в саванне, в тайге* – независимо от наличия растительности; как и названия заросших

ландшафтов: *в лесу, в саду, в кустарнике*; а названия открытых – в форме *на поляне, на лужайке, на просеке*» [4].

В некоторых случаях одна и та же лексема употребляется с разными предлогами с целью выявить семантические различия. Так, оппозиция ИЛГ *в квартире – на квартире* опирается на следующую закономерность: предлог *в* используется для обозначения местонахождения внутри в форме «*в* + имя существительное в предложном падеже», предлог *на* маркирует значение «съём (аренда) жилого помещения» в форме «*на* + имя существительное в предложном падеже».

Оппозиция ИЛГ *во дворе – на дворе* также строится на различной семантике словоформ: *во дворе* – в пределах территории двора: *Дети гуляют во дворе*; *на дворе* – за пределами помещения: *На дворе весна*.

Однако один и тот же предлог с разными лексемами в одном случае может передавать локативность, в другом – нет. Например: *ушёл в туман* – локативное значение, *ушёл в дождь* – темпоральное. Определяющим фактором в этом случае является семантика имени существительного.

В некоторых случаях ИЛГ формирует не слово как представитель того или иного класса слов, а дескрипция (такое словосочетание, где информативно главное слово занимает подчинённую позицию к строевому – уточняющему или дающему описательное выражение – слову). Это обычно бывает вызвано необходимостью уточнить информацию. Так, ИЛГ *на фабрике* в предложении *Часы на фабрике сломались* не дифференцирует значений «внутри» и «снаружи», для обеспечения такой дифференциации употребляются дескрипции *в помещении (фабрики) / на здании (фабрики)*. В других случаях необходимость дескрипции диктуется здравым смыслом и контекстом. На здание можно влезть (по трубе, по пожарной лестнице) или спуститься (на парашюте, на вертолётё), но нельзя выйти, выбежать: **вышел из слухового окна на здание*. В последнем случае необходима дескрипция: *вышел из слухового окна на крышу здания*. Или: *в институт, в университет можно прийти, перейти, зайти, подойти (Я подойду в институт часам к трём)*; но при глаголе *войти* чаще употребляется дескрипция *в здание (Студенты вошли в здание университета)* (примеры М.В. Всеволодовой) [5, с. 71 – 72]; на журнал можно что-то поставить, положить, но *разместить фотографию* – только *на обложке журнала*.

Реализация в речи той или иной падежной или предложно-падежной формы нередко зависит от состава синтаксической парадигмы того или иного слова. Если слова *город, деревня, село, деревня, гараж* и мн. др. значение директива-финиша реализуют в форме «*в* + имя существительное в винительном падеже»: *въехать в город, в деревню, в село*, то для слов *стадион, площадка, эстакада, терраса* и нек. др. нужна в этом случае форма «*на* + имя существительное в винительном падеже»: *въехать на стадион, на площадку, на эстакаду, на террасу*, так как в их синтаксической парадигме это значение закреплено за данной формой, в то время как форма «*в* + имя существительное в винительном падеже» имеет

значение «проникнуть в пределы локума в непопозженном месте, с нарушением целостности локума»: *Водитель не справился с управлением и въехал в эстакаду.*

Семантические разряды имён существительных способны иногда замещать друг друга, то есть иметь вторичную семантическую функцию [1]. Например: *Дети танцевали под рояль* (= под аккомпанемент рояля), *За оркестром я не слышал, что он сказал* (= за игрой оркестра); *Победа за нами* (= Мы победим), *Ознакомить под подпись* (= Предложить ознакомиться и расписаться); *Он хранит вещи под замком* (= В помещении, закрытом на замок). Такие квазилокативы используют формы ИЛГ, но в контексте приобретают иной смысл. Подобные случаи представляют особую сложность для изучающих русский язык как иностранный и заслуживают особого внимания.

Итак, выделенные нами именные локативные группы характеризуются единством синтаксического поведения – функционирования в высказывании. Их классификация и характеристика позволяют осуществлять системный подход в обучении русскому языку, в том числе как иностранному.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
2. Белошапкива В.А. Вопросы идеографической грамматики русского языка / В.А. Белошапкива, И.Г. Милославский // Идеографические аспекты русской грамматики. – М.: Издательство МГУ, 1988. – С. 3 – 11.
3. Волков В.В. Категория количества у русских прилагательных // Идеографические аспекты русской грамматики. – М.: Издательство МГУ, 1988. – С.12 – 19.
4. Всеволодова М.В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке / М.В. Всеволодова, Е.Ю. Владимирский. – М.: Русский язык, 1982. 262 с.
5. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.
6. Лобанова Н.А. Практический курс русского языка для филологов / Н.А. Лобанова, И.П. Слесарева // Теория и практика преподавания русского языка и литературы: доклады советской делегации IV конгресса МАПРЯЛ. М., 1980. – С. 57 – 61.
7. Федосеева Л.Н. Категория локативности в современном русском языке. – Рязань: РИО РязГМУ, 2013. – 385 с.

СЕКЦИЯ 4

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Ананьева Н.А.

ЛЕКСЕМА «ТРОЛЛЬ» КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В представленной статье фокусируется внимание на употреблении слова «тролль», эволюции его значений. Автор также делает выводы о влиянии изменений, происходящих в обществе, на осуществление актов коммуникации и о месте слова «тролль» в этом процессе.

Ключевые слова: тролль; Интернет; коммуникация; язык; глобальный; культура

Ananieva N.A.

THE LEXEME “TROLL” AS A PART OF MODERN LANGUAGE CULTURE

Abstract. The article is devoted to presentation of speech usage of the word “troll” and the evolution of its meanings. The author also draws conclusions about the way changes in the society influence the communication and the role the word “troll” plays in the process.

Key words: troll; Internet; communication; language; global; culture.

В данной статье автор анализирует возникновение нового значения у слова «тролль», фокусирует внимание на употреблении слова «тролль» в этом значении пользователями Интернета, а также рассматривает влияние изменений, происходящих в современном обществе, на осуществление актов коммуникации.

Мой замок стоит на утесе крутом
В далеких, туманных горах,
Его я воздвигнул во мраке ночном,
С проклятьем на бледных устах.

В том замке высоком никто не живет,
Лишь я его гордый король,
Да ночью спускается с диких высот
Жестокий, насмешливый тролль.

На дальнем утесе, труслив и смешон,
Он держит коварную речь,
Но чувствует, что меч для него припасен,

Не знающий жалости меч [1].

Отрывок из стихотворения «Песня о певце и короле» Николая Гумилёва рисует картину, буквально пронизанную предчувствием чего-то опасного, поэт использует слова, создающие впечатление надвигающейся беды, несчастья, беспощадности, неизвестности, и на фоне этого «знакомит» нас с троллем. Мы как будто видим тролля в «естественной» для него обстановке и понимаем, какой он. Несмотря на то, что Гумилёв, по всей видимости, говорит об отвлечённых, абстрактных понятиях, он всё же передаёт смысл через конкретные образы, в том числе и посредством обращения к мифологии, и здесь один из героев – тролль.

Рассмотрим вопрос более детально. Кто такие тролли и где они живут? Лет двадцать-тридцать назад мы бы, наверное, сказали, что тролли живут в горах или в тёмном, страшном лесу, имея в виду, что тролли – это некие существа, характерные для скандинавского эпоса, наделённые способностью колдовать, как правило, враждебно настроенные по отношению к людям. И вряд ли тогда мы задумались бы о том, что может быть и другое значение у слова ‘тролль’. Но в то время у нас не было доступного, повсеместно распространённого Интернета, люди не проводили по несколько часов в день в различных соцсетях, да и самих соцсетей у нас не было. Однако, технический прогресс вносит свои коррективы в нашу жизнь: с появлением и, главное, с широким распространением глобальной паутины общество получило много возможностей, и одни из наиболее важных – возможности общения между людьми и их самореализации.

Представляется вполне естественным, что мы пользуемся разного рода Интернет-площадками для объединения по интересам, обмена информацией, фиксации наших наблюдений и мыслей или для демонстрации своих успехов, просто самовыражения и так далее. При этом общение в сети для некоторых индивидуумов в отдельных случаях может являться даже более привлекательным по сравнению с личным общением в силу относительной анонимности и, следовательно, большей речевой свободы: они могут вести себя раскованно, даже грубо, потому что не ощущают ответственности за общение в виртуальном пространстве. Таким образом, Интернет является не просто каналом передачи информации, сегодня на первое место выходит другая функция Интернета – средство коммуникации, то есть, Интернет сочетает в себе и некое глобальное информационное поле и относительно новую социальную среду, где особый интерес для нас представляет коммуникация.

В настоящее время во всемирной паутине можно встретить огромное количество виртуальных личностей, которые, хотя и похожи на реальных индивидуумов, всё же отличаются несравнимо большим многообразием, в том числе в вопросе, который мы рассматриваем в данном случае: в манере ведения диалога. Мы тоже называем их троллями. Итак, кто же такие сетевые тролли? Мы уже упоминали, что изначально тролль – сверхъестественное существо из скандинавской мифологии, как правило,

уродливое, могущественное, являющееся горным духом, обычно враждебным человеку. Само слово «тролль» представляет собой заимствование из шведского “Troll” - чары, колдовство, а в скандинавских легендах тролли пугали людей своим видом и поведением, а также магическими способностями.

Интересно, что в разных словарях определения слова «тролль» несколько отличаются, к тому же, не последнюю роль играет и время написания словаря. Так, если в качестве первого примера рассматривать Большой энциклопедический словарь, в словарной статье «тролли» можно обнаружить «простое» определение, без дополнительных деталей: в скандинавских народных поверьях сверхъестественные существа (чаще всего великаны), обычно враждебные людям [6]. А в словаре русского языка С.И. Ожегова под редакцией Н.Ю. Шведовой, например, 1986 года издания, словарная статья «тролль» отсутствует [5]. Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н.Ушакова даёт такое определение слова «тролль»: в скандинавской мифологии сверхъестественное существо (великан, карлик, волшебник, ведьма); здесь имеет место и указание на гендерное отличие, т.е., тролль – это существо не только мужского пола, что соответствует грамматическому роду слова, но и женского – ведьма [9]. Таким образом, очевидно, что в словарях, изданных более 20 лет назад, присутствует только одно, давно известное «классическое» определение слова «тролль», а в некоторых словарях искомое слово отсутствует вовсе. Оценим лексему «тролль» в другом аспекте: по данным «Русского ассоциативного словаря», «тролль» стоит на одном из первых мест в ассоциативной реакции на стимул «гном», предшествуя слову «человек» [7]. Это говорит о том, что в сознании говорящих на русском языке слова «тролль» и «человек» имеют довольно тесную ассоциативную связь (через значение слова «гном»).

Вместе с тем, язык является живым организмом, и развивается он в соответствии с современными условиями, с одной стороны, отражая культуру, этику общения, изменения в обществе и, с другой стороны, оказывая влияние на общество. В данной статье мы рассматриваем иное, «новое», в большей степени оценочное значение слова «тролль», приобретённое под влиянием коммуникативных ситуаций, появившееся некоторое время назад и уже закрепившееся, чем мы обязаны всё более активному общению людей в Интернете на различных форумах, в чатах, комментариях к статьям, сетевым дневникам, в соцсетях. Здесь важно обратить внимание на формы речевой деятельности в Интернете. Поскольку диалоги между участниками рассматриваемой нами виртуальной беседы, как правило, создаются и воспринимаются в виде письменных текстов, можно смело утверждать, что коммуникация в Интернете относится к письменной речи, то есть, формально визуальное восприятие реплик собеседника не позволяет учитывать невербальные средства общения, например, мимику и жесты, к тому же, как мы уже упоминали выше, такой опосредованный способ коммуникации условно

анонимен и позволяет чувствовать себя свободнее в общении. Всё это не может не сказаться, в том числе, на культуре ведения дискуссии и на лексике.

Для начала рассмотрим, как представлена лексема «тролль» в языке общения русскоязычных пользователей Интернета. Проанализировав достаточно большое количество примеров употребления слова «тролль» русскоязычными участниками дискуссий в Интернете, мы можем отобрать следующие наиболее употребительные слова и словосочетания: тролль, троллить, жирный тролль, толстый тролль, тролль обыкновенный, элитный тролль, тонкий тролль, опытный тролль, типичный тролль, тролль-офтопик, тролль-новичок, троллёнок, тролле-поговорки, троллинг, троллизм, кормить тролля, тролль затесался, мерзкий тролль, тролль инициативный, тролль на зарплате, форумный тролль, интеллигентный тролль, троллефобия, троллемания, толстый троллинг, тонкий троллинг, профессиональный троллинг, трололо, ололо, тролляка. Эту массу примеров можно условно разделить на отдельные слова с продуктивными словообразовательными морфемами и словосочетания, как правило, двусловные, дополняющие характеристику «тролля».

Помимо слов и словосочетаний, которые используются непосредственно в процессе общения в чатах, на форумах и т.д., слово «тролль» входит в состав так называемых тролле-поговорок, большая часть из которых – это переосмысленные «обычные», классические поговорки:

Не так страшен тролль, как его малюют.

Рука руку моет, тролль тролля кроет.

Тролль громче всех кричит «держи тролля».

Троллей бояться – в сеть не ходить.

Тролль троллю глаз не выключает.

Тролль у тролля лулзы украл.

Было бы болото – тролли найдутся.

Хорош бы дом – да тролль живёт в нём.

Сколько тролля ни корми – он всё в сеть смотрит.

Скажи мне, кто твой тролль, и я скажу, кто ты.

Чем дальше в сеть, тем толще тролли.

Напугал тролля баном.

Старый тролль холивара не портит.

Что блогеру хорошо, то троллю фейл.

Подобные образцы народного юмора свидетельствуют о значимости и распространённости такого явления, как троллинг. На разных сайтах мы можем встретить не только отдельные поговорки, но даже стихи, посвящённые Интернет-троллям:

1) ...Оставляя словесного мусора горы,

Тролли сайты любые спешат засорять...

Не вступайте вы с ними в бесплодные споры –

спорить с ними – лишь попусту время терять.

2) Сорвите с троллей маску,
Пускай не лезут в сказку [8].

Вышеперечисленные примеры иллюстрируют негативное отношение к людям, называемым троллями, по причине их деятельности в процессе общения в сети; слово «тролль» приобретает явно ругательный смысл, употребляется в ответ на разного рода вербальную агрессию, проявления которой могут включать брань, настойчивые попытки отвлечь собеседников от основной темы, намеренное искажение информации и фактов, провокации, личные оскорбления и даже угрозы. При этом лица, выступающие в роли троллей, могут не придерживаться какой-то одной стороны в разгорающемся споре, есть ситуации, когда они высказывают сначала одно мнение, а потом противоположное. Чаще такое происходит в разных дискуссионных «ветках»: в первой дискуссии «тролль» поддерживает определённую идею, а в следующий раз, в другой дискуссии, высказывается против. В любой акте коммуникации интернет-тролль своими репликами как будто «забрасывает удочку» и ждёт, кто попадётся, то есть, ждёт отклика, реакции – это и есть его основная цель.

В связи с этим обратим внимание на этимологию лексемы «тролль» в исследуемом нами значении. Однозначной версии его происхождения нет, но, предположительно, английское слово «troll», «ловить на блесну», приобрело это значение под влиянием созвучного «trawl»: алгоритм действий, задачи и цели Интернет-тролля аналогичны действиям рыбака, забросившего удочку и терпеливо ждущего жертву. Со временем значение, используемое в рыболовной сфере, приобрело связь с обозначением существ из скандинавской мифологии, по всей видимости, в силу отрицательной характеристики этих существ и их влияния на людей. Мы не будем подробно останавливаться на вопросе происхождения и слияния значений, но отметим, что в английском языке, в силу морфологических особенностей, этот процесс должен был пройти быстрее. В русском языке мы наблюдаем множество форм, к примеру, существительное «тролль» с указанными нами значениями, существительное «троллинг», глагол «троллить», прилагательное «троллинный» и так далее, и в русский язык значение лексемы «тролль» - «провокация, инициатор конфликта» пришло из английского.

Заслуживают внимания данные частотного словаря на основе Национального корпуса русского языка: до начала девяностых годов прошлого века число вхождений лексемы стремится к нулю [2], но в последнее десятилетие частота упоминаний возросла, при этом значительная часть употребления слова «тролль» в примерах связана с музыкальной культурой [3], а также с упоминанием троллей в значении «провокация, хам, грубиян» [4]. Мы видим, что само явление троллинга и слово «тролль» не ограничены только интернет-культурой: постепенно и действия переходят из виртуального мира в реальный и слово начинают употреблять в устной речи, в публицистике, художественной литературе.

Ввиду того, что Интернет – глобальный инструмент, не будет лишним коснуться вопроса существования лексем для обозначения интернет-троллей и в других языках. Например, в испанском языке «un troll» - тролль, «trollear» - троллить [10], во французском языке – «trolls» - тролли [11], в немецком – «trolle» - тролли [12], в итальянском – «troll» [13]. В формате данной статьи нет возможности детально исследовать эту тему, но в соответствии с приведёнными примерами мы можем сделать вывод, что явление интернет-троллинга и слова для его обозначения есть во многих языках, осмелимся предположить, что в той или иной форме даже во всех языках, на которых говорят в странах, где есть всемирная сеть.

На основании анализа языкового материала, представленного в различных источниках, можно назвать следующие характеристики интернет-тролля:

- всегда и разными способами провоцирует конфликт или, как минимум, бурную эмоциональную дискуссию;
- высказывает мнение, противоположное мнению большинства в отдельно взятой дискуссии с целью вызвать эмоциональный отклик;
- высказывает заведомо ошибочное, ложное или спорное мнение;
- позволяет себе грубость, хамство, жестокость, «переход на личности»;
- может притворяться глупым или некомпетентным, наивным или, наоборот, человеком, знающим всё и обо всём;
- часто демонстрирует своё превосходство, хотя и не всегда в открытой форме;
- может позволять себе писать с ошибками, публиковать заведомо неграмотные комментарии: так как акт коммуникации осуществляется в письменном виде, ошибки очень заметны и сам факт неграмотности зачастую служит причиной возникновения конфликта, в любом случае отвлекая собеседников от основной темы;
- придирается к грамотности собеседника, даже если сам пишет с ошибками;
- настойчив и непреклонен;
- часто домысливает ситуацию, выступает от лица других, использует обобщения;
- может быть разного «уровня»: толстый тролль – тонкий тролль, где, например, толстый тролль – тролль обыкновенный (неинтересный, явный), а тонкий – элитный (интересный);
- тролли «живут» везде, тролль глобален, он не зависит от границ, географии, он может позиционировать себя как жителя любой страны.

Таким образом, в данном значении синонимами слова «тролль» будут: провокатор, подстрекатель, аноним, анонимный раздражитель, возмутитель спокойствия, баламут, паникёр, зачинщик ссоры.

Основываясь на вышеизложенной информации, мы приходим к следующим выводам:

- общее для всех определений слова «тролль» - живое существо, определённая сила, запугивание;
- во всех определениях так или иначе уделяется внимание размеру;
- тролли способны к действиям;
- в значении слова могут быть заложены и гендерные различия: великан/волшебник – ведьма, но для интернет-тролля пол не так уж важен;
- до широкого распространения всемирной паутины и социальных сетей в России слово «тролль», в частности, в русском языке, имело только значение, указанное в начале статьи: «сверхъестественное существо в скандинавской мифологии, враждебное людям», в современном мире, говоря «тролль», мы, скорее, подразумеваем провокатора или грубияна;
- некоторые люди предпочитают виртуальное общение, так как считают таковое анонимным и ведут себя раскованнее;
- в последнее время всё чаще мы сталкиваемся с переосмыслением, переносом значения, приобретением словом новых оттенков в его уже изменённой функции, что не может не сказаться на увеличении его частотности;
- троллинг может быть грубым, жестоким, пугающим, а может быть тонким и интеллигентным, в зависимости от ситуации;
- явление троллинга не ограничивается какой-то одной нацией, страной, группой, тролли могут «жить» и действовать в любом месте, как с точки зрения географии, так и с точки зрения сообществ в сети;
- лексема «тролль» уже выходит за рамки привычного нам употребления и начинает использоваться в обычной жизни, в устной речи, в статьях, интервью, равно как и действие, обозначаемое словом «троллинг», может переходить из виртуальной в реальную жизнь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гумилёв Н.С. [Электронный ресурс] URL: <https://rupoem.ru/gumilev/all.aspx#moj-zamok-stoit> (дата обращения: 16.09.2020).
2. Национальный корпус русского языка. URL: https://processing.ruscorpora.ru/graphic.xml?env=alpha&mode=graphic_main&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=100&spp=&spd=1&text=lexform&sort=i_year_created&g=i_year_created&lang=ru&nodia=1&req=%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D1%8C&startyear=1990&endyear=2019&smoothing=0 (дата обращения: 10.01.2021).
3. Национальный корпус русского языка. URL: https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i_grtagging&startyear=1800&text=lexform&req=%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D1%8C&api=1.0&mode=main&env=alpha&nodia=1&endyear=2019&docid=L3BsYWNIL3J1c2NvcnBvcnEvdGV4dHMvZmluYWxpemVkl21haW4vc291cmNIL3Bvc3QxOTUwL3h4aV9zbWkvZS1zbWkvcnVzcmVwLzI1XzIwMTMvcnVzcmVwMzQueG1sIzAwMDA= (дата обращения: 15.01.2021).
4. Национальный корпус русского языка. URL: https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?sort=gr_tagging&docid=L3BsYWNIL3J1c2NvcnBvcnEvdGV4dHMvZmluYWxpemVkl21haW4vc291cmNIL3Bvc3QxOTUwL2ZpY3Rpb2

[5fbWVtL2l2YW5vd19hL2l2YW5vd19rb21pdW5pdGkueG1sIzAwODE%3D&startyear=1800&text=lexform&req=%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D1%8C&endyear=2019&mode=main&doc_i_year_created=20122012&docid=L3BsYWwNIL3J1c2NvcnBvcnEv dGV4dHMvZmluYWxpemVkl21haW4vc291cmNIL3Bvc3QxOTUwL2ZpY3Rpb25fbWVtL2l2YW5vd19hL2l2YW5vd19rb21pdW5pdGkueG1sIzAwODE=](https://www.grammatika.ru/2019/01/15/5fbWVtL2l2YW5vd19hL2l2YW5vd19rb21pdW5pdGkueG1sIzAwODE%3D&startyear=1800&text=lexform&req=%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D1%8C&endyear=2019&mode=main&doc_i_year_created=20122012&docid=L3BsYWwNIL3J1c2NvcnBvcnEv dGV4dHMvZmluYWxpemVkl21haW4vc291cmNIL3Bvc3QxOTUwL2ZpY3Rpb25fbWVtL2l2YW5vd19hL2l2YW5vd19rb21pdW5pdGkueG1sIzAwODE=) (дата обращения: 15.01.2021).

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Русский язык, 1986.

6. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1991. Т.2. – С.498.

7. Русский ассоциативный словарь. [Электронный ресурс] / URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 25.12.2020).

8. Стихи.ру [Электронный ресурс] / URL: <https://www.stihi.ru/diary/tatahaha/2019-07-03>. (дата обращения: 17.09.2020).

9. Толковый словарь русского языка. / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. Т. 1 – 4.

10. [Электронный ресурс] / URL: <https://rpp.pe/lima/actualidad/trolls-de-internet-son-sadicos-y-psicopatas-segun-estudio-noticia-670028> (дата обращения: 15.01.2021).

11. [Электронный ресурс] / URL: <https://www.huffingtonpost.fr/sophie-vershbow/ce-qui-s-est-passe-quand-des-trolls-m-ont-gache-la-vie-sur-twitter-a-23685378/> (дата обращения: 15.01.2021).

12. [Электронный ресурс] / URL: <https://www.sueddeutsche.de/politik/bundestagsdebatte-merkel-schimpft-ueber-internet-trolle-1.3262752> (дата обращения: 15.01.2021).

13. [Электронный ресурс] / URL: <https://www.atman.it/abc-dei-social-media/che-cose-troll/> (дата обращения: 15.01.2021).

*Андреева Г.Б.
Никитина О.А.*

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ РЕЧЕВЫХ ПРАКТИК В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты интеграции иноязычной лексики в систему русского языка. Процессы глобализации в современном обществе оказывают влияние не только на развитие языка, но на изменение ментальности той или иной нации. Активный процесс ассимиляции английских заимствований ставит вопрос о сохранении национальной специфики речевых практик в контексте социокультурных трансформаций.

Ключевые слова: национальная специфика, речевые практики, социокультурная трансформация, лингвокультуры.

*Andreeva G.B.
Nikitina O.A.*

PRESERVING THE NATIONAL SPECIFICITY OF SPEECH PRACTICES IN THE CONTEXT OF SOCIOCULTURAL TRANSFORMATIONS

Abstract: *The article deals with some aspects of the integration of foreign language vocabulary into the Russian language system. The processes of globalization in modern society have an impact not only on the development of language, but also on changing the mentality of a particular nation. The active process of assimilation of English borrowings makes the problem of maintaining the national specificity of speech practices in the context of socio-cultural transformations up-to-date.*

Keywords: *national specifics, speech practices, sociocultural transformation, linguistic cultures*

Проблема сохранения национальной специфики приобретает особую актуальность в условиях социокультурных трансформаций. Основу национальной специфики составляет ментальность, то есть совокупность ценностных установок, культурных особенностей, норм поведения и морали, присущих той или иной нации. В процессе взаимодействия лингвокультур, который осуществляется в рамках речевых практик, имеет место лингвистическая диффузия, что с одной стороны облегчает коммуникацию, а с другой стороны влияет на сохранение национальной специфики говорящих.

Социокультурные трансформации представляют собой масштабные изменения, которые охватывают все общество в целом и все сферы его жизнедеятельности. Процессы глобализации, расширение взаимодействия между странами унифицируют не только развитие экономической, социальной, но культурной сфер жизни общества. По мнению Н.С. Ищенко «социокультурная динамика любого общества в наше время наблюдается в ситуации межкультурной коммуникации разных народов и социумов, что приводит к изменению культурного пространства этих обществ, затрагивающих культурное ядро данной культуры. Деформация и разрушение культурного ядра означает разрушение культуры как целого» [1].

На современном этапе перед обществом стоят две важные задачи: во-первых, адаптироваться к процессам социокультурных трансформаций, и во-вторых, сохранить национальную специфику культуры и языка в условиях интенсивного взаимодействия.

Рассмотрим влияние социокультурных трансформаций на речевые практики студентов вузов. Именно молодежь является наиболее открытой и восприимчивой к динамическим изменениям жизни общества, именно в этой среде легче закрепляются происходящие социокультурные трансформации. Появление всемирной сети, гаджетов значительно облегчают лингвокультурное взаимодействие, способствуя тем самым процессам глобализации.

Поскольку английский язык является на сегодняшний день главным средством международной коммуникации, именно он является источником новых заимствований, влияющих в том числе и на сохранение национальной специфики в межкультурном взаимодействии. Лингвистическая экспансия английского языка последних лет значительно

изменила качественный состав многих языков мира, вытеснив из речи многие национальные слова, выражающие то или иное понятие. Селебрити вместо знаменитость, топ-менеджер вместо руководитель, имидж вместо образа, бренд вместо марки, парковка вместо стоянки для автомобилей, киллер вместо наемного убийцы, саммит вместо встречи на высшем уровне – это далеко не полный перечень примеров вытеснения национальных слов английскими в русском языке.

Безусловно, заимствование слов – естественный процесс развития языка. Язык не может быть совершенно свободен от иноязычных слов в условиях интенсивной межкультурной коммуникации. Многие иностранные слова, заимствованные в XX веке столь прочно ассимилировались, что не сегодняшней день не воспринимаются, как иностранные. Среди них всем привычные радио, президент, мэр, сэндвич и т.д. Однако XXI век привнес значительные изменения в лексику русского языка. Батл, сайдинг, промоушн, фреш, хэппи-энд, ноутбук, сайт, браузер – этим лексическим единицам нет аналогов в русском языке. Расширение межгосударственных связей, международное сотрудничество в сфере экономики, зарубежный туризм, академическая мобильность – эти и другие факторы снижают уровень национального компонента речевых практик. Е.Н. Зыкова считает, что «не следует забывать о взаимосвязи языка и культуры. Исторически сложилось так, что культурные политические, военные контакты между народами предполагают параллелизм языковых контактов. В современной же ситуации глобализации ... прослеживается и обратная взаимосвязь, когда всему миру навязывается англо-американский образ жизни и система ценностей, что часто входит в противоречие с местной национальной культурой» [2].

Какие именно группы заимствований встречаются в современном русском языке? Во-первых, прямые заимствования. Уик-энд, сертификат, кэш имеют практически те же значения, что выходные, подтверждающий документ и наличные деньги, то есть выражают те же значения, что и в языке оригинале.

Во-вторых, гибриды, то есть слова, к иностранному корню которых присоединяется русские приставки, суффиксы, окончания или целые лексемы. Значение слова при этом несколько изменяется. К таким словам можно отнести клубиться (от англ. club), SPA-индустрия.

В-третьих, калька, когда слова заимствуются с сохранением фонетического и графического облика. Например, ланч, кредит, джинсы, диск. К четвертой группе относятся экзотизмы, которые характеризуют явления иной культуры: чипсы, бургер, джентельмен, лорд.

В пятую группу входят варваризмы, или так называемые слова-чужаки, построенные по образцу языка, из которого они заимствованы. Варваризмы нарушают чистоту речи, так как не полностью ассимилировались с языком, в который «пришли», поскольку не соответствуют его правилам. К таким словам относятся ставшие употребительными тренинг, мейкап, кейс, ток-шоу.

Композиты представляют слова, состоящие из двух иностранных слов. Эта группа представлена такими словами, как конгресс-холл, снэк-бар, барбер-шоп, имидж-мейкер и другие. К седьмой группе относятся жаргонизмы, лексика, характерная для определенных групп. Это слова типа бойфренд, респект, репостнуть, зачекиниться, зауглить, изи и другие.

Какие из перечисленных групп наиболее сокрушительно влияют на национальную специфику речевых практик? К таким группам относятся гибриды, варваризмы и жаргонизмы, поскольку эта лексика сложно ассимилируется с русским языком, а понятия, для выражения которых используются эти слова, могут легко быть заменены русскими словами.

Следует ли сохранять национальную специфику родного языка в условиях социокультурных трансформаций? Авторы придерживаются мнения, что это необходимо. Безусловно, язык развивается в том числе и за счет заимствований. Прогресс не стоит на месте. Новые достижения приносят и новую лексику, аналога которой может и не быть в родном языке. Язык «вынужден» приспосабливаться под потребности общества и времени. Однако при наличии русских эквивалентов для сохранения национальной ментальности важно использовать именно русский язык для выражения тех или иных понятий. По мнению академика Дмитрия Лихачева начать сохранение русского языка следует с собственной речи. Родной язык, его богатство и самобытность может сберечь только «верность своей стране» [3, 5]. Таким образом, сохранение национальной специфики речевых практик в молодежной среде – вопрос не столько лингвистики, сколько педагогики. «Учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно – прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая. ... речь – важнейшая часть ... нашей личности, наших души и ума...» [там же, 16]. Воспитание молодежи в духе национальной идентичности и патриотизма, уважения к собственным корням, любви к Родине – залог «выживания» русского языка, сохранения его национальной специфики в условиях глобализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ищенко Н. С. Проблемы теоретического осмысления социокультурных трансформаций // Философско-культурологические исследования. Луганск, 2018. № 4. URL: <http://oduvan.org/chtivo/stati/problemyi-teoreticheskogo-osmysleniya-sotsiokulturnyih-transformatsiy/> (дата обращения 29.01.2021).
2. Зыкова Е.Н. Англо-русские гибридные образования как один из способов пополнения лексического состава русского языка // Современная филология : материалы IV Междунар. науч. конф., март 2015 г.). URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/137/7473/> (дата обращения: 31.01.2021).
3. Д.С. Лихачев. Письма о добром и прекрасном / сост., общ.ред. Г.А. Дубровской. М.: Дет.лит., 1985. 63 с.

*Борисова Е.Б.
Протченко А.В.*

МАЛЫЙ СИНТАКСИС В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ РОМАНА Т. ДРАЙЗЕРА «ФИНАНСИСТ»)

Аннотация. В статье рассматриваются атрибутивные словосочетания (малый синтаксис) как средство создания внешнего облика персонажа в оригинале романа Теодора Драйзера «Финансист» и его переводе на русский язык. Сравнительно-сопоставительный анализ проводится с учетом горизонтального и вертикального контекста произведения. Как показало исследование, неучет данных параметров привел к смещению текста перевода в более сниженную стилистическую плоскость, исказив образ героини.

Ключевые слова: персонаж, атрибутивные словосочетания, оригинал, перевод, горизонтальный и вертикальный контекст.

*Borisova E.B.
Protchenko A.V.*

MINOR SYNTAX OF THEODORE DREISER'S «FINANCIER» WITHIN THE FRAMEWORK OF LITERARY TRANSLATION

Abstract. The paper is an attempt to analyze attributive word-combinations (minor syntax) as a means of the character portrayal in Theodore Dreiser's novel "The Financier" and its Russian translation. Special attention is paid to the linguistic environment as well as to vertical context of the novel. As the research shows the displacement of the translated text into a different stylistic stratum resulted in changing the image of the protagonist.

Key words: protagonist, minor syntax, attributive word-combinations, character portrayal, original, translation, linguistic environment, vertical context

Общепризнано, что соответствие текста оригинала и текста перевода устанавливается не на уровне отдельных элементов языковой иерархии, будь то слово, словосочетание (единицы малого синтаксиса) или предложение, но на уровне всего текста в целом [1, с. 17].

При этом необходимо иметь в виду, что в художественном произведении наряду с такими отличительными признаками авторского стиля, как членение текста на предложения и абзацы, как пунктуационное оформление, важным фактором индивидуального «почерка» писателя являются выбор слов и способы соединения их в словосочетания. Таким образом, малый синтаксис рассматривается как признак индивидуального стиля писателя, отличающего его в числе прочих признаков от стилей других авторов [6, с. 105-112].

Понятно, что для функционального стиля художественной литературы характерно наличие окказиональных, т. е. свободных, метасемиотически нагруженных словосочетаний, которые, как правило, обладают эмоционально-оценочными коннотациями. Тем не менее, узуальные словосочетания, будучи транспонированы в ткань словесно художественного творчества, употребляются в преобразованном виде, так как помимо передачи фактической информации (семантический уровень) выполняют другие задачи: служат речевой

характеристикой персонажа, выражают авторскую позицию, его оценку героев, событий и т. д. (метасемиотический уровень) [6, с. 24-26]. Изучение словосочетаний в сравнительно-сопоставительном плане представляет особый интерес, когда речь идет о переводе как результате научного анализа текста, в частности, и шире, в контексте общелингвистического анализа произведения словесно-художественного творчества [2, с. 156-157; 4].

Приступая к транспонированию того или иного произведения, переводчику художественной прозы необходимо попытаться понять, как то или иное словосочетание используется автором для реализации его замысла [6, с. 24-26]. Лишь такой анализ поможет избежать переводческих ошибок и найти в языке-цели такие равноёмкие словосочетания, которые будут оправданы не только семантикой соответствующих языковых единиц, но и вертикальным контекстом произведения [4]. Иерархия смыслов, заложенных в том или ином произведении «достигается за счет индивидуально-авторской системы актуализаций варьирующихся в данном тексте» [8, с. 106].

Материалом анализа в данной статье послужил широко известный русскоязычному читателю роман Т. Драйзера «Финансист». Поскольку в рамках одного исследования невозможно полностью, т. е. страницу за страницей, сопоставить прозаический оригинал с его переводом, нами был использован метод тематического расслоения текста как конкретный вид стратификации произведения словесно-художественного творчества [2, с. 26].

Анализу были подвергнуты атрибутивные словосочетания в таком важном тематическом слое романа, как описание одежды главных героев – Фрэнка и Эйлин Каупервуд.

Из всего многообразия словосочетаний нам, прежде всего, интересны атрибутивные словосочетания, поскольку они больше других насыщены экспрессивно-оценочными коннотациями и ассоциациями. Важную роль при этом играет их языковое окружение.

Как истинный писатель-реалист Т. Драйзер очень тщательно описывает манеру героев одеваться, создавая у читателя тем самым яркое и образное представление о характере героев, их вкусах, привычках, положении в обществе. Большое внимание в таких описаниях уделяется цветовой гамме материала, покрою и форме одежды. В зависимости от характера самого героя автор отдаёт предпочтение какому-то одному аспекту. Так, например, описывая туалеты молодой и жизнелюбивой Эйлин, энергия которой бьёт через край, Т. Драйзер прежде всего обращает внимание на цветовую гамму её туалета, а потом на материал и форму. В таких описаниях преобладают яркие, броские тона, подчёркивающие жизненную энергию героини:

«She wore a purple velvet street dress, edged with narrow flat gilt braid and striking gold-and-purple turban. She had on daintily new boots of bronze kid and long gloves of lavender suede» [9; p. 228].

В авторских описаниях одежды Фрэнка Каупервуда главенствующее место занимают качество и покрой одежды и лишь затем – её цветовая

гамма:

«*Cowperwood entered, dressed in his good clothing – a dark, grey blue tweed suit of pure wool, a light well-made grey overcoat, ...his shoes new and of good leather, his tie of the best silk and conservatively coloured*» [9; p. 468].

Подобная манера описания героев сразу расставляет акценты на приоритетах, вкусах и, в какой-то мере, на характере персонажей.

То или иное атрибутивное словосочетание может повторяться несколько раз в разных отрывках романа, одинаковых по своему содержанию. В описании одежды героев это приводит к накоплению определенного признака, и читатель узнает героя в каждом новом описании. Так, пытаясь передать индивидуальность, силу личности, жизненную энергию, молодость и ослепительную красоту Эйлин, автор использует в атрибутивных словосочетаниях описательные прилагательные яркой цветовой гаммы, преимущественно золотых и красных тонов: *scarlet / crimson (jacket) / yellow / shaded orange (dress) / burnt-orange (shoes) / dark red (dress) / gold-and-purple (turban) / golden-brown (skirt)*.

В описании одежды Фрэнка Каупервуда, любящего солидность и основательность во всём, предпочтение отдаётся гамме чёрных и серо-голубых тонов: *black broad (cloth) / grey (suit) / black (derby hat) / light grey (overcoat) / grey (overcoat) / conservatively coloured (tie)*. Как следует из анализа нашего эмпирического материала, экспрессивные возможности слов повышаются, когда они становятся частью словосочетания и приобретают контекстуальную, т.е. адгерентную коннотацию [7; с. 14-15].

Так, атрибутивные словосочетания, описывающие предметы туалета, являются для Т. Драйзера важным стилистическим средством имплицитной характеристики персонажей. При этом писатель использует различные типы определений – обособленные и необособленные, препозитивные и постпозитивные, отдавая заметное предпочтение описательным атрибутам в препозиции, которые сразу сосредотачивают внимание читателя на цвете и качестве той или иной детали гардероба: *his well-made grey overcoat / good clothing / striking gold-and-purple turban / a huge crimson feather / black derby hat / tanned leather / red plush / heavy impressive silk*.

Автор «Финансиста» использует и такой яркий стилистический приём, как обособленные определения в постпозиции. Выразительность этого средства у Т. Драйзера усиливается благодаря сравнительно редкому употреблению, каждый случай использования постпозитивной определительной конструкции становится центром всего описания:

- «*his shoes new and of good leather, his tie of best silk heavy and conservatively coloured*» [9; p. 468];

- «*She had on a crimson Zouave jacket heavily braided with black about the edges; and crimson ribbons reaching nearly to her waist*» [9; p. 125].

В авторских описаниях одежды героев особо выделяются

сложнопроизводные прилагательные, дающие автору широкие возможности для индивидуального художественного выражения. Среди них можно выделить большую группу двучленных атрибутов цветообозначения: *gold-and-purple / burnt-orange / golden brown / brownish-red / reddish-gold / grey-blue / bluish grey*. Подобные словосочетания отражают стремление точно передать оттенки изысканного гардероба персонажей.

Автор пытается как бы отстраненно взглянуть на своих героев, не привнося своего личного отношения к ним. Очевидно поэтому в тексте романа «Финансист» преобладают узувальные атрибутивные словосочетания, дающие объективную картину описываемого. В романе не часто встречаются прилагательные с эмоционально-оценочной коннотацией, особенно в описаниях одежды Эйлин и Фрэнка. Однако о симпатиях автора можно догадываться уже по тому, как представлен этот тематический слой.

Так, из приведенного выше иллюстративного примера видно, что, несмотря на то, что внешний вид Эйлин всегда слегка вычурный, прилагательные в контексте произведения приобретают положительную коннотацию, подчёркивая молодость, соблазнительность героини, её физическую привлекательность и жизнерадостность.

Понять сложный, многогранный характер героини нам помогает и описание обстановки в её комнате, где нет порядка, но зато много красивых и дорогих вещей: «*It was full of clothes, beautiful things for all occasions (...), jewelry, shoes, stockings, lingerie, laces*» [9; p.91].

Атрибутивное словосочетание *beautiful things*, обладающее положительной ингерентной коннотацией, уравнивает описание вещей, беспорядочно разбросанных в комнате Эйлин, характеризуя не только их, но и хозяйку.

При описании Фрэнка Каупервуда тон повествования меняется. Как было отмечено выше, представляя читателю главного героя, Т. Драйзер уделяет первостепенное внимание материалу, из которого сделана одежда и обувь Фрэнка, качеству этих деталей гардероба. Такое построение текста вполне закономерно, так как помогает в полной мере создать образ преуспевающего, практичного и во многом сдержанного финансиста, обладающего, к тому же, отличным вкусом:

Превосходная степень прилагательного *thin* выбрана автором для описания цепочки для часов («*He wore only the thinnest of watch-chains, and no other ornament of any kind*» [9; p.352]) с тем, чтобы подчеркнуть изящество вещей и отменный вкус её хозяина. Заметим, что финансовые успехи Каупервуда проявляются не только в манере одеваться, но и в постройке великолепных особняков, приобретении дорогих картин и других деталей интерьера, о чем читатель узнает в ходе знакомства с сюжетным развитием романа.

Теперь, когда мы попытались выяснить, каким образом Т. Драйзер использует атрибутивные словосочетания с различными типами

определений при описании манеры героев одеваться, представляется интересным провести сравнительно-сопоставительный анализ словосочетаний в оригинале и его переводе на русский язык.

К сожалению, переводчику не всегда удавалось адекватно передать смысл подлинника; тем самым не только вид персонажа, но и его внутренний мир оказался искаженным. Обратимся к материалу.

Как показало исследование, на протяжении всего романа Эйлин выделялась не только благодаря своим роскошным и несколько экстравагантным нарядам, но и благодаря энергии и жизненной силе, бьющим в ней ключом. Образ Эйлин в романе является символом молодости, красоты и жизнелюбия. Однако в переводном варианте «Финансиста» перед нами предстаёт безвкусно и вычурно одетая молодая женщина. Так, например, в одном из отрывков, описывающих одежду Эйлин, в русском тексте мы видим невообразимое сочетание алого, золотого, фиолетового и оранжевого:

На ней был костюм из алого бархата с узенькой золотой оторочкой и эффектная алая с золотым шляпа. Ноги её были обуты в ботинки из оранжевой кожи, а руки обтянуты длинными перчатками бледно-лилового цвета [3; с. 234]).

При обращении к тексту оригинала («*She wore a purple velvet street dress, edged with narrow flat gilt braid and striking gold-and-purple turban. She had on daintily new boots of bronze kid and long gloves of lavender suede*» [9; p. 228]) нетрудно сделать вывод о том, что эта героиня, любящая экстравагантность, отнюдь не была лишена вкуса.

Как видно из примера, английское прилагательное «*purple*» переведено как «алый», что по-русски означает ярко-красный цвет. Однако согласно английскому толковому словарю прилагательное «*purple*» означает «*any dark colour having components of both red and blue, such as lavender, especially deep in tone*» [10, p. 1068] т.е темный оттенок, близкий, скорее, к лиловому.

Вызывает сомнение верность употребления русского прилагательного «оранжевый» в качестве эквивалента английского прилагательного «*bronze*». Из материала толкового словаря следует, что «оранжевый» трактуется как «густо жёлтый с красноватым оттенком, цвета апельсина» [5, с. 449], т.е. очень яркий цвет. Напротив, английское прилагательное «*bronze*» означает тон тёмной цветовой палитры. Оно и объясняется соответствующим образом: «*the dark reddish-brown colour of a hard metal made mainly of copper and tin*» [10, p. 147].

Таким образом, из оригинала следует, что наряд Эйлин отнюдь не был лишен гармонии: на ней было платье для прогулок по улице («*street dress*») и аккуратная маленькая шляпа – тюрбан («*turban*»), т.е без полей а не «шляпа», которая представляется русскоязычному читателю, прежде всего, как «головной убор обычно с высокой тульей и с полями» [5, с. 886]. При этом шляпа и перчатки молодой женщины вполне гармонируют: они выдержаны в цветовой гамме одного типа – лилового.

Ботинки героини являются изысканным продолжением туалета, а не диссонируют с ним, так как они вовсе не оранжевого, но красно-коричневого, т. е. тоже тёмного цвета.

Итак, при чтении этого отрывка у русскоязычного читателя складывается впечатление о безвкусно и нелепо одетой женщине, в то время как в тексте оригинала речь идёт об изысканном и тщательно продуманном наряде.

Ограниченные рамки статьи не позволяют нам подробно проанализировать в сравнительно-сопоставительном плане отрывки, в которых описывается манера одеваться Фрэнка Каупервуда. Мы полагаем, что этот вопрос может составить предмет отдельного исследования, но отметим, что, при обращении к исследованию соответствующих тех частей параллельных текстов романа «Финансист», мы отмечаем в большинстве случаев практически полное соответствие переводного текста букве и духу оригинала. Представляется, что переводчику удалось в полной мере донести до русскоязычного читателя образ Фрэнка Каупервуда, в то время как образ его жены Эйлин переведен в сниженную стилистическую тональность, не соответствующую авторскому замыслу.

Подводя итоги нашего исследования, можно сделать следующие выводы.

Авторские описания одежды героев в романе «Финансист» представляют собой особую систему внутри произведения, помогающую читателю лучше понять не только финансовое и социальное положение того или иного персонажа, но и его индивидуальный вкус, привычки и даже характер. Атрибутивные словосочетания этого тематического слоя являются для Т. Драйзера важным языковым средством как эксплицитной, так и имплицитной характеристики персонажа.

Переводчику художественной прозы необходимо проникнуть как в непосредственный горизонтальный, так и в вертикальный контекст того или иного произведения с тем, чтобы понять, как атрибутивные словосочетания как важнейшие элементы малого синтаксиса используются художником слова для реализации его авторского замысла и попытаться найти в языке-цели равноёмкие единицы соответствующего языкового уровня.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. Изд. 5-е. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 240 с.
2. Борисова Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: Опыт общелингвистического анализа: монография. – Самара: СГСПУ, 2010. – 284 с.
3. Драйзер, Т. Финансист. – М.: АСТ: 2020. – 736 с.
4. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации художественного текста. Изд. 2-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 208 с.

5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская Аню; Российский фонд культуры; 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
6. *Микоян А.С., Тер-Минасова С.Г.* Малый синтаксис как средство разграничения стилей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 214 с. –160 с.
7. *Морозова А.Н., Никитина Т.Г., Сидоренко А.С.* Полифония слова и текста (James Joyce's *Dubliners*): монография// под общ. ред. А.Н. Морозовой. – Самара: СГСПУ, 2016. – 180 с.
8. *Сырица Г.С.* Актуализация авторских смыслов в художественном тексте: лингвопоэтический аспект: монография. – М.:ФЛИНТА: Наука, 2014.
9. *Dreiser T.* The Financier. М.: РИПОЛ, 2016. – 540 p.
10. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Harlow, Essex: Longman Group UK Limited, 1992. – 1568 p.

Воркачев С.Г.

ГИМНОДИЯ РЕСПУБЛИК БЫВШЕГО СССР И ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ

Аннотация. Исследуется семантическая структура торжественных песен о родине стран бывшего СССР и испаноязычных стран Латинской Америки, устанавливаются базовые смыслы национального гимнического дискурса, а также моральные императивы по отношению к родной земле. Устанавливаются также общие и специфические характеристики национальной гимнодии стран бывшего СССР и испаноязычных стран Латинской Америки.

Ключевые слова: гимнодия; национальный гимн; родина; народ; свобода; единство

Vorkachev S.G.

THE HYMNODY OF THE REPUBLIC OF THE FORMER USSR AND OF THE SPANISH SPEAKING COUNTRIES OF LATIN AMERICA

Abstract. The semantic structure of solemn songs about the homeland of the countries of the former USSR and of the Spanish speaking countries of Latin America is investigated, the basic meanings of the national anthem discourse are established, as well as moral imperatives in relation to the native land. General and specific characteristics of the national anthems of the countries of the former USSR and the Spanish speaking countries of Latin America are also identified.

Key words: hymnody; national anthem; homeland; people; freedom; unity

Патриотический дискурс представлен совокупностью самых разнообразных литературно-речевых жанров, куда входят произведения патриотической лирики, речи политиков, патриотические статьи, афористика, лозунги и даже научные исследования патриотизма. Наиболее же существенным в ряду патриотических жанров является государственный (национальный) гимн (при анализе использовались

тексты гимнов из [3]), в котором, как представляется, концентрируется идея любви к родине.

Гимны большинства республик бывшего СССР получили статус официальных с исторической точки зрения почти одновременно: с 1987 (Литва) по 2006 (Казахстан) год. Независимость этим республикам досталась практически даром, без какой-либо вооруженной борьбы.

Базовая функция национальных гимнов республик бывшего СССР – опознавательная, она реализуется через употребление этнонимов и (само)названий страны и народа: *Россия – священная наша держава; Литва, отчизна наша; Ще не вмерла України і слава, і воля; Вперед, кыргызский народ; Родина моя – мой Казахстан; Вечна живі і квітней, Беларусь; Свободная, независимая Армения; Мой свободный Таджикистан; Во веки веков живи, мой Туркменистан*. В том же случае, когда в тексте гимна нет указаний на страну и народ (Грузия, Эстония, Молдавия), опознавательную функцию выполняет язык гимна.

«Предметная часть» идеи патриотизма, образованная информацией об истории страны, её ландшафте и политическом устройстве, присутствует почти во всех гимнах государств бывшего СССР. Слова гимна, как правило, обращаются к славному прошлому страны: *Предками данная мудрость народная* (Россия), *Духом предков отважных славны сыны* (Туркменистан); *Ты символ надежды наших предков* (Таджикистан); *И сыны твои на прошлом / Свое величье строят* (Литва). Здесь непременно представлена также мысль о совместном и обязательно счастливом будущем: *Широкий простор для мечты и для жизни / Грядущие нам открывают года* (Россия); *Как извечного друга / Встречает новое время / Наша счастливая страна, / Наш народ!* (Казахстан); *Ще нам, браття молодії, усміхнеться доля* (Украина); *Ще у нашій Україні доленька наспіє*.

Здесь присутствуют отсылки к самым значимым образам ландшафта: *От южных морей до полярного края / Раскинулись наши леса и поля* (Россия); *Чорне море ще всміхнеться, дід Дніпро зрадіє* (Украина); *Золотые эти долины – дорогой Узбекистан; Высокие горы, долины, поля – / Родная, заветная наша земля* (Киргизия).

Как известно, главный признак национального суверенитета – независимость, она же свобода: *Душу й тіло ми положим за нашу свободу* (Украина); *Родина наша, свободная, независимая* (Армения); *Держава родная, суверенный край* (Туркмения); *Вперед, кыргызский народ, / Путем свободы вперед!* (Киргизия).

Оценочная семантика государственного гимна представлена признаками любви и сопряженных с ней чувств: гордости, восхищения и благодарности. В гимнических текстах появляются имена родины в сопровождении «любовных» эпитетов: *любимая наша страна* (Россия); *наша любімая маці-Радзіма* (Белоруссия); *дорогой Узбекистан» жон Ўзбекистон* (Узбекистан); *славное отечество şanlı Vətəni* (Азербайджан); *родная, заветная наша земля элибиздин жаны менен барабар* (Киргизия). Родной страной гордятся и восхищаются: *Мы гордимся тобой!* (Россия);

светоч и песня души vaşlaryň täji sen, diller senasy (Туркмения). Этой высшей ценности приписывается сакральный характер: *священная наша держава* (Россия); *земля моя свята garaşsyz topragun nurdur* (Туркмения).

Императивная семантика государственного гимна представлена признаками, связанными с прославлением родной страны, желанием ей процветания, заботой о её благополучии, преданностью ей, защитой её независимости: *Славься, Отечество наше свободное*; (Россия); *Слаўся, зямлі нашай светлае імя* (Белоруссия); *Пусть слава твоя сияет вечно!* (Узбекистан); *Вечна жыві і квітней, Беларусь!*; *Пусть твое счастье и благополучие будет всегда* (Киргизия); *Во веки веков ты живи, процветай!* (Туркмения); *О родина, вечно цвети!* (Узбекистан).

В части государственных гимнов воспроизводится свойственная религиозному гимну мольба о божественном покровительстве: *Да хранит тебя Бог, / дорогая отчизна моя! / Да будет он твоим заступником / и благословит тебя / во всех делах твоих* (Эстония); *Господь, благослови Латвию, / Нашу дорогую отчизну.*

Населяющий страну гимна народа непременно отличается всяческими добродетелями: *Извечно народ наш для дружбы открыт* (Киргизия); *Горд и силен / Мой казахский народ!*; *Сила великого народа, земля героев* (Литва); *Славное отечество сынов-героев* (Азербайджан); *Не угаснет вера великодушного узбека* (Узбекистан); *Мы, беларусы – мірныя людзі, Мы ў працавітай, вольнай сям'і* (Белоруссия); *А завзяття, праця щира свого ще докаже* (Украина); *Предками данная мудрость народная* (Россия).

Если республики бывшего СССР получили свою независимость достаточно мирно [1, с. 38], то страны Латинской Америки к своей независимости от Испании шли через кровопролитные войны, а принятие собственного национального гимна в качестве официального растянулось более чем на столетие [2, с. 120].

Национальные гимны конкретных латиноамериканских стран часто получают названия по первой строке текста: *¡Salve, Oh, Patria!* (Эквадор); *¡Salve a ti, Nicaragua!* (Никарагуа); *Guatemala Feliz* (Гватемала); *Orientales, la Patria o la Tumba* (Уругвай); *Gloria al Bravo Pueblo* (Венесуэла); *Paraguayos, República o Muerte* (Парагвай). Идентифицирующая функция гимнодии здесь осуществляется через присутствие в тексте определенных маркеров: этнонимов, (само)названий страны и народа, топонимов, имен основателей нации и пр.: *Siempre noble soñó El Salvador*; *Alza, Chile, sin mancha la frente*; *Lima cumple ese voto solemne* (Перу); *Seguid el ejemplo / Que Caracas dio* (Венесуэла); *Del guerrero inmortal de Zempoala* (Мексика); *Esta tierra inocente y hermosa / Que ha debido a Bolívar su nombre*; (Боливия); *Ves rugir a tus pies ambos mares* (Панама).

Практически в текстах всех гимнов присутствует хронотоп страны – история с географией. В текстах латиноамериканских гимнов присутствуют имена предков и героев, способствовавших созданию независимого государства: *Nuestros padres, lidiando grandiosos, / ilustraron su gloria marcial* (Парагвай); *Donde el genio de Sánchez y Duarte / a ser libre*

o morir enseñó (Доминикана). Что касается совместного будущего, то в текстах латиноамериканской гимнодии говорится и о нем (*Conquistarse un feliz porvenir* – Сальвадор; *Y ese mar que tranquilo te baña / te promete futuro splendor* – Чили), однако, вполне счастливо и настоящее: *¡Guatemala feliz!*; *Hoy Bolivia feliz a gozar*.

В латиноамериканских гимнах представлены отличительные признаки географической «колыбели народа» – наиболее значимые элементы ландшафта и фауны родной страны: *Del Orinoco el cauce / se colma de despojos* (Колумбия); *Recostada en el Ande soberbio* (Гватемала).

Главным смыслом принятия государственного гимна, естественно, является обретение страной суверенитета, и свобода здесь выступает наиболее значимым атрибутом государственности. Слово «свобода» присутствует практически в каждом латиноамериканском гимне и повторяется в тексте неоднократно: *Nuestros campos de gloria repiten / ¡Libertad! ¡Libertad! ¡Libertad!* (Доминикана); *Libertad, libertad adorada* (Уругвай). Изредка здесь появляется «независимость» (*La independencia sola / el gran clamor no acalla* – Колумбия) и многократно прилагательное «свободный»: *Oh Patria, tu libre existencia / es la noble y magnífica herencia* (Эквадор); *Y es su lema: ser libre o morir* (Доминикана).

Стремление обрести свободу предполагает отсутствие последней: наличие несвободы, зависимости, рабства, угнетения и, соответственно, императив освободительной борьбы, которая, опять же, предполагает наличие врага и угнетателя. Тексты латиноамериканской гимнодии наполнены именами угнетения и рабства: *Largo tiempo el peruano oprimido / la ominosa cadena arrastró; / condenado a una cruel servidumbre* (Перу); *Al tirano impotente lanzando, / que intentaba alargar su opresión* (Перу); *¡Abajo Cadenas!*; *Muera la opresión!* (Венесуэла); *Tú también enseñaste al mundo / Destrozado el infame eslabón* (Гондурас); *El que ayer doblegábase esclavo / hoy ya libre y triunfante se ve* (Чили); *Ni haya esclavos que laman el yugo / ni tiranos que escupan tu faz* (Гватемала). В этих текстах перечисляются угнетатели, захватчики и враги свободы (*Ni opresores le imponen el pie* – Уругвай; *A destino fatal se prepare / Que amenaza a soberbio invasor* – Боливия). Естественно, в роли врага и угнетателя выступает, главным образом, Испания: *El tirano ambicioso Iberino, que la América toda asoló* (Гондурас); *Dominado la Iberia dos mundos / Ostentaba sus altivo poder; De su arrojo soberbio temblaron / Los feudales campeones del Cid* (Уругвай); *Cedió al fin la fiereza española; Se despierta la heroica pujanza / que hizo al fiero español sucumbir* (Эквадор). Тексты гимнов наполнены «агонистичной» лексикой – именами войны, воинов, боев, сражений и побед: *Mexicanos al grito de Guerra / el acero aprestad y el bridón* (Мексика); *Ha cesado la lucha sangrienta* (Чили); *Al combate corred Bayameses* (Куба); *Que tu pueblo con ánima fiera / nunca esquivan la ruda pelea* (Гватемала); *Tras la lid la victoria volaba, / libertad tras el triunfo venía* (Эквадор).

Признак единения уже включен в семантику имен «народ» и «нация», речевое употребление которых само по себе оказывает солидаризирующее

воздействие. Тем самым, вполне объяснимо, что объединительная функция национального гимна активно поддерживается употреблением в его тексте имен «народ», «нация» и «единство»: *Gloria al bravo pueblo* (Венесуэла); *Que tu pueblo con ánima fiera / antes muerto que esclavo será* (Гватемала); *Con ardientes fulgores de Gloria / Se ilumina la nueva nación* (Панама); *Ni opresores, ni siervos alientan / donde reina unión e igualdad* (Парагвай); *Compatriotas fieles, / La fuerza es la unión* (Венесуэла).

В текстах латиноамериканской гимнодии регулярно воспроизводятся положительные автостереотипы народа, населяющего страну гимна: *Y hallarán los que fieros insulten / La grandeza del Pueblo Oriental* (Уругвай); *Por cobardes huyen vencidos: / por valientes, supimos triunfar!* (Куба); *Gloria al bravo pueblo / Que el yugo lanzó* (Венесуэла); *Loor eterno a los bravos guerreros* (Боливия); *¡Salve el pueblo que intrépido y fuerte, / A la guerra a morir se lanzó* (Доминикана); *Cuando alguno pretenda / tu gloria manchar, / verás a tu pueblo valiente y viril* (Коста-Рика); *Es el voto que el alma pronuncia, / ¡Y que heroicos sabremos cumplir!* (Уругвай); *Todos son abnegados, y fieles / Al prestigio del bélico ardor; En cada hombre hay un héroe inmortal* (Сальвадор).

Базовым концептом патриотического дискурса, жанром которого является национальная гимнодия, выступает *родина*, именами которой насыщены тексты латиноамериканских гимнов – *patria*, *tierra*, *suelo*, *hogar*: *Que en concurso de grandes naciones nuestra patria entrará en parangón* (Перу); *De la Patria el alto nombre / en glorioso esplendor conservemos* (Боливия); *Pues tus hijos valientes y altivos, / que veneran la paz cual preseña, / nunca esquivan la ruda pelea / si defienden su tierra y su hogar* (Гватемала); *Es ya libre, ya libre este suelo, / ya cesó su servil condición* (Боливия); *Ave indiana que vive en tu escudo, / paladión que protege tu suelo* (Гватемала).

Аксиологический блок в семантике национального гимна образован семантическими признаками любви и сопровождающих её «каритативных чувств»: гордости, восхищения и благодарности. Так, в текстах гимнов регулярно появляются имена родины сами по себе или в сопровождении «любобных» эпитетов: *Piensa ¡oh Patria querida! que el cielo / un soldado en cada hijo te dio* (Мексика); *Ó Pátria amada, / Idolatrada, Salve! Salve!* (Парагвай); *Dulce Patria te ostentas así* (Парагвай). Родина – предмет любви, обожания и гордости: *Que es santuario de amor cada pecho / do la patria se siente vivir* (Доминикана); *Generosa será nuestra suerte, / Si morimos pensando en tu amor* (Гондурас). Имя родины сопровождается различного рода лаудативными эпитетами: *Esta tierra inocente y hermosa / Que ha debido a Bolívar su nombre / Es la patria feliz donde el hombre / Vive el bien de la dicha y la paz* (Боливия); *Noble patria, tu hermosa bandera / expresión de tu vida nos da* (Коста-Рика); *¡Salve, o tierra gentil! / ¡Salve, o madre de amor!; Salve oh Patria tu pródigo suelo* (Коста-Рика); *Y ante el mundo la Patria indomable / Inaugura su enseña, y su rey* (Уругвай); *Paraguayos, el suelo sagrado / con sus alas un ángel cubrió* (Парагвай); *Siempre noble, constante y valiente* (Чили).

Императивный блок национальной гимнодии образуется семантическими признаками, связанными с прославлением родной страны, с заботой о её благополучии и с защитой её свободы. Родная страна прославляется: *Cuando alguno pretenda / tu gloria manchar, / verás a tu pueblo valiente y viril, / la tosca herramienta en arma trocar* (Коста-Рика); *¡A la Patria laurel inmortal!* (Парагвай). По отношению к ней декларируется забота и верность: *¡Salve, o tierra gentil! / ¡Salve, o madre de amor!* (Коста-Рика); *Todos son abnegados, y fieles / Al prestigio del bélico ardor / Con que siempre segaron laurels / De la patria salvando el honor* (Сальвадор). Важнейшим проявлением патриотического чувства выступает готовность защищать свободу и независимость родины, готовность приносить ей в жертву даже собственную жизнь: *Marcharemos Oh! Patria a la muerte, / Generosa será nuestra suerte* (Гондурас); *No temáis una muerte gloriosa, / que morir por la patria es vivir!* (Куба); *¡Patria, Patria! tus hijos te juran / exhalar en tus aras su aliento; Y el que al golpe de ardiente metralla, / de la Patria en las aras sucumba, obtendrá en recompensa una tumba donde brille, de gloria, la luz* (Мексика).

Достаточно регулярно встречается в национальных гимнах унаследованное от религиозного гимна обращение к высшим силам: *Ciña ¡oh Patria! tus sienes de olive / de la paz el arcángel divino, / que en el cielo tu eterno destino / por el dedo de Dios se escribió* (Мексика); *Alza, oh Pueblo, tu espada esplendente / que fulmina destellos de Dios* (Парагвай); *Renovemos el gran juramento / que rendimos al Dios de Jacob* (Перу).

В текстах латиноамериканских гимнов встречаются библейские реминисценции: *La humanidad entera, / que entre cadenas gime, / comprende las palabras / del que murió en la cruz; La virgen sus cabellos / arranca en agonía / y de su amor viuda / los cuelga del ciprés* (Колумбия); *Ciña ¡oh Patria! tus sienes de olive / de la paz el arcángel divino* (Мексика); *Cuando entorno rugió la Discordia / que otros Pueblos fatal devoró, / paraguayos, el suelo sagrado / con sus alas un ángel cubrió* (Парагвай); *De los fueros civiles el goce / Sostengamos; y el código fiel / Veneremos inmune y glorioso / Como el arca sagrada Israel* (Уругвай). Несколько реже встречаются там античные и исторические реминисценции: *La patria así se forma, / termópilas brotando* (Доминикана); *Nueva Roma, la Patria ostentará / dos caudillos de nombre y valer, / que rivales – cual Rómulo y Remo – / dividieron gobierno y poder* (Парагвай); *De Atahualpa la tumba se abrió, / Y batiendo sañudo las palmas / Su esqueleto, venganza! gritó* (Уругвай).

Итак.

Национальная гимнодия стран бывшего СССР и испаноязычных стран Латинской Америки во многих чертах совпадает. Так, идентифицирующая функция национальных гимнов реализуется в их текстах через употребление этнонимов и (само)названий страны и народа, важнейшими, базовыми смыслами национального гимнического дискурса выступают концепты свободы и единства, родины и народа. В тексте гимнов регулярно воспроизводятся положительные автостереотипы

населяющего страну гимна народа и присутствует хронотоп страны, образованный сведениями о её истории и ландшафте. Аксиологический блок в семантике национальных гимнов образован семантическими признаками любви и сопровождающих её «каритативных чувств» – гордости, восхищения и благодарности, императивный блок – семантическими признаками, связанными с прославлением родной страны, желания ей процветания, заботой о её благополучии, верности ей и преданности, защитой её свободы. В обеих гимнодиях встречается обращение к высшим силам с мольбой о покровительстве.

Тем не менее, определенные отличия в исследованных национальных гимнодиях существуют: значительная часть национальных гимнов испаноязычных стран Латинской Америки имеют свое собственное название, только в латиноамериканской гимнодии встречаются библейские и античные реминисценции. Однако основным отличием исследованных гимнодий представляется наполненность латиноамериканских гимнов «агонистичной» лексикой – именами войны, воинов, боев, сражений и побед и именами врагов – угнетателей и захватчиков, что не наблюдается в гимнодии стран бывшего СССР.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воркачев С.Г. Национальный гимн как жанр патриотического дискурса // Жанры речи. – 2020. – № 1(25). – С. 36-43. DOI: <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2020-1-25-36-43>
2. Воркачев С.Г. Morir por la patria es vivir: национальные гимны испаноязычных стран // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 120-125.
3. Гимны всего мира со словами, текст, перевод. – URL: gimn.su/category/gimny-stran/ (дата обращения: 19.10.20).

Галимзянова А.К.

ПАНДА-ДИПЛОМАТИЯ КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО МЕЖДУ КУЛЬТУРАМИ ВОСТОКА И ЗАПАДА

Аннотация. Данная статья посвящена специфике панда-дипломатии Китая. Особое внимание уделяется роли бамбукового медведя в выстраивании дружественных отношений Китая с другими странами. Делается акцент на значении мультфильма «Кунг-фу панда» во взаимопроникновении западной и восточной культур.

Ключевые слова: панда-дипломатия; Китай; внешняя культурная политика; культурная дипломатия; «мягкая сила»; мультфильм «Кунг-фу Панда»

Galimzyanova A.K.

PANDA DIPLOMACY AS A LINK BETWEEN CULTURES OF THE EAST AND WEST

Abstract: *This article is devoted to the specifics of China's panda diplomacy. Particular attention is paid to the role of the giant panda in building friendly relations between China and other countries. The emphasis is placed on the meaning of the cartoon “Kung Fu Panda” in the interpenetration of Western and Eastern cultures.*

Key words: *panda diplomacy; China; foreign cultural policy; cultural diplomacy; “soft power”; “Kung Fu Panda” cartoon*

Культурная дипломатия в настоящее время изучается не только специалистами по международным отношениям в контексте государственной мощи как один из ресурсов внешней политики государства, наряду с традиционной дипломатией, вооружёнными силами, экономикой, но и с других точек зрения. Культурная дипломатия является частью публичной дипломатии и рассматривается как инструмент политики «мягкой силы», с помощью которой государство старается создать образ, привлекательный для жителей других стран. Проявления такой политики разнообразны. Некоторые страны используют для этого программы изучения языка [5; 7], другие – этно-религиозные элементы влияния [6, с. 31], третьи – поддерживают деятельность культурных и научных центров за рубежом [4, с. 123] или деятельность различных специализированных организаций [8, с. 54; 9].

Целью настоящей статьи является рассмотрение использования большой панды в качестве символа Китая с целью выстраивания положительного образа страны ее обитания.

Большая панда уникальна для Китая и встречается очень редко. Черно-белая простая и милая большая панда на десятилетия невольно стала дипломатическим посланником Китая и важным показателем потепления или охлаждения двусторонних отношений с Китаем. Панда ассоциируется с древней многовековой культурой Китая. Панда-дипломатия берет свое начало в времена династии Тан, когда императрица У Цзэтянь (625–705), преподнесла в подарок двух живых панд и 70 их шкур императору Японии [1, с. 151-152]. Это самый ранний случай упоминания использования панд в дипломатии в истории Китая.

Панда-дипломатия – это метод выстраивания дружеских отношений Китая с другими странами и продвижения своей культуры за рубежом. Данный вид дипломатии является древнейшим способом ведения переговоров в Китае и одним из ярчайших примеров «мягкой силы» в действии. Начиная с 1950-х годов, правительство Китайской Народной Республики дарило больших панд в качестве национального подарка тем, кто поддерживал хорошие дипломатические отношения с Китаем. Девять стран, включая Советский Союз, Северную Корею, США, Великобританию, Францию, Германию, Японию, Испанию и Мексику, получили 24 панды из Китая.

Панда-дипломатия помогает Китаю в достижении взаимопонимания между странами с целью установления долговременных партнерских отношений. Доверяя такое редкое животное какому-либо государству,

Китай тем самым демонстрирует начало нового этапа в двусторонних отношениях между ними. Китай в разные годы пользовался приемами панда-дипломатии для налаживания двусторонних связей с Израилем, Россией, США, Францией, Шотландией, Южной Кореей, Японией и другими странами.

Существует также определенная взаимосвязь между подписанием важных соглашений КНР с зарубежными странами и сдачей панд в аренду этим странам в рамках программы по сохранению редких видов животных. Так, например, в 2011 г. две панды в рамках программы по сохранению редких видов животных были переданы в зоопарк Эдинбурга. Вскоре после этого события Китай подписал ряд важных контрактов с Шотландией: на поставку лосося, сотрудничество в области исследования альтернативных источников энергии, соглашения по экспорту автомобилей. Общая сумма подписанных контрактов составила порядка 2,6 млрд. фунтов стерлингов. А в 2017 г. пара панд прибыла в Германию в знак установления 45-летия дипломатических отношений между Китаем и Германией. По итогам переговоров лидеров двух стран также было объявлено о подписании ряда крупных экономических и торговых соглашений, в том числе с Airbus на сумму около 22 млрд долл. [3, с. 17]. Особая роль панд была четко подмечена в одной из статей газеты «Файнэншл Таймс»: «Следуйте за бамбуковым медведем: именно он является отличным проводником интересов внешней политики Китая» [10].

Говоря о значении опыта панда-дипломатии для мирового сообщества, доцент Китайского университета коммуникаций Чжао Синьли отметил, что панды – черно-белые, но, тем не менее, очаровательно наивные. А в черно-белом существует определенная гармония. В международных отношениях, перед лицом конкуренции и противостояния, следует обращать внимание на пространство для сотрудничества [11]. Китайцы верят, что панда, демонстрируя мягкость и доброту, подобно двум противоположностям ян и инь, когда они находятся в балансе, несет мир и гармонию.

Успехи панда-дипломатии в области выстраивания дружеских отношений с разными странами позволяют сделать вывод, что она является одним из самых ярких и универсальных примеров культурной дипломатии Китая [2].

В 2008 году вышел мультфильм «Кунг-фу панда» производства DreamWorks США и вызвал мировой бум. Американский боевик-комедия на тему китайского кунг-фу рассказывает историю панды, стремящейся стать мастером боевых искусств. До начала производства мультфильма, его продюсер вместе со съемочной группой посетили исследовательскую базу по разведению больших панд в Чэнду, гору Цинчэншань, аллеи Куанджай, а также Шаньси и горы Уданшань и, конечно, Пекин. Потом все эти достопримечательности нашли воплощение в мультфильме.



Рис.1. Иллюстрация из мультфильма «Кунг-фу Панда»

После выхода мультфильма споры о том, является ли «Кунг-фу панда» культурным экспортом или культурным вторжением, продолжались долгое время. Существует мнение, что кунг-фу и панда – это две основные характеристики Китая. Поскольку это американский мультфильм, гибкое применение в нем традиционных китайских культурных элементов полностью иллюстрирует достижения культурного экспорта Китая. Однако есть также мнения, что, хотя мультфильм «Кунг-фу Панда» содержит элементы китайской культуры, но ядром все же является мейнстрим культуры американской. Личность главного героя мультфильма, панды По четко демонстрирует «индивидуализм» и героические мечты, которыми восхищается американская культура. Панда По верит, что каждый имеет возможность реализовать свои мечты. С этой точки зрения «Кунг-фу Панда» отражает различие, столкновение и смешение двух культур.

В мире по-разному понимают и интерпретируют китайскую культуру. Изображения панды периодически появлялись в разных странах мира, тем самым превратив панду в связующее звено между китайской и иностранной культурами. Таким образом, происходил взаимообмен культурами. В настоящее время панда больше не является просто симпатичным бамбуковым медведем, это бренд, который стал символом китайской культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галимзянова А.К. Бамбуковый медведь как символ «мягкой силы»// Вестник Дипломатической академии МИД России. Россия и мир. 2016. № 4 (10). С. 149-159.
2. Галимзянова А.К. Культурная дипломатия Китая // Восточный альманах. Сб. научных статей. М.: 2018. С. 18-24.
3. Галимзянова А.К. Китайско-германское сотрудничество как фактор формирования многополярного мира// Дипломатическая служба. 2020. № 3. С. 14-19.
4. Галимзянова А.К. «Мягкая сила» России в современной мировой политике // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ – Квант-Медиа. М. : 2018. С. 118-126.

5. Добринская О.А. Популяризация языка как инструмент культурной дипломатии Японии // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов конференции. 2017. С. 51-57.
6. Кашина А.А. Концепт «мягкой силы» в арабских странах // Восточный альманах. Сб. научных статей. М. : 2019. С. 29-43.
7. Коптелова И.Е. «Мягкая сила» как ресурс внешней политики Венгрии при работе с соотечественниками // Стратегия «мягкой силы» в контексте информационных войн. Сб. материалов конференции. МГЛУ. М. : 2017. С. 129-141.
8. Сардарова М.А. «Мягкая сила» России в арабских странах // Восточный альманах. Сб. научных статей. ДА МИД РФ - Квант-Медиа. М. : 2020. С. 50-58.
9. Яковенко А.В. Гражданская дипломатия между Россией и США востребована как никогда. Международная жизнь. 2021. № 1. С. 110-113.
10. *James Kynge, Geoff Dyer and James Blitz* China and Europe: Bear gifts for friends. The tour by the vice-premier reveals much about Beijing's geostrategic goals. Follow the pandas: they remain a good guide to where China's biggest foreign policy interests lie // The Financial Times URL: <http://www.ft.com/cms/s/0/fc1f40f8-201c-11e0-a6fb-00144feab49a.html#axzz43MgLHXFX> (дата обращения: 01.12.2020).
11. “熊猫外交”背后：在“黑白”之间传递和合之道 URL: <http://www.chinanews.com/gn/2019/06-07/8858691.shtml> (дата обращения: 10.12.2020)

Гасанова Ш.Н.

МЕТОНИМИЧЕСКИЕ И МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

***Аннотация.** Важнейшей особенностью когнитивной системы является способность осуществлять процесс категоризации объектов и событий реальности (по сути, их концептов), то есть разделение их на определенные степени, группы или классы. Дело в том, что мир вокруг человека состоит из бесконечного числа объектов, различающихся по цвету, размеру или функциям, но при этом все эти объекты структурируются. Даже когда между объектами нет четких границ, человек задумывается о сходстве и различии между ними и может делать определенную структурную классификацию. Категоризация полученной информации считается одним из основных методов систематизации и организации знаний в человеческом сознании.*

***Ключевые слова:** категоризация природных явлений, когнитивный подход, общая лингвистика, логика.*

Hasanova Sh.N.

METONIMIC AND METAPHORICAL MODELS IN MODERN LANGUAGE

***Abstract.** The most important feature of the cognitive system is the ability to carry out the process of categorizing objects and events of reality (in fact, their concepts), that is, dividing them into certain degrees, groups or classes. The fact is that the world around a person consists of an infinite number of objects that differ in color, size or function, but at the same time all these objects are structured. Even when there are no clear boundaries between objects, a person thinks about the similarities and differences between them and can make a*

certain structural classification. The categorization of the information received is considered one of the main methods of systematizing and organizing knowledge in the human mind.

Key words: *categorization of natural phenomena, cognitive approach, general linguistics, logic.*

Дж. Лакофф под метонимической моделью подразумевает тип интеллектуальной когнитивной модели, в которой та или иная категория заменяется ее подкатегорией, членом или подклассом. Мать-домохозяйка имеет статус социально устоявшегося стереотипа и поэтому часто выступает в качестве подмены категории «мать». «В нашей культуре домохозяйка считается лучшим образцом этой категории по сравнению с работающими матерями (*working mothers*), и это подтверждается следующей парой выражений» [1]:

She is a mother, but she isn't a housewife («Она мать, но не домохозяйка») и *She is a mother, but she's a housewife* («Она мать, и при этом домохозяйка»);

She is a mother, but she has a job («Она мать, и при этом работает») и *She is a mother, but she doesn't have a job* («Она мать, но при этом не работает»).

Метонимические модели разнообразны, и каждая из них создает различные прототипные эффекты. К. Лакофф выделяет следующие типы метонимических моделей [2]:

- социальные стереотипы («Типичный японец - трудолюбивый, добрый и умный»);

- типичные примеры («Воробьи и голуби - типичные птицы»);

- лучшие и худшие примеры, генераторы (как центральные члены категории; остальные члены этой категории выводятся из них в определенном порядке);

- подмодели (для целых чисел такие подмодели представляют собой десятичные пределы для оценки количества цифр: десять, сто, тысяча и т. д.);

- наглядные примеры (позволяют мыслить о категории в целом на основе знакомых, запоминающихся примеров).

Метафорические модели противоположны соответствующим структурам высказываний и образно-схематическим моделям из той же области. Под метафорой можно понимать переход из исходной области (*source*) в целевую (*target*).

Когнитивные исследования отличает метафору от метафорического высказывания. Метафора – это концептуальная метафора (*conceptual metaphor*), то есть способ думать о чем-то отличном от призм чего-то, например, «любовь – это волшебство». Метафорические выражения противоположны метафоре в языке (например, «*Their relationship is in really good shape*» «их отношения действительно в хорошей форме»). Отсюда следует, что метафоры могут быть выражены разными способами – языком, жестами и обычаями.

Теория ментальных пространств Джилла Фоконье – это попытка смоделировать механизмы языкового восприятия на основе теоретических принципов когнитивной лингвистики [3]. Восприятие фразы позволяет языковым выражениям выполнять определенную поучительную функцию, которая дает им возможность выполнять некоторую мысленную конструкцию на когнитивном уровне [6]. Автор предлагает ментальное пространство как теоретический конструкт, отражающий когнитивный фон повседневного общения и здравого смысла.

Дж. Фоконье определяет ментальное пространство как «упорядоченные множества с элементами (a, Ĝ, s, ...) и отношениями между ними (R1ab, R2ad, R3bf ..), которые открыты для заполнения новыми элементами и отношениями соответственно» [1].

С точки зрения содержания ментальное пространство – это модель ситуаций (реальных или гипотетических), причем так, как они концептуализируются человеком. Примерами ментальных моделей являются непосредственная реальность (в нашем понимании), гипотетические ситуации, вымышленные ситуации (например, картины, фильмы) и предметные области (экономика, политика, математика и т.д.) [2].

Как видно из вышеприведенных примеров, в концепции Дж. Фоконье реальный мир является одним из ментальных пространств. Здесь язык – это не только интерпретация человеческого толкования (по отношению к реальности или возможному миру, контексту, ситуации и т.д.), но и конструктивное начало: язык создает ментальные пространства и инициирует отношения между ними и отношения элементов в пространстве. То есть успех человеческого общения зависит от степени сходства пространственных конфигураций, установленных собеседниками, которая зависит от самого языкового аспекта, а также от множества экстралингвистических факторов, включая базовые знания, доступные схемы, прагматическую информацию, ожидания и так далее [5].

Ментальные пространства – это модели восприятия дискурса, возникающие в процессе общения, становящиеся более четкими и постоянно меняющиеся. Они обладают большой подвижностью и всегда сохраняют поочередно последовательность и непоследовательность, что отражает характеристики человеческого общения в целом и, следовательно, позволяет более адекватно моделировать процесс восприятия речи. Фоконье демонстрирует преимущество этой концепции над формально-семантическими подходами к анализу значения в следующих типах предложений: *In Len's painting, the girl with blue eyes has green eyes* (На картине Лена у девушки с голубыми глазами – зеленые глаза).

Такие предложения не анализируются в контексте формально-семантического подхода (одна и та же девушка не может быть одновременно голубоглазой и зеленоглазой). В модели Дж. Фоконье такое предложение соответствует двум взаимосвязанным ментальным

пространствам: одно отражает реальный мир (глаза девушки голубые), а другое - то, как Лен воспринимает мир (глаза девушки зеленые) [4].

Следует отметить, что ментальные пространства Дж. Фоконье характеризуются весьма ограниченной внешней структурой. По мнению автора, условием связи между пространствами является наличие интуитивно очевидной взаимосвязи – коннектора (*connector*), соединяющего объекты этих пространств. Коннектор позволяет сослаться (референция) на один из этих объектов с точки зрения другого в соответствии с принципом идентификации (*identification principle*): «Если два объекта - «а» и «b» - связаны друг с другом прагматической функцией, то описание (дескрипция) объекта «а» можно использовать для идентификации объекта «b» [4].

Поэтому, например, можно сказать, что *Platon is on the top shelf* (Платон находится на верхней полке), что означает, что имеются в виду произведения Платона. Дж. Фоконье показывает, что большинство глаголов служат для установления отношений внутри пространств. Однако есть также глаголы, которые создают новые пробелы. Например: *believe* (предполагать), *paint* (рисовать), *prevent* (предотвращать), *look for* (искать), *wish* (желать, хотеть). Глагол *to be* (как в полном смысле, так и в смысле соединительной частицы) может выполнять обе функции [4]. Сравним:

1) для связи между пространствами: *In that movie, Cleopatra is Liz Taylor*; в этом фильме Клеопатра - это Лиз Тейлор);

2) Для связи в пространстве (связь функции и значения): *Max is too brother; The winner is John Doe* (Макс тоже родной брат; Победитель – Джон Доу).

Характерной чертой ряда глаголов является перенос элемента или отношения из пространства «реальность для говорящего» в «реальность для лица, выраженного подлежащим» [4]. Давайте сравним: *Luke knows (understands, has learned, realizes,...) that Mary hates him* (Люк знает (понимает, узнал, осознает, ...), что Мэри его ненавидит). Дж. Фоконье неоднократно заявляет, что ментальные пространства не являются отражением реальности или каких-либо возможных миров.

Фактически он отражает образ того, как мы думаем и говорим о том или ином, но он не содержит никакой информации об этих вещах. Например, пространство, включенное в конструкцию «Макс предполагает...», не передает взгляды Макса по тому или иному вопросу, это всего лишь способ рассказать о позиции того или иного человека по тому или иному вопросу.

Особенно ярко это проявляется в метафорах: в физике, независимо от уровня наших знаний, нам удобно говорить в повседневной жизни «солнце восходит, заходит, движется по небу», и так далее [4].

Когнитивная лингвистика, как один из компонентов познания, занимается изучением всех типов взаимодействий между языком и познанием. Самая основная предпосылка когнитивной науки состоит в

том, что языковые формы являются «внешними» проявлениями стоящих за ними ментальных структур, недоступными для наблюдения.

Одна из основных категорий когнитивной лингвистики – концепт. Концепт, локализованный в сознании человека и отражающий культуру, объективируется как языковыми, так и невербальными средствами. Эта концепция не очень хорошо организована и может измениться. Понятия классифицируются по их содержанию, наличию ценностного компонента в их структуре, их функции в языке и их носителям. Отличительные структуры представления знаний в познании, такие, как «рамки», могут использоваться, как способ представить концепцию в уме.

Выводы. Важнейшая особенность когнитивной системы – способность классифицировать объекты и события реальности по категориям. Категоризация полученной информации – один из основных методов систематизации и организации знаний в мозгу человека. Согласно когнитивной теории категоризации принадлежность элемента к категории определяется не наличием набора характеристик, которые должны быть отнесены к этой категории, а его сходством или сходством с прототипом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Lakoff, George; Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago.
2. Lakoff, George (1990). "Invariance hypothesis: is abstract reasoning based on image-schemas?". *Cognitive Linguistics*. 1 (1): 39–74.
3. Fauconnier G. *Mental Spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
4. Fauconnier G., Turner M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. — NY: Basic Books, 2002.
5. Губанова Л.Г., Самарина В.С. К вопросу о категоризации, категориях и прототипах (на примере английского языка) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 2017, 4-2 (70), с.89-91
6. Журавлев А.П. Категоризация действительности как часть когнитивной функции языка // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*, 2017, том 19, № 5, с.62-68

Гвозданная Н.В.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация. В докладе рассматривается процесс взаимодействия преподавателей российского вуза с китайскими студентами при изучении иностранного языка. Большую роль в коммуникации преподавателя и студента играет разница национальных менталитетов и образовательных моделей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; китайские студенты; российские вузы; национальный менталитет; культурная традиция

Gvozdannaya N.V.

CROSSCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Abstract. The report examines the process of interaction between Russian university teachers and Chinese students when learning a foreign language. The difference between national mentalities and educational models plays an important role in teacher-student communication.

Keywords: intercultural communication; Chinese students; Russian universities; national mentality; cultural tradition

Образование не только воедино связывает различные области человеческой культуры, но и обеспечивает их взаимопроникновение, что ведет к появлению новых знаний, ценностей и способствует человеческому развитию в целом. Процесс глобализации оказывает огромное влияние на интеграцию различных образовательных систем, что выражается в формировании мирового пространства высшего образования. Развитию международного сотрудничества в сфере образования невольно поспособствовала и сложная эпидемиологическая обстановка в мире, т.к. в связи с закрытием государственных границ и практическим прекращением миграции студентов on-line образовательные программы и платформы становятся все более актуальными.

Согласно проведенному исследованию НИУ ВШЭ в 2019 году Россия заняла второе место в мире по доле иностранных студентов, обучающихся в российских вузах [4, с. 90]. К концу 2019 года в российских вузах обучалось более 40 тысяч студентов из Китайской Народной Республики [1], и, по прогнозам, такая ситуация сохранится и в будущем. Это ведет к необходимости более пристального изучения национально-психологических и этнокультурных особенностей китайских студентов в процессе их социального взаимодействия с преподавателями российских вузов.

Как отмечают все исследователи, представители Китая обладают «синтетическим восточным типом мышления», для которого характерны асимметричность, образность и символичность, в то время как у подавляющего большинства преподавателей «аналитический западный тип мышления», основанный на логичности, системности, понятийности и алгоритмичности [2, с. 68]. Кроме того, необходимо учитывать разницу русского и китайского менталитетов и разницу в образовательных и поведенческих традициях.

Учебно-педагогическое общение в китайской культурной традиции до сих пор базируется на принципах конфуцианской этики, а процесс

обучения воспринимается китайскими студентами, как устоявшийся и не подлежащий изменениям.

В учебных заведениях Китая общение между преподавателем и учащимся строится на принципах соблюдения иерархии, «сохранения лица», эмоциональной сдержанности и самостоятельности ученика [8, с. 146].

Как отмечает С.И. Шевелева, в китайской иерархической структуре коммуникации выделяется несколько видов отношений, имеющих свои нормы, правила и этикет. Соблюдение таких норм проявляется и в повседневной жизни, и в учебном процессе [7, с. 116]. В китайской культуре взаимодействие преподавателя и студента происходит в авторитарном стиле общения, носящем односторонний монологический характер, поскольку преподаватель выполняет роль «старшего». Студенты обязаны четко и неукоснительно выполнять все требования и рекомендации преподавателя, проявлять почтительность и уважительность. Критическое отношение к мнению преподавателя, выражение сомнения в правильности его точки зрения, отстаивание собственного мнения в китайской образовательной системе считаются недопустимыми.

Столкнувшись в процессе обучения в российском вузе с принципом педагогики сотрудничества, который подразумевает активное взаимодействие преподавателя и студента, а также с иной формой проведения занятия, например в форме диалога или дискуссии, китайские студенты испытывают «культурный шок», ведущий к «коммуникативному сбою» [3, с. 127], т.к. у студентов отсутствуют готовые модели поведения при коммуникации, основанной на нормах другой культуры. К этому можно добавить и противоречие между традиционной китайской моделью поведения, которая проявляется в пассивном поведении и слабо выраженном стремлении к самовыражению, и личностно-ориентированной технологией обучения, применяемой в российских вузах, которая нацелена на активную и интенсивную диалоговую форму общения преподавателя и студента.

Следуя традициям конфуцианства, представители КНР стараются максимально избегать неприятностей, проблем и открытых конфликтов. Открытое выражение своих чувств и переживаний совершенно недопустимы, а «потеря лица» - репутации – переживается как очень серьезный проступок. Именно поэтому китайские студенты очень болезненно реагируют на замечания преподавателя, сделанные прилюдно, а их эмоциональная сдержанность часто воспринимается как замкнутость, необщительность и нежелание идти на контакт [6, с. 79].

Эмоциональная сдержанность наиболее наглядно проявляется на начальных этапах общения преподавателя со студентами. Так, например, манеры общения с незнакомыми и близкими людьми значительно различаются. При общении с незнакомцами, а на первых этапах обучения преподаватель – незнакомец, громкая речь, мимика и жестикация

считаются недопустимыми, как и eye-contact. Очень часто попытки студента избежать прямого контакта глазами вызывают определенную негативную преподавательскую реакцию. [5, с. 157].

Говоря о самом процессе обучения, можно отметить некоторые моменты, представляющие определенную сложность для преподавателя. Так, например, в Китае при изучении иностранного языка большая часть учебного времени отводится на чтение, перевод и выполнение лексико-грамматических упражнений [2, с. 69], а таким видам речевой деятельности как аудирование и говорение уделяется недостаточно внимания. В китайских вузах при изучении иностранного языка студенты учат наизусть определенный набор языковых конструкций, ситуативных диалогов и текстов. В российских вузах преподавание иностранного языка направлено на формирование речевых умений и практическое использование языка. Разница в подходах приводит к тому, что китайские студенты не могут воспроизводить заученный материал при построении монологического высказывания, не узнают заученные грамматические и речевые конструкции при чтении, особенно в случаях употребления таких конструкций в отличных от образца грамматических формах. Заучивание материала не позволяет студентам трансформировать текст, анализировать материал и выражать свое отношение к нему.

Кроме того, в китайском традиционном образовательном процессе студенты на вопрос преподавателя «понятно?» всегда отвечают «понятно», даже в случае возникновения сложностей в процессе изучения и понимания нового материала. Кроме того, в китайской традиции не принято задавать вопросы преподавателю, т.к. это рассматривается как своеобразная эмоциональная несдержанность. Таким образом, следует учитывать тот факт, что ответ «понятно» не означает, что студенты действительно поняли изучаемый материал. В такой ситуации необходимо задавать косвенные вопросы о правильном понимании материала.

Подводя итог, можно отметить такие факторы, влияющие на организацию учебного процесса в группах, где обучаются китайские студенты, как различие в структурах образовательных систем, а также в образовательных моделях КНР И РФ и особенности менталитета студентов. С другой стороны, преподаватель должен обладать знаниями в области этнопсихологии и этнопедагогике для более адекватного понимания национального характера студентов и предотвращения коммуникативных проблем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антонов И. Названы условия возвращения китайских студентов в Россию и российских в КНР // Парламентская газета. 23.06.2020 <https://www.pnp.ru/social/nazvany-usloviya-vozvrashheniya-kitayskikh-studentov-v-rossiyu-i-rossiyskikh-v-knr.html>
2. Баранова И.И., Чуваева К.М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации //

Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 1. С. 67-73

3. Копытько С.В. Педагогические условия коммуникативного развития личности иностранных студентов: на примере студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российском вузе. дис. канд. пед. наук. Хабаровск. 2007. 290 с.

4. Мобильность студентов и экспорт образования во время пандемии: вызовы и прогнозы /Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире // Отраслевые сюжеты. 2020. № 4. С. 89-95

5. Сунь Сяопэн Основные проблемы социокультурной адаптации студентов из Китайской Народной Республики в условиях российской системы высшего образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. - № 1(15). С. 153-162

6. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8-9. С. 76-81

7. Шевелева С.И. Учет национальных особенностей из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2010. № 12. С. 115-118

8. Шевелева С.И., Юй Сяолинь Трудности обучения китайских студентов на русском языке // сборник докладов VIII Всероссийской научно-практической конференции «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов. Томск, 2018. С. 346-350

Демко Т.Н.

РЕЧЕВОЕ МАСТЕРСТВО И «ЧУВСТВО АУДИТОРИИ» ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ПРОБЛЕМА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Речевое мастерство преподавателя раскрывается и имеет силу многостороннего, в том числе культурного, воздействия на личность только в непосредственном контакте с аудиторией. В цифровой среде, на дистанции, возникает иная связь между субъектами учебного взаимодействия, которая значительно снижает «чувство аудитории» и у преподавателя и у обучающихся. В статье описывается характер этих слабых мест в онлайн-общении.

Ключевые слова: чувство аудитории; дистанционное общение; живое общение; сила воздействия.

Demko T.N.

TEACHER'S SPEECH SKILLS AND "AUDIENCE FEELING" AS AN ONLINE LEARNING PROBLEM

Abstract. The teacher's speech skills are revealed and have the power of multilateral, including cultural, influence on the person only in direct contact with the audience. In a digital environment, at a distance, a different connection arises between the subjects of educational interaction, which significantly reduces the "feeling of the audience" of both the teacher and the students. The article describes the nature of these weaknesses in online communication.

Key words: audience feeling; remote communication; live communication; power of influence.

Речь преподавателя есть особый инструмент общения. Ее специфику определяют статусы общающихся субъектов – одни учат, другие учатся, – она характеризуется насыщенностью специальной, то есть учебно-научной, информацией, а также своеобразием (как и разнообразием) способов и средств ее передачи. Будучи нацеленной на формирование мыслительных процессов, она вместе с тем воздействует на эмоции, воображение личности, провоцирует эстетические и нравственные ее реакции. «Довести до ума» – это главное, но в лучших вариантах этот путь прокладывается через сердце – через захватывающий интерес, эвристический эффект открытия, чувства удовлетворенности, активного согласия или несогласия.

Когда вспоминают какого-либо незабываемого, оставившего «сильное впечатление» преподавателя, то отдают должное не только тому, что его ученики разобрались с предметом, глубоко усвоили его, но и были вдохновлены и увлечены его наукой. Со всей очевидностью оценивается не просто багаж его знаний, но умение преподнести свой предмет таким образом, что он «захватывает» ум – вызывает глубокий интерес, заряжает энергией поиска, открывает перспективу на дальнейшее осмысление проблем. В этом воздействии, а точнее, взаимодействии, вместе с профессиональными знаниями закладывается личностная культурная база, существенно важная для будущей профессии обучающихся.

Профессионализм и мастерство в преподавательской деятельности, таким образом, отражаются на самой личности питомцев учебного заведения, на ее культурном развитии, ее ментальности и являются залогом более глубокого результата, чем просто знания.

Актуальна ли в наше время проблема речевого мастерства преподавателя вообще и, тем более, в условиях дистанционного занятия? Сегодня, когда перечень каналов и приложений, дающих возможность получения научной и учебной информации на любую тему, становится все шире и доступнее, значение и роль ее живого носителя меняется. Приходится задумываться, в какой степени преподаватель с его запасом знаний остается необходимым? Насколько современная аудитория обучающейся молодежи, приученная иметь дело с виртуальным субъектом и зачастую предпочитающая слушать аудио-лекцию в наушниках, открыта к восприятию не опосредованного, а живого мышления?

Такие вопросы ведут к необходимости в очередной раз переосмыслить методику преподавания, определяться, на чем проставить акценты, как менять структуру предмета, как меняться самим.

Понятие «мастерство» указывает на творческий потенциал преподавания. Если провести по аналогии сравнение занятия с театральной постановкой, то сходство с художественно-творческой деятельностью явно. Преподаватель соединяет в одном лице и автора сценария и

режиссера и исполнителя, а аудиторию слушателей можно представить как зрительный зал. Речевое мастерство – это область сценического исполнения роли, рассчитанного на реакцию зала. Творческая миссия преподавателя выражается в способности настроить на диалог, «завести», вдохновить, создать деловую атмосферу: ведь учебные занятия предполагают как искусство публичного выступления, так и искусство ведения беседы, спора, дискуссии. Посыл «из зала» здесь не просто важен, но необходим, он помогает, если и дальше проводить аналогию с искусством театра, «вживаться в образ».

Не будем сомневаться, что преподавание – это творческая работа, и здесь надо искать корни мастерства. А творчество – это всегда индивидуальность. Мы приучены теорией дидактики новейших времен разбираться в методике преподавания, используя термин «технологии». Технологии же предполагают стандарт и шаблон. Спора нет, опираясь на общепринятые стандарты, тоже можно стать виртуозом, но «душой исполненный полет» означает проявить индивидуальность и вырваться за рамки единообразия технологий. Сила воздействия на личность без индивидуальности немыслима. Прочитываем по этому поводу слова В.О. Ключевского: «Преподавание принадлежит к разряду деятельностей, силу которых чувствуют только те, на которых обращены они, кто непосредственно на себе испытывает их действие; стороннему трудно растолковать и дать прочувствовать впечатление от урока учителя или лекции преподавателя» [3, с. 320].

К нашему времени наработан опыт удаленного обучения, можно описать и систематизировать целый ряд методических находок преподавания в онлайн. Компьютер с его прекрасными возможностями включить в занятие наглядный материал дает для творческого поиска в дистанционном обучении богатую почву. А вот живая речь, создаваемый преподавателем звучащий текст, сужает границы своих возможностей.

Какие особенности онлайн-общения видны на первый взгляд? В первую очередь меняется экзистенциальная ситуация обучения. Бытие, само существование в виртуальном пространстве учителя и ученика, этих двух неразрывных звеньев одной цепи, стало другим. Онтологически, то есть по своей природе, оно есть видео-коммуникация. Присутствует некоторый момент расчеловечивания: физически ты контактируешь с экраном, с его возможностью (если аппаратура работает безупречно) воспроизводить то или иное изображение. Факт общения преподаватель/ученик имеет место быть, но его ориентированный на технику контекст вносит коррективы в речевое поведение (повторяем, интересующее нас здесь как инструмент профессиональной деятельности).

По сути, в режиме видеоконференции нет аудитории в традиционном понимании. Существование всех участников процесса учебной деятельности на экране – это не лекционный зал, не сообщество собравшихся в одних стенах людей. Каждый из собеседников пребывает в своем собственном пространстве. Так что бытие на занятии есть на

пятьдесят процентов реагируют на интерфейс – опции, значки пульсирующих микрофончиков и видеокамер и тому подобное. В определенном смысле аудитория деперсонализирована: Даша Иванова – курсор навести на этот значок, Гриша Петров – на другой. Полноту учебного контакта в онлайн-коммуникации можно проиллюстрировать забавной аллегорической картинкой: выведенный на экран соответствующий официальному «дресс-коду» поясной портрет студента или преподавателя и домашние тапочки под столом.

Таким образом, терпит изменение важнейшее для речевого взаимодействия чувство – чувство аудитории. «Чувствовать аудиторию» – это значит, во-первых, воспринимать ее как гармоничное целое и, во-вторых, отражать на глубинном уровне подсознания реакцию слушателей. Будь то прилежных, внимательных, сосредоточенных, все понимающих и ждущих ответа на поставленные вопросы, или, наоборот, равнодушных и даже негативно настроенных. Это – невербализуемый отклик коллективного субъекта коммуникации, он определяет речевую тактику преподавателя. Мастерство коренится и здесь: реакция на аудиторию дает стимул продолжать или уходить на отступления, повторять или усиливать мысль новыми аргументами, упрощать формулировки, прибегать к риторическим фигурам, варьировать интонации и многое другое, что настраивает речь как на единомышленников, так и на оппонентов.

Нельзя сказать, что видеосвязь исключает ответную реакцию с экрана. Обучающие программы позволяют контролировать пребывающих на связи отдельных субъектов, например, вопросами: как вы меня поняли? Что вы на это скажете? И тому подобное. Но микрофоны отвечающих не передают настроения дезинтегрированного коллектива. Общение между собой «присутствующих» на онлайн-занятии не идет ни в какое сравнение с атмосферой занятия в стенах вуза. Возможны лишь «реплики с места» в виде отдельных подключений, но полилог, в котором рождается и циркулирует мысль, в удаленном общении состояться не может. Таким образом, улавливать, какова общая интеллектуальная и эмоциональная реакция, невозможно. Кто и как внимает вашим словам и друг другу? Все это остается за пределами наблюдаемой картины. Скорей всего, преподаватель обращается к воображаемой аудитории, лишь представляя ее, не будучи уверенным, что он достигает умов и сердец. Между тем как преподавательская речь принципиально настроена на внутренний диалог.

Стоит присоединить к этому восприятию виртуальной аудитории ощущение того, что занятие проходит в сетевой среде. А сети не ограничивают твою аудиторию списком в журнале. Они допускают возможность присутствия посторонних. И иногда весьма неприятных. Цитата из Интернета: «Тролли освоили и другой сервис видеоконференций – Zoom. К слову сказать, не только они, но и блогеры не против посетить онлайн-занятия». Более того, известны примеры вторжения пранкеров на онлайн-уроки, вплоть до срыва занятий [7].

О каком «чувстве аудитории», интегрированной в целостного субъекта восприятия учебного материала, может здесь идти речь? О какой работе сообщать?

Еще одна деталь удаленного общения, размывающая «чувство аудитории». Как известно, виды общения различаются по уровню глубины и степени участия, то есть вовлеченности в межличностную ситуацию – формальные, интимные, участливые, безучастные и так далее, о чем так обстоятельно рассуждал Джеймс Бьюдженталь. [2, с. 39-60.] Бывает, отвечающий по «удаленке» зачитывает за пределами видео-обзора чужой текст, явно не участвуя собственным мышлением. В результате происходит нивелирование индивидуальности конкретного субъекта: говорящий якобы выступает от первого лица, на самом деле выдает чьи-то слова за свои. Тем самым он отстранен от единого целого, он не погружен своим «я» в происходящее, в общий поток мышления, чем увеличивает психологическую дистанцию между участниками события. А если он не один такой среди «присутствующих», также не находящихся внутри события? Не будем расставлять здесь этические акценты: удаленный контакт эффективен лишь при стопроцентной добросовестности сторон. Не будем вдаваться в дидактику разоблачений. Но мы говорим о реалиях. Люди за этими считываемыми и кем-то отредактированными выступлениями тем более отдалены друг от друга, они не только разрушают в глазах преподавателя целостность образа его аудитории, но и делают его неопределенным для рациональных и эмоциональных реакций. И попутно заметим, в связи с только что сказанным: объективность оценки устных ответов удаленного ученика есть значительно усложнившаяся проблема обучающего общения.

Итак, восприятие аудитории, взаимодействие с ней, ее образ, которые стимулируют мышление преподавателя, в системе теле-коммуникации претерпевают отличия. Это заметно отражается на речевом поведении в сторону ослабления силы его воздействия. Условия удаленного занятия корректируют эмоциональную окраску, артикуляцию, стилистику речи. Десятки невербальных и паравербальных сигналов, получаемых в непосредственном контакте, отпадают вообще. Живая речь, содержащая богатейший инструментарий развития мышления и личности, все больше ограничивается комментированием и тому подобными жанрами высказываний. Под вопросом оказывается допустимость в подаче темы (или комментариев к ответам) иронии, самоиронии, шуток, которые, возможно, и не являются обязательными для уяснения материала, но то, что подобные реакции служат ощущению полноты бытия – это несомненно. Поймут, не поймут? «Переварят», «не переварят»? Под вопросом и то, что входит в живую речь спонтанно, отталкиваясь зачастую от неожиданно прозвучавшей мысли или от возникшей ситуации, что должно было бы превратить речь в «захватывающее ум» событие.

На первый взгляд, в системе сетевого образования, сидя за компьютером, преподаватель в состоянии использовать основной арсенал

дидактических средств, чтобы можно было говорить о его профессионализме и мастерстве. В режиме видеоконференции в руках преподавателя остаются действующие ресурсы: его знания, эрудиция, методическое мастерство. Никуда не уходит то, что преподаватель – специалист, что он владеет предметом и профессионально ориентируется в нем. Значит, его речевое мастерство, в первую очередь, есть блестящее владение языком самого предмета. Также при нем остается «главное совершенство речи», состоящее, по словам автора учебника по риторике 1796 года И.С. Рижского, в «просвещенных и основательных мыслях и в твердой их между собой связи» [5 с. 307].

Вполне осуществимы и при дистанционном преподавании основные принципы академической риторики. В изданных в 1956 году «Советах лектору» А.Ф. Кони, сформулированы таковые в двух десятках тезисов: «для успеха речи важно течение мысли лектора», а «лучшие речи просты, понятны и полны глубокого смысла». Так рекомендуется экономить время, оформлять в более лаконичные формулировки основные положения, делать форму речи простой и понятной. Выполнимы и при общении через микрофон такие советы: «Следует менять тон, повышать и понижать его в связи со смыслом и значением данной фразы»; «говорить следует громко, ясно, отчетливо, немонотонно», проявляя уверенность, убежденность и силу [4, с. 129-139]. Так что при работе на расстоянии эти вечные принцип мастерства не отменяются.

Однако самого по себе речевого мастерства оказывается недостаточно. «Качество удаленного образования в целом хуже. Потому что одно дело, когда мы с вами общаемся вживую, а другое дело, когда по телевизору», – констатировал министр науки и высшего образования Валерий Фальков (цитата по «РИА Новости») [6].

Почему «по телевизору» хуже? Потому, что не транслируется на расстояние то, что присутствует в живой речи и общении. Не воспроизводимо никакими технологиями то, что проецируется, погружается во внутренний мир личности во всем объеме сигналов, идущих от преподавателя и других участников образовательного процесса. При удаленном общении возможна передача информации, но оказываются недействующими глубоко заложенные механизмы, играющие роль катализатора в формировании сознания человека. Ведь исторический человек становился человеком, обладающим сознанием, в общности с другими, в деятельности сообща, в соучастии, во взаимообмене.

С исчезновением того естественного способа развития мышления как внутреннего опыта, который в образовании и воспитании, начиная с первых шагов, совершается через подражание, человек рискует погрузиться в расчеловеченное бытие. Заменяя названный способ техникой и техническими приемами, рискуем получить на выходе робота, – справедливо утверждает основатель Института Адизеса профессор Ицхак Адизес. Опираясь на теорию естественного отбора, он доказывает историческую необходимость воспитывать у людей сердце. Цивилизация,

которая сделала ставку на мышление, которая передала функции мозга машине и создала искусственный интеллект, ощущает на себе дурные последствия. Человек перестает чувствовать человека, что ведет общество к дезинтеграции. Сердцем автор называет то, что, наоборот, ведет к интеграции. Сердце предполагает силу более глубокого воздействия на личность и, в первую очередь, это заботливое, нравственное отношение к другому как основной мотив, основная устремленность. Сердце делает людей благополучными, – таков пафос книги знаменитого ученого [1].

В качестве вывода.

Электронная среда обладает колоссальными возможностями и достоинствами для получения образования. Даже высказываются опасения, что необходимость в преподавателе в условиях дальнейшего развития техники отпадет. Однако общепризнанно, что ахиллесовой пятой занятий в дистанционном формате является отсутствие непосредственного, живого общения преподавателя с теми, к кому обращена его работа. Рассмотрение проблемы с точки зрения «чувства аудитории», которое необходимо в процессе передачи знаний (впрочем, так же, как и в процессе их получения), помогает выявить в деталях недостатки и изъяны «удаленной» формы общения в системе образования.

Речевое мастерство преподавателя является успешным фактором многостороннего, глубинного воздействия. Не имея подлинного собеседника, перед кем необходимо раскрыться, преподаватель не может достичь той силы, той глубины, той степени проникновения, которая влияет не только на получение знаний, но и на формирование культурного фона будущей профессии (как и личности в целом). «На дистанции» преподаватель утрачивает живое ощущение аудитории. В опосредованном техникой общении, в условиях расчеловеченного контакта посыл из «зрительного зала», отклик участвующих в интеллектуальной коммуникации отсутствует. Интеллектуальный, эмоциональный диалог с аудиторией вне прямого общения не дает того продуктивного настроения, который важен для успешного речевого поведения сторон.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адизес И. Управляя изменениями: Как эффективно управлять изменениями в обществе, бизнесе и личной жизни. М.: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2015. – С. 304.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта – СПб.: Питер, 2001. – 304 с: ил. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»). Гл. 2. Уровень общения. С. 39 – 60.
3. Ключевский В.О.. С.М. Соловьев как преподаватель. // Ключевский В.О. Соч. в девяти томах. – М. 1989. – Т. VII. – С. 320- 324.
4. Кони А.Ф. Избр. Произведения: в 2-х т. М., 1959. – Т. 1 С. 129 – 139.
5. Рижский И.С. Опыт риторики (1796 г.) Об академических речах.//Русская риторика: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1996. – С. 306 - 307.
6. forbes.ru/newsroom...minobrnauki-priznalo-snizhenie...
7. <https://www.m24.ru/articles/obshchestvo/08042020/156592>.

Змазнева О.А.

НЕЙМИНГ: О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ НАЗВАНИЙ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ БРЕНДОВ

Аннотация. В статье рассматриваются модели наиболее распространенных наименований брендов и принципы их образования. В качестве примеров используются названия российских и зарубежных брендов разных категорий.

Ключевые слова: нейминг, бренд, патроним, акроним, аббревиация, оноματοпея.

Zmazneva O.A.

NAMING: ABOUT SOME WAYS OF RUSSIAN AND FOREIGN BRAND NAMING

Abstract. The article discusses the groups of the most common brand names and the principles of their formation. The names of Russian and foreign brands from different categories are used as examples.

Keywords: naming, brand, name according to the acronym, abbreviation, onomatopoeia.

Лексический состав языка ежедневно пополняется новыми словами. Причинами расширения словаря являются заимствования, появления новых предметов и явлений, необходимость дать им наименования. Еще год назад мы не слышали о коронавирусе, массовых локдаунах и социальном мониторинге, но сегодня эти явления, вместе с обозначающими их словами, уже прочно вошли в нашу жизнь. В свое время широко цитировалось высказывание Людвиг Фейербаха: «Что же такое название? Отличительный знак, какой-нибудь бросающийся в глаза признак, который я делаю представителем предмета, характеризующим предмет, чтобы представить себе его в тотальности». [1, с.12]

Бренд, его владелец и его название может оказаться важной частью определенной субкультуры или культуры в целом. В рекламной индустрии позиционирование и наименование оценивается в том числе и по количественным показателям. Так, известный рекламист Д. Огилви вспоминает пример, когда придание автомобилям «СААБ» в Норвегии статуса «автомобили для зимы» вывело их на первое место по продажам.[2, с.12]

Позиционирования бренда при помощи названия позволяет компании в том числе и закрепиться на «культурной матрице общества». [3, 33] Так, недавний ребрендинг компании Сбербанк, превратившейся в Сбер, призван был расширить представления об услугах, предоставляемых компанией, не ограничивать их только банковской сферой: СберМаркет, СберПрайм, СберДевайсы, СберЗвук и др. - на сайте Сбера можно найти теперь самые разные категории услуг).

При разработке названия бренда используется ряд способов, которые можно объединить в несколько групп.

Рассмотрим четыре такие модели.

Первая модель включает в себя названия, образованные от имени владельца бренда или членов его семьи.

Эта группа названий наиболее распространена в

- модной индустрии: парфюмерия и одежда: Chanel, Dior, Gucci, Armani, Dolce&Gabbana, Marks& Spencer (Майкл Маркс и Томас Спенсер), Алена Ахмадуллина; спортивная одежда Adidas (аббревиатура от Adolf Dassler).

- автомобильной промышленности: Ford (Генри Форд), Ferrari (Энцо Феррари), Mercedes Benz, Bugatti, Honda, Chevrolet (Луи Шевроле), Porsche, Lamborghini, Bentley, Maseratti (братья Мазератти), Buick (Дэвид Бьюик)

- оружейном производстве: Colt (Samuel Colt), Калашников (Kalashnikov Group)

- брендах продуктов питания: Heinz (Генри Джон Хайнц), Nestle (Генри Нестле), колбасные изделия Дымов, молочная продукция: бренды А.Ю.Александров, Братья Чебурашкины и др.

- рекламной индустрии и агентств, работающих в сфере предоставления рекламных услуг, особенно за рубежом: Ogilvi (владелец Дэвид Огилви), Young & Rubicam (владелец Раймонд Рубикам), Jung von Matt, аргентинское агентство Del Campo Nazca (владелец Pablo del Campo), крупная сетевая компания Saatchi&Saatchi, Leo Burnett – компания с офисами более чем в 80 странах мира), J.Walter Thompson, McCann Erickson и другие.

Для российского нейминга характерно использование транслитерации и латиницы в названиях. Так, фамилия предпринимателя - Tinkoff – в разное время была и продуктовым товарным знаком, и – в настоящее время – названием банка и банковских продуктов.

Названия первой группы в российском сегменте встречаются достаточно часто и представлены, помимо вышеупомянутых отраслей, также, например, крупнейшей российской компанией с мировым именем, работающей в области информационной безопасности «Лаборатория Касперского», дизайн-студией Артемия Лебедева, салонами красоты Александра Тодчука и др.

Исключительно российское явление, которое также можно включить в первую модель названий – это патронимы – наименование по отчеству: кондитерский бренд «У Палыча», сеть магазинов стройматериалов «Петрович».

Вторая продуктивная модель – где названием становится существующее в словарях слово, которое каким-либо образом ассоциируется с брендом, его характером, целевой аудиторией, продуктами. Ассоциации могут быть разного характера - как прямые, так и косвенные, опосредованные:

- Coca-Cola - в наименовании встречаем ингредиенты напитка, использован синекдохический принцип переноса «часть-целое»;

ассоциативная немотивированная связь отмечается в названиях таких гигантов ИТ-индустрии как Oracle, Apple. Во второй группе встречаются и названия сознательно провокативного характера – вспомним, в частности, авиокомпанию «Virgin Airlines» Ричарда Бренсона.

Третья модель наименований брендов построена на различных способах словообразования.

Сокращения: аббревиатуры, акронимы - являются одним из наиболее продуктивных способов образования названий новых компаний, особенно часто встречаются такие типы названий у современных высокотехнологических компаний: 1С (русская ИТ-компания), BMW, FIAT, Facebook, Yandex, IBM, MTV, D&G, WD (Western Digital), LG - и других: KFC, H&M.

Сокращения как способ нейминга – прием достаточно продуктивный, так как в результате появляется некий новый набор знаков или уникальное слово. Вспомним известную группу советских художников – карикатуристов, которые с успехом использовали в названии своего объединения и свои фамилии, и аббревиацию: Кукрыниксы (Куприянов Крылов, Николай Соколов). В результате получилось яркое, запоминающееся и неповторимое название.

Четвертая модель, встречающаяся реже предыдущих: фантазийное слово, окказионализм - слово, придуманное по случаю: таковыми являются, например, название компании Kodac, герой детских историй Чебурашка, который тоже зарегистрирован как товарный знак в ряде товарных категорий, Nvidia, Intel, Google и др.

Можно выделить ряд приемов, наиболее продуктивных в образовании наименований брендов внутри вышеназванных групп:

- аббревиация, акронимы;
- аллитерация;
- сокращение/ сложение слов/основ;
- метонимия/ синекдоха;
- заимствование;
- звукоподражание (ономатопея);
- слово = словосочетание.

Приведем примеры названий брендов, созданных по этим моделям:

- Аббревиация (KFC, IBM, H&M, MTV, D&G, WD) и акронимы - аббревиатуры, которые произносятся как слово: IKEA, FIAT, ASUS, Газпром, Сибнефть, Сбербанк, Роскосмос. В российском нейминге акронимы более частотны. В зарубежном - чаще встречается аббревиация.

- Аллитерация - повтор согласных звуков: Dunkin' Donats, Coca-Cola, KitKat.

- Сокращение/ сложение слов/основ: Facebook, Pocketbook.

- Метонимия/Синекдоха: Coca-Cola

- Заимствования – L'etoile (с фр «звезда»)

- Звукоподражание - Kodac (как звук щелчка затвора фотоаппарата).

Звукоподражания часто используются в рекламных роликах: «Plop-plop,

fizz-fizz, oh, what a relief it is!” – «Плюх-плюх, шши-шши, какое ж это облегчение!» - строчка ономотопеи в ролике таблеток от похмелья.

Функциональное слово, мотивированный нейминг, слово состоит из словосочетания – бренд солнцезащитных очков RayBan (с англ. «запретить лучи»).

При наименовании бренда учитываются разные факторы: запоминаемость слова, его уникальность, конкурентоспособность, охраноспособность (возможность зарегистрировать как товарный знак) положительные смысловые и фонетические ассоциации, возможность склонения (выпить бутылку Кока-Колы, едем в Икею, приехал на Хонде) и др.

Название бренда является не только его представителем, но и имеет как одну из задач задачу трансляции так называемой «миссии бренда» и его позиционирования, способствует его продвижению.

Материалы статьи могут быть использованы при изучении лексики, словообразования, маркетинга, маркетинговой коммуникации, рекламы и PR.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М., 1987. 272 с.
2. Огилви Д. Огилви о рекламе. М., 2006. 232 с.
3. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М., 2017. 528 с.

Зоткина И.В.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК СВЯЗУЮЩЕГО ЗВЕНА ФРАНКОГОВОРЯЩЕГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Велика важность и значимость изучения французского языка и его культуры. Эталонность французской мысли и технологий многократно подтверждается на разных уровнях жизнедеятельности. Но нужно понимать, что французский язык – это не только Франция и французская цивилизация, но и другие франкоговорящие страны со своими вариантами французского языка, достойными изучения. Наибольший интерес вызывает история и «истоки» зарождения этих вариантов, которые необходимо изучать в целях овладения профессиональной коммуникацией и становления личности будущего дипломата при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: французский язык, межкультурная коммуникация, страноведческий аспект, языковая подготовка.

Zotkina I.V.

ON STUDYING THE FRENCH LANGUAGE AS A CONNECTING LINK OF THE FRENCH-SPEAKING SPACE

***Abstract.** The importance and significance of learning the French language and its culture is great. The standard of French thought and technology is repeatedly confirmed at different levels of life. But one need to understand that the French language is not only France and French civilization, but also other French-speaking countries with their own versions of the French language that are worth studying. The greatest interest is the history and "origins" of the origin of these options, which must be studied in order to master professional communication and the formation of the personality of the future diplomat when teaching foreign languages.*

***Key words:** French, intercultural communication. country studies, language training,*

Перед современным образованием стоит ряд сложных задач, определяющих успешность деятельности в изменяющемся мире: это социальная и профессиональная мобильность человека; его интеллектуальная зрелость, овладение им опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностных отношений к миру, к людям и самому себе. Человек выступает главным действующим лицом всех социально-экономических перемен, поэтому необходимо исходить из творческого начала человека.

В целях овладения профессиональной коммуникацией и становления личности будущего дипломата при обучении иностранным языкам в Дипломатической академии МИД РФ важно обратить внимание на формирование творческой личности дипломата, который, интегрируясь в мир культуры другого народа, развивается сам, постигает символы и знаки, наделяет их смыслом. Изучающие французский язык часто задаются вопросом: «Что такое Франция и Франкофония и как познать этот великий французский язык?» В своей монографии «L'identité de la France» («Что такое Франция?» в русском переводе) Ф. Бродель писал, что Франция – это не только французский язык и французская цивилизация: «...Существует по сей день и будет существовать «вечно другая Франция» [2, с. 65]. В этой статье мы обратимся к «другой Франции», а точнее, к другой стране - Канаде – великому государству, франкоговорящими потомками которого являются выходцы из Франции, соблюдающие как никто иной во франкоговорящих странах чистоту французского языка. «Французский язык – неотъемлемая часть нашей современной культуры, которой он много дал и которую во многом сформировал», - так выразил идею эталонности французской мысли и технологии Х. Бургиба, первый президент независимого Туниса [12, с. 165]. Такая высокая оценка французскому языку, данная главой государства, подтверждает важность и значимость изучения французского языка и его культуры.

Стремительное развитие процесса глобализации, увеличившаяся миграция населения разных стран и интенсивная модернизация большинства локальных сообществ придают особую актуальность проблеме национальной и региональной идентичности, что, несомненно, связано с проблемой изучения иностранного языка, в данном случае французского, его истоков. По мнению А. Мореля и Д. Шевалье [14],

понятие идентичности обладает «силой обольщения» и является точкой пересечения мыслительных процессов, позволяющих формировать, противостоять или аккумулировать представления сообществ. Изучая идентичность, как феномен с обобщающими свойствами, на основании отдельных фрагментов мы реконструируем общие ценности культуры – региональные, национальные, этнические, локальные. Многоязычие и полиэтничность являются основной тенденцией во всех современных обществах. Интерференция, межъязыковые и межэтнические контакты постепенно ведут к появлению новых, особых этнических и языковых типов и черт [3, с. 38].

Самоощущение человека внутри конкретной культуры является культурной идентификацией. Американский ученый О. Тоффлер, мнение которого приводит П.С. Гуревич, считает, что все общества обладают «психосферой», которая включает идеи идентичности и общности, являющихся одной из фундаментальных скреп всех человеческих сообществ [5, с. 231]. Индивидуальная идентичность, так же как и коллективная, является социальным продуктом, который приспособляется к различным преобразованиям под влиянием социальных и исторических факторов. Основные этнические характеристики (пища, отношение к окружающей среде, язык, национальный костюм и др.) находятся в постоянной динамике. Жители определенного региона позиционируют свою культуру как отдельную с учетом дифференциальных формантов-символов, «средств символического различения» [1, с. 39], создавая свою региональную культуру. Символы включают обозначения праздничных и повседневных практик, традиций костюма, народной геральдики, жилища, еды, и главное – язык, который они считают ключевым символом, вернее не сам язык, а ностальгическое чувство по отношению к языку. Эксплицитными способами выражения региональной принадлежности являются музеи, которые прямо предназначены для иллюстрации идентичности. Ж. Пуйон отмечает, что традиция – это «точка зрения» (*point de vue*), «набросок решений» (*esquisse de solutions*), которые считают правильными не потому, что так думали раньше, а потому, что так думают сейчас [17, р. 160]. Ж. Ленкю утверждает, что традиция – это не «складированная», замкнутая в траектории от прошлого к будущему, пассивно воспринимаемая истина, которая представляет собой проекцию настоящего на прошлое, процесс «рождения отцов от детей», процесс «признания отцовства». Благодаря этому носители культуры находят подходящий им «дух» (*génie*), и этим они утверждают свое право на различие. Традиционным и «современным» обществам свойственны изменения традиции, но все же между ними есть различия [16, р. 110-123].

Одним из основных механизмов, при помощи которого человеческий организм адаптируется в окружающей среде, является культура. В процессе социализации поведенческие модели передаются из поколения в поколение. В этом можно убедиться на примере франкоканадцев и их традиционного

отношения к природе – их защитные механизмы направлены в основном на опасность и борьбу с чуждой им природой. Выполняя замысел правительства Франции о расширении французского влияния в Северной Америке, переселенцы из парижских предместий и западных провинций Франции более 400 лет назад создали мощный форпост на берегах реки Святого Лаврентия. Открытие 20 апреля 1534 года этих земель принадлежит французскому моряку Жаку Картье, памятник которому благодарные канадцы воздвигли в центре столицы франкоговорящего Квебека. По приказу Франциска I два корабля отчалили из французского порта Сен-Мало в поисках западных путей в Азию.

Постоянное французское присутствие на Американском континенте начинается гораздо позже, а именно в начале XVII века, когда сюда прибыл мореплаватель Самюэль де Шамплен, основавший вместе с его спутниками 3 июля 1608 года первый в Америке французский город – Квебек. Франкоканадцы стали осваивать новые земли, окружающий ландшафт, которые постепенно становились родными. Прибыв на американский континент, европейцы обнаружили иной тип осваиваемых суровых пространств и бытия, у них появилась возможность новых взаимоотношений с местным населением, что стало важным в формировании франкоканадского характера и менталитета, ориентированного с одной стороны – на Францию, с другой – на освоение новых территорий и новую жизнь. «Квебекское мироощущение довольно быстро обособилось от французского, чего не могли не заметить иностранные путешественники, посетившие нашу провинцию. Достаточно сказать, что квебекский характер формировался под влиянием сурового климата и смены колониальных режимов» [9, с. 310]. Статус и качество французского языка в Квебеке изменился с установлением новой власти, отъездом правящей франкофонной элиты на родину, окончательным разрывом с французской метрополией. Политическая и экономическая сферы жизни были повержены англоизации и знание английского языка стало первой необходимостью и средством социального продвижения в среде франкофонов, что привело к постепенной маргинализации французского языка в канадском обществе. Французский язык был закреплен за отсталым аграрным сектором канадской экономики. Чувство культурной и языковой инаковости франкоканадцев было усилено Актом об Объединении 1840 года, согласно которому единственным официальным языком был признан английский. Семья, родной язык и католическая вера остались основными ценностями франкоканадской языковой общности в XIX – первой половине XX века. Об этом повествует фильм о Канаде *Infiniment Québec*, входящий в учебное пособие для слушателей о Канаде [7], который слушатели Дипломатической академии МИД РФ смотрят и изучают особенности жизнедеятельности франкоканадцев, особенности языка и культуры, быта в рамках модульной программы «Французский язык профессиональной деятельности».

В 1969 году вышел Закон правительства Канады об официальном билингвизме. Он уравнивал в правах английский и французский языки, языки двух великих наций, которые основали Канаду. Таким образом, правительство Канады сделало попытку разрешить болезненный для страны франкоканадский национальный вопрос, возникший в середине XVIII века. По итогам Семилетней войны в 1763 году французская колония Новая Франция, или Канада, перешла к Великобритании и стала именоваться Квебеком. Британский король Георг III распространил на Квебек действие английских законов и объявил единственным официальным языком английский, несмотря на то, что большинство населения новой колонии понимало только французский язык. Квебекский историк XX века Мишель Брюне написал о зарождении франкоканадского национального вопроса такими словами: «Прокламация Георга III росчерком пера упразднила прежнюю Канаду... Канада не существовала, но канадцы остались. Для них Канада не исчезла. Потому что Канада была их родиной» [13, р. 18]. Позднее национальный вопрос перерос во франкоканадскую национальную проблему, не раз угрожавшую целостности Канадской конфедерации.

На протяжении всего времени сосуществования англо- и франкоканадцев происходила борьба английского и французского языков за сферы влияния, которая протекала в разных формах. Эта борьба протекала в разных формах. Вначале это была борьба французского языка за выживание, когда франкоканадцы стремились сохранить свой язык в семье. Богослужение и образование также велось на французском языке. Дух сопротивления и независимости франкоканадцев укреплялся в период английского режима насильственной англизации Квебека, когда франкоканадцы постоянно чувствовали собственную ущербность при проникновении «чужого» в их традиционный быт. Процесс нового духовного возрождения, осознание своей самобытности произошел в 40-х годах XIX века во второй половине XX века, благодаря историческим личностям, Л. Гру, А Бурасса, и др.

Дальнейший рост национального самосознания и новый виток этноцентризма произошел в годы Тихой революции. Французский язык был основным, а иногда и единственным инструментом сохранения квебекской культуры и идентичности. «В настоящее время происходит переосмысление ценностей периферийных вариантов французского языка международным франкоговорящим сообществом в целом и самим говорящим. Разговорная форма многих вариантов признается символом социокультурной идентичности использующих ее в своей речи. Квебекский опыт времен Тихой Революции (1960-1970 гг.), период подъема квебекского самосознания, вызывает особый интерес. Одними из первых, кто осознал необходимость выработки комплекса мер по защите языка и культурных ценностей, стали представители франкоквебекской лингвокультуры, где кинематограф играет важную роль. В этот период Тихая Революция подготовила почву для изменений и перехода от понятия «французский канадский» к понятию «квебекский», в то время как широкий экран открыл

миру Квебек. Пришла эра социального кино, в котором моделируется этническое своеобразие, иллюстрируется общность представлений носителей культуры [6, с. 40-41]. В своих исследованиях К. Пуарье приходит к выводу, что квебекское общество конструирует свою коллективную память и проецирует ее на разные временные модусы – прошлое, настоящее и будущее. основополагающие элементы здесь – темпоральность (то, что мы есть сегодня, зависит от нас-вчера и от нас-завтра) и способность рассказать об этом [16, р. 165]. Кинематограф способствует формированию самобытности культурного и языкового континуума и представляет интерес в данном случае для изучения языка франкоговорящих стран.

Усиление борьбы квебекцев за расширение функций французского языка в жизни общества и государства, где они были удивительно последовательны и целеустремлены, пришлось на 60-е годы XX века. Укреплению позиций в жизни квебекского общества способствовал Закон о французском языке. В. фон Гумбольдт считал, что отношение прошлого к современности пронизывает языковой строй до самых глубин. Язык есть определенный уклад интеллектуального и чувственного восприятия, и этот уклад доставаясь народу от отдельных эпох, не может воздействовать на народ без того, чтобы не сказаться и на его языке [4, с. 67, 82]. «Язык – свидетель культуры. Культура может меняться под влиянием многих социально-исторических факторов, например идеологии, пропаганды, политических требований времени. Язык – свидетель всех этих изменений, он, как известно, не только отражает, но и хранит культуру, и передает ее от поколения к поколению» [10, с.19-20]. В этническом сознании квебекцев происходила и происходит постоянная эволюция, так же как постоянно меняется их поведенческий стереотип. Коренные народы, англо- и франко-канадцы позиционируют себя относительно единой общностью. В своих трудах Ю.М. Лотман писал, что «народ, имеющий свою развитую и богатую культуру, не теряет своеобразие от пересечения с чужими культурами, напротив того обогащает свою самобытность. Самобытность достигается не незнанием чужого, а богатством своего. Тогда «чужое» фактически перестает быть чужим» [8, с. 175]. Квебекцы обладают «этнической памятью» и этническими традициями, которые помогают им в решении определенных проблем. Но для существования нации важны решение постоянно возникающих общих задач и повседневное общение и действие, что укрепляет нацию. В начале XXI века общее число канадцев, говорящих на французском языке, составляет около 7,2 млн (20,6 % населения; по состоянию на 2016 год) [11], хотя в начале колонизации количество французских переселенцев составляло 60 тысяч.

В заключение хотелось бы отметить, что профессиональное, интеллектуальное, коммуникативное развитие личности дипломатов – главная цель подготовки к их профессиональной деятельности и интеграции в мировые национальные системы. Образовательная практика показывает, что при составлении модульных программ по языковой

подготовке дипломатов необходимо учитывать культурный уровень профессиональной коммуникации, так как иначе может произойти сбой в общении из-за недопонимания. Поэтому при изучении иностранного языка, в нашем случае французского, очень важен культурологический аспект, который поможет понять «истоки» языка, его историю и современность. Необходимо изучать не только родину иностранного языка, но и другие страны, в которых этот язык является государственным и на котором говорит большинство населения. Французский язык является связующим звеном всего франкоговорящего пространства. Это не только Франция, есть и «другие Франции». На примере франкоговорящей Канады мы попытались воссоздать историю становления франкоканадского варианта французского языка, который с любовью и нежностью сохранил и хранит по сей день его великий народ. Одним из факторов вхождения в мировое сообщество и преодоления тенденций раскола в многонациональном обществе является способность дипломатов вести диалог на языке представителей другой культуры, что позволит им впоследствии избежать предрассудков по отношению к субъекту другой (иной) культуры, осознать и принять как данность различия в обычаях и традициях других народов. Поэтому при обучении иностранному языку очень важно обращать внимание на эти аспекты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барт Ф. Этнические группы и социальные границы: Социальная организация культурных различий. М., 2006. С. 39.
2. Бродель Ф. Что такое Франция?: В 2 т. Т.1. Ч. 1. М., 1994. С. 65.
3. Герд А.С. Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия. СПб., 2005. С. 38.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 67, 82.
5. Гуревич П.С. Культурология. – М., 2003. – С. 231.
6. Зоткина И.В. Некоторые аспекты в преподавании французского языка // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания: сб. науч.ст. – М.: Дипломатическая академия: Квант Медиа, 2020. – С. 40-41.
7. Зоткина И.В. Французский язык. Канада. Учебное пособие по французском языку: учеб. пособие: уровни В1-С1. М.: Дипломатическая академия МИД России, 2020. – 104 с.
8. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера- история. – М., 1996. – С. 175.
9. Мажор А. На вопросы «ИЛ» отвечают квебекские писатели // Иностранная литература. – 2008. - № 11. – С. 310.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2004. – С. 19-20.
11. Французский язык в Канаде. – [URL:http://www.ru.wikipedia.org](http://www.ru.wikipedia.org)Французский язык в Канаде (дата обращения 24.12.2020).
15. Poirier R. Le renouveau du cinéma québécois? // Cités. 2005. № 23. P. 165.
12. Bourguiba H. Une double ouverture au monde. Montréal, le 11 mai 1968 // La francophonie des Pères fondateurs. – P. 165.

13. Brunet M. Canadiens et Canadiens. Etudes sur l'histoire et la pensée des deux Canadas. – Montréal. 1967. – P. 18.
14. Chevalier D. , Morel A. Identité culturelle et appartenance régionale : Quelques orientations de recherche // Terrain, anthropologie et sciences humaines. – 1985. - № 5 (octobre). – P. 3-5. – URL: [https://journals.openedition.org/ terrain/2878](https://journals.openedition.org/terrain/2878) (дата обращения 24.12.2020).
15. Lenclud G. La tradition n'est plus ce qu'elle était. Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie // Terrain. Anthropologie et Sciences humaines. – 1987. - №9(octobre). Habiter la maison.– P. 110-123. – URL: [https://journals.openedition.org/ terrain/ 3195](https://journals.openedition.org/terrain/3195) (дата обращения 24.12.2020).
16. Poirier R. Le renouveau du cinéma québécois? // Cités. 2005. № 23. 3. 165.
17. Pouillon J . Fétiches sans fétichisme. – P., 1975. – P. 160.

Исмайлова Л.Г.

ЭМОТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена эмотивным фразеологизмам. В статье перечислены такие эмоции и примеры фразеологических единиц, как интерес, удовольствие, радость, удивление, горе, гнев, ярость, отвращение, омерзение, презрение, пренебрежение, страх, ужас, стыд, застенчивость. Фразеологические единицы являются значительным пластом лексики языка, который вызывает трудности у иностранцев. Иностранцы не просто не понимают смысл этих фразеологических единиц, но даже предположить не могут, почему так или иначе говорят носители языка.

Ключевые слова: фразеология; эмоции, горе; гнев; ярость; традиции; обряды.

Ismaylova L.G.

EMOTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE AZERBAIJAN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to emotive phraseological units. The article lists such emotions and examples of phraseological units as interest, pleasure, joy, surprise, grief, anger, rage, disgust, contempt, neglect, fear, horror, shame, shyness. Phraseological units are a significant layer of the language vocabulary, which causes difficulties for foreigners. Foreigners not only do not understand the meaning of these phraseological units, but cannot even guess why native speakers speak one way or another.

Key words: phraseology; emotions, grief; anger; rage; traditions; rituals.

Особое место занимают в языке эмотивные фразеологические единицы, поскольку именно они обладают способностью в наиболее яркой, образной и экспрессивной форме отображать чувства от радости и восторга до печали и скорби.

Фразеологические единицы создавались в языке годами, они связаны с определенными историческими, географическими, бытовыми, обрядовыми, традиционными моментами. Поэтому каждая

фразеологическая единица имеет свою историю происхождения. Они откладываются в сознании и остаются в памяти поколений. Носители языка чувствуют, в какой момент уместно употребить ту или иную фразеологическую единицу. Конечно, можно их заменить обычными словами, но вся красота, вся прелесть в том, что фразеологизмы придают речи образность, эмоциональность, красочность.

Исследователи не обошли вниманием эту тему: были написаны диссертации, монографии. Следует отметить такие исследовательские работы как «Основы фразеологии азербайджанского языка» Байрамова Г., «Теоретические проблемы фразеологии тюркских языков» Мирзалиевой М., «Лексикология современного азербайджанского языка» Гасанова Г., «Фразеология азербайджанского языка» Гасанова Г., «Фразеология современного азербайджанского языка» Курбанова А., «Фразеология тюркских языков кыпчакской группы» Махмудовой Г, «Фразеология тюркских языков» Мирзалиевой М. и тд.

Под фразеологической единицей мы понимаем те единицы речи, которые находятся в памяти носителя языка, которые знакомы с детства, которые четко, удачно, красочно, метко, порой иронически оценивают ситуацию, и, при всем этом, они украшают нашу речь, делают ее экспрессивной.

Эмоции – многофункциональны и представляют собой важнейшую область жизнедеятельности человека. В. фон Гумбольдт еще в начале XIX века призывал изучать язык в тесной связи с психологией человека. [3, с.3]

Эмоциональность, как утверждает Н.А. Лукьянова, может пониматься как свойства субъекта, его способность переживать эмоцию и ее выражать. [4, с.5]

Эмоциональность фразеологии – это способность фразеологизма не только назвать предмет или явление, но и выразить определенное чувство говорящего. Если сравнить эмоциональность отдельного слова и устойчивого словосочетания, то окажется, что фразеологизм в большей степени выражает чувства и оценки. [5, с.99]

Эмоционально окрашенные фразеологизмы, как правило, сопровождают переживания человека. Эмоциям посвящено множество работ известных психологов, как отечественных, так и зарубежных.

Еще в IV веке об эмоциональном состоянии человека писал Аристотель в своем трактате «О душе». Аристотель впервые определил несколько видов эмоций. Он считал, что положительные чувства вдохновляют, помогают совершать хорошие действия, тогда как отрицательные мешают человеку. [1, с.3]

Эмоции можно рассматривать как один из главных механизмов психической регуляции поведения. Мир эмоций многолик. Эмоции имеют ситуативный характер. [2, с.151]

Эмоциональность фразеологии – это возможность фразеологической единицы не только охарактеризовать, назвать предмет, действие, явление, а также показать чувство говорящего, его настроение, выразить его

переживания, его эмоциональное состояние. Фразеологизм выражает чувства и оценки. Они используются в речи только для выражения определенных чувств.

Приведем пример: «*Məktubu oxuduqda, qanım başına vurdu*» // Я прочитал письмо, и кровь бросилась мне в голову. (М.С.Ордубади). Выражение «*qanım başına vurdu*» //, кровь бросилась в голову выражает крайнее возмущение, негодование. Или «*Qanadlanıb uçmaq*» // [букв.: окрылившись, летать] / окрыляться, воодушевляться / быть на седьмом небе.

Можно перечислить все фундаментальные эмоции и привести примеры фразеологических единиц.

1. Интерес: «*gözü ilə baxmaq*» / [букв.: смотреть глазами] // смотреть во все глаза; не сводить глаз; «*gözləri dörd olmaq*» // глаза разбежались;

2. Удовольствие – радость: «*ağlını itirmək*» / [букв.: потерять ум] // сойти с ума; «*Göyün yeddinci qatında olmaq*» [букв.: находиться на седьмом слое неба] // быть на седьмом небе.

3. Удивление: «*Gözü ağara qalmaq*» // [букв.:] // глаза на лоб лезут

4. Горе: «*ürəyi qana dönmək*» / [букв.: сердце превращается в кровь] // сердце обливается кровью; «*Başa bəla gətirmək*» / [букв.: приносить беду на голову] // не видеть света белого.

5. Гнев – ярость: «*Cin vurub başına*» / [букв.: джин ударил по голове] // кровь бросилась в голову.

6. Отвращение – омерзение: «*üz döndərmək*» / [букв.:] // повернуться спиной

7. Презрение – пренебрежение: «*səhənnəm ol*» / [букв.:] // пошел вон; скатертью дорога

8. Страх – ужас: «*bağrı çatlamaq*» / [букв.: разрыв сердца] // ни жив, ни мертв

9. Стыд – застенчивость: «*rəng verib, rəng almaq*» / [букв.: отдавать цвет, взять цвет] // прятать глаза

Вся речь человека пронизана эмоциями. Человек всегда находится в каком-либо эмоциональном состоянии: в состоянии ли покоя, или, наоборот, в состоянии возбужденности. И от того, в каком состоянии человек прибывает, зависит и его речь. Человек всегда находится в какой-то ситуации. Если даже он спокоен, то в зависимости от полученной от другого информации, он может тут же перейти в другое эмоциональное состояние – может обрадоваться или, наоборот, впасть в уныние. Можем привести пример из жизни азербайджанцев. По обычаю, когда в семье родился ребенок, особенно мальчик, эту радость азербайджанцы хотят немедленно разделить с соседями и с родственниками. А те, в свою очередь, дарят подарки тому, кто приносит эту счастливую весть.

Ситуация:

- Ay Səhnə xala, ay Səhnə xala, *səhərin gözü açılmamış* nə edirsən müştuluğumu ver, oğlun Əbdülhüseyn bəyin, gəlnin Şirinbəyim xanımın oğlu oldu.

- Ay səni *xoş gəldin*, ay səni *xoş xəbər olasan*, ay səni *ağ günə çıxasan*, gəl səni öpüm, yaman məni sevindiridin, *Allah səni sevindirsin*, *bu açılan səhərdən istəmişəm*, *sənə bir yaxşı yerdən qapı açılsın*, mən də gedim sənin ananı sevindiririm və muştuluqlayım, *ay canım*. – qızı öpdü, - Bir dəqiqə dəyan getmə, sənin muştuluğunu gətirim. Al bu kalağayını sal başına.

- Тетя Сахна, тетя Сахна, дай мне магарыч, у твоего сына Абдулгусейна и у твоей снохи Ширинбейим ханум родился сын!

- *Добро пожаловать*, чтоб ты всегда *приносила хорошую новость*, чтоб ты *была счастливой!* Дай я тебя поцелую, как сильно ты меня обрадовала! *Пусть Аллах тебя радует*, *прошу* у этого *наступившего утра*, *пусть* для тебе судьба улыбнется, а я пойду, обрадую твою мать. И получу свой магарыч, *душа моя*, - поцеловала девушку. – Минуточку подожди, пойду, принесу твой подарок. Возьми этот платок, накинь на голову.

В этом примере можно ярко отслеживать эмоционально – оценочную реакцию на полученную информацию. Из состояния покоя человек переходит в состояние радости, счастья и это состояние отражается в языке эмотивной лексики.

«*Səhərin gözü açılmamış*» / [букв.: до того, как утро откроет свои глаза] // *ни свет, ни заря*; «*Xoş gəldin*» / [букв.: пришла хорошо] // *добро пожаловать*; «*Xoş xəbər olasan*» / [букв.: чтоб ты была хорошей новостью] // *чтоб ты приносила хорошую новость*; «*Ağ günə çıxasan*» / [букв.: чтоб ты вышла в белый день] // *чтоб ты была счастливой*; «*Allah səni sevindirsin*» / [букв.: пусть Аллах тебя радует] // *чтоб ты радовалась*; «*Bu açılan səhərdən istəmişəm*» / [букв.: прошу у этого наступившего утра]; «*Sənə bir yaxşı yerdən qapı açılsın*» / [букв.: чтоб для тебя открылась из хорошего места дверь] // *чтоб судьба тебе улыбнулась*; «*Ay canım*» / [букв.: душа моя:] // *душа моя*.

Во ФЕ содержится яркое проявление чувств, свойства характера, менталитет, настроение.

Чувство стыда. Стыд это состояние, которое испытывает человек, когда пробуждается совесть, смущение от совершенного поступка. Стыд может проснуться и в том случае, когда самого деяния еще нет, но человек в собственном воображении ясно осознает его последствия.

Выражение «*ətın tökülsün*» / [букв.: чтоб твое мясо отвалилось] *сгорать со стыда* / можно считать самым употребительным, когда речь идет о стыде.

ФЕ «*ətın tökülsün*» имеет несколько вариантов. Например, выражение «*ətın tökülsün*» употребляют, когда хотят кого-то пристыдить, а выражение «*ətim töküldü*» используют, когда самому говорящему стыдно // *я готов сквозь землю провалиться*.

Выражение «*rəng verib, rəng almaq*» / [букв.: отдав краску, берет краску] от стыда то краснеть, то бледнеть, другой вариант «*rəng alıb rəng vermək*» // *сгорать со стыда*.

«*Rəngdən-rəngə düşmək*» / [букв.: из цвета в цвет впадать] // *вогнать в краску*;

«*Üzünün əti tökülsün*» / [букв.:] стыдить, попрекать кого-либо чем-либо // *колоть глаза*;

Pərdəni yırtmaq / [букв.: рвать занавес] нарушать общепринятые нормы приличия, делать что-то, при этом не испытывая чувства стыда // *без зазрения совести*.

В азербайджанском языке много устойчивых выражений, описывающих тоску и печаль. Приведем самые употребительные ФЕ.

«*Ürəyi dağlanmaq*» / [букв.: сердце его растапливается].

«*ürəyi qan olur*» / [букв.: сердце становится кровью] сердце кровью обливается.

«*Ürəyi yaralanmaq*» / [букв.: сердце ранить] душа разрывается на части.

«*Ürəyindən qara qanlar axmaq*» / [букв.: из сердца течет черная кровь]

Азербайджанцы очень сильно переживают за своих родственников, за друзей, за близких.

ФЕ «*dərdini ağlamaq*» / [букв.: оплакивать его горе] душевно страдать, заботиться. Во ФЕ «*dərdini ağlamaq*» глагол *ağlamaq* можно заменить другими глаголами, например *qalmaq* (оставаться), *yanmaq* (гореть) «*dərdinə qalmaq*» заботиться, «*dərdinə yanmaq*» болеть душой за кого-то.

Выражение «*Ürəyi tutulmaq*» / [букв.: сердце сжимается] / грустить, тосковать.

Выражение «*Ah çəkmək*» / [букв.: тянуть вздохи] // издавать стоны

Из худ.произведения Узеира Гаджибекова «Аршин мал алан»:

Asya (*ah çəkir*):

- Ay Gülçöhrə, sən oxuyanda həmişə mənim *ürəyim tutulur, bikef oluram*.

Ася (издает стоны):

- Гюльчохра, когда ты поешь, мое *сердце печалится, грущу*.

Когда испытывают чувство тоски, употребляют выражения

«*Gözümün kökü saraldı*» / [букв.: корень глаза пожелтели] или «*Gözüm yolda qaldı*» / [букв.: глаза остались на дороге] ведь когда тоскуешь, когда кого-то неустанно ждешь, смотришь часто на дорогу.

«*Gözü yol çəkmək*» / [букв.: глазами дорогу тянуть] душа разрывается от тоски.

«*Ürəyi çəkilmək*» / [букв.: сердце его тянется] сердце на куски разрывается. Вариантом этого выражения является «*ürəyi sızıldayır*» / [букв.: сердце ноет] кошки скребут на душе.

«*Ürəyini çürütmək*» / [букв.: сердце его гниёт] // *наводит тоску*;

Иногда, когда видишь родного человека болеющим, и знаешь, что врачи ему ничем не могут помочь, не можешь удержать свои эмоции «*Ürəyim qana dönür*» / [букв.: сердце превращается в кровь] испытывать тяжелое горе, сердце обливается кровью.

«*Ürəyi qanla dolur*» / [букв.: сердце заполняется кровью] *сердце надрывается / душа разрывается (испытывать тяжёлое горе)*

Выражение «*ürəyim tab gətirmir*» / [букв.: больше сердце не может терпеть] «душа разрывается»

Испытывая душевную боль, используют выражение «*qanadlarım sınır*» / [букв.: мои крылья ломаются] или «*qanadlarım qırılır*» [букв.: мои крылья ломаются]. Слово *sınmaq* (ломаться) и слово *qırılmaq* (ломаться) синонимы. Эту ФЕ употребляют, когда испытывают потерю близкого человека, отца семейства, лишаются опоры.

Когда человек сильно страдает, переживает или волнуется за близкого человека, употребляют выражения:

«*Ürəyi ərimək*» / [букв.: его сердце таять] от горя душа болит.

«*Ürəyinə od salmaq*» / [букв.: бросить огонь в его сердце] сильно переживать страдать // *выворачивать душу*.

Выражение «*Ürək ağrısı ilə*» / [букв.: с сердечной болью] с душевной болью

«*Ürək yanğısı ilə*» / [букв.: с жаждой сердца] с душевной болью

«*Sinə dağı*» / [букв.: горе груди]. Так говорят, когда испытывают большое горе.

«*Ciyərini dağlamaq*» / [букв.: печень клеймить] мучить кого-то, заставить страдать.

Вариант этого выражения «*Ürəyi dağlamaq*» / [букв.: сердце клеймить]

«*Ciyəri qana dönmək*» / [букв.: печень превращается в кровь] страдать

«*Ciyəri yanmaq*» / [букв.: печень горит]. Это выражение имеет два значения: им выражается чувство душевной боли, в других случаях – просто жажда.

Выражение «*Əzab çəkmək*» / [букв.: тянуть страдания] страдать;

Когда азербайджанцы крайне недовольны чем-то или кем-то, то могут выразить свое раздражение словами: «*Boynunu yerə soxmaq*» / [букв.: воткнуть голову в землю], // *чтоб ты провалился сквозь землю*.

В сильной ярости употребляют выражение «*üzünə tüpürüm*» / [букв.: плюну тебе в лицо] или «*ciyərin yansın*» / [букв.: пусть у тебя сгорит печень] // *чтоб ты околел*.

В музыкальной комедии «*Qaupana*», снятой по мотивам одноименной пьесы Меджида Шамхалова, главная героиня, тетушка Джаннет, возмущаясь своей невесткой, говорит:

- *Əlin qurusun, ciyərin yansın.*

- *Чтоб у тебя рука отнялась, чтоб ты околела.*

Здесь использовано выражение «*Əlin qurusun*» / [букв.: пусть отсохнет твоя рука].

Выражение «*Evin yuxulsın*» / [букв.: чтоб твой дом развалился] употребляют в крайне возбужденном состоянии, испытывая недовольство или ярость.

В состоянии крайнего недовольства часто употребляют выражение «*Üzünü mürdəşir yusun*» / [букв.: пусть твое лицо моет *mürdəşir*].

Дело в том, что в Азербайджане, как и у всех народов, есть специальные люди (*mürdəşir*), которые работают в мечетях, и которых приглашают для того, чтобы они обмыли покойника. И вот когда человек пребывает в сильном гневе, он не говорит прямо - *чтоб ты умер!* - а

использует выражение «*üzünü mürdəşir yusun*», чтоб ты умер, и чтоб твое лицо вымыл (*mürdəşir*).

При очень сильном гневе могут употребить выражение «...*günə daş düşsün*» / [букв.: пусть на тот день, когда..... упадет камень] *пусть будет проклят тот день, когда*

Другое выражение: «*Başına daş düşsün*» / [букв.: пусть на твою голову упадет камень] *будь ты проклят*, также употребляют, когда испытывают сильный гнев, яростное возмущение.

Следующие выражения связаны со словами «*səhənnət*» // ад, черт «*Canı səhənnətə!*» / [букв.: пусть душа его в ад пойдет] // черт с ним «*Səhənnət ol*» / [букв.: будь адом] *иди к черту, убирайся , вон отсюда;*

В произведении Узеира Гаджибекова «*He ta, tak eta*» главный герой комедии Мешади Ибад, возмущаясь, говорит:

- *Səhənnət ol.*

- *Пошел ты к черту!*

Выражение «*Cin atına minmək*» / [букв.: сесть на бесова коня] употребляют в сильном раздражении, в гневе.

А выражение «Cin atına mindirmək» / [букв.: посадить кого-то на бесова коня] // взбесить кого-то, довести до белого каления.

Когда человека сильно обижают, оскорбляют и при этом человек по тем или иным причинам не может ответить обидчику, может быть использовано выражение: «*Çirtma vursan qanı damar*» / [букв.: если ударить пальцем, кровь закапает].

Сыграли роскошную свадьбу, всем на зависть. Но злой рок сыграл плохую шутку: на следующий день после свадьбы умер от несчастного случая младший любимый сын. Мать вся в слезах:

- *Sənin ayağın bizə düşmədi. Sən bizə gəldiyin günə daş düşəydi.*

- Твоя нога принесла неудачу. *Пусть будет проклят тот день*, когда ты вошла в наш дом.

Конечно, соседи, родственники ее успокаивают:

- *Gəlnin nə günahı var. Sən fikir ver ona, o da çox heyfslənir, onun da canı yanır, çirtma vursan qanı damar.*

- В чем виновата невестка? Ты посмотри на нее, она тоже горюет, и у нее *душа болит*.

Выражение «*Goruna od qalansın!*» / [букв.: чтоб на твоей гробнице зажгли огонь] часто употребляют в бытовых, семейных конфликтах.

Когда сильно нервничают, употребляют выражения:

«*Hirs başına vurmaq*» / [букв.: ярость ударила в голову] // *бесится*,

«*Hirsdən qovrulmaq*» / [букв.: от злости поджариваться] // *сердится*

«*Hirsindən dodaqlarını gətmirmək*» / [букв.: от злости грызть губы] // *гневаются*; употребляют в том случае, когда происходит какая-то несправедливость, а вы ничего не можете сказать.

Выражение «*Hirsindən zəncir gəmirmək*» / [букв.: от злости грызть цепь] // *злится*, является вариантом выражения «*Hirsindən dodaqlarını gəmirmək*»

Эмоции окрашивают нашу жизнь в яркие цвета, определяют степень активности мышления и двигательную активность. Эмоции тесно связаны с мотивацией. От них во многом зависит наше отношение к людям, событиям, выдвигаемым жизнью задачам, оценка собственных действий и поступков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аристотель. О душе / Аристотель // Аристотель. Сочинения : в 4 т. - М., 1975. – Т. 1.-С. 386 - 417.
2. Гуревич П.С. Психология. М., 1999. - С. 51
3. Калимулина. Л.А История эмотивной лексики и фразеологии русского языка. Уфа, 2004.- С. 120
4. Лукьянова Н.А. «О соотношении понятий экспрессивность, эмоциональность, оценочность». В кн.:Актуальные проблемы лексикологии и словообразования, вып. Новосибирск, 1976. - С. 160.
5. Современный русский язык: Лексика и фразеология. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Словообразование. Морфология. Синтаксис: Учебник для вузов / М.: Высш. Шк., 1984. – С. 735.

Касьянова В.М.

НАИМЕНОВАНИЯ НОВЫХ РОССИЙСКИХ МУЗЕЕВ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Аннотация. Рассмотрены наименования российских музеев с точки зрения их структуры и содержания, выделены наиболее распространенные грамматические структуры номинаций и новые тенденции в их лексическом наполнении.

Ключевые слова: русский язык, российские музеи, грамматическая структура, словосочетания, лексическое наполнение.

Kasyanova V.M.

NAMES OF NEW RUSSIAN MUSEUMS: TRADITIONS AND INNOVATIONS

Abstract. The names of Russian museums are considered from the point of view of their structure and content, the most common grammatical structures of nominations and new trends in their lexical content are highlighted.

Keywords: Russian language, Russian museums, grammatical structure, word combinations, lexical content.

Последние тридцать лет ознаменовались серьезными изменениями как в общественно-политической, так и в культурной жизни нашей страны.

Реформирование и оптимизация различных социальных сфер не могли не сказаться и на такой области, как музейная культура. Традиционно музеи призваны выполнять очень важные задачи, среди которых сохранение памяти о культурных ценностях, систематизация знаний, обеспечение связи между историческими эпохами, формирование ценностных установок, мировоззрения человека, воспитание его и др. [1].

Однако в наше время музеи, призванные заниматься «собираением, изучением, хранением и экспонированием предметов – памятников естественной истории, материальной и духовной культуры, а также просветительской и популяризаторской деятельностью» [2], постепенно меняют свои цели.

В последние годы количество музеев в России стремительно увеличивается: только с 2012 года по 2018 годы было открыто больше 170 новых объектов. Число музеев приближается к 500, а в Санкт-Петербурге их не меньше 220. Так как даже на основном информационном портале «Музеи России» museum.ru, представлены далеко не все учреждения культуры такого плана, для сбора материала приходилось обращаться к самым различным сайтам, популяризирующим развитие внутреннего туризма в России, и к сайтам конкретных субъектов РФ. Всего зафиксировано около 3500 названий музеев, расположенных во всех федеральных округах Российской Федерации.

Наиболее распространенным определяемым словом при номинации музейных объектов остается существительное *музей*, входящее в различные словосочетания, в том числе:

1) субстантивные: *музей кого* – Музей космонавта А.А. Леонова (СФО); *музей чего* – Музей гражданской войны (Казань); *музей истории чего* – Музей Истории Бурятии; *музей чего и чего* – Музей археологии и этнографии (Уфа); *музей чего + «название»* – Музей батискафов «Эра гидрокосмоса» (Кронштадт); *музей кого/чего имени кого* – Музей декабристов им. Н.М. Мартыанова (СФО);

2) адъективные: *какой музей* – Военно-исторический музей (Орёл); *какой музей имени кого/чего* – Литературно-мемориальный музей имени А.П. Гайдара (Арзамас); *какой музей + «название»:* Этнографический музей «Самартай» (ДВФО);

Достаточно частотны и другие конструкции со словом музей: *музей + «название»* – Музей «Бабушкина хата» (Краснодар); *музей-квартира кого* – Музей-квартира А.А. Блока (СПб); *дом-музей кого:* Дом-музей Ф.И. Шаляпина (СПб) и (редко!) *дом-музей чего* – Дом-музей первого в России Совета крестьянских депутатов (Твер.обл.); *дом-музей + «название»* – Дом-музей «Легенды Углича»; *музей-усадьба кого* – Музей-усадьба князей Голицыных (Пермь); *музей-усадьба + «название»* – Музей-усадьба «Архангельское» (МО); *музей-панорама* или *музей-диорама + «название»* – Музей-панорама «Бородинская битва», Музей-диорама «Огненная дуга» (Белгород); *музей-памятник + «название»* –

Музей-памятник «Исаакиевский собор» (СПб); музей-заповедник + «название» – Музей-заповедник «Коломенское» (М.).

Все приведенные выше модели традиционны для номинации российских музеев, поэтому значительно больший интерес представляют другие примеры.

1. Очень популярны в настоящее время наименования – **сочинительные словосочетания**, уточняющие специфику музея: *Музей и театр «Булгаковский дом» (М.), Музей и Центр хомуса народов мира (ДВ), Музей и кофейня «Больше специй» (Сочи), Музей и магазин «Сказочный двор» (СПб), Музей и мастерская карамели «Леденцово» (Киров), Музей и швейная мастерская «Дом Моды Деда Мороза» (Вел.Устюг), Фабрика и музей «Мануфактуры Гарднеръ» в Вербилках (МО).* Здесь отчетливо видна прагматичность организаторов, стремление заинтересовать туристов не столько музейными экспонатами, сколько возможностью приятно провести время и что-либо приобрести.

2. Вторая большая группа новых наименований представляет собой конструкции со словом *музей* и разнообразными приложениями, отражающими веяния моды и новые тенденции в развитии туризма, проявляющиеся в форме организации коллекции: *Музей-макет «Петровская Акватория» (СПб), Музей-Салон камня «Симбирцит» (Ульяновск).* Подобные определения акцентируют внимание на развлекательном характере музея: *Музей-театр «Алешино подворье» (Ярославль), Театр-музей Ильи Муромца (Муром).* Стремясь сформировать круг постоянных посетителей, создатели новых музеев используют и сущ. клуб: *Клуб-музей ретро-техники «Экипаж» (Мышкин).* Противоположная тенденция – желание подчеркнуть практическую значимость музея – отражается в названиях *Музей-мастерская «Наследие леса» (Ярославль), Фабрика-музей ёлочных игрушек «Иней» (МО), Музей-фабрика «Новая ткань города» (Ярославль).* В сознание туристов внедряется идея приобретения: *Музей-магазин «Раритет» (Кострома), Музей-Мастерская-Лавка «Архангельский пряник».* Новый музей сегодня – это место, где можно приятно отдохнуть, расслабиться, даже пообедать: *Музей-кофейня «Пассатижи» (Пермь), Музей-кафе «Сергиевская кухмистерская» (МО).* В самых разных городах открываются популярные *музеи-аттракционы впечатлений (МО), «Дом Великана» (М.), «Комната Эймса» (СПб)* и др.

Возникают самые неожиданные номинации: *Завод-музей И.Е. Кузнецова (Новг.Вел.), Музейная фабрика пастилы (МО).* Получают отражение внешний вид здания: *Музей-терем «Птицы счастья» (Торжок)* и основной тип коллекции: *Музей-аптека (Евпатория), Музей-архив Д.И. Менделеева (СПГУ)* и др. Кроме того, слово *музей* начинает сочетаться с существительными, называющими транспортные средства: *Музей-ледокол «Ангара» (СФО).*

В качестве приложения используются компонент **арт-**: *Экологический Арт-музей (Курск)* – и сущ. *галерея (Галерея-музей «Память» (М.),*

Музей-галерея добра (Городец). Иногда название музея, в котором нагромождены самые разные лексические единицы, носит эпатажный характер: *Музей-резиденция «Арткоммуналка. Ерофеев и другие» (МО)* – яркий пример лингвистической глухоты. Комически звучит и комбинация известного *парк-музей* с существительным: *Парк-музей петуха (Углич)*. Но апофеозом нарушения лексической сочетаемости стало наименование знаменитого туристического объекта в Угличе – *Музей-библиотека русской водки*.

3. Появляются новые типы музеев, в которых путем создания с помощью современных технологий особой виртуальной среды можно погрузиться в конкретную эпоху. Особенно частотны в качестве определений слова *виртуальный* – *Виртуальный музей «Дом Енота» (МО)*, *мультимедийный* – *Мультимедийный музей станка (Тула)*, *интерактивный* – *Интерактивный музей бумаги «Бузеон» (Калуж.обл.)*, *квест* – *Квест-Музей (МО)*.

Таким образом, появление новых номинаций музейных объектов связано с выдвиганием на первый план прикладного характера музея как места, куда можно зайти, чтобы поиграть, выпить кофе, прикупить что-то забавное и попутно ознакомиться с какими-то выставленными предметами. Музеи постепенно теряют свой сакральный характер, из некоей духовной сокровищницы превращаются в новый тип интеллектуальных развлечений.

Большой интерес вызывают также изменения, касающиеся отражения в наименованиях музеев их коллекционной ценности. При сохранении общепринятой профильной классификации музеев, согласно которой выделяются музеи *естественнонаучные, исторические, художественные, литературные, искусствоведческие, технические, отраслевые* и др. [3], содержание коллекций показывает необычный подход к формированию фондов. Наибольшие изменения произошли в номинациях естественнонаучных, исторических и литературных музейных профилей.

1. Что касается **музеев исторического профиля**, то следует отметить резкое увеличение количества **историко-бытовых музеев**: *Музей городского быта «Симбирск конца XIX — начала XX вв.»*, *Музей тверского быта*, *Домашний музей быта (Ростов Вел.)* и др. – эти и многие другие подобные музеи, опорным компонентом названия которых является существительное **быт**, представляют собой фактически обособившиеся отделы «больших» исторических музеев. Посетители получают информацию о жизни разных сословий: *Музей дворянского быта (СПб)*, *Мемориальный музей «Разночинный Петербург»*, *Музей нижегородской интеллигенции*, *Музей крестьянского быта (Вологда)*, *Музей купеческого быта в Епифани (Тул.обл.)* (в настоящее время жизни русского купечества посвящено около 20 музеев!) – и старых профессиях, например: *Музей ямщика (Ярославль)*.

Вторая особенность современных историко-бытовых музеев – это **сужение их специализации**: туристам предлагаются для осмотра коллекции одного предмета, и это не только **самовары**, которые

вспоминаются прежде всего (кстати, на сегодняшний день в нашей стране успешно работают около 10 музеев самоваров: *Музей Вятского Самовара*, *Музей «Русский самовар»* (Рязань), *Музей самовара* (Казань), *Музей «Тульские самовары»* и др.). Открыты *Музей граммофонов и грампластинок* (Яросл. обл.), *Музей «Коломенский патефон»* (МО), *Музей замка* (Дубна), *Музей каски* (Перм. обл.), *Музей очков* (Йошкар Ола), *Музей рубанков* (СФО), *Музей старинных швейных машин* (Яросл. обл.), *Музей «Мир шкатулок»* (Ставрополь), *Музей игральные карты* (Ярославль), *Музей русской вазы* (Яросл. обл.), есть по два музея *ложки* (Владимир, Пермь), музея *утюга* (Яросл. обл. и Новг. Вел.), музея *чайника* (Яросл. обл. и Кострома) и музея *мыла Шуя*, МО). Безусловно, подобные наименования музеев были совершенно немыслимы еще 25-30 лет назад.

Устроители некоторых музеев не смогли отдать приоритет какому-либо конкретному экспонату и, забыв о том, что слова *старина* и *старьё* далеко не синонимы, распахнули перед туристами двери *Музея позабытых вещей* (МО) и *«Мир забытых вещей»* (Вологда), где в изобилии представлены разнообразные вещи, завалившиеся в покинутых жителями заброшенных деревнях.

Но и ветер перемен не чужд новым организаторам: неожиданные названия призваны заинтересовать посетителей, перенаправить традиционные туристические потоки на *Музей гостеприимства* (Самара), музей *свадьбы* (Плёт и др.), *Музей денег* (Крым и др.), музей *Солнца* (Новосибирск), *Музей магнитиков «Фортуна»* (Гурзуф) и *Музей смайликов* (Алушта).

Другая группа историко-бытовых музеев готова показать коллекции *обуви* и предметов *одежды*. Это *Кимрский краеведческий музей обуви*, *Галерея туфельки* (Краснодар), *Музей варежки* (СПб), *Музей «Золотая рукавичка»* (Яросл. обл.), *Дом пояса* (Торжок) и даже *Музей-квартира Тельняшки* (Калининград).

Огромное число музеев, ставших очень популярными, рассказывает о *продуктах*, как символических для русского этноса каше, хлебе и соли: *Музей каши* (Кашин), *Музей хлеба* (Казань) (12 музеев посвящены истории хлеба), *Музей калача* (Коломна), *Мини-музей «Соль в Мышкине»*, так и о другой традиционной русской еде: *Музей огурца* (МО), *Музей сыра* (Кострома), *Музей истории молока и глазированного сырка* (МО) – и сладостях: *Музей «Городецкий пряник»*, *Музей «Тульский пряник»* (всего около 10 таких музеев), *Музей меда* (СФО), *Библиотека Варенья* (Ярославль), *Музей русского десерта «Конфетная»* (М.), *Музей истории рязанского леденца*, *Музей мармелада* (Севастополь), *Калининградский музей марципана*, *Музей мороженого* (Белгород), *Музей «Коломенская пастила»*, *Музей сладостей «Русские сласти»* (Кострома), *Музей чакчака* (Казань), *Музей истории русского шоколада* (М.), *Музей шоколада «Шоколадушка»* (Волгоград) (около 15 музеев в разных городах России) и др. Есть даже *Музей специй* (СПб), *Музей «Российский арбуз»* (Астрахань) и просто *Музей «Еда России»* (МО).

В прошлые годы никогда не популяризировалась тема пьянства, музеи обходили ее стороной, так как этот порок всегда осуждался. Тем удивительнее стало появление самых разных музеев, посвященных истории **напитков**, как алкогольных: *Музей истории коньяка* (М.), *Музей вина* (Массандра), *Музей водки* (Самара и др.) и даже *Музей-библиотека русской водки* (Углич), *Музей самогона* (Казань), *Музей шампанского* (Судак), *Музей пива* (СПб и др.), так и безалкогольных: *Музей «Мир Coca-Cola»* (М.), *Музей кофе* (СПб), *Музей чая* (СФО и др.). Существуют также *Музей трезвости «Трезвая Россия»* (Нижний Новгород) и *Музей истории пьянства* (М.).

К современным музеям исторического профиля можно отнести и многочисленные *музеи восковых фигур*, в которых представлены исторические деятели нашей страны и зарубежья. Данные музеи имеются в ряде российских городов (*Казань и др.*) и пользуются популярностью.

Очень часто современные историко-бытовые музеи включают в свое наименование лексемы **советский, СССР**, при этом ушедшая эпоха оценивается явно положительно: *Музей «Назад в СССР»* (МО), *Музей Советской Эпохи* (СПб), *Музей СССР* (ДВФО и др.). Недавнее прошлое оживает в таких музеях, как *Музей «Быт Страны Советов»* (Самара), *Музей быта советских учёных* (М.), *Музей советского быта «Сделано в СССР»* (Чебоксары), *Музей социалистического быта* (Казань и др.), *Музей советского детства* (Севастополь и др.), *Музей советской игрушки «В детство»* (Одоев), *Музей советской ретро-техники* (Тюмень). Очень популярны сетевые *музеи советских игровых автоматов* (Казань и др.).

Одним из путей расширения музейного пространства исторического профиля можно считать и появление большого числа музеев **игрушек**, которые также характеризуют быт человека: *Музей игрушки* (Нижний Новгород, СПб), *Музей любимой игрушки* (МО), *Музей оловянного солдатика* (СПб), *Музей ёлочных игрушек* (Рязань и др.), *Музей кукол* (Йошкар-Ола и др.), *Музей детского конструктора* (М.), *Музей дворцов и замков Lego* (СПб), *Музей знаменитых игрушек «Мишкин Дом»* (Казань), *Музей русской народной игрушки* (М.) и др.

2. Существенные изменения можно отметить в наименованиях музеев **естественнонаучного профиля**, прежде всего **биологических**. Произошел распад единого биологического пространства на маленькие музейные единицы, в результате появилось большое количество новых музеев, посвященных или одному классу животных, или конкретному животному. Это *Музей насекомых* (Севастополь и др.), *Дом Бабочек* (Тверь), *Квартира-музей Бабочки и Стрекозы* (Касимов), *Музей Гуся* (Гусь-Хрустальный), *Музей Белого аиста* (Калуж. обл.), *Музей павлинов* (МО), *Музей Петуха* (Петушки), *Музей «Курский соловей»* (Курск), *Музей «Рыбинские рыбы»* (Рыбинск), *Музей рыбы* (Тетюши), *Музей осетровых рыб* (Астрахань) и даже *Музей «Желудка сома»* (оз. Балхаш).

Животный мир представлен следующим образом: *Музей волка* (Тамбов), *Музей Козы* (Урюпинск), *Музей Козла* (Тверь), *Музей коров*

(Архангельск и др.), Музей рабочей лошади (Ярославль), Музей истории лошади (СФО), Музей осликов (Крым), Дом **Верблюда** (Казань), Музей собаки (М.), Музей кошек «Республика кошек» (под СПб), Музей **Медведя** (ДВФО и др.), Музей **гадов** (Твер. обл. дер. Гадово), Музей **Ежа** (Брянск), Виртуальный музей «Дом **Енота**» (МО), Музей **мыши** (Мышкин), Музей **летучей мыши** (Самара), Музей **Лягушек и Жаб** «МуЛяЖ» (Астрахань), Музей **Лягушки** (МО и др.), Музей **рака** (Весьегонск), Музей **Йошкина Кота** (Йошкар-Ола), Музей **мамонта** (Якутск) и др.

Многие из данных музеев появились в конкретном регионе не случайно, а прямо или опосредованно связаны с местными топонимами (деревня Гадово, города Петушки, Рыбинск, Гусь-Хрустальный), реалиями (курские соловьи), символами, традициями или восходят к русским пословицам и фразеологизмам (Тамбовский волк тебе товарищ и др.).

3. Расширение специализации музейных объектов **литературного профиля** произошло за счет организации музеев, посвященных отдельным книгам (Музей книги А.П. Чехова «**Остров Сахалин**» (ДВФО), Музей «**Палаты №6**» (МО), Музей романа Ф.М. Достоевского «**Братья Карамзовы**» (Старая Русса), Музей поэмы «**Анна Снегина**» (Константиново) и др.) или героям литературных произведений (Музей **барона Мюнхгаузена** и Музей **Буратино-Пиноккио** (М.), Музей «Дом **станционного смотрителя**» (Ленингр. обл.), Дом **Миши Бальзамина** (Суздаль), Народный музей **Остана Бендера** (СПб), Дом-музей Юлиана Семенова «**Вилла Штирлиц**» (Крым) (кстати, Музей **Плюшкина** в Твери всего лишь аналог музея забытых вещей и к герою гоголевской поэмы имеет только опосредованное отношение).

Усиление интереса к русскому фольклору, поэтизация представлений русского человека о силах природы объясняют появление таких музеев, как: Музей «**Мифы и суеверия русского народа**» (Углич), Музей-сказка «**Бабуся-Ягуся**» (Владимир), Музей «Дом **Берендея**» (Яросл. обл.), Театр-музей **Ильи Муромца** (Муром), Усадьба **деда Мороза** (Вел. Устюг), Музей **Домового** (Тутаев), Резиденция **Кикиморы Вятской** (Киров), Музей **Царевны-лягушки** (Ростов Вел.) и др.

4. Помимо музеев, демонстрирующих расширение традиционных профилей, следует отметить совершенно новые объекты, не вписывающиеся в традиционную классификацию.

1). **Интерактивные музеи** занимательных наук, где можно проводить различные физические, химические, астрономические опыты. Наименования подобных музеев интересны как в структурном плане, так и с точки зрения лексического наполнения. Выделяются несколько групп названий: 1) **музей занимательных наук + «название»**, часто представляющее собой окказионализм: «ГениУМ» (Краснодар), «Экспериментаниум» (Москва и др.), «ЭкспериментУм» (СФО), «Эксперимент Лэнд» (Тверь), «Экспериментарий» (СФО), «ЭйнштейниУм» (Краснодар и др.), «Как-Так?» (СФО), «Кварки» (Нижний Новгород), «Мёбиус» (Самара); 2) **музей занимательной**

науки+«название»: «Склад ума» (Томск), «Уникум» (Кострома), «Экспериментус» (Челябинск), «ЛабиринтУм» (СПб); 3) **музей наук + «название»:** Музей наук «Лабораториум» (Ростов-на-Дону); 4) **музей науки имени кого:** Музей науки имени Эйнштейна (Волгоград) и др.

2). Музейные пространства, ориентированных на чувственное восприятие мира: музей «Смешанные чувства» (Нижний Новгород), Музей эмоций (СПб), Музей смеха «Трикстер» (СПб).

3). Музеи, связанные с табуированными сторонами жизни человека: Музей греха (Тамбов), Музей любви и эротики *Pink Rabbit* (СПб), Музей «Об Этом» (Екатеринбург), Музей сексуальной культуры «Планета удовольствий» (Барнаул), Музей эротического искусства «Точка G» (М.). Привлекательными становятся и такие стороны жизни, как пытки и наказания: туристы охотно посещают музеи пыток и телесных наказаний (Ленингр.обл. и др.), Музей Владимирского централа, Музей тюремного искусства (Углич), Музей автоугонов имени Юрия Деточкина в Москве. Некоторые музеи в стремлении к популярности не останавливаются ни перед чем и с легкостью выставляют на всеобщее обозрение то, что всегда было в той или иной степени закрыто. Примером является новосибирский Музей мировой погребальной культуры, называемый обычно Музеем смерти. Подобные музеи есть также в Москве и Санкт-Петербурге, тем самым с музеев окончательно снимается некий ореол священного места.

Таким образом, анализ наименований современных российских музеев показывает серьезные изменения, связанные с появлением новых жизненных ценностей и интересов наших современников. Предельно узкая специализация многих музейных объектов создает видимость разнообразия, а в реальности уводит человека от целостной картины мира, предлагая вместо нее красивую мозаику и провоцируя развитие клипового мышления человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Томилов Н.А. Социальная роль музеев: современное состояние (по материалам Омской области) // Культурологические исследования в Сибири. 2014. №2. С. 111-119.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 2008 г.
3. <https://studbooks.net/16270/kulturologiya/>

Киселева Е.В.

ПОНИМАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА С ПОМОЩЬЮ ПРОЦЕДУРЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СЛОВА ГОДА

Аннотация. Статья рассматривает возможности формирования языковой картины мира с помощью ежегодной процедуры определения слова года в англоязычных СМИ.

Анализ разнообразных лексикографических источников дал возможность выявить как всемирную, так и национальные картины мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, слово года.

Kiseleva E. V.

UNDERSTANDING OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD WITH THE HELP OF DEFINING WORD OF THE YEAR PROCEDURE

Abstract. *The article views possibilities of formation of the linguistic picture of the world with the help of annual definition of the word in the English language media. Analysis of the numerous lexicographic sources by the would-be specialists in diplomacy produce the opportunity to reveal both universal and national linguistic pictures of the world.*

Key words: *linguistic picture of the world, word of the year.*

В последнее десятилетие особой популярностью у мирового сообщества стала пользоваться процедура толкования главной обложки популярного журнала “The Economist” с загадочными символами-ребусами, которые воспринимаются в качестве своеобразных предсказаний на грядущий год. Эти обложки-предсказания стали появляться с 1998 года. Примерно в это же время во многих странах мира стали проводиться и ежегодные процедуры определения слова года, как неотъемлемый атрибут года уходящего. Эти две процедуры, если их рассматривать параллельно, прекрасно дополняют друг друга с точки зрения составления «лингвистического портрета», а если быть точнее, то ежегодной национальной картины мира (КМ). Рассмотрение вышеозначенных процедур и стало основной целью данной статьи. Актуальность ее подтвердилась и целым рядом исследований, которые на практике были применены автором в ходе проведения практических занятий со студентами-международниками на материале политического дискурса.

Студенты 4 курса (специальность «Международные отношения»), прослушав курс «Теория и практика перевода», способны воспринять основные теоретические положения современного толкования КМ. В терминологическом корпусе современной лингвистической науки такое фундаментальное понятие, как «картина мира», отражающее взаимоотношения человека и мира, стало привычным и не вызывающим возражений. Человек, будь он главой государства или рядовым гражданином, отражает мир через призму своей деятельности, общественно-исторического и индивидуального опыта, сквозь призму своей национальной культуры. Личностная КМ, таким образом, способна формировать тип отношения человека к миру – окружающему пространству в самом широком смысле, самому себе как члену этого пространства, задает нормы поведения человека в мире [4].

КМ в разное время и разными исследователями определялась очень широко и разнообразно: «видение мира», «понимание вещей и событий», «художественные представления разных ценностей», «национальное

восприятие окружающего мира» и т.п. [4]. Мы поддерживаем мнение О.А.Корнилова о том, что «в принципах классификации и группировки понятий, в способах установления зависимостей между ними, безусловно, отражается известное представление о внешнем мире, некоторая «картина мира» [2, с. 267], но все же отдаем предпочтение более четкому определению КМ В.И. Постоваловой : « Картина мира» не есть зеркальное отображение мира и не открытое «окно» в мир, а именно картина, т.е. интерпретация, акт миропонимания...» [4, с. 29]. Таким образом, КМ - это восприятие и осмысление человеком предметов и явлений окружающего мира, с которыми он сталкивается в процессе жизнедеятельности. При этом, например, у ученого она - одна, у музыканта – другая, у жителей города и села - третья, у взрослых и детей – четвертая, у верующего и атеиста – пятая, и т.д. Таким образом, можно говорить о том, что в каждой из сфер существования человека, можно воссоздать свою КМ. По мнению С.Г.Тер-Минасовой существуют шесть глобальных типов картин мира: религиозные (мифологические), научные, художественные, нравственные, политические и языковые [3, с. 99]. Иначе говоря, «существует столько картин мира, сколько имеется «призм мировидения» [4, с. 30]. По мнению Постоваловой В.И. «это объясняется тем, что мир в своих глубинных свойствах скрыт от человека. Для проникновения в смысл мира и познания его сущности человек вынужден вырабатывать собственный образ мира. При всем многообразии картин мира общение людей возможно лишь тогда, когда есть взаимопонимание и взаимопроникновение в духовные миры друг друга, а для этого должна существовать для них общая система миропредставлений. Эта система миропредставлений базируется на общечеловеческом компоненте культур, основой которого является общая или целостная КМ. Такая КМ есть стержень интеграции людей, средство гармонизации разных сфер жизнедеятельности, их связи между собой» [4, с. 25].

Культурная КМ, по отношению к языковой КМ, является первичной [4, с.29]. Первая богаче и более насыщена по сравнению с языковой, при этом сам язык раскрывает культурную картину мира соответствующего народа, а также хранит и передает из года в год, накопленную информацию. Известно, что слово, как важнейшая и основная единица языка, не просто олицетворяет название и явление элемента окружающего мира, а является элементом реальности, который переработан сознанием человека и выдан человеком в специфической форме, присущей данному народу и обусловленной культурой этого народа.

У каждого индивида каждой конкретно-исторической эпохи, отмечает В.И.Постовалова, «имеется своя собственная картина мира, единственная и неповторимая, как все живое» [4, с. 28]. Она является результатом непосредственных контактов с миром. «Не только человечество, но и каждый человек находит в себе, раз пробудившись к полному сознанию, готовое мировоззрение, в сложении которого он не принимал участия. Он получает его как «дар от природы и культуры», писала Н.В. Уфимцева [5,

с. 91]. Человек не относится к такому «дару» пассивно, автоматически, он активно перерабатывает его содержание, создает свой собственный, неповторимый образ мира, внося в него новые детали и краски. Его КМ находится в постоянной динамике и может меняться в течение жизни. «Однако, - отмечает В.И.Постовалова, - полный произвол при образовании личной картины мира все же исключен. В главных, ведущих аспектах человек не может считаться в полной мере неконтролируемым творцом своего образа мира. Его образ мира отличается обычно от образа мира, запечатленного в общей картине мира его времени, лишь нюансами. Это замечание справедливо в целом лишь для ситуации относительно стабильной картины мира в обществе и перестает быть верным в случае смены базисных картин мира в обществе или в ситуации плюрализма культур» [4, с. 43].

Наиболее наглядно характер языковой КМ представлен в лексике, ведь именно благодаря ей возможно «членение» действительности, выделение отдельных объектов, на которые нацелено внимание носителя языка. Связь КМ и слова обусловлена непосредственной обращенностью лексической системы к жизни общества, социальной направленностью, что определяет и другие ее специфические черты: открытость, проницаемость, множественность составляющих элементов. Признавая ведущую роль лексики в создании языковой КМ, исследователи предупреждают о том, что не следует гиперболизировать роль отдельного слова в общем полотне языковой КМ. Так, А.А.Залевская отмечает: «Отдельное слово с точки зрения положения его в иерархии аналогично «элементарному объекту» и поэтому, как и атом, «неразлично» на том уровне, где складывается «картина мира», хотя в том, чтобы считать каждое отдельное слово элементом картины мира, нет принципиальной ошибки» [1, с. 47].

Отражение КМ в человеческом сознании не пассивно, а деятельностно. Выражаемые в языке значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода «коллективную философию», которая имплицитно присуща всему лингвокультурному сообществу. Наиболее ярко «языковая коллективная философия» проявляется в ежегодной процедуре выбора слова года, которая на разных континентах и в разных странах имеет свою историю возникновения и развития. Здесь следует заметить, что автор данной статьи в качестве эксперимента на практических занятиях по профессиональному языку общения широко привлекает студентов, изучающих «международные отношения», к кропотливой работе по выявлению слова года в политическом дискурсе. В качестве начального этапа работы студентам поручается найти и классифицировать основных инициаторов и исполнителей акции по определению слова года. Данный этап самостоятельной работы не только не вызывает особых затруднений у студентов, но и одновременно знакомит их с организацией лексикографической экспертной оценки и деятельностью языковых сообществ в различных странах, что расширяет экстралингвистические горизонты при изучении английского языка.

Второй этап индивидуальной работы студентов связан с графической репрезентацией процедуры определения слова года в таблице, содержащей диахронический анализ в сфере национального составления «портрета года» (см. Таблицу 1). Студентами использовались данные, взятые из различных доступных интернетовских источников.

Третий этап самостоятельной работы студентов составлял самую сложную часть исследования, так как им предлагалось составить объективное и полное «досье» на каждого претендента, заслуживающего высокое звание «слово года». Остановимся на двух словах 2020 года, получивших наибольшее количество голосов самых популярных и валидных лексикографических источников. Слова “corona” и “covid” проявили самую высокую словообразовательную активность как на морфологическом уровне, так и на лексическом (см. таблицу 1).

Таблица 1

Морфологический уровень	Лексический уровень
Covidless, extracovid, anti-covid, Out-covided, mega-covid, covidness, covidship	Covidiot, coronarmageddon, covidarmageddon, covidapocalypse. Coronapocalypse, Covid-coup, covid-turbulence, Covidberg, Covidhadist, bel-covid, covid-vacancy, Coviddy, covid- Carantee, lexicoV, Coronavoid, Corona-roamers, Coronouber, TrumpCorona, Coronator, etc.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что КМ, отраженная в сознании человека, представляет собой чрезвычайно сложное явление. Она индивидуальна, необычайно вариативна, изменчива, непостоянна. Одновременно в ней есть и элементы общности, обеспечивающие взаимопонимание людей. Языковая КМ отражает реальность через культурную КМ. Речь, прежде всего, идет о том, что любой язык как часть национальной культурной КМ, является идеальной, объективно существующей структурой, организующей восприятие мира его носителями.

Выборка, проведенная студентами, на базе онлайн-словарей (Dictionary.cambridge.org, Oxfordlearnersdictionaries.com, Merriam-Webster.com, Collinsdictionary.com, urbandictionary.com. и ресурсов Global Language Monitor, etc.) предельно ясно отображает ситуацию, которая сложилась за последние 5 лет в «коллективной лингвистической КМ». Проведенное исследование позволило им также сформулировать тезис о том, что языковое сообщество само определяет, как оно посредством языка будет развивать взаимоотношения с другой культурой. Но при этом «коллективная философия» на основе языка создает сначала языковую КМ, а затем строит культурную КМ (см. таблицу 2).

Таблица 2. Диахронический анализ выбора слова года в различных странах

Германия	Китай	Великобритания	США	Россия	Страна
Общество немецкого языка	центр по изучению языка	Oxford Dictionary Collins Dictionary Cambridge	Merriam-Webster GLM	Институт русского Языка	Источник
Corona-pandemia	Бедный, уродливый	Words (16) of an Unprecedented year Lockdown Quarantine Pandemia, BLM, remote worker	Pandemic Covid-19	Самоизоляция Обнуление, карантин, удаленка; голосование, конституция, поправки	2020
Respektrente "пенсия уважения»	Любовь, стабильность	Climate emergency Climate strike upcycling	they woke	Пожар, протест	2019
Heiẞzeit горячая пора	продвижение 40-летие реформ	toxic single-use nomophobia	Justice moment	пенсионная реформа, новичок, шпиль	2018
Jamaika-Aus – Ямайки не будет	делиться, первоначальное намерение	youthquake fake news populism	feminism #MeToo	Реновация Биткоин	2017
Post faktisch пост-правдивый	Саммит G20	Brexit, post-truth	surreal youth quake	Брексит	2016

Австралия	Норвегия	Бельгия
Masquarie Dictionary the ANDC	совет по языкознанию	Союз Журналист ов
iso	Coronavirus	lockdown
bushfire	Antibakteriella «антисептики»	loyalty
#MeToo	forkrise – продовольстве нный кризис	Moordstrookj e – мертвая полоса
Canberra bubble	falske nyheter - фейковые новости	Flygtninges tromme - поток беженцев
<u>fake news</u> Kwaussie	Brexit	Brexit
Milkshake duck sausage		

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Залевская А.А. «Образ мира» vs «языковая картина мира» // Картина мира и способы ее репрезентации: научные доклады конференции «Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование» (21 – 24 апреля 2003 г., Курск) / ред. Л.И. Гришаева, М.К. Попова. Воронеж: ВГУ, 2003. С. 41-47.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008. 297 с.
4. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С. 8-69.
5. Уфимцева Н.В. Значение слова как отражение социокультурной реальности // Вопросы психолингвистики, 2015, № 3. С. 83-92.

*Львова А. О.
Чуйкова А. М.*

**ВЛИЯНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКО-КЛИМАТИЧЕСКИХ И
ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ НА ЭКОНОМИЧЕСКОЕ
РАЗВИТИЕ ВЕНЕСУЭЛЫ**

Аннотация. Венесуэла – одна из типичных стран, принадлежащих к латиноамериканской цивилизации. В статье анализируются особенности культуры, традиций и менталитета, сформировавшихся под влиянием природно-климатических условий, общинного сознания и католицизма. Иллюстрируются причины отставания развития национального хозяйства, находившегося на периферии мирового капитализма. Плантационная экономика – наследство колониализма, ценностно-ориентированное мировоззрение, раздельное ведение растениеводства и животноводства предопределили длительное сохранение традиционного уклада, препятствовали созданию внутреннего рынка. К началу XX в., когда в стране были открыты крупные месторождения нефти, в ней не сложились внутренние предпосылки формирования капиталистического уклада. Привнесенное извне промышленное производство, в основном нефтяной сектор, развивалось западными компаниями, на основе их технологий, что поставило страну в положение зависимости, главным образом от США. На закрепление интересов мирового финансового капитала была направлена программа неоллиберальных реформ 1990-ых годов – «Вашингтонский консенсус». Ее реализация привела экономику к состоянию кризиса, на фоне которого была выдвинута идея поиска собственного пути развития. Исследуется формирование качественно новой национальной социально-экономической модели в условиях глобализма и господства неоллиберализма, мощного внешнего давления, вызова географического фактора и во взаимосвязи со экономической историей страны.

Ключевые слова: цивилизация; детерминизм; католицизм; модель; мир-система; капитализм; зависимость

**Lvova A.O.
Chuykova A.V.**

THE INFLUENCE OF GEOGRAPHICAL, CLIMATIC AND CIVILIZATIONAL FACTORS ON VENEZUELA'S ECONOMIC DEVELOPMENT

Abstract. Venezuela is a typical country which belongs to the Latin American civilization. Distinguishing features of its culture, traditions and mentality formed under the influence of natural and climatic conditions, common consciousness and Catholicism are analyzed in the article. The country is located on the periphery of the global capitalism and the reasons of Venezuela's economic development gap are illustrated. Plantation-based economy (a consequence of colonial period), value-based orientation of worldview, separated crop farming and cattle breeding predetermined prolonged traditional economic structure, prevented from creation of internal market. By the beginning of the 20th century, when huge oil reserves were found in the country, preconditions for capitalism system hadn't formed. Industrial production, mainly oil one, was brought from abroad. It was developed by western companies and based on their technologies what made the country dependent from them, especially from the US. "Washington Consensus", a 1990's programme of neoliberal reforms was aimed at fixation of existed system to the interest of the global financial capital. Its realization caused an economic crisis amid which an idea of looking for the country's own way of development was proposed. Formation of a qualitatively new social and economic model under in the context of globalism and neoliberal model domination, powerful external pressure, geographical call and its economic history is studied.

Key words: civilization; determinism; Catholicism; model; world-systems; capitalism; dependency

Национальная экономическая система подвержена влиянию множества факторов, в том числе и неэкономической природы (географический детерминизм, природно-климатические особенности, религия, культура, традиции, ментальность). Они, будучи предопределенными историей страны и ее положением на карте мира, представляют собой совокупность естественных предпосылок развития национальной экономики. Их высокая степень значимости обуславливает необходимость комплексного подхода к анализу, не сводящемуся к рассмотрению сугубо экономических категорий.

Развитие местных цивилизаций является основой национальной экономической модели, представляющей собой систему экономических отношений в единстве с присущими стране экономическими и неэкономическими, внутренними и внешними факторами. Она оказывает воздействие на экономику, обеспечивает ее устойчивое функционирование и развитие, реализацию стоящих перед страной целей. Социально-экономическая модель – это проекция цивилизационных факторов, присущих конкретной территории и населяющим ее людям, на ее экономику [15, с. 10]. Именно сознание и культура образуют «материнское лоно экономики» [23, с. 138].

Латиноамериканская цивилизация, к которой принадлежит и Венесуэла, зародилась в результате встречи двух очень разных миров – коренного индейского населения континента и испанских конкистадоров, носителей «идей» западноевропейского католицизма. Результатом активного взаимопроникновения двух культур, развития процесса метисации в ходе христианизации местного населения стало рождение общества особого типа – «цивилизационного пограничья» [25, с. 32]. Позже к ним добавились группы носителей африканских традиций (рабы), однако на становление венесуэльской культуры они не оказали значительного влияния.

«Парадокс рождения целостности в условиях доминаты многообразия» стал ключевым фактором формирования особого типа мировоззрения на латиноамериканском континенте [25, с. 35]. Это свидетельствует о том, что, несмотря на молодость, внутри латиноамериканской цивилизации выработался уникальный комплекс ценностей, способный противостоять природным факторам и исторически сложившейся ситуации, соразмерно «закону вызова и ответа», выявленного британским философом и историком А. Тойнби [21]. Процесс ее формирования происходил в рамках синтеза двух противоположных типов рациональности. Они были впервые выделены известным немецким социологом М. Вебером, предложившим считать необходимым фактором формирования капиталистического общества в Западной Европе переход от ценностной рациональности к формальной [10]. Последней присущи качества человеческой личности, сыгравшие решающую роль при переходе к новой общественной формации. Их корни лежат в протестантизме.

Испанцы скорее принадлежали к ценностно-ориентированному типу рациональности. И хотя в католическом обществе не приуствал столь явно «дух капитализма», жители Пиренейского полуострова все же были носителями идей происходившей трансформации общества. В этих странах также зародился капитализм, но развивался гораздо менее успешно. В научной литературе этот феномен объясняется влиянием идей Фомы Аквинского, «обожествившего человека» и теорией смены общественной солидарности французского социолога Э. Дюркгейма [22, с. 36]. Нельзя отрицать и тот факт, что конкистадорам был присущ авантюризм, подпитываемый стремлением обогатиться. Однако не в этом они видели основную цель колонизации, нуждаясь в логическом объяснении, принимавшем миссионерский характер христианизации местного населения.

Формальная рациональность ни на одном из этапов истории не могла полностью подавить иные типы рациональности, присутствующие в духовном космосе латиноамериканской цивилизации [24, с. 99]. Жизнь в индейских общинах, сохранившихся и по сей день, характеризовалась традиционным укладом, что находило отражение в мировоззрении людей. Смешение этих взглядов с ценностным базисом испанцев эпохи конкисты и энкомьенды во многом предопределило хозяйственный уклад: длительное сохранение аграрного хозяйства и доминирование традиций, отсутствие стремления к переменам. Эти особенности менталитета, свойственные и современным латиноамериканцам, подтверждаются результатами опросов, проведенных группами социологов в рамках Всемирного исследования ценностей. Несмотря на относительно невысокий уровень жизни в этих странах, большинство жителей региона чувствуют себя «счастливыми людьми». При этом стоит отметить, что они в своем большинстве не стремятся к накоплению материальных благ. На вопрос о степени важности богатства «совсем неважно» в среднем ответили 29,7%. В Испании этот показатель составляет 19,2%, в Германии – 9,7%, в России – 7,0% [6]. Исходя из этих результатов, можно сделать о том, что, несмотря на очень высокий уровень поляризации доходов в большинстве стран региона, в латиноамериканской культурной общности существует ориентация на ценностный базис, подразумевающий снижение неравенства, развития солидарности и взаимопомощи. Росту значимости этих качеств способствовала и необходимость выживания в тяжелых природно-климатических условиях, значительно осложняющих ведения хозяйства.

Территория Венесуэлы характеризуется крайне сложным рельефом: северо-западная часть лежит в предгорьях Анд, в районе озера Маракайбо расположены низменности и болота, в центральной части страны – широкие равнины, на юго-востоке – Гвианское плоскогорье, побережье – сотни км пляжей. Горы существенно ограничивают виды экономической активности, снижают ее эффективность. Однако, благодаря более благоприятным климатическим условиям, большинство крупных городов

страны расположены на высоте 600-1850 м над уровнем моря, в том числе столица, г. Каракас (900-1000 м). Горные районы отличаются слаборазвитой инфраструктурой, что ведет к повышению транспортных издержек в 2-3 раза. Показатель транспортоемкости (т/км на долл. ВВП) в Латинской Америке один из самых высоких в мире – 1,7, в Западной Европе – 0,3, в Северной Америке – 1,3, в России – 5,3 [17, с. 37].

Леса занимают 52% территории страны. На юге и на юго-западе они представлены влажными экваториальными лесами (гилеей). На равнинах Льянос-Ориноко расположены саванны, затапливаемые в сезон дождей (май-ноябрь), пальмовые рощи, редколесья, тропические листопадные леса, галерейные леса в долинах рек. На сельскохозяйственные угодья приходится 24,5% территории, из них под пашней – 3,1%, многолетние культуры – 0,8%, постоянное пастбище – 20,6% [5]. Ведение сельского хозяйства ограничено, оно не обеспечивает полностью потребности населения.

Венесуэла обладает колоссальным ресурсным потенциалом. На ее территории сосредоточены крупнейшие запасы нефти в мире (в основном они представлены тяжелой нефтью), по запасам природного газа страна занимает 6-ое место в мире [18]. Имеются залежи железных руд, разведаны месторождения руд никеля, кобальта, меди, а также месторождения каменного угля, бокситов, серы, асбеста, фосфоритов, золота и алмазов [12].

Климат мало меняется в течение года и зависит от высотности территории. Он варьируется от влажного и жаркого на равнинах со среднегодовой температурой 35 °С до довольно холодных зон, высокогорных лугов, где температура в среднегодовом выражении не превышает 8 °С. Высокое разнообразие климатических зон и природных ландшафтов оказывает непосредственное влияние на размещение населения, развитие городов, особенности быта и культуры, систему национального хозяйства. Около 85% венесуэльцев проживают в прибрежной зоне, а к югу от реки Ориноко – не более 5%. В основном это кочующие индейские племена. Плотность населения на юге, в штате Амасонас, составляет менее 1 чел./км². В столичном округе этот показатель равен 4 783 чел./км² [4]. В стране фиксируется один самых высоких уровней урбанизации населения в Латинской Америке – 90% [1].

Ярко выраженная неравномерность распределения населения служит причиной наблюдаемых дисбалансов в развитии территорий. Промышленные центры сконцентрированы вокруг крупных городских агломераций, часто значительно удаленных от месторождений полезных ископаемых (за исключением нефтеносных песков оз. Маракайбо), что ведет к росту издержек производства и снижению конкурентоспособности продукции.

При общей площади территории 912 тыс. км² протяженность границ составляет 5,3 тыс. км. На границе с Бразилией, крупнейшей экономикой региона, приходится 2,1 тыс. км (непроходимые тропические леса), с

Колумбией – 2,3 тыс. км (горный рельеф, реки), со слабо развитой Гайаной – 0,8 тыс. км (длительный спор по вопросу территории площадью 160 тыс. км²) [5]. Экономико-географическое положение страны можно охарактеризовать как ограниченно благоприятное.

В наследство от колониального периода досталась плантационная экономика, базировавшаяся на феодальных отношениях: господство крупных землевладельцев, рабство (было отменено в 1854 г.) и крайне высокая степень социальной дифференциации. До начала XX века Венесуэла продолжала оставаться аграрным хозяйством, экономикой традиционного типа, ориентированной на продажу какао, а затем кофе на внешних рынках. Узость внутреннего рынка, обусловленная отсутствием платежеспособного спроса среди населения, делала нерентабельным ведение крестьянского хозяйства. Земли разорившихся мелких собственников скупали плантаторы для выращивания технических культур, что увеличивало зависимость от импорта продовольствия. Многие крестьяне арендовали землю у крупных латифундистов или работали на плантациях.

В сезон дождей, менее благоприятный для сельскохозяйственных работ, земледельцы занимались кустарным производством, удовлетворявшего потребности домашнего хозяйства в предметах быта. Объемы производимой продукции не превышали минимального необходимого количества для ведения хозяйства. Из среды крестьян не выделялись ремесленники, не наблюдалось создания излишка, прибавочного продукта – предпосылки формирования национального рынка. Этому препятствовала и неразвитость инфраструктуры, практически полное отсутствие дорог.

Важное значение имело экстенсивное скотоводство, которым были заняты отдельные группы населения пастухи-льянеро. В сухой и влажный сезоны они перегоняли скот на большие расстояния, чтобы обеспечить его кормом на протяжении всего года, что не предполагало какой-либо заготовки кормов. Кочевой образ жизни препятствовал созданию долгосрочных материальных ценностей, их накоплению. Такая система хозяйствования с четким разделением на земледельцев и скотоводов не создавала естественных предпосылок структурного преобразования сельского хозяйства в единый комплекс, когда за счет интенсивного животноводства и переориентации части растениеводства в кормовое земледельец мог получать доход круглый год, тем самым освобождаясь от ремесленной деятельности, как это произошло в Западной Европе и впоследствии дало толчок развитию промышленного производства [11, с. 61].

Процессы урбанизации шли очень слабо, к середине XIX века население столицы, значительно увеличившееся после окончания войны за независимость, составляло 47 тыс. чел. при общей численности населения 1,27 млн чел. [3, pp. 348-360]. Это также служит аргументом в пользу того, что к этому времени процессы централизации ремесленного производства

(цехов) и создания мануфактур шли крайне медленно. В 1894 г. насчитывалось 1290 гончарных мастерских, 991 известковая печь, 516 кузнечных мастерских, 30 – литейных, 15 – кожевенных [19, с. 85]. Примеры мануфактурного производства были крайне редки. В 1843 г. появилась первая бумажная фабрика, а в 1858 г. заработал первый ткацкий станок, в 1870 г. было организовано производство гвоздей, но и эти отсталые предприятия были организованы иностранцами [2]. Индустриализация страны началась в XX веке и была связана с открытием первых месторождений нефти в 1900-х годах. Добычу и переработку осуществляли крупные многонациональные компании. Они безраздельно господствовали в отрасли, так как обладали необходимым капиталом и технологиями для ее развития. Промышленные же предприятия были созданы во многом искусственно, «привнесены извне», т.е. наблюдались элементы переселенческого капитализма.

Безземельные крестьянские массы были вынуждены отправляться в города на поиски источников существования, заработков в нефтяной отрасли, что способствовало формированию класса наемных работников и привело к дальнейшей деградации сельского хозяйства. Экономика приобретала экстрактивистский характер, осложняющийся монокультурностью хозяйства и, как следствие, высокой степенью нестабильности экспортной выручки из-за колебания цен на мировом рынке. Формировался класс крупных собственников, олигархии, интересы которых совпадали с целями мирового финансового капитала. Благодаря внешней «подпитке», народившаяся буржуазия не считала необходимой аккумуляцию значительных сбережений и расходовала прибыль на праздное потребление, что вело к росту социальной несправедливости [20, с. 34].

На протяжении всего XX века хозяйственный механизм базировался на рентной, экспортноориентированной модели развития, материально-производственную базу которого формировал ограниченный сектор современного хозяйства. Попытки проведения модернизации с опорой на эти ресурсы привели к формированию многоукладного хозяйства, в котором современный индустриальный сектор соседствует с докапиталистическим укладом, общинными отношениями. Анклавы промышленного производства базировались на зарубежных технологиях, в основном американских, эти предприятия осуществляли свою деятельность в интересах западных компаний, которые получали сверхприбыли от реализации на внешних рынках. Большая часть продукции шла на экспорт, лишая национальную экономику доходов от ее продажи. В 1980-х годах была проведена национализация нефтяной отрасли, создан значительный государственный сектор. Он находился под контролем олигархии, которая в целях личного обогащения действовала в интересах крупного международного капитала. Фактически промышленность не являлась национальной и работала для нужд развитых экономик. На закрепление этого положения страны в системе

мирохозяйственных связей были направлены программы неолиберальных реформ 90-х годов XX века, получивших закрепление в «Вашингтонском и поствашингтонском консенсусах».

На геополитической карте мира С. Козна все страны Латинской Америки были отнесены к «маргинальному поясу», хотя регион обладает огромным потенциалом развития [14]. Однако в большей степени он остается нереализованным и в глобальной мир-системе Венесуэла, как и ее соседи по региону, находится на периферии капитализма, что накладывает отпечаток на структуру ее участия в международных экономических отношениях, международном разделении труда [9]. В торговле либеральный принцип сравнительного преимущества ведет к выстраиванию системы отношений с контрагентами, строящейся по типу «ядро-периферия», то есть экспорт сырьевых ресурсов в обмен на готовые товары. Это укореняет отставание и препятствует созданию многоотраслевого национального хозяйства. Модель догоняющего развития обуславливает доминирующую роль внешних факторов: иностранного капитала, знаний и технологий, что ведет к возникновению феномена зависимого развития [16, с. 292].

В период экономического и социального кризиса, с избранием президента Уго Чавеса по результатам демократических выборов 1998 г. в стране была предпринята попытка проведения коренных преобразований, направленных на формирование качественно новой социально-экономической модели. Командных высот лишились олигархия, латифундисты и компрадорская буржуазия. Новым президентом была выдвинута идея собственного, альтернативного пути развития. При выборе этого курса впервые были учтены исторический опыт, географические и климатические особенности, ее национальные традиции, роль религии в жизни общества, положение экономики в мировом хозяйстве. Его целью является создание общества социальной справедливости, условий для гармоничного развития личности.

В результате национализации возросла доля государства в производстве, под его контроль перешли ключевые отрасли национального хозяйства. Эти шаги были необходимы для создания материальной базы, которая в значительной степени расходовалась на удовлетворения различных потребностей общества, что и является содержанием всей деятельности государства, выступает мерилем ее результативности [13]. Широкие массы населения получили доступ к рентной выручке через систему перераспределения доходов. Была проведена аграрная реформа, по результатам которой землю получили крестьяне и колхозы. Начало формироваться движение организованных работников, объединенных в профсоюзы, в политической жизни общества стали принимать активное участие все слои населения, в том числе ранее из нее исключенные. Удалось создать качественно новые системы образования, здравоохранения, социального и пенсионного обеспечения, все государственные услуги предоставляются бесплатно.

Условно можно выделить несколько этапов в процессе формирования новой социально-экономической модели: 1999-2005 гг. – попытка воплощения на практике «третьего пути», поиск модели; 2007-2013 гг. – переход к формированию уникальной модели с преобладанием идей социалистической направленности, успешная реализация реформ (индекс развития человека возрос до высокого – 0,761), позволившая повысить уровень жизни и качество рабочей силы; с 2014 г. – тяжелейший социально-экономический кризис, резкое обострение политической борьбы, отход от избранного курса, необходимость его корректировки с учетом сложившейся ситуации. С начала преобразований страна испытывает мощное внешнее давление, усилившееся в 2014-2019 гг.

Страна, обладающая богатейшим запасами нефти, традиционно находилась в сфере влияния Соединенных Штатов, которые закупали дешевую венесуэльскую нефть и поставляли продовольствие, широкий спектр промышленной продукции, технологии. Лишившись контроля на этих стратегических важных ресурсах, США избрали «стратегию анаконды», направленную на удушение санкциями экономики страны. Тем не менее до начала 2019 г. между странами сохранялись торговые отношения, а объем накопленных американские инвестиции достиг 70 млрд долл. При анализе выстраивания системы двусторонних экономических отношений между странами следует учитывать и тот факт, что само понятие «расстояние» претерпевает изменения: оно все больше зависит не от удаленности партнеров, а от возможности налаживания коммуникаций между ними [8]. С начала XXI в. значительно увеличил свое влияние Китай. По итогам 2019 г. он, вероятно, станет первым торговым партнером, его вложения в экономику страны оцениваются в 50 млрд долл. Китай и Россия оказывают действующему режиму не только экономическую, но и политическую поддержку на международной арене [7]. С Российской Федерацией активно развивается торговое, научно-техническое, военное и культурное сотрудничество, кредитные отношения. Таким образом, с 2013 г. расстановка сил претерпела существенные изменения: геополитический треугольник «США-Китай-Россия» приобрел вид «Россия-Китай-США».

В процессе становления социально-экономической модели выделились ее основные черты:

- высокая роль государства в национальном хозяйстве, увеличение его доли в производстве при сохранении госкапиталистического уклада;
- многообразие форм собственности (монополистическая, крупная, средняя и мелкая частнокапиталистическая, государственная); развитие новых форм собственности (коллективной, общественной);
- сохранение рентной, экспортоориентированной модели развития;
- многоукладная экономика с высокой долей неформального сектора;
- направленность налогово-бюджетной политики на общественное развитие, качественный рост человеческого капитала;
- высокий уровень социальной ориентированности экономики;

- чрезмерные расходы на потребление;
- учет национальных особенностей развития, ценностной ориентации общества;
- независимая внутренняя и внешняя политика;
- крупные расходы на оборону для обеспечения суверенитета в условиях внешней угрозы развитию;
- антиглобализм, стремление к созданию многополярного мира.

Наличие большого количества климатических зон при относительно небольшой территориальной протяженности страны, различия в ресурсном потенциале и условиях ведения сельского хозяйства, а значит, неравномерность распределения плотности населения обуславливают крайне высокую разнородность развития территорий. Для создания более гармоничного хозяйства необходимо было повышение роли государства, централизация управления, введение индикативного планирования. Ресурсозависимая модель развития, следствием которой является концентрации богатства в руках узкой группы населения (компрадорской буржуазии), имевшей доступ к контролю нефтяного сектора экономики, вела к необходимости более справедливого перераспределения природной ренты. Активное участие государства соответствует общественному запросу на стремление к социальной справедливости, исходящее из ценностно-ориентированного мировоззрения. При этом ход реформ осуществлялся в русле непрерывности исторического развития, оказывалась поддержка сохранению национальной культуры и традиций, культуры индейского населения.

Многочисленные выборы и референдумы показали, что курс правительства получал широкую народную поддержку в годы успешного экономического развития. В период острой внутривнутриполитической борьбы особое значение имеет позиция армии, ставшей на защиту конституции и действующего режима, хотя ее состав формируется из различных слоев населения, что свидетельствует о качественных сдвигах в сознании офицерского корпуса.

С января 2019 г. «Боливарианская революция» вступила в критическую фазу развития. Решается судьба уникального эксперимента по созданию социально-экономической модели, соответствующей реалиям развития венесуэльского общества. Продолжение радикальных преобразований первых 13 лет нового столетия, возможно лишь при сохранении существующей расстановки политических сил. В противном случае, с приходом к власти правых будет проведена масштабная либерализации, необходимая для возврата господствующих позиций ТНК в экономике, т.е. произойдет отказ от национальной модели в пользу претендующего на универсальность неолиберального пути, что соответствует интересам международного финансового капитала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. CEPALSTAT. – Available at: <https://www.google.com/search?q=CEPALSTAT&oq=CEPALSTAT&aqs=chrome..69i57j0l5.5861j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (accessed 26 Oct 2020)
2. Evolucion de la Industria en Venezuela. – Available at: <https://ru.scribd.com/document/82892946/Evolucion-de-la-Industria-en-Venezuela> (accessed 25 Oct 2020)
3. Figueroa F. B. La Poblacion y la Estructura Social de Venezuela en las Primeras Decadas del Siglo XIX // Bulletin Hispanique. 1967. Vol. LXIX. no 3-4. P. 347-364.
4. Habitantes y electors por estado, diciembre de 2018. – Available at: https://web.archive.org/web/20181210113638/http://www.cne.gob.ve/web/normativa_elector_al/elecciones/2018/concejales/documentos/cargos_elegir/Cargos_Vs_Circuns_31-12-2018_Concejales.pdf (accessed 21 Oct 2020)
5. World Factbook. – Available at: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> (accessed 18 Oct 2019)
6. World Values Survey. – Available at: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSOnline.jsp> (accessed 14 Oct 2020)
7. Американцы экспроприировали венесуэльские миллиарды. – Available at: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=3111997> (accessed 17 Oct 2020)
8. Бегма Ю.С. Мировая экономика: неизбежна ли смена парадигмы? // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право», №2. М., 2015. С. 9-22.
9. Валлерстайн И. Миросистемный анализ: Введение / пер. Н. Тюкиной. М., 2006. 248 с.
10. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Н.Ю. Давыдова; предисл. П.П. Гайдено. М., 1990. 808 с. (Социологич. мысль Запада)
11. Гловели Г.Д. Геополитическая экономия в России: от дискуссий о самобытности к глобальным моделям (XIX в. – первая треть XX в.) / Г.Д. Гловели. СПб., 2009. 204 с.
12. Горная энциклопедия. – Available at: <http://www.mining-enc.ru/v/venezuela/> (accessed 21 Oct 2019)
13. Кириллова Л.Н. Общественные интересы: аспект систематизации // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право», №2. М., 2015. С. 41-52.
14. Колосов В.А., Мироненко, Н.С. Геополитика и политическая география: учебник для вузов. – М., 2001. 479 с.
15. Кульков В.М. Национальная экономика: российская модель : Учебное пособие. М., 2008. 112 с.
16. Мировая экономика и международные экономические отношения : учебник / под ред. Проф. А.С. Булатова, проф. Н.Н. Ливенцева. М., 2008. 654 с.
17. Национальная экономика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А.В. Сидоровича. М., 2019. 485 с.
18. ОПЕК. – Available at: https://www.opec.org/opec_web/static_files_project/media/downloads/publications/ASB%202018.pdf (accessed 21 Oct 2019)
19. Платошкин Н.Н. Венесуэла и Уго Чавес. Биография страны и человека. –М., 2018. 410 с.
20. Пребиш Р. Периферийный капитализм: есть ли ему альтернатива? / Сокр. пер. с исп. под ред. и с предисл. чл.-корр. РАН В.В. Вольского и д.э.н. И.К. Шереметьева. М., 1992. 337 с..
21. Тойинби А. Дж. Исследование истории. Цивилизации во времени и пространстве. Том II. / Арнольд Дж. Тойнби; пер. с англ. К.Я. Кожурина. М., 2009. 861 с.
22. Федотова В.Г., Колпаков, В.А., Федотова, Н.Н. Глобальный капитализм: три великие трансформации. М., 2008. 608 с.

23. Фукуяма Ф. Конец истории? // Философия за рубежом. М., 1990. С. 134-148.
24. Шемякин Я.Г. Общинная юрисдикция как проявление цивилизационной идентичности Латинской Америки // Латинская Америка, №2. М., 2019. С 94-106.
25. Шемякин Я.Г. Рождение цивилизации. Размышления над книгой А.Ф. Кофмана // Латинская Америка, №6. М., 2018. С. 30-44.

Мочалова Т.С.

АДРЕСАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Дипломат должен не только знать иностранный язык, но и уметь общаться с собеседником, соблюдая принятые в стране правила речевого этикета. Несмотря на языковую и культурную близость России и Польши, нормы общения, принятые в русском и польском языках, значительно разнятся. Примером могут служить, прежде всего, формы обращения.

Ключевые слова: польский язык; культура речи; речевой этикет; адресативные формы; демократизация языка

Mochalova T.S.

ADDRESS STRUCTURES IN POLISH

Abstract. A diplomat should not only know a foreign language, but also be able to communicate, respecting the accepted standards of linguistic politeness. Despite the proximity of the Russian and Polish language and culture, the language etiquette differs significantly. This can be clearly seen on the example of address forms.

Key words: Polish language; linguistic politeness; address forms; democratization processes in modern language

Изучение любого иностранного языка начинается, как правило, с форм обращения и приветствия, с языковых конструкций, употребляемых при знакомстве, т.е. со знакомства учащихся с речевым этикетом. По определению «Словаря методических терминов и понятий», речевой этикет – это «социально заданные и национально-специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником» [1, с 258]. Знание этих правил и умение реализовать их в правильном языковом оформлении во многом определяют успех коммуникации с собеседником как в частных контактах, так и при общении в профессиональной сфере.

Конечно, вежливость выражается не только словами, это также жесты, выражение лица, эмоциональная окраска речи, ее темп и тембр, зрительный контакт с собеседником и т. д., но одним из наиболее важных ее проявлений является осведомленность о национальной специфике общения. Не соблюдая общепринятых правил, легко прослыть человеком невоспитанным, некультурным, высокомерным, что само по себе

нежелательно, а для дипломата абсолютно недопустимо. При этом необходимо понимать, что даже при внешнем сходстве культурных традиций, нужно учитывать немаловажные нюансы, существующие в разных, в том числе, соседних странах. Так, например, человек из России, в отличие от представителей западноевропейской культуры, попав в польский дом, будет удивлен скромным столом, если его пригласили на чай, в то же время он не сочтет назойливыми настойчивые предложения хозяев попробовать то или иное блюдо.

При рассмотрении этикетных формул обычно имеются в виду ситуации, связанные с приветствием и прощанием, знакомством, просьбой и благодарностью, извинениями, поздравлениями, пожеланиями и выражением сочувствия, комплиментами, приглашением, произнесением тостов и др. На фоне других языков польский язык имеет ряд существенных особенностей в использовании вежливых адресативных форм. При этом языковое поведение поляков обусловлено разными факторами: это пол и возраст собеседника, его социально-иерархический статус и служебное положение, близкое знакомство с ним или официальный контакт, обстановка, в которой происходит общение. Для всех этих вариантов «предусмотрены» свои языковые средства. Так, например, в качестве приветствия при официальных взаимоотношениях используется всего лишь одна формула *Dzień dobry* (по данным А. Вуйчук, за этот вариант высказались 98% опрошенных), а при близком знакомстве или в среде ровесников можно применить более широкий набор формул: *Cześć, Siema, Hej, Witam, Halo*, (44%, 36%, 8%, 6%, 4% - соответственно). В молодежной среде он еще шире (*Siemasz, Siemanko, Joł, Graba*). Причем, если приветствие *Cześć* универсально, то *Hej* гораздо чаще произносят женщины [8, с. 41, 47, 49].

Важной особенностью польского языка по сравнению с русским является наличие в нем адресативных форм *pan, pani, panowie, panie, państwo*, соответствующих русскому вежливому «Вы» [5, с. 34]. Аналогичные формы есть и в других славянских языках, но повсеместно и последовательно они используются только в польском. Эти формулы гораздо более информативны, чем русское «вы», однако, сталкиваясь с ними уже при изучении вводного курса, студенты испытывают массу проблем, ведь им приходится задумываться «Вы» – это кто: мужчина, женщина, несколько мужчин, несколько женщин, мужчины и женщины вместе или это твои хорошие знакомые, ровесники или дети?! Неправильный выбор одной из 7 (!) форм обращения вместо универсальной русской «вы» неизбежно влечет за собой серьезную ошибку не только языковую, смысловую, но и поведенческую.

В языковом плане приходится учитывать специфику построения синтаксических конструкций с указанными лексемами, выполняющими функцию «вежливых» личных местоимений: *pan, pani* с глаголом 3 лица единственного числа мужского и женского рода (рус. *Вы были в театре?* – пол. *Czy pan był/pani była w teatrze?*), соединяющимися с 3 лицом

множественного числа словами *panowie*, *państwo*, (так называемые лично-мужские формы) и *panie* (нелично-мужские). Местоимение *wy* в соединении с глаголом во 2 лице множественного числа выступает нечасто. Сфера его функционирования ограничена ситуацией общения с детьми и близкими знакомыми («несколько *ты*»). Ср. рус. *Вы были в театре?* – пол. *Czy panowie/państwo byli w teatrze/Czy panie były w teatrze/Czy byliście/byłyście w teatrze?*). Как видно из приведенных примеров, глагольные формы тоже разнятся в зависимости от того, кому конкретно адресован речевой акт. Обращения типа *Czy pan wysiadasz?*, *Czy wysiadacie?*, не учитывающее правил употребления и сочетаемости адресативных форм и звучащие крайне невежливо, принадлежат к распространенным и очень грубым ошибкам русскоязычных учащихся.

Другой характерной чертой польского речевого этикета является строгое соблюдение должностной иерархии и употребление при обращении не имен и фамилий (отчеств, естественно, у поляков нет), а титулов и названий занимаемых должностей. В каком-то смысле можно говорить даже о своеобразной титуломании поляков. Например, в академической среде принято обращаться к преподавателю *panie profesorze/pani profesor*, у медиков это *panie doktorze/pani doktor*, у юристов *panie mecenasie/pani mecenas*, даже при общении в аптеке следует пользоваться специальной формулой *panie magistrze/pani magister!* Поэтому правильно оформленное в языковом отношении и теоретически допустимое *pani Barbaro!* (а тем более, *pani Basiu!*), например, в польском учебном заведении звучало бы неуместно. Невежливыми, фамильярными и даже подчеркивающими зависимость собеседника от говорящего выглядят и обращения, построенные по схеме [pan/pani + фамилия] (*panie Kowalski/pani Kowalska*), хотя в других языках именно они в официальных ситуациях употребляются в первую очередь (ср., напр., рус. *господин Кузнецов!* нем. *Herr Schmidt!* англ. *Mister Johnson*, ит. *Signor Rossi* и т.д.).

Интересно при этом отметить еще некоторые особенности: первые лица страны сохраняют свой титул «пожизненно» (к бывшему президенту, премьер-министру, послу, депутату и т. п. следует обращаться *panie prezydent/premierze/ambasadorze/posele; pani prezydent/pemier/ambasador/posele*). Кроме того, носители польского языка никогда не обратятся к заместителю министра, декана, к проректору, т.е. ко «вторым» лицам, используя название их фактической должности, это всегда будет *panie ministrze/pani minister, panie dziekanie/pani dziekan, panie rektorze/panirektor!* Не зная об этой «тенденции на повышение», легко совершить непростительную с точки зрения этикета ошибку.

Отдельный вопрос – это употребление так называемых феминативов. В польском языке их было всегда больше, чем в русском (*urzędnik – urzędniczka, zastępca – zastępczyni, autor – autorka, lektor – lektorka*), но в последнее время форм женского рода от названий профессий и должностей значительно прибавилось (*reżyser – reżyserka, marszałek – marszałkini, psycholog – psycholożka* и даже *minister – ministra*). Это важно

иметь в виду при рассмотрении специфики польских словосочетаний типа «*spotkanie z panią minister*», где, в отличие от русского языка, название должности или профессии женщины не изменяется по падежам, но при замене его «современной» формой конструкция будет выглядеть иначе.

Одной из важнейших задач преподавателя иностранного языка является предупреждение «этикетных» ошибок будущих дипломатов: полезно проиллюстрировать возможные ситуации общения видеозаписями (см., например, www.sjkr.us.edu.pl/publikacje/e-nauczanie/polski-dla-roszczytacych) и подкрепить изученное соответствующими упражнениями [2, с. 320-321].

Упражнения нужны и в чисто грамматическом плане: при обращении используются специальные формы имен существительных – это сохранившийся в польском языке звательный падеж, представленный в русском языке реликтовыми формами «отче», «боже», старче» (см. приведенные выше примеры). В польском языке это регулярные формообразования, функционально предназначенные именно для обращения к собеседнику (*pani Magdo*, *panie Krzysztofie*, *panie profesorze* и т. д.). Именительный падеж при обращении допустим только при употреблении имен, прежде всего, уменьшительных (*Maciek*, *Zośka*). [4, с. 431]. Как и любая другая падежная форма, звательный падеж нуждается в отработке на материале специально подобранных и составленных упражнений [2, с. 320-321; 3 с. 66-69]. К конструкциям со звательным падежом тесно примыкает раздел грамматики, связанный с формами повелительного наклонения. Не рассматривая его в этой статье детально, следует лишь отметить, что и здесь есть много моментов, отличающих польский язык от русского как в грамматическом, так и в экстралингвистическом отношении [2, с. 321- 326].

Отдельно стоит остановиться на одном из трудных вопросов, которому, к сожалению, не всегда отводится должное место на уроках польского языка. Это конструкции *proszę pana/ proszę pani/ proszę państwa/ proszę panów/ proszę pani*. В их состав входит неизменяющаяся, «застывшая» форма первого лица единственного числа глагола *prosić*, утратившая все глагольные признаки (нельзя, например, употребить другое лицо, число или время глагола *prosić*), в сочетании с *родительным* падежом соответствующих существительных в местоименной функции. В качестве инициальной фразы она используется очень широко и адресуется прежде всего незнакомому собеседнику с целью привлечения к себе внимания. Польский язык является, пожалуй, одним из немногих, где существует универсальная конструкция, при помощи которой можно обратиться к собеседнику в любой ситуации: *proszę pani, czy gdzieś tu jest apteka? proszę państwa, zaczynamy konferencję!* Эта конструкция очень удобна, если мы не знаем (не уверены), какую должность занимает собеседник. Ее синонимом в ситуации общения, например, на улице, в магазине, на вокзале и т. д. может быть слово *przepraszam* (рус. «извините»). Именно *извините* мы находим на ее месте в других языках:

англ. *excuse me*, нем. *entchuldigen Sie, bitte*, ит. *mi scusi*). Важно при этом разъяснить студентам отличие этой модели от других, внешне похожих со спрягаемыми формами глагола *prosić* и *винительным* падежом (*proszę panią o pomoc*) [2, с.147-149].

В последние десятилетия в Польше произошли значительные изменения. Демократизация затронула все сферы, в том числе, сферу общения: уже далеко не все поляки целуют дамам руку (правда, в некоторых сообществах этот обычай сохраняется, чему примером может служить общение между собой членов правящей партии ПИС во главе с ее лидером Я. Качинским), постепенно уходит в прошлое обычай обязательных комплиментов даме. Значительные изменения претерпевает и язык: под влиянием средств массовой информации и рекламы в устной речи укоренилось много формализованных западных образцов, в том числе, распространенных в офисно-деловой среде (*w czym tożę pomóc, zapraszamę prownie*) [6, s. 28-29]. Стиль современной жизни предполагает свободу в общении, сокращение дистанции между собеседниками и, как следствие, легкий переход «на ты», упрощение вежливо-этикетных конструкций (*bardzo pięknie dziękuje, dziękuje jaknajserdeczniej* → *dzięki*). Когда-то соединение слов *pan/pani* с именем (*pani Olu, panie Staszku* – нечто среднее между «ты» и «вы», ср. также рус. «Оля, Вы можете перезвонить?») допускалось только в контактах с хорошими знакомыми, соседями, младшими коллегами. Сейчас диапазон употребления этой конструкции, которую можно назвать «третьей разновидностью обращения», ширится, ее – видимо, как «доверительную» – часто можно услышать в офисах различных фирм при общении сотрудников с клиентами. М. Марцьяник называет ее «формой *pani Ewo*» [6, s. 47].

Анализируя язык СМИ, фильмов, рекламы, живого общения с носителями польского языка, можно, по всей видимости, согласиться с К. Ожогом, что в последние годы «формируется новая модель польского речевого этикета» [7, s. 13]. Задача преподавателя, наблюдающего за этим процессом и учитывающего все перечисленные и многие другие особенности устной коммуникации, особенно, если он работает вне языковой среды, состоит в своевременной и разносторонней подготовке студентов к живому контакту с носителями языка, ведь языковая компетенция обязательно должна базироваться на компетенции социолингвистической, на знакомстве с социокультурной нормой и понимании специфики вербального и невербального общения людей, язык которых они изучают. В этом залог успешной профессиональной деятельности учащихся в будущем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий, Москва, 2009.
2. Мочалова Т.С. Польский с нуля, М.: ВКН, 2019.

3. Мочалова Т.С. Простая грамматика, М.: ВКН, 2019.
4. Мочалова Т.С. Типология ошибок, вызываемых межъязыковой интерференцией // New World. New Language. New Thinking, Материалы III международной научно-практической конференции, М. 2020, с.427 - 434.
5. Мочалова Т.С. О некоторых аспектах работы с текстами интервью // Филологический аспект: Международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2020. № 01 (04), с. 33-39.
6. Marcjanik M. Grzeczność w komunikacji językowej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007. 166 s.
7. Ożóg K. Współczesny model polskiej grzeczności językowej // „Język a kultura”, pod red. A. Dąbrowskiej i A. Nowakowskiej, 2005, nr 17, Wrocław.
8. Wójciuk A. Przemiany polskiego modelu grzeczności językowej na podstawie wybranych aktów grzecznościowych, Katowice, 2013, 86 s.

Мухаметдинова Т.Ю.

ИСТОРИЯ ЖАНРА КАБАРЕ В ГЕРМАНИИ. ПОИСК КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИИ

Аннотация. Единицы и феномены языка могут обладать коннотацией, характерной для определенной языковой культуры. Значимым феноменом языка выступают жанры, сложившиеся в национальной культуре. Предпринят обзор истории жанра немецкого кабаре - увеселительного, литературного, политического. Показано, что культурная коннотация кабаре включает представления о жанре: исторически укорененный, общественно-ангажированный, критический, независимый, достоверный, обладающий художественными достоинствами. Жанровые формы кабаре используются в политейнменте.

Ключевые слова: кабаре; немецкая политическая сатира; культурная коннотация.

Mukhametdinova, T. Yu.

HISTORY OF THE GENRE CABARET IN GERMANY. IN SEARCH OF A CULTURAL CONNOTATION

Abstract: The units and phenomena of a language can have connotations characteristic of a particular language culture. Genres that have developed in the national culture, are a significant phenomenon of the language. The review of the history of the genre German cabaret - entertaining, literary, political – may testify, that the cultural connotation of cabaret includes the following ideas about the genre: historically rooted, socially engaged, critical, independent, authentic, with artistic merit. Genre forms of cabaret are used in politainment.

Key words: cabaret; German political satire; cultural connotation.

Для описания разноуровневых единиц и феноменов языка, составляющих план выражения культурно ценностной информации, в лингвокультурологии В. Н. Телия было введено понятие культурной коннотации. Согласно толкованию словаря лингвокультурологических терминов, культурная коннотация (К.к.) связана с ценностными

установками культуры, с позиций которых происходит «оценка духовных и социальных практик» [3, с. 65], и воплощает культурные интерпретации [3, с. 68]. К.к. проявляется как макрокомпонент значения в ходе активации в сознании участников коммуникации знания, закрепленного в культуре языка [3, с. 64]. К.к. формируется в языке сообщества на основе исторического культурного процесса, а в языковом сознании носителя языка – на базе языкового опыта. [3, с. 67]. Значимым феноменом языка выступают жанры, сложившиеся в национальной культуре [2]. «Жанр» употребляется здесь, согласно М. М. Бахтину, как типическая форма, устойчивая и гибкая, характеризующаяся триединством тематического содержания, стиля и композиции, с учетом «богатства, разнообразия и разнородности» жанровых форм [1, с. 237].

Данный материал представляет собой исторический экскурс с целью проследить формирование К.к. сатирического жанра кабаре в Германии. Потребность выявления истоков конвенционального для немецкой культуры жанра обусловлена значительным интересом публики стран немецкого языка к современным сатирическим жанрам и политейменту, которые воспроизводят жанровые черты традиционного политического кабаре. О достаточно высоком статусе жанровой формы – о положительной культурной коннотации жанра – свидетельствует резонанс в прессе и статистика обращений к интернет-ресурсам, размещающим эти аудиовизуальные продукты. В формах сатиры и политеймента происходит формирование общественного мнения о значимых событиях и явлениях.

Чтобы пояснить значение рассматриваемого объекта, обратимся к словарным толкованиям. Академический словарь немецкого языка Дуден содержит статью «Кабаре»: «Эстрадное искусство в форме скетчей и шансона, которые критикуют положение вещей в политике или некие актуальные события в пародийных и юмористических формах» [4] (здесь и далее перевод с немецкого наш – Т.М.). Общеобразовательный портал wissen.de ‘знание’ определяет «кабаре» как род театрального искусства, объединяющий театральные формы и средства, литературу, музыку, и использующий собственные средства (игру слов, языковую игру) и собственные методы (пародия, амплуа) [14]. Электронный национальный корпус немецкого языка DWDS регистрирует следующие наиболее частотные сочетания с существительным *das Kabarett*: прилагательные: *politisch-satirisch*, *literarisch-musikalisch*, *literarisch-politisch*, *musikalisch-literarisch*, *satirisch*, *bissig*, *gnadenlos* (политико-сатирическое, литературно-музыкальное, литературно-политическое, литературно-музыкальное, музыкально-литературное, сатирическое, кусачее, беспощадное) [5].

Своим историческим прообразом кабареисты Германии считают *cabaret artistique Le Chat Noir*, созданное в Париже в 1880 г. Рудольфом Салисом в качестве театрально-литературного развлечения богемы Монмартра в противовес массовым вкусам. Через два десятилетия в 1901 г. литератор Эрнст фон Вольцоген (*Ernst von Wolzogen*) основал в Берлине

первое в Германии кабаре Überbrettl ‘Сверхподмостки’. В названии историки видят отсылку к ницшеанскому «сверхчеловеку» [7], что объясняется убеждениями его основателя (в последствие Вольцоген в активно поддерживал в своих статьях избрание Гитлера). Выступления представляли собой род варьете: политической критики они не содержали. Спустя пять дней после премьеры на Сверхподмостках в Берлине открылось литературное кабаре Schall und Rauch ‘Шум и дым’. Режиссер Макс Райнхардт (Max Reinhardt) представил публике экспромты, которые рождались во время дружеских посиделок поэтов, музыкантов, художников и актеров: рифмовки, шансон, остроумные литературные миниатюры, сценки, пародийные одноактные пьески. Премьерное представление литературного кабаре включало пародийные версии «Дона Карлоса» Шиллера, стилизованные под Метерлинка и Гауптмана. В апреле того же 1901 года в Мюнхене возникло сатирическое кабаре Elf Scharfrichter ‘Одиннадцать палачей’, называемое историками жанра «критически-дерзким» [7]. Программы этих первых формаций носили развлекательный характер (Vergnügungskabarett).

В кайзеровской Германии театральные постановки подвергались строгой цензуре. На этом фоне складывалась тематика жанра: пересмешничать по поводу актуальных событий общественной жизни, выставлять напоказ человеческую глупость, отучать от ханжества и лицемерия, поучать. Диалогичности жанра служил прием вовлечения зрителей в действие. Центральное место в непродолжительных, разнородных, «на живую» отрепетированных номерах занимал текст, отчасти импровизированный. Мультимедийный – аудиовизуальный – характер жанровой формы складывался с первых лет его существования. Так, репертуар цюрихского Cabaret Voltair ‘кабаре Вольтер’, созданного в 1916 г. мигрантами из Германии и других стран Европы, включал шумовую музыку (Lärmmusik, т. наз. Bruitismus), африканскую и русскую народную музыку, синхронную поэтическую декламацию несколькими исполнителями на разных языках одновременно, гротескные танцы в масках, иностранный шансон, театрализованное чтение средневековых мистических текстов и древнекитайских авторов, что было призвано подчеркнуть самый радикальный протест против всех форм традиционного искусства и мировоззрения общества [8, с. 800].

Годы Веймарской республики 1919 -33 гг. считаются периодом подъема немецкого политического кабаре, авторы и исполнители которого ныне признаны представителями «большой» немецкой культуры и литературы: Клэр Вальдофф (Claire Waldoff), Вернер Финк (Werner Finck) (1929–1935 Die Katakombe), Карл Валентин (Karl Valentin), Курт Тухольский (Kurt Tucholsky), Эрих Кестнер (Erich Kästner), Клаус Манн (Klaus Mann - сын Томаса Манна, автор текстов для кабаре своей сестры Эрики, „Die Pfeffermühle“). Средствами воздействия текстов кабаре служили персифляж, пародия, ирония, сарказм, амплуа, импровизация, языковая игра, диалекты, рифмизация, аллитерация, софистицированный

текст, аллюзия. Ни в Англии, ни в Италии кабаре не получило такого широкого распространения, отмечают Вернер Кольшмидт и Вольфганг Мор в своем фундаментальном справочнике по истории немецкой литературы *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte* [8, с. 800]

С приходом к власти национал-социалистов политическая критика и сатира были запрещены; многие кабареисты покинули страну, другие подверглись жестоким преследованиям. В. Финк был отправлен в 1935 г. в концлагерь Эстервеген, К. Тухольский погиб. Макс Эрлих (Max Ehrlich) был уничтожен в концлагере Освенцим. Кабаре деградировало до юмористических выступлений с анекдотами в духе германской национальной традиции. Исторический факт создания в концлагере Терезиенштадт по предписанию СС кабаре Karussell под руководством одного из узников Курта Геррона (Gerron – сценический псевдоним, Kurt Gerson) [13] использован в качестве сюжетной основы современного художественного фильма 2017 г. «Однажды в Германии» („Es war einmal in Deutschland“ реж.: Сэм Гарбарски). В отличие от персонажа фильма, Геррон был уничтожен в концлагере.

После Второй мировой войны оккупационные власти в интересах денацификации поддерживали восстановление запрещенных национал-социалистами форм искусства. Поэтому уже в 1945 г. в советской оккупационной зоне кабаре пользовалось свободой: в Лейпциге Фердинанд Май (Ferdinand May) создал «Литературное кабаре» (Literarische Kabarett, с 1947 - Die Rampe). Задачи кабаре при социализме определялись на уровне ЦК СЕПГ: «умно просвещать, действительно вскрывать недостатки, возникающие из противоречий» (11.12. 1970 член ЦК СЕПГ Ханс Роденберг) [10, с. 196].

Наибольшую известность в западной Германии приобрели кабаре-формации Tol(l)eranten (Майнц), Kom(m)ödchen (Дюссельдорф), Die Schaubude (Мюнхен), Münchner Lach- und Schießgesellschaft ‚Мюнхенское смехострелковое общество‘. Историки указывают на авторитет и влияние в 1960-70-е годы политических кабаре ‘Мюнхенское смехострелковое общество’ и Kom(m)ödchen (в наименовании использована языковая игра, которую можно приблизительно перевести как ‘Комодик’ и интерпретировать как ‘Сюдабелиберда’). Сатириков этих двух ансамблей сравнивают в Германии с авторитетной общенациональной инстанцией, антиправительством и теневым кабинетом, благодаря которому в 1969 г. большинство на выборах впервые получили социал-демократы, и пост канцлера занял социал-демократический канцлер Вилли Брандт [11, с. 160].

Представление о становлении общественного статуса и формировании культурной коннотации рассматриваемого жанра, дает не только его история, но и чествование столетнего юбилея как части культурного наследия и компонента культурной самоидентификации. Событие было отмечено в Германии закладкой аллеи именных золотых звезд, тематическими конференциями, публикацией монографий и созданием

архива, музейных экспозиций и тематических электронных порталов. Архив кабареистов Германии (das Deutsche Kabarettarchiv фонд при государственной поддержке) включает более восьмидесяти тысяч имен. По законам жанра, в списке числятся не только сатирики, но и вымышленные фигуры, олицетворяющие европейскую карнавальную традицию, как например Тиль Уленшпигель.

На волне интереса к культурно-исторической роли кабаре в 2007 г. на телеканале ZDF была создана программа Neues aus der Anstalt с участием Урбана Приола (Urban Priol), Георга Шрамма (Georg Schramm) и Франка-Маркуса Барвассера (Frank-Markus Barwasser). События общеевропейской и мировой политической жизни второго десятилетия XXI века и подъем общественного интереса к политическим событиям обусловили обновление программы ZDF под преемственным наименованием Die Anstalt, с участниками следующего поколения Макса Утоффа (Max Uthoff) и Клауса фон Вагнера (Claus von Wagner). Тематика этого современного политического кабаре определяет его принадлежность к политическому дискурсу: политические события в мире, смена режимов, «лживая пресса» (слово 2014 года), система принятия решений в ЕС, положение экономически слабых стран в ЕС, рост экономического неравенства в Германии, приток мигрантов в Европу в 2015 г., окружающая среда, предвыборные кампании, отход от принципов социальной солидарности, праворадикальные политические силы, торговля оружием, волна протестов против ограничительных мер в связи с пандемией и т. д. Содержание текстов политического кабаре соответствует сущности сатиры, сформулированной Петрой-Марией Айншпирн: «,Политическое кабаре' специализируется на социально-политическом дискурсе и занимается политической сатирой.» [6, с. 127].

Жанровые черты и приемы традиционного сатирического социально и политически-ангажированного кабаре перенимают авторы и исполнители комедии и политейнмента. Основная функция комедии заключается не в критике с целью искоренения изъянов общественной жизни, а в развлечении. Политейнмент представляет собой масс-медийный продукт, распространяющий некое политическое содержание в развлекательных формах. Скандальную известность в 2016 г. получило прозвучавшее на телевизионном шоу Яна Бёмерманна Neo Magazin Royale «клеветническое оскорбительное стихотворение» (Schmähgedicht) о президенте Турции. !В куплетах на мелодию шлягера были гротескные формы смеховой культуры через нарушение декларируемых вербальных табу! . После рассмотрения иска со стороны Турции о публичном оскорблении главы иностранного государства и нескольких судебных разбирательств суд пояснил, что так называемое «порочащее стихотворение» представляет собой сатирический текст, то есть относится к сфере творчества, искусства: «Незапрещенные фрагменты стихотворения представляют собой жесткую критику политики, выраженную в допустимой форме». В определении суда указано на принадлежность текста к сатире, то есть жанру творчества, где

допустимы авторские выразительные средства [12]. В январе 2018 после многократных дебатов в бундестаге вступила в силу поправка, отменяющая § 103 УК ФРГ, которая ранее предусматривала уголовное преследование за оскорбление руководителей государства (*Majestätsbeleidigung*) [9]. Дискуссия вокруг этого медийного скандала иллюстрирует культурную коннотацию сатиры и кабаре в качестве ее театрализованного воплощения - принадлежность к искусству, независимость и авторитет.

Топосом классического и современного кабаре была и остается актуальная тематика общественной жизни. Основная направленность политического кабаре – критика современных ему событий, явлений и лиц, разоблачение, просвещение (информирование) и формирование мнения в развлекательных формах.

Формы языкового оформления гротеска, характерные для кабаре, ныне, как и в начале XX века, включают языковую игру, апелляцию к прецедентным текстам, событиям и именам, диалекты, полифонию стилистических регистров. Ср.: *Kompro-Miss-Germany* ‘компро-мисс Германия’ – межъязыковая оморфия; *der knuffigste Minister* ‘самый няшный министр’ Петер Альтмайер – слэнг; *Alte Liebe Rosneft nicht* ‘старая любовь рос-нефть-стареет’ – контаминация пословицы; *Fleisch von Arbeitern aus Käfighaltung* ‘мясо рабочих, клеточного содержания’ – гротеск, табу (об условиях жизни иностранных рабочих в мясной промышленности); *Goethe-Denkmal schillert durch die Bäume* ‘памятник Гёте мерцает сквозь деревья’ – каламбур строится на омографии: онима Шиллер и глагола мерцать, кроме того, прецедентно сочетание двух имен; *Cogito ergo bumm!* ‘думаю, значит... бумм!’ – контаминация крылатой фразы Рене Декарта *cogito ergo sum* (лат.) ‘мыслю, значит, существую’ (о пристрастии к новогодним фейерверкам).

Преимственна и распознаваема получателем исторически сложившаяся перформативная форма жанра: ансамбли и сольные монологи, скетчи, сценки, музыкальные номера, литературные авторские чтения, с дополнением компьютерной анимации и возможностей современной трансляции в интернете.

Кабаре представляет для культуры немецкого языка культурно значимый смеховой жанр, обладающий следующими компонентами культурной коннотации: исторически укорененный, общественно-ангажированный, критический, достоверный, обладающий художественными достоинствами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Дементьев В.В., Фенина В.В. Когнитивная генристика: внутрикультурные речевые ценности // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 2005. – Вып.4. Жанр и концепт. – 438 с. – С. 5-34

3. Словарь лингвокультурологических терминов / Авторы-сост. Ковшова М.Л., Гудков Д.Б. / Отв. Ред. М.Л. Ковшова. – М.: Гнозиз, 2018. – 192 с.
4. Duden. Словарь [электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.duden.de>
5. DWDS Национальный корпус немецкого языка [электронный ресурс] – режим доступа: www.dwds.de
6. Einsporn, Petra-Maria. Juvenals Irrtum Über die Antinomie der Satire und des politischen Kabarett. Bern: Peter Lang, – 1985. – 545 S.
7. Kessler, Jürgen. Kabarett! Was sonst? Eine summarische Inventur [электронный ресурс] – режим доступа: http://www.kabarett.org/Kabarett_was_sonst.html
8. Kohlschmidt, Werner; Mohr, Wolfgang. Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte: Band 1 a – k. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 2001. – 951 S.
9. Kriminalpolitische Zeitschrift. [электронный ресурс] [электронный ресурс] – режим доступа: <https://kripoz.de/Kategorie/gesetzentwuerfe/page/12/> (дата обращения: 9.08.2019)
10. McNally, Joanne. Kabarett als Geschichte und Erinnerungsarbeit // Hundert Jahre Kabarett: zur Inszenierung gesellschaftlicher Identität zwischen Protest und Propaganda / hrsg. von Joanne McNally und Peter Sprengel Würzburg : Königshausen und Neumann, 2003. – 218 S. - SS. 185-201
11. Mohr, Reinhard. Schluss mit Lustig / Spaß beiseite: Politik und Humor in Deutschland / Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. [Red. Daniel Kosthorst]. 2010, – 160 S.
12. Norddeutscher Rundfunk. [электронный ресурс] – режим доступа: <https://www.ndr.de/kultur> (дата обращения: 9.08.2019)
13. Theresienstadt Museum [электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.ghetto-theresienstadt.info/pages/g/gerronk.htm>
14. Wissen [электронный ресурс] – режим доступа: www.wissen.de

Наумова К.М.

НАЦИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье дается обзор некоторых изменений, произошедших в китайской языковой картине мира в результате глобализационных процессов. Материалом для исследования послужили данные китайских текстовых корпусов, а также работы лингвокультурологического характера.

Ключевые слова: глобализация; китайская языковая картина мира; китайская культура; семья; долг; свобода; личность

Naumova K.M.

THE NATIONAL LINGUISTIC WORLD VIEW UNDER THE INFLUENCE OF GLOBALISATION (A CASE STUDY OF CHINESE LANGUAGE)

Abstract. The article provides an overview of some of the changes that have occurred in the Chinese linguistic world view as a result of globalization processes. The material for the

study was the data obtained from Chinese text corpora, as well as the works of cultural linguistics.

Key words: *globalization; Chinese linguistic world view; Chinese culture; family; duty; freedom; personality*

Известно, что язык впитывает в себя и отражает все экстралингвистические изменения, которые происходят с социумом. Еще один из основателей американской антропологической школы, Фрэнсис Боас, говорил, что особенности языка определенным образом проявляются во взглядах и обычаях народов, его культуре [11]. До него схожую мысль высказывали В. фон Гумбольдт, Л. Витгенштейн [4] и А.А. Потебня [7]. Сторонники школы неогумбольдтианства, в частности ее яркий представитель Лео Вайсгербер, утверждали, что язык обладает определенной силой формировать представление человека об окружающем мире, определять его миропонимание и влиять на культуру нации, в следствие чего он глубоко национально своеобразен [3]. В нашей работе мы будем говорить о китайской языковой картине мира как результате отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием конкретного этноса [5], а точнее о том, как глобализация повлияла и продолжает влиять на культуру и язык Поднебесной.

Из-за сложности и многомерности самого глобализационного процесса существует и множество дефиниций, в частности согласно Большому толковому словарю по культурологии, под глобализацией понимается «стремление к диктатуре США и Запада над остальными народами и культурами с целью их эксплуатации, как подчинение всех национальных культур единому космополитическому (американскому по преимуществу) культурному стандарту, т.е. (глобализация) выступает крайней формой вестернизации» [2]. Вестернизация определяется здесь как «целенаправленное навязывание западной, а чаще всего американской культуры в сочетании с бездумным запросом (модой) на эту культуру, что приводит к потере вестернизируемой стороной своей культурной самобытности...» [Там же].

Начиная с реформ Дэн Сяопина, Китай стремится «догнать» либеральный Запад, активно осваивая ту культуру и те ценности, которые привнесли с собой глобализационные процессы последних тридцати лет. В данный момент молодежь, особенно в крупных городах, активно впитывает новые для Китая идеи (свобода личности, равноправие полов, позднее заключение браков и т. п.), что ведет к некоторому дисбалансу в тех случаях, когда заимствованные представления вступают в противоречие с устоявшимися традициями и пропагандируемыми ценностями, мотивирующими поведение более старшего поколения.

В частности, мы полагаем, что под влиянием международных контактов и глобализации, а также повсеместным увлечением английским языком, китайцы начинают перенимать понятия «свободы» и «личности» в том виде, в каком они существуют в США, или, по крайней мере,

вербальное поведение, в котором они проявляются. Аналогичным образом подобные сдвиги могли произойти в семейных ценностях и в представлении о счастье и чувстве долга, иными словами, в областях, на наш взгляд наиболее подверженных влиянию западных идеалов.

В своей работе мы основывались на данных национальных корпусов [6; 8] и словарей и наметили возможные сдвиги в китайской языковой картине мира на примере функционирования лексем 家庭 *jiātíng* ‘семья, дом’, 个人 *gèrén* / 个性 *gèxìng* ‘личность, индивидуальность’, 自由 *zìyóu* ‘свобода’ и 义务 *yìwù* ‘долг, обязанности’ и 福 *fú* ‘счастье’ / 乐观 *lèguān* ‘оптимизм’, проанализировав порядка 1000 словоупотреблений каждой из них.

Итак, разбор лексических единиц мы начнем с контекстуального анализа лексемы 家庭 *jiātíng* ‘семья, дом’, которая имеет не только сложную семантическую структуру, но и крайне широкую сочетаемость, что было вполне ожидаемо, учитывая ту социально-политическую нагрузку, которую несет эта единица как одно из наиболее значимых ключевых слов китайской культуры. Характерной семантической особенностью лексемы является то, что рамки семьи не ограничиваются близкородственным кругом, а охватывают друзей, соседей, коллег и страну в целом, что хорошо иллюстрирует тенденция в кругах молодежи использовать термины родства при общении с другими китайцами.

Такие вызовы традиционным устоям, как позднее создание семьи, преимущественно нуклеарного типа (小家庭 *xiǎo jiātíng* ‘маленькая семья, семья без детей’), равноправие полов, желание молодых людей скорее выйти из-под опеки родителей фиксируются в языке в виде неологизмов, описывающих как новые гендерные роли (奶爸 *nǎibà* ‘кормящий отец’, мужчина, ведущий домашнее хозяйство и воспитывающий детей’, 剩女 *shèng nǚ* ‘успешная женщина, строящая карьеру и предпочитающая не выходить замуж’, 女汉子 *nǚhànzi* ‘бой-баба’, 女强人, 吃软饭 *nǚ qiángrén, chī ruǎnfàn* ‘женщина строит карьеру, а муж живет у нее на содержании’, 人人平等的家庭关系 *rén rén píngděng de jiātíng guānxì* ‘равноправные отношения супругов в семье’), так и новый тип брачных отношений (双职工家庭 *shuāngzhígōng jiātíng* ‘семья, где работают оба супруга’, 丁克家庭 *dīngkèjiātíng* ‘семья без детей с обоими работающими супругами (от англ. DINK - Double Income No Kids)’, 半婚 *bànhūn* ‘половинчатый брак’, т.е. когда супруги зарегистрировали отношения, но вынуждены жить раздельно из-за отсутствия своей квартиры и т.п., 走婚族 *zǒu hūnzú* ‘супруги на выходные’, т.е. супруги, вынужденные жить порознь в будние дни и собирающиеся вместе на выходные).

На основании коллокаций лексемы 家庭 *jiātíng* можно заключить, что среди наиболее типичных глаголов оказываются те, что описывают разрыв семейных связей, отдаление от родных, нарушение гармонии в отношениях, но при этом часто наблюдается и обратная тенденция -

стремление сохранить семью, организовать семейный досуг, наладить отношения в паре, иначе говоря, создавать чувство уюта и спокойствия, благоприятного для подрастающих поколений (家庭和睦 *jiā tíng hé mù* ‘семейная гармония’, 家庭幸福 *jiā tíng xìng fú* ‘семейное счастье’). Из полученной выборки также следует вывод, что, во-первых, семья продолжает играть важную экономическую роль в китайском социуме, участвуя в формировании малого бизнеса, а во-вторых, та самостоятельность, к которой стремятся молодые люди, не обязательно означает полное пренебрежение родственными связями, наоборот, радость от редких встреч может лишь усилить желание собираться вместе и укрепить чувство сплоченности и взаимовыручки, как это было и прежде.

К сдвигам, пошатнувшим традиционные семейные ценности, вероятно, привело переосмысление личности как самостоятельной единицы, имеющей право действовать в рамках установленных свобод (个人自由 ‘свобода личности’). Так, анализ лексем 个人 *gè rén* ‘личность’ / 个性 *gè xìng* ‘индивидуальность’ подводит к мысли о том, что китайское общество находится в стадии “апробации” идей о независимой личности, способной не только высказывать собственное мнение в рамках мнения группы, но и отстаивать свои гражданские права. Так, многочисленные языковые примеры описывают право на частную жизнь и выстраивание личных границ (发展个人极限 *fā zhǎn gè rén jí xiàn* ‘расширять личные границы’), что идет вразрез с китайской традицией, когда группа априори ставится выше индивида. В частности, представление об индивидуальности личности (保持自己的个性 *bǎo chí zì jǐ de gè xìng* ‘сохранять свою индивидуальность’), ее творческой самореализации и свободе (个人自由 *gè rén zì yóu* ‘свобода личности’) также претерпело некоторые изменения, выйдя за рамки традиционных художественно-эстетических тем, где идеалом служила яркая артистичная индивидуальность художника или поэта. Сегодня КНР стремится развивать инновационный интеллектуальный потенциал, активно пропагандируя индивидуальный подход к воспитанию подрастающего поколения (找到个人的品位 *zhǎo dào gè rén de pǐn wèi* ‘найти собственный вкус’), а также повышая востребованность на рынке труда лиц, способных проявлять индивидуализм и новаторство с тем, чтобы обеспечить себя талантливыми кадрами на будущее.

Несомненно, такой «госзаказ» подразумевает определенную смелость и свободу мысли среди потенциальных кадров, что, в свою очередь, приводит нас к анализу лексемы 自由 *zì yóu* ‘свобода’. Как отмечал известный писатель и историк Бо Ян, «такие понятия, как демократия, свобода, права человека, законность не могли возникнуть в Китае сами по себе, а потому пришли с Запада» [9, с. 67]. Слово ‘свобода’, записываемое как 自由 *zì yóu*, действительно попало в китайский язык только в середине XIX века из японского языка одновременно с такими

понятиями, как ‘демократия’ (民主 *mínzhǔ*) и ‘права человека’ (人权 *rénquán*) [10]. Несмотря на сохраняющееся преимущественно негативное восприятие этого феномена, лексема присутствует в достаточно большом числе самых разнообразных словосочетаний, описывая не только свободу творчества или вероисповедания, но и такие характерные для западных демократий идеалы, как 自由平等 *zìyóu píngděng* ‘свобода и равенство’, 人身自由 *rénshēn zìyóu* ‘свобода личности’, 自由主义 *zìyóuzhǔyì* ‘либерализм’, 自由竞争 *zìyóu jìngzhēng* ‘свободная конкуренция’, 自由思维 *zìyóu sīwéi* ‘независимое мышление’, 自由的政策 *zìyóude zhèngcè* ‘свободный политический курс’ и т.д. Это может привести нас к ложному выводу, что идеалы свободы становятся всё более востребованы в китайском обществе. Однако, как представляется, смыслы, отражающие представления китайцев о свободе, трактуются в рамках собственной традиции избегания хаоса, когда люди, отступая от рамок закона и исходя из собственных эгоистичных желаний, расшатывают конфуцианские устои и порядки, приписывая каждому соответствовать своему месту и исполнять должное.

Рассмотрение лексемы 义务 *yìwù* ‘общественный долг; обязанности’, обычно относимой к одной из конфуцианских добродетелей, выявило ее трактовку как верное служение государству и исполнение морально-нравственных обязательств как перед собой, так и перед другими. Характерной особенностью является её встречаемость преимущественно в юридическом дискурсе, описывающем нормативно-правовые отношения международного, внутривластного, гражданско-правового толка. Будучи одним из качеств ‘благородного мужа’ (君子 *jūnzǐ*) и принимая во внимание политику властей, направленную на “возрождение” этого идеала в условиях современного Китая, отметим, что смыслы, обычно отражающие представления о должном, до сих пор актуальны. Китайцы знают, что надо взвешенно принимать на себя те или иные обязательства, чтобы потом не переживать по поводу “сохранения лица” в случае их несоблюдения. При этом примеры, говорящие об исполнении родительского или сыновнего долга, нам практически не встретились, что может свидетельствовать о размывании традиционных семейных ценностей, о которых уже было сказано выше. Конечно, китайцы продолжают чтить своих предков, ежегодно отмечая один из самых древних китайских праздников поминовения усопших Цинмин (清明节), навещая живых и ухаживая за могилами умерших с соблюдением всех положенных обрядов, пока ещё помогают престарелым родителям, особенно если те живут на расстоянии, но при этом в современном обществе на первый план выходит чувство долга перед работодателем и государством. Иными словами, каждый должен выполнить всё, что от него требуется, чтобы помочь стране выйти вперёд и достичь процветания. Он должен мыслить коммунистическими идеалами,

стремиться получить образование и усердно работать, а также вовремя платить налоги и не подрывать национальное единство.

На фоне всех сдвигов в языковой картине мира китайцев среди рассмотренных лексем, так или иначе подвергшихся влиянию глобализационных процессов, пожалуй, наиболее “стабильным” остается только представление о 福 *fú* ‘счастье’ на примере ключевого слова 乐观 *lèguān* ‘оптимизм’. Традиционное понятие 五福 *wǔfú* ‘полное счастье’ включает в себя пять основных компонентов: 寿 *shòu* ‘долголетие’, 喜 *xǐ* ‘радость’, 禄 *lù* ‘карьера’, а также 财 *cái* ‘богатство’, и, после установления частной собственности и возросшим стремлением многих китайцев разбогатеть, последнее представление о счастье стало нормой общественной жизни Китая [1]. Эта область значений не только лексически разработана, о чем говорит высокая частотность и продуктивность рассмотренного ключевого слова, но и представлена фразеологическими единицами, достаточно востребованными и широко используемыми носителями языка, которые мотивируют их смотреть на будущее со взвешенным оптимизмом, трудиться, не покладая рук, и при этом наслаждаться жизнью.

Таким образом, согласно рассмотренному языковому материалу и его лингвокультурной интерпретации, Поднебесная стоит перед непростым выбором. С одной стороны, новые реалии и понятия должны не просто аккумулироваться в языке, они должны адаптироваться к традиционному мировосприятию большинства китайцев, а на это потребуется время. Несмотря на все социально-экономические преобразования, маловероятно, что глобализация приведет к коренным изменениям самих основ китайской культуры, ее генотипа. Новые знания будут ее дополнять и обогащать, они по-новому будут осмысливаться в рамках традиционного мировоззрения, как это было на протяжении многовековой истории китайского народа и его языка. Более того, мы склонны согласиться с мнением ряда синологов, что дальнейшее развитие Китая приведет к стремлению сохранить и усилить традиционные нормы, даже при параллельном восприятии некоторых элементов культуры Запада в силу того, что на самом высоком уровне уже обсуждается новый миропорядок, в котором Китаю отведена одна из ключевых ролей. Мы же, наметив определённые тенденции в языке, будем наблюдать за Китаем и дальше.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ан С. А., Ворсина О. А., Песчанская Е. В. Многозначность понятия “счастье” в китайской философии культуры // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012 / 4 (32). С. 66-70.
2. Большой толковый словарь по культурологии / Б.И. Кононенко. М.: Вече: АСТ, 2003. 511 с.

3. Вайсгербер Й.Л. Язык и философия // Вопросы языкознания, 1993, №2. С. 114-116.
4. Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1. М., 1994. 612 с.
5. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: [учебное пособие] – 4-е изд. испр. М.: КДУ, 2014. 348 с.
6. Корпус китайского языка Лидского университета [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html> (дата обращения: 02.06.2020 г.)
7. Потебня А.А. Слово и миф. М., 1989. 622с.
8. Сбалансированный корпус современного китайского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aihanyu.org/cncorpus/index.aspx> (дата обращения: 02.06.2020 г.).
9. Спешнев Н.А. Китайцы. Особенности национальной психологии. СПб, 2011. 330 с.
10. Штриматер К. «Инструкция по применению: Китай» / пер. с нем. Я. Урусовой. М.: Аякс-Пресс, 2006. 256 с.
11. Boas F. Introduction. Handbook of American Indian languages. Bureau of American Ethnology Bulletin 40, Vol. 1, 1911. P. 1-83.

Никольская С. В.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ОТРАЖЕННЫЕ В ТВОРЧЕСТВЕ КИТАЙСКОЙ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ САНЬ МАО

Аннотация. В статье рассматриваются особенности произведений китайской писательницы Сань Мао из сборника «Рассказы из Сахары» в свете проблемы межкультурной коммуникации и взаимодействия культур Китая, Запада и Ближнего Востока.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; диалог культур; динамическое понимание культур; кросс-культурная коммуникация; образ автора.

Nikolskaya S.V.

THE PECULIARITIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE NOVEL WRITTEN BY SAN MAO, FAMOUS CHINESE WRITER

Abstract. The essay analyses the peculiarities of the works by a famous Chinese writer San Mao from “The Stories form Sahara” in the context of the peculiarities of intercultural communication and interaction between Chinese, Western and Mideast cultures.

Key words: intercultural communication, cultural dialog, dynamic comprehension of cultures, cross-cultural communication, the image of author.

Проблема межкультурной коммуникации в глобальном или локальном масштабе не только не теряет своей актуальности, но и приобретает первостепенное значение в современном мире. Еще в 30-е годы XX в. М. М. Бахтин (1895-1975) на литературоведческом материале

начал разрабатывать теорию диалога, которая оказала влияние на понимание общих принципов взаимодействия культур [см. 1, 2]. Отталкиваясь от идей М. Бахтина и положений философии Гегеля, концепцию диалога культур выстроил В. С. Библер (1948-2000). Он предположил, что со временем может появиться новый социум культуры и новая форма общения людей [см. 3]. Таким образом, проблема межкультурной коммуникации становится проблемой философии. Однако не стоит игнорировать непосредственные и опосредованные контакты между отдельными представителями разных культур и динамическое понимание самой культуры – образ жизни, нормы поведения, систему ценностей. Такая сторона межкультурной коммуникации находит отражение в литературе разных жанров: очерки, заметки, письма, дневники, эссе, рассказы. Ярким примером являются «Рассказы из Сахары» китайской писательницы Сань Мао (1943-1991).

Настоящее имя писательницы – Чэнь Маопин, но еще в детстве она сменила свое «сложное» имя на Чэнь Пин, а потом взяла псевдоним из детской книжки с картинками Чжан Лэпина «Скитания Сань Мао». В пятилетнем возрасте она вместе с семьей уехала из континентального Китая на Тайвань, там же начала учиться, но больших успехов в учебе не достигла, хотя много читала и знала не только китайскую, но и иностранную литературу. В 20 лет стала изучать философию, однако образование по этой специальности не получила, потому что из-за проблем в личной жизни уехала в Испанию, оттуда в Германию и в США. Ненадолго приезжала на Тайвань, а потом вместе с испанцем Хосе отправилась в Западную Сахару, где и вышла за него замуж. В 1976 г. был напечатан первый сборник ее произведений «Рассказы из Сахары», который принес ей успех. В 1979 г. Хосе погиб, и Сань Мао вернулась на Тайвань. Через год отправилась в путешествие по Центральной и Южной Америке, а потом полностью посвятила себя писательской деятельности. В 1991 г. после онкологической операции Сань Мао покончила с собой. За свою короткую жизнь писательница побывала в 56 странах, стала своеобразным гражданином мира, что отразилось в ее творчестве.

Сборник «Рассказы из Сахары»[4] - это визитная карточка Сань Мао. В окончательном варианте он состоит из двух предисловий – «Мамино письмо» и «Письмецо о возвращении на родину» и 12 небольших произведений. Все они написаны простым разговорным языком с вкраплением отсылок к китайской классике и европейской культуре. Такое сочетание формирует иронический тон повествования. По жанру произведения представляют собой нечто среднее между рассказом и очерком, рассказом и эссе, рассказом и этнографической зарисовкой и отражают особенности межкультурной коммуникации Китая и Европы и кросс-культурной коммуникации Китая, Европы и Ближнего Востока. Используя модели М. Бахтина, можно говорить о диалогичности отношений в первом случае и о карнавализации во втором.

«Рассказы из Сахары», написанные от первого лица, начинаются с «Ресторана в пустыне». В полушутливом тоне Сань Мао рассказывает о том, как Хосе не смог освоить азы китайского языка и духовной культуры, зато моментально приобщился к китайской кухне и стал пропагандировать ее своим сослуживцам и начальнику, а примерная жена-китаянка сумела приготовить праздничный ужин, не имея китайских продуктов.

«Свадьба» - это рассказ о том, как в Сахаре состоялось бракосочетание Сань Мао и Хосе. Событие выглядит экстравагантно с европейской точки зрения (жених дарит невесте череп верблюда, найденный в пустыне) и полным нарушением китайской традиции: на свадьбе присутствуют случайные люди, невеста приходит в восторг от страшного подарка. Оба персонажа оказываются в необычном для каждого пространстве, и различия в их культурных кодах постепенно стираются. То же самое происходит и в рассказе «Ночь в диких горах». Супруги попадают в безвыходное положение, могут погибнуть, но все-таки им удается спастись. И сразу же они единодушно решают искать новые приключения. Но не только страсть к авантюрам сближает испанца и китаянку. Им приходится обустраивать быт. Крохотный домик с голыми глиняными стенами они превращают в настоящий музей, оборудуя вещами, найденными на улице, на свалке, в пустыне. А когда хозяин решает поднять плату за аренду улучшенного дома, Сань Мао запирается в нем и слушает симфонию Дворжака («Дом, построенный своими руками»). Так культурные особенности разных стран тесно переплетаются, и межличностная коммуникация приходит на смену межкультурной.

Гораздо сложнее формируется кросс-культурная коммуникация китаянки, европейца и коренных жителей Сахары. Сань Мао и Хосе порой выглядят как миссионеры, попавшие к язычникам, не знакомым с цивилизацией, считающим своим долгом взять от пришельцев всё, что смогут. Яркий пример – рассказ «Соседи». Грязные и неряшливые бедуины без всякого стеснения заходят в чужой дом, выпрашивают понравившиеся вещи или просто посылают за ними детей. Вещи, как правило, не возвращаются, дети постоянно просят денег. Соседи ведут себя бесцеремонно, а Хосе и Сань Мао остается только сердиться или расстраиваться, потому что ничего нельзя изменить. Сань Мао с грустным юмором отмечает, что соседи скрашивают ее жизнь, не оставляя времени на печальные мысли. Сами же жители Сахары стараются никого не впускать в личное пространство, и впадают в ярость, когда видят, что за ними наблюдают («Смотрю, как в пустыне моются»). Все события, участниками которых становятся китаянка, испанец и арабы – это сплошной карнавал, где стираются разграничения актеров и зрителей и образуется особая форма межкультурной коммуникации.

Как видно из приведенных примеров, Сань Мао не ставила целью написать очерк быта и нравов другой страны. Она просто рассказала о том, что пришлось пережить ей самой, какие эмоции ее переполняли. Поэтому межкультурные контакты часто воспринимаются как

межличностные, а перед читателем предстает образ необычной китайки, намного опередившей своё время.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963. 363 с.
2. Бахтин М. М. Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965. 541 с.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М., 1991. 412 с.
4. Сань Мао. Рассказы из Сахары (Сахаладэ гуши). Пекин, 2009.

Персикова Т.Н.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ЧТО СПОСОБСТВУЕТ УСПЕХУ

Аннотация. В статье представлен анализ этапов формирования мультикультурной личности (признание «чужой» культуры, адаптация к ней и интеграция в нее) и рассматриваются такие понятия как толерантность, эмпатия, культурная чуткость, плюрализм, межкультурная компетенция. Автор представляет условия развития толерантного и эмпатического отношения к представителям иных культур и способы повышения культурной чуткости. Как необходимый элемент воспитания межкультурной компетенции в статье рассматривается навык активного слушания.

Ключевые слова: мультикультурная личность; межкультурная коммуникация; толерантность; эмпатия; культурная чуткость; межкультурная компетенция; активное слушание

Persikova T.N.

INTERCULTURAL COMMUNICATION: WHAT ENSURES ITS SUCCESS

Abstract. The article analyses stages of developing multiculturalism at an individual level (acceptance of cultural difference, adaptation to it and integration of an “alien” culture) and deals with such notions as tolerance, empathy, cultural sensitivity, pluralism, cross-cultural competence. The author focuses on conditions for developing tolerant and emphatic attitude to people from different cultures and ways of improving their cultural sensitivity. Active listening is presented in the article as an important component of training and improving cross-cultural competence.

Key words: multiculturalism; intercultural communication; tolerance; empathy; cultural sensitivity; cross-cultural competence; active listening

Проблема существования современного человека в мультикультурном мире изучается давно и целенаправленно для снижения воздействия культурного шока, облегчения процесса аккультурации в условиях чужой культуры, а также для развития и совершенствования

навыков межкультурного общения. Поэтому так важна идея развития межкультурной чуткости, предложенная в 1993г. Милтоном Беннеттом, американским исследователем в области межкультурной коммуникации [4]. В нашей статье «Межкультурная коммуникация: что препятствует успеху» [6] была упомянута модель развития культурной чуткости М.Беннета и подробно проанализирован выделенный им этап этноцентризма, который проходит три последовательные стадии развития: *отрицание* существования культурных различий, затем признание их наличия, однако при этом осознание опасности, исходящей от них и необходимость *защиты*, и наконец, *умаление* этой опасности, признание того, что все люди разные, но человеческая сущность едина и поэтому не стоит обращать внимания на различия.

В данной работе наша задача — проанализировать этнорелятивистские этапы модели М.Беннета. По его словам, человека необходимо готовить к жизни в «чужой» культуре, усвоение которой проходит через чувственное восприятие и толкование культурных различий. Беннетт вводит понятие *этнорелятивизм* — «понимание собственных убеждений и моделей поведения как одной из многих форм существования, имеющих право на существование» [4]. В основе этнорелятивизма лежит идея, что поведение человека можно понять и истолковать только исходя из конкретной культурной ситуации, нет правильных или неправильных, хороших или плохих стандартов поведения, единых для всех культур. Культурные различия следует принимать как данность, а поскольку людям необходимо сосуществовать в мультикультурном мире, то признавать различные типы поведения приемлемыми или неприемлемыми следует исходя из конкретных культурных условий (из контекста).

Этнорелятивизм предполагает несколько этапов принятия культурных различий, начиная с *признания* — понимания того, что культурные различия неизбежны, причем сначала признаются различия на внешнем уровне, т. е. в поведении, а затем на внутреннем - в восприятии, отношениях и ценностях. Далее следует *адаптация* — развитие «альтернативных коммуникативных умений и поведенческих моделей», приспособление к иной культуре и осознание того, что культура — это не застывший свод норм и правил, а развивающийся процесс, в который оказался вовлечен представитель иной культуры и, следовательно, он должен вести себя приемлемо, временно следуя чужим нормам и правилам без угрозы для ценностей родной культуры (именно на этом этапе возникает эмпатия - сопереживание эмоциональному состоянию другого человека и формируется плюрализм - осознание культурных различий как части себя). И наконец наступает этап *интеграции* — формирование мультикультурной личности с высокоразвитым уровнем межкультурной компетенции и культурной чуткости, чья идентичность включает иные жизненные принципы, помимо ее собственных (происходит

контекстуальная оценка, когда человек способен анализировать ситуацию и признавать наличие нескольких вариантов культурного поведения) [4].

Людям, воспитанным в рамках своей культуры не просто осознать, а тем более, принять тот факт, что отличные от их общества типы поведения и ценности могут быть признаны нормой и восприниматься как данность в иной культуре, а следовательно, при межкультурной коммуникации их необходимо признавать, подстраиваться под них, а порой и следовать им. Человеку тяжело отказаться от свойственного ему на подсознательном уровне этноцентризма, предрассудков и стереотипов. Требуются значительные усилия на индивидуальном уровне, межкультурное обучение и тренинги для развития межкультурной чуткости и компетенции.

Прежде всего, необходимо понять, что мы имеем в виду, когда используем такие понятия, как толерантность, эмпатия, культурная чуткость и плюрализм, межкультурная компетенция, мультикультурная личность.

Толерантность в философском словаре определяется как «терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам» [8]. Как социологический термин толерантность «не означает принятия иного мировоззрения или образа жизни, она заключается в предоставлении другим права жить в соответствии с собственным мировоззрением» [9]. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений, признает такое же право за другими, и демонстрирует понимание того, что люди по своей природе (на индивидуальном и культурном уровне) различаются по внешнему виду, речи, поведению, обычаям, ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою идентичность [1].

Во многих культурах понятия «толерантность» и «терпимость» синонимичны. Но если терпимость означает «коллективное и индивидуальное поведение, заключающееся в не преследовании тех, чей образ мыслей или действий не совпадает с твоим собственным и вызывает чье-либо неодобрение» [9] и, проявляя терпимость, мы лишь принимаем как неизбежное зло, терпим тех, чье поведение считаем недопустимым и с чьим мнением мы не согласны, то толерантность отражает нашу готовность и способность слышать и уважать мнение других, признавать их право на это и с пониманием встречать чуждые нам проявления другой культуры.

Термин *эмпатия* ввел в обиход американский психолог Эдвард Титченер. Говоря простыми словами, эмпатия — это отклик человека на чувства и состояния другого. «Эмпат четко видит и понимает, что именно происходит с собеседником в данный момент (в эмоциональном плане). При этом он соизмеряет свои собственные поступки, мысли и эмоции с состоянием этого человека» [7]. Он чувствует состояние другого человека, воспринимает его на эмоциональном уровне и стремится разобраться и помочь. Эмпатами рождаются или становятся, развивая в себе способности эмоционального отклика. «Эмпатическое мышление» принуждает много

внимания уделять контексту (эмоциональному фону) разговора, а не только его сути, пытаюсь докопаться до того, что на самом деле хотел сказать человек [7]. Поскольку чувства в большей степени выражаются невербально и паравербально, а не с помощью слов, то эмпатия, как и распознавание языка мимики и жестов, больше свойственна женщинам, которые способны «читать» лица, движения и интонацию лучше, чем мужчины.

Отмечая, что эмпатия означает возможность испытывать разные ощущения в процессе коммуникации на основе своих представлений о потребностях другого человека, некоторые исследователи [9] подчеркивают, что сочувствие (эмпатию) не следует путать с сопереживанием (состраданием), когда человеку надо поставить себя на место другого, чтобы его понять. Они считают сопереживание этноцентрической категорией, так как оно основано на предположении об одинаковости людей, которые должны чувствовать одно и то же в сходных обстоятельствах. Если кто-то говорит: «Я бы на его месте сделал так...» - это почти всегда сострадание. А если - «Я начинаю думать об этом по-другому, когда представляю его точку зрения» - это сочувствие.

«Эмпатия — это не сочувствие или сожаление, а данная свыше или развитая самостоятельно возможность погрузиться в состояние другого и понять его эмоции» [7]. Мы можем сочувствовать человеку, испытывающему горе, печаль, тоску, человеку, оказавшемуся в беде или депрессии, не погружаясь в его внутренний мир, не включаясь в его состояние и не ощущая все те негативные эмоции, которым он подвержен. Эмпаты же вникают в чувства других, погружаются в них, испытывая при этом сильную эмоциональную нагрузку, что часто оказывает негативное воздействие на их собственное состояние. Находящимся на руководящей работе эмпатам сложно сурово наказывать подчиненных за невыполненную работу, так как они слишком хорошо понимают (практически сами это ощущая), что испытывает человек, которого критикуют или отчитывают. Психологи дают совет, чтобы не позволить эмпатии портить свою жизнь, стоит научиться осознавать свои цели, чувства, мотивы и не растворяться в другом человеке, помня о своей собственной важности и ставя адекватные задачи, например, как помочь человеку найти работу, а не отдавать ему свои последние деньги. Проблему вызывает не сама эмпатия (отклик на чувства других людей), а неумение ею правильно пользоваться, регулировать и дозировать ее. Если мы научимся принимать участие в проблемах других людей без ущерба для себя, нам будет проще налаживать теплые отношения со своими друзьями и близкими, а также рабочие отношения с коллегами.

Эмпатическое чувство при межкультурной коммуникации развивается у человека долгие годы по мере приобретения знаний о других культурах, изучения иностранных языков, понимания различных коммуникативных стилей, а также повышения чувствительности к разным ситуациям, в которых возможно применение альтернативных культурных

ценностей. Как уже было сказано выше, эмпатия — это лишь часть процесса адаптации, который на более глубоком уровне связан с *плюрализмом*, под которым подразумевается не просто осознание различия культур, а полное понимание этого различия в конкретных культурных ситуациях. Считается, что культурный плюрализм развивается как результат достаточно длительного личного опыта жизни в чужой культуре или воспитания в семье, где родители принадлежат к разным культурам. При этом для таких людей сосуществование культурных различий является частью собственной идентичности. Этим плюрализм отличается от эмпатии, при которой другой взгляд на мир все еще находится «вне» личности. Сравнивая освоение культурных норм с обучением языку, можно сказать, что подобно билингвизму плюрализм становится бикультурализмом, а с расширением жизненного опыта в человеке развивается мультикультурализм. Плюрализм — осознание культурных различий как части себя — становится обобщением позитивного отношения к культурным различиям и свидетельствует о высоком уровне развития межкультурной чуткости.

По определению Мариэлы Даба [10] «*культурная чуткость* — это осознание того, что культурные различия и сходства между людьми существуют вне зависимости от того, какую ценности мы им придаем: считаем мы их плохими или хорошими, правильными или неправильными; это просто означает, что мы понимаем, что все люди разные, и признаем, что наша культуры ничем не лучше любой другой» (перевод наш). В середине прошлого века в языке большинства цивилизованных стран появился термин «политическая корректность», возникновение которого было связано с борьбой женщин и национальных меньшинств за свои права и требование закрепления этих прав в языке: если какие-то слова считаются оскорбительными для определенных социальных групп, выделяемых по признаку расы, пола, возраста, вероисповедания, социальной ориентации и т. д., их употребление в языке должно быть запрещено и заменено на политически корректные выражения, например, вместо слова «инвалид» следует употреблять выражение «человек с ограниченными возможностями», местоимение «он» заменяется местоимением «они» при обобщенном упоминании человека и т. д. Если говорить о политкорректности в области межнациональных отношений, то это, например, запрет на употребление слова «черный американец» и введение в язык термина «афроамериканец». Наряду с изменениями в языке была признана недопустимость пропаганды национальной розни, призывающая к дискриминации, сегрегации меньшинств. Со временем термин «политкорректный» потерял свою популярность, но идеи, которые были с ним связаны — культурно чуткого отношения к иным, не таким — остались.

Как уже было сказано выше, Милтон Беннетт в своей модели развития культурной чуткости делал особый акцент на *чувственном* восприятии культурных различий, подчеркивая, что на этапе интеграции,

когда происходит формирование нового типа личности и другие культуры воспринимаются как различные возможные взгляды на мир, новая *мультикультурная личность* сознательно отбирает и интегрирует элементы разных культур, не только признавая, но и осозная, чувствуя их как часть собственной идентичности. По мере развития *межкультурной компетенции* человек переходит от этноцентрического к этнорелятивистскому видению мира с высоким уровнем культурной чуткости, когда внимательное отношение к проблемам и запросам людей, забота о них, понимание их тревог, желаний и потребностей, а также осознание и признание их различий, - становится естественной частью мультикультурной личности [11].

Интеграция представляет собой этап полного приспособления к чужой культуре, которая начинает ощущаться как своя, когда человек психологически и социально готов понять множество реальностей, и в определенном контексте или специфической ситуации способен к обдуманному личному выбору, а не просто к действию в соответствии с нормами своей культуры. Контекстуальная оценка как важный элемент интеграции позволяет человеку анализировать ситуацию с точки зрения наличия нескольких вариантов культурного поведения и выбрать для себя в данный момент тот или иной лингвистический и культурный код. На этой стадии не важно, представителем какой культуры и какого народа человек является, поскольку в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах он демонстрирует полную свободу. Конечно, мультикультурный человек — это некий идеал, к которому нужно стремиться. Процесс роста от монокультурного к мультикультурному человеку представляет собой сложный процесс изменений на всех уровнях сознания: от познания к пониманию, от принятия к осознанию, от готовности сопереживать к способности изменить себя. Тем не менее, современные исследователи [2, 5, 11] соглашаются с тем, что мультикультурность должна стать важной человеческой и социальной ценностью, тем идеалом, к достижению которого следует стремиться.

Одним из первых навыков, необходимых для начала процесса создания мультикультурной личности можно назвать навык *активного слушания*, который на деле помогает развить эмоциональную чувствительность и культурную чуткость. Вот его простые правила:

- *Обращать внимание на говорящего и его сообщение.* Мы часто подсознательно игнорируем говорящего, когда, например, его манера высказывания менее открыта и выразительна, чем наша, или наш собеседник слишком эмоционален, или (что часто случается при межкультурном общении и значительно препятствует пониманию) он говорит с акцентом, что вынуждает слушателя напряженно следить за его речью, пытаясь разобраться в сказанном. Когда мы все свое внимание сосредотачиваем на собеседнике, не отвлекаясь на внешние и внутренние раздражители, когда мы не просто демонстрируем, а искренне испытываем

интерес к его сообщению, — процесс коммуникации протекает гораздо успешнее.

- *Добиваться взаимопонимания и создавать атмосферу гармонии.* Эмпатия, особенно в отношениях между людьми из разных культур и с различным уровнем владения языком общения, способствует установлению доверия. Паравербальные и невербальные сигналы говорящего помогают понять ход его мысли. Попытка следовать им, правильно интерпретируя и при необходимости имитируя их, создает атмосферу комфорта и доверия, что способствует эффективному межкультурному общению. В психологии, а точнее в нейролингвистическом программировании, существует метод *подстройки* [12], который позволяет расположить к себе партнера по общению, подстраиваясь и повторяя его позу, жесты, манеру речи, настраиваясь на него психологически для формирования доверия.

- *«Озвучивать» полученную информацию (обеспечивать «обратную связь»).* Если слушатель говорит о том, как он понял сказанное, перефразируя полученную информацию, собеседники добиваются большей точности восприятия сообщения. Невербальные сигналы слушателя, выражающие положительную «обратную связь», такие как подбадривающая собеседника улыбка, кивки согласия, заинтересованный наклон вперед, поддержание зрительного контакта во время разговора, - все это создает благоприятную атмосферу при общении и улучшает взаимопонимание.

Набираясь опыта межкультурного общения, мы смотрим на мир шире и с интересом и пониманием относимся к культурному своеобразию других людей. Если этот опыт сопровождается теоретическим изучением феномена культуры во всех его проявлениях, мы сознательно и целенаправленно развиваем эмпатию, культурную чуткость и повышаем свою межкультурную компетенцию, обретая понимание того, что культура и поведение — это понятия относительные и не препятствуют желанию и готовности различных культур сосуществовать в современном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кислинская Н.В., Малкарова С.М., Персикова Т.Н. Школа толерантности. Методическое пособие для учителей. - М., Янус-К, 2004.
2. Льюис Р. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. — М., 2002.
3. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. М., 2011.
4. Bennett, M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. // In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. — Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. — P. 21–71.
5. Bennett M. J. Becoming interculturally competent. The Intercultural Development Research Institute (2004).
6. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация: что препятствует успеху // New World. New Language. New Thinking. Сб. Материалов III международной научно-

практической конференции. М. 2020. С. 610-616. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.dipacademy.ru/upload/iblock/68c/PROCEEDS_2020_FINAL%20\(1\).pdf](http://www.dipacademy.ru/upload/iblock/68c/PROCEEDS_2020_FINAL%20(1).pdf) (Дата обращения 01.02.2021)

7. Электронный ресурс. Режим доступа: https://vk.com/wall-182947750_778.htm
8. Электронный ресурс. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Философский_энциклопедический_словарь
9. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Википедия>
10. Электронный ресурс. Режим доступа <https://redshoemovement.com/diversity-in-the-workplace-career-success/>
11. Электронный ресурс. Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-rezultativnosti-eksperimentalnoy-raboty-po-formirovaniyu-multikulturnogo-povedeniya-uchaschihsya-obscheobrazovatelnyh>
12. Электронный ресурс. Режим доступа <https://propanika.ru/psihologiya/chto-takoe-nlp-v-psihologii/#i>

Предтеченская Н.В.

ЧЕЛОВЕК ИЛИ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ?

Аннотация. Человечество вступило в цифровую эру своего развития, при котором широко используются искусственный интеллект и иммерсивные технологии, позволяющие ощутить цифровую вселенную. Гигантские массивы информации, называемые “Большими Данными” и их компьютерный анализ открывает огромные перспективы.

Гибкие навыки и методики эджайл, входящие в понятие эмоциональный интеллект, позволяют улучшить производительность сотрудников и в банковской сфере, и в транспорте, и в торговле. Информационная революция действительно затрагивает все сферы жизни от ЖКХ, политики и медицины – до образования. Однако наличие эмоционального сопереживания или эмпатии, широко признанные сегодня, присущи только человеку, поэтому ни киберпреподаватели и ни робот, не смогут, как мы полагаем, управлять миром.

Ключевые слова: коэффициент умственного развития, эмоциональный интеллект, Большие Данные, виртуальная реальность, гибкие навыки, методики эджайл, эмпатия, иммерсивные технологии.

Predtechenskaya N.V.

A HUMAN BEING OR ARTIFICIAL INTELLIGENCE?

Abstract. The time of digital era and a vast spread of artificial intelligence, immensive engineering and other virtual means of analysis bring us to mixed reality which is a combination of physical and simulated world. Big Data are demanding we agree or disagree in answering a simple question of whether it is a human being or a machine that will eventually command the world. The online technologies are used almost in all spheres: in banking, trade, medicine and teaching languages.

The central idea of the article is that though we might use various techniques and approaches in learning different subjects emotional intelligence, empathy and feelings of a real teacher cannot and should not be substituted by robots and cyber methods.

Key words: intellectual quotient, emotional intelligence, Big Data, virtual reality, soft skills, agile methods, empathy, immersive technologies.

Не всем нравится разглядывать себя сквозь призму теории Дарвина, который уже более двух столетий назад обосновал, почему человек не есть венец божественного творения, а является хитроумной обезьяной, в процессе эволюции утратившей хвост. Многие, однако, и сегодня не согласны с тем, о чем писал Дарвин и, считая, что теория эволюции оскорбляет религиозные чувства людей, выступают против нее.

Но примерно в начале 2000-х годов Римско-католическая церковь признала теорию эволюции. Папа Франциск высказал точку зрения о том, что тело человека принадлежит науке, а заботиться о душе – дело церкви. И, тем не менее, до сих пор неясно, что человека делает человеком в физиологическом смысле.... труд, соперничество или взаимопомощь, а может быть культура?

Однозначного описания нашего биологического рода *Homo* и нашего вида *sapiens* отсутствует. Путаница началась в XVIII веке еще с Карла Линнея, который в своей «Системе природы», называл очередной ряд животных, подробно указывая его физические признаки. Но по поводу *Homo* он ограничился рекомендацией: “*Nosca te ipsum*” – «Познай себя!» Следуя совету Линнея, одни специалисты считают, что нам все-таки 100 000 лет, а самые известные наши доисторические предки – неандертальцы – никакие не *Homo*. Другие заявляют, что роду человеческому уже 11 миллионов лет и относятся к нему не только всякие австралопитеки вкупе с пресловутыми неандертальцами, но и шимпанзе и даже гориллы.

Удивительно, что до сих пор мы не способны определить саму нашу суть. Может Линней, советуя «познать себя», знал, что для человека этот процесс бесконечен?

В ходе своего эволюционного развития человек увеличивал свой мозг, ведь не одно наше действие не обходится без участия мозга, ибо именно он определяет наши мысли, чувства, поступки и способность ладить с другими людьми. Сама способность принимать или не принимать решение, при этом они, эти решения, могут быть абсолютно разными, способность думать и анализировать есть ни что иное, как интеллект, который зависит от степени развитости мозга. Однако следует отметить, что родительская любовь и способность пойти на самопожертвование, с точки зрения биологов-эволюционистов, служащие цели «успешной репродукции», т.е. передаче генов будущим поколениям, свидетельствует о том, по нашему мнению, что человек способен в некоторые моменты преступить инстинкт самосохранения. Строя догадки о том, почему эволюция отвела эмоциям столь важную роль в работе человеческой психики, специалисты по социобиологии указывают, что в критические моменты над разумом властвует сердце, которое отвечает за чувство сострадания.

По мнению Д.Гоулмана, у человека как бы даже два ума: один думает, другой чувствует. Именно поэтому он утверждает, что помимо коэффициента умственного развития (IQ) у человека наличествует и эмоциональный интеллект (EI) или ЭИ. [1]

Эмоциональный интеллект, пожалуй, самая модная сегодня тема. Этим термином заканчивают семинары, тренинги для личностного роста любых даже для строго высокопоставленных менеджеров, включая в список требований при собеседовании с потенциальным сотрудником и т.д. Началось же его широкое использование в 90-х годах прошлого века, когда итальянские ученые под руководством профессора Джакома Риццолатти обнаружили в мозге человека особые клетки, которые заставляют нас понимать других людей и, разделяя их эмоциональное состояние, сопереживать им, испытывая радость, сочувствие или горе, т.е. как бы ощущать то, что происходит с другим человеком. Происходит это потому, что в ходе своего сложного пути эволюционного развития в мозге *Homo sapiens* появился очень тонкий механизм, который в значительной степени и помог ему и нам с вами обрести в широком смысле человечность. Крупнейший нейробиолог современности Марко Якобини, один из первых начавший изучать этот тонкий механизм под названием «зеркальные нейроны» (*mirror neurons*) подчеркивает, что именно они доказывают, что человек способен к сопереживанию или в терминах психологии эмпатии. Эти зеркальные нейроны мозга разбросаны по всей коре головного мозга и весь механизм зеркального отражения как бы пронизывает все наши социальные взаимодействия, а способность к эмпатии, переживанию за другого есть часть этого устройства или механизма. Зеркальными эти нейроны называются потому, что они начинают действовать, когда их владелец видит некое действие, которое мог бы сделать сам, т.е. в мозге включаются одни и те же нейронные сети, что и вызывает аналогию зеркала.

Эксперименты, проведенные сначала на обезьянах, а потом и на добровольцах, подтвердили, что в мозге человека, как и в мозге обезьяны, срабатывают эти «зеркала».

Примечательно, что люди именно «отзеркаливают» действие, а не повторяют его один в один. Опыты показали, что нейроны сочувствия или эмпатии наиболее активны именно при зеркальном повторении действия.

Подобные нейроны есть у певчих птиц и летучих мышей, а теоретически можно предположить, что есть они и у других животных, использующих различные формы мимикрии, но лидерство здесь принадлежит *Homo sapiens*.

Таким образом, нейроны и отражают как действия, так и эмоции, а когда проявления эмоций другого человека нашему мозгу непонятны, мы подсознательно настраиваемся с человеком на одну волну. При этом, так как у женщин в эмоциональной сфере задействовано больше зеркальных нейронов, чем у мужчин, понятно, почему они более склонны к сочувствию.

Сейчас знания о зеркальных нейронах применяются очень широко. Эмоциональный интеллект внесен в набор так называемых гибких навыков (soft skills или методик agile), которые, если они есть, позволяют улучшить производительность сотрудников.

Происходящая сейчас информационная революция затрагивает все сферы жизни – медицину, образование, политику, транспорт, торговлю и т.д. с помощью информационных технологий (IT) можно сделать очень много.

С момента появления на свет чуть ли не каждое действие человека сегодня фиксируется компьютерными программами, а получаемые в результате этого гигантские базы данных могут изменить мир. Везде, где сейчас используются современные технологии, т.е. мощнейшие компьютеры, сверхъёмкие запоминающие устройства, «умное» программное обеспечение, быстрый интернет, а также всевозможные датчики и т.д., встает вопрос о том, как анализировать массивы полученной информации.

К примеру, американская компания Bluesky специализируется на сборе информации о том, как люди ищут сведения в интернете, на Facebook загружается почти 20 миллионов фотографий, а Google каждый день обрабатывает почти 5 миллиардов запросов, т.к. информационная паутина – это самый быстрорастущий “организм” на земле и ограничен он лишь емкостью компьютерных накопителей.

Самая крупная информационная фабрика в мире находится в Европейском центре ядерных исследований (ЦЕРН) в Швейцарии, где есть большой андронный коллайдер. Его производительность составляет один петабайт (10¹⁵ байтов) данных в секунду и за один час каждый коллайдер выдает больше информации, чем накопило человечество за всю свою историю до 2000 года.

Гигантские же массивы информации, накапливаемые человечеством, сегодня называют «Большими Данными» (Big Data) и их компьютерный анализ открывает огромные перспективы. Сделать мир удобнее, выявить скрытые закономерности, найти не только сходства между людьми, но и их микроскопические различия, найти решение, основанное на безграничном массиве объективных сведений, и призваны Big Data.

Как бы то ни было, наше мышление далеко не совершенно и не универсально. Мы уступаем, например, сойкам по умению запоминать точки на местности, а крысам по способности находить выход из лабиринтов [4].

Способность к эмпатии когда-то считалась чисто человеческим свойством. Сегодня же существование эмпатии или ее зачатков у птиц и конечно млекопитающих, признается, однако, большинством исследователей. Было доказано, что, например, крыса, видя страдания попавшего в ловушку сородича, стремится облегчить его участь. Правда, возможно, она и не понимает, что ее товарищу больно, а просто хочет

избавиться от раздражения при виде дергающегося в конвульсиях соплеменника.

Ранее полагали, что использование орудий облегчения труда, т.е. появление орудийной деятельности, свойственны только *Homo sapiens*, хотя, по мнению одного из ведущих российских этологов Ж.И.Резниковой, сложная орудийная деятельность не всегда связана с большим умом.

Конечно, слоны тоже отгоняют мух ветками, но самые «умные» из животных в этом смысле все-таки приматы. Именно обезьяны разбивают камнями орехи, раковины и птичьи яйца, вытирают листьями грязные фрукты и т.д. Однако и среди них есть «технические дураки», а галки в ряде экспериментов показывают значительно лучшие результаты, чем обезьяны. Такие приматы, как знаменитая шимпанзе Уошо – это гении, а не типичные представители своих видов. Практически все как у людей и разница между мышлением человека и других животных лишь в степени этого мышления, хотя она может иногда быть и весьма существенной. Все-таки в самых высоких своих достижениях шимпанзе не превышают, как отмечает большинство исследователей, уровня 2-3х летнего ребенка. При этом те же исследователи подчеркивают, что не существует единой шкалы умственных способностей животных и невозможно ответить, кто умнее: дельфины, галки или обезьяны. Именно поэтому и не существует какого-то вида оценки IQ у животных, не говоря уже о степени развитости их EI, хотя наличие эмоции сопереживания (эмпатии) признается у многих видов.

Бескорыстная помощь и сострадание, например, у шимпанзе, отмечают исследователи из Института антропологии Макса Планка (Лейпциг, Германия), которые отмечают, что оставшихся от погибших сородичей детёнышей шимпанзе как бы усыновляют или удочеряют. А ведь проявление бескорыстной помощи это, тем не менее, одно из проявлений какой-то степени развитости эмоциональной сферы сознания.

Чтобы ни писалось сегодня о необходимости гендерно-нейтральных игрушек, во всех человеческих культурах девочки любят играть в куклы, а мальчики предпочитают машинки. Американские антропологи, в течение почти 20 лет наблюдавшие за группой диких шимпанзе в национальном парке в Уганде, сообщают, что в естественной среде, т.е. в природе, шимпанзе-девочки тоже играют в дочки-матери [8], используя в роли кукол разные деревяшки. Они и спят с ними в своих гнездах и играют с ними также как матери-шимпанзе со своими младенцами и прекращают свои игры с рождением первого детёныша. У них, правда, данное поведение чаще наблюдается у девочек, чем у мальчиков. А это ведь тоже, на наш взгляд, одно из проявлений отнюдь не IQ, а скорее EI.

Любой мозг состоит из нейронов, которые можно назвать живым устройством, которое осуществляет мыслительный процесс. Без участия мозга не обходится ни одно наше действие. Он определяет наши мысли, чувства, поступки, способность общаться с другими людьми и животными. Профессор Джо Диспенза [2], нейробиолог и нейробиолог, называет мозг

биологическим компьютером человека, а идущие на протяжении всей его жизни процессы программирования и изменения структуры мозга – его программным обеспечением.

Информацию о работе нейронов мозга без особого труда можно найти в соответствующих учебниках, справочниках и даже в интернете. Достаточно сделать в поисковой системе запрос по слову «нейрон». Подробное рассмотрение этого вопроса не входит в наши задачи, отметим поэтому только, что нейрон собирает большое количество разной информации и обобщает ее, чтобы выдать потенциал действия или предложить какое-то решение.

Сегодня почти каждый человек, хотя бы немного знаком с принципом работы компьютера и поэтому осознает, что по сути своей мозг, состоящий из нейронов, является действительно блоком для сбора вычислительных устройств любой степени сложности, даже такого сложнейшего устройства как человеческий разум.

Но, как показывают данные специалистов, мозг – это такое сложное устройство, что всем компьютерам до него далеко. Упомянем здесь лишь одно, но радикальное отличие мозга от электронно-вычислительной машины. В компьютере основной объем памяти хранится не в логических электронных схемах процессора, а отдельно, в специальных запоминающих устройствах. В мозге вся память записана в той же структуре, которая является одновременно и грандиозным вычислительным устройством, т.е. аналогом процессора, а участков мозга, специально выделенных для длительного хранения воспоминаний, не существует.

Ученые считают, что нейроны мозга от рождения соединены между собой каким-то одним способом из бесконечного числа возможных. Из этого следует, и опыты это подтверждают, что любое животное, в том числе и человек, чему-то может научиться, а чему-то нет. Любой мозг заточен под решение определенного круга задач и не может решать задачи, лежащие за пределами этого круга. Поэтому преподаватели иностранных языков и говорят, что студент А – это «языковой тип», а студент Б – нет, но он может оказаться весьма хорошим «физиком», в отличие от студента А – «лирика».

Если же говорить о таком, казалось бы почти всем знакомом явлении, как любовь, будь то материнская, братская или абстрактная любовь, или сильная привязанность к незнакомым несчастным и обделенным людям, то практически все серьезные исследователи подчеркивают, что любовь – это нечто большее, чем просто эмоция, ибо она связана с определенными высшими когнитивными функциями. Любовь основана на желании расширить внутренний образ себя путем включения другого человека в этот образ [7]. Не случайно поэтому, говоря об эмоции любви, мы говорим об эмоциональном интеллекте, как бы подчеркивая связь этой эмоции с работой мозга.

Некоторые ученые считают, что сегодняшняя мода на использование искусственного интеллекта (ИИ) сейчас переживает очередной бум сильно преувеличенных надежд. Технологии с использованием элементов ИИ применяются уже давно. В окружающей нас жизни мы видим его применение в банковской сфере, например, при выдаче кредитов финансовые возможности клиента подсчитывает робот.

Конечно, нельзя не признать, что сегодня технологии развиваются сумасшедшими темпами и угроза замены людей искусственным интеллектом чрезвычайно велика. Вообще интеллектуальный капитал сегодня очень важен и не исключено, что через 3-6 лет начнется его активная фаза. Идеологи цифровой индустрии уверяют нас в том, что машины прекрасно общаются с машинами, подчеркивая, что люди многих специальностей очень возможно скоро лишатся работы. Так, например, Нобелевский лауреат по экономике Кристофер Писсаридес считает, что осталось лишь несколько областей, где человека пока полностью не вытесняют роботы. Это – здравоохранение, образование [5], индустрия гостеприимства, недвижимость, домохозяйство и персональные услуги.

В настоящее время используются дроны, тестируются беспилотные грузовики, трансформируется журналистика, т.к. информация очень быстро появляется на сайтах изданий и агрегатов и в лучшем случае, как нам предсказывают, скоро останутся лишь обозреватели-аналитики.

Наряду с этим появляются профессии, которым пока еще нигде и не обучают и одна из них, весьма перспективная, между прочим, - инженер 3D-печати, который должен разрабатывать технологии, программное обеспечение и оборудование для 3D-печати, сопровождать этот процесс печати и т.д. Научиться этой профессии можно пока лишь самостоятельно, имея, правда, базовое инженерное образование.

Известно, что сегодня популярна юридическая профессия, но специалисты предсказывают, что в ближайшие 10-15 лет в сфере права тоже произойдет смещение в сторону высококвалифицированных специалистов, выполняющих сложные интеллектуальные задачи по толкованию и применению права, среди них авторы законопроектов, судебные представители, судьи и следователи. Те, кто раньше им ассистировал, т.е. их помощники, работники аппарата кадров, секретари, курьеры и пр. постепенно будут вытесняться автоматизированными справочно-правовыми системами и электронным документооборотом.

Сегодня все больше принято говорить об интеграции разных дисциплин: психологии, социологии, экономики, лингвистики, физиологии, наук о человеке. Объединив психологию, анализ Больших Данных и другие науки о человеке, мы можем прогнозировать поведение человека на основании его активности в соцсетях, распознать голос человека и т.д.

В такой модной сегодня науке, как генетика, делаются заявления о возможности создания генетически модифицированных людей на

восприятие каких-то болезней, достаточно убрать кусочек генома, ответственного за получение болезни.

Если человека немного под-модифицировать, то он, может быть, сможет пройти сквозь огонь, не чувствуя боли. Таким образом, можно создать суперсолдата и роботоподобного человека, который сможет пить воду из грязной лужи, питаться гниющей едой и выполнять то, что ему велят его создатели.

В банковской сфере за последнее время отмечают, что классические брокеры, как специалисты, скоро исчезнут или мимикрируют под управляющие компании, поскольку сегодня многие предлагают наборы ценных бумаг, фонды, робоэдвайзинг или автоматически инвестированное консультирование. На первый план выходит задача не просто дать клиенту доступ на биржу, а помочь ему получить хороший результат, чем и занимаются управляющие. В столь популярной теперь тенденции инвестировать во что-то, уже сегодня используются элементы ИИ, хотя заменить полностью «портфельных» управляющих они не могут. Налицо проявления алгоритмической торговли и говорят даже, что такие роботы получают прибыли в сотни, а иногда и тысячи процентов.

Пока окончательно, если так можно сказать, ИИ не создан, а есть только его отдельные элементы, роль человека признается важной в обмене продуктами, ресурсами, денежными средствами, идеями и т.д.

Специалисты отмечают, что блокчейн и хайп, т.е. ажиотаж вокруг криптовалюты, как технологии в финансовой сфере, не имеют перспектив из-за своей неэффективности по энерго-затратам и недостаточной скорости прохождения операций, а при появлении на рынке квантовых компьютеров, блокчейн может вообще стать бессмысленным.

Отметим здесь, однако, что блокчейн для многих, если не большинства людей, не самое понятное «нечто», но многие ученые-физики подчеркивают, что заниматься сегодня следует не традиционными ИТ и физикой, а новой наукой, т.е. фундаментальной физикой искусственных квантовых систем, ибо в квантовом компьютере очень много элементов именно таковой физики. Руководитель проекта создания прототипа квантового компьютера, во много раз превышающего возможности обычного компьютера, физик Валерий Рязанов предсказывает незавидную участь обычной электронике и подчеркивает, что без создания серии квантовых компьютеров вопрос о создании ИИ в частности ставиться под сомнение и отодвигается на несколько лет. Да, элементы ИИ используются в системе образования, но сами же преподаватели отмечают, что полностью заменить учителей ИИ не может, хотя и позволяет вести уроки более эффективно и качественно. Поэтому, думается, что вряд ли можно представить или хотя бы допустить, что ИТ, использующие даже такой суперкомпьютер как Кристофари, созданный компанией SberCloud, дочерним подразделением Сбербанка России, совместно с американской компанией NVIDIA в 2020 году, могут заменить человека, его мозг или мышление на некий работоспособный интеллект, оставляя в стороне все

разговоры о важности ЭИ. Машина и человек не взаимозаменяемы. ИИ – это интеллект, но искусственный, а не реально существующий, это “нечто” бесчувственное, а все мы знаем, что помимо разума есть чувства. Человек, со всем многообразием и разнообразием его жестов, мимики, танцев, улыбок, смеха, слёз и т.д., есть по-своему уникальное животное, которое способно говорить на самых разных языках, а если молчит, то это порой куда более информативно, чем слова и поэтому никакая цифра общения с ним полностью заменить не может.

Конечно, мы все свидетели того, что современное поколение, которое называют поколением Y (родившиеся с 1983 по 2003 годы) привыкли менять в своей жизни многое, в том числе и работу, как перчатки [3], а приходящее ему на смену поколение Z, зеты или центениалы, видимо, будет еще в этом смысле более раскованное. У них будет наблюдаться еще большая плюрализация сценариев жизни, хотя мы знаем, что чем старше поколение, тем меньше у него свободы выбора чего угодно. Трудовая книжка, которую сейчас делают электронной, теряет смысл, ибо управлением своей репутации в интернете не озаботился только ленивый.

Кадровые агентства на Западе уже отмечают высокую текучку кадров среди центениалов и их, мягко говоря, наплевательское отношение к рабочим договоренностям.

Американский писатель Дэвид Стиллман, более 20 лет занимающийся исследованием проблем этого поколения, вместе с сыном, типичным представителем поколения Z, подробно рассмотрели отрицательные черты этого поколения в своей совместной книге «Поколение на работе». В этой книге Д.Стиллман подчеркивает, что учителя не являются авторитетом для «зетов» и посещение классов они заменяют гаджетами, используя вместо учебников электронные книги и словари, и чтобы дети учились необходимо ведение урока, как тренировки, при том, что преподаватель как в спорте во время коучинга, учит правильно ставить цели и достигать их, сплачивая учеников в команды. Удаленная работа является для зетов самой привлекательной.

В нашей стране вузы тоже идут к тому, чтобы сделать учебные программы более гибкими, ибо большинству интересны программы, называемые на Западе *liberal arts and sciences*, что означает свободные искусства и науки (или гуманитарные науки), как в американских колледжах во второй половине прошлого века. Они предоставляют очень широкие возможности для развития личности студента [6].

Сегодня, когда работающих в области IT индустрии и цифрэкономике становится все больше, появились и слова роботсексуал и кибер-учитель. Программируемые человекоподобные роботы Meccanoïd начала разрабатывать всемирно известная компания Meccano. Она известна своими конструкторами, а в 2015-2017 годах ее роботов признали лучшими по интерактивности и функциональности. Если установить смартфон в специальный разъем на этом роботе и включить камеру, он будет повторять все ваши движения. Многие утверждают, что Мекканоид

является реальным носителем языка, т.к. программы для него записывали профессиональные англо-язычные дикторы. Канадская модель этого робота уже используется с третьего класса до одиннадцатого в одной из средних школ г.Гомеля. Мекканоид может говорить, вести урок физкультуры и считать по-английски. Его можно назвать искусственным разумом в действии. Однако он не способен воспринимать чувства, ибо у него искусственно созданный интеллект, а точнее, запрограммированное устройство, а не мозг.

Цифровая среда и эпоха высоких технологий изменила отношение людей к дружбе, а социальные сети на этом зарабатывают. Известно, что многие из них и придумывались как площадки для поддержки и создания дружеских связей, всячески продвигая эту идею. Например, в США уже в 2002 году появился сервис под названием Friendster, похожий на современный Facebook. Из-за этого появилось много публикаций о том, что будто бы на смену некому идеалу дружбы как товариществу в романах Ремарка, в XXI веке пришли сотни тысяч «ненастоящих друзей» в соцсетях или «френдов». Кстати стоит упомянуть, что появилось также и такое явление как «гостинг» (от англ. ghosting, ghost – призрак), когда «френды» прекращают какие-либо отношения без предупреждения и объяснения возможных на то причин. Активный рост популярности применения термина в разных сферах приходится на 2010-е годы и означает выход из «игры», т.е. отказ от отношений без объяснения.

Общаться, однако, хочется всем, но предельное число дружеских видов связи, которые в среднем способен поддержать человек, т.е. иметь с каждым индивидом минимум контактов в год, это 150 человек. Этот показатель называется «числом Данбара» по фамилии антрополога, который в 1990-е годы установил диапазон когнитивных возможностей человека иметь максимум от 100 до 250.

На он-лайн сервисах даже есть услуга «друг на час» или «собеседник на час», средняя цена которой от 500 до 1000 рублей. Между прочим, сама по себе услуга «друга на прокат» это японское ноу-хау, хотя подобные компании есть и в США, Канаде, Германии и других странах Европы. По данным исследователей, поколение Z которое склонно создавать тесный круг общения, но общаются они с помощью эмодзи, картинках и видео, т.е. интеллект явно уже искусственный. Общение через соцсети делает человеческое общение поверхностным, это уже как бы ложное общение. Вообще представление о дружбе формировалось в разных культурах столетиями, и наивно полагать, что за столько короткое время это кардинально изменится.

Нельзя не признать, что социальные сети и мессенджеры делают общение людей более гибким. Если раньше человек, имея график работы от 9 до 18 часов, мог видеть друзей только вечером, то сейчас об их жизни можно узнавать в течение всего дня. Сегодня бывшие одноклассники и коллеги по прежнему месту работы, а также просто знакомые в соцсетях,

зовутся друзьями. Истинное человеческое общение отходит на второй, если не на третий план, а встречаться людям лично часто некогда.

Большинство россиян считает, что главной чертой современной молодежи является ориентация на материальные ценности. Молодое поколение сегодня эгоистично, расточительно, его отличает лень, лицемерие, бескультурье и равнодушие к происходящему, хотя сама молодежь считает себя отзывчивой, доброжелательной, активной и общительной.

Поэтому, говоря о сегодняшней тенденции на инвестирование, «дружба как инвестиция» вписывается в целую концепцию, согласно которой мы живем в эпоху эмоционального капитализма, по сути коммерциализации чувств и отношений, а значит, надо быть умным вкладчиком. Появляются даже эксперты, готовые за деньги, разумеется, этому учить, в книжных магазинах представлены сегодня десятки пособий, обучающих «правильной» дружбе- офлайн или особенно он-лайн. В США в прошлом году даже был анонсирован «эмоциональный чат-бот», который, по мнению создателей, есть «верный цифровой друг», который готов слушать все, что вы говорите, хотя приложение, разумеется, платное.

Примечательно, что специалисты называют таких молодых людей социальными «сёрферами» (от «сёрфинг»), т.е. их отличает чрезвычайная подвижность карьерных стратегий, т.к. они легко меняют место работы для получения быстрых хороших денег, поэтому они делают внезапные карьерные скачки, имитируют труд, а не реально посвящают свое время работе или серьезной учебе.

По наблюдениям как западных, так и российских социологов за молодым людьми поколения Z закрепилось также и наименование «снежинки». Конечно, по своему они, возможно, и талантливы, но к реалиям жизни они не приспособлены и нуждаются в постоянной в защите и помощи. Они не считают, что о людях старшего возраста должны заботиться они, и слова «хочу» или «не хочу» для них привычнее, чем слово «надо». Их главный интерес – глубокая заинтересованность в гаджетах и Youtube. Их также называют «тиктокерами» или «поколением Питера Пена», потому что его представители склонны откладывать переход во взрослую жизнь на более поздний срок, чем их сверстники в предыдущих поколениях. У зетов скептическое отношение к перспективам экономики, т.к. они сами выросли в условиях неопределенности и увеличения неравенства в доходах. Тем не менее для них всегда очень важен факт похвалы и поощрения даже только в соцсетях тоже.

Говоря в рамках данной статьи о стремлении молодого поколения к поощрению, похвале и положительной оценке, хотелось бы подчеркнуть, что вольно или невольно, выбирая для этого объект, каждый человек и представитель любого поколения проводит некую мыслительную оценку этого объекта, проще говоря, так или иначе мы все пропускаем через свой разум.

Человек – это тоже животное, но его уникальность в отличие от других животных, в том числе состоит и в том, что только Homo sapiens, т.е. именно люди или человек оказался способным создавать разные по своей структуре коллективы, различающиеся своими традициями, нормами поведения, способами добычи пропитания и пр. С развитием интеллекта в целом эти способности развивались, и люди в ходе этого развития становились всё умнее, у них увеличивался размер мозга и вместе с ним возрастал и объем памяти.

Машины же или «железо», не может иметь умственных способностей подобных человеческим. Да, мышление может быть мужским или женским, можно любить или не любить чужаков, т.е. не «своих», но машина, принимая решение, не дает этому решению оценки и уж точно, не способна поощрить и, тем более, любить. Машина в отличие от человека, не может радоваться или огорчаться, плакать или смеяться, ибо еще раз подчеркиваем, что это просто кусок железа.

Известно, что на сегодняшний день уже возможна технология погружения в виртуальную и дополнительную реальность, т.е. появились так называемые иммерсивные технологии, которые позволяют пользователям смартфонов создавать и ощущать цифровую вселенную, с которой он, т.е. пользователь, может взаимодействовать с другими. Ему только остается купить шлем и дополнительные, правда очень громоздкие и дорогостоящие аксессуары в виде датчиков и контроллеров для управления виртуальным телом или даже манжеты, которые обеспечивают обратную тактильную отдачу. Однако все эти аксессуары часто вызывают у пользователя головную боль и тошноту. Думается, что обычный, среднестатистический человек с его внутренним миром, эмоциями и чувствами, к этому не готов.

Хорошо известно, что в октябре прошлого года указом Президента утверждена Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 год. Также известно, что более 30 стран мира уже начали разработки подобных программ. Отсюда следует, что борьба за технологическое лидерство на планете уже идет полным ходом и эта борьба жесточайшая.

Подчеркнем, что в ходе послания Федеральному собранию Президент России поручил запустить гибкий механизм экспериментальных правовых режимов для разработки и внедрения в России новых технологий и наладить современное регулирование оборота Больших Данных.

В Госдуму внесен законопроект, предполагающий с 1 июля 2020 года установить пятилетний экспериментальный правовой режим в целях создания необходимых условий для разработки и внедрения технологий ИИ, а также последующего использования результатов его применения. Законопроект призван защитить людей от утечек в сфере оборота Big Data, новые технологии которого можно использовать и в медицине, и в образовании, и в ЖКХ, и в системах безопасности, т.е., в целом, для улучшения качества жизни граждан и условий ведения бизнеса. Эти

технологии, как известно, могут привести к уже зарегистрированным утечкам информации, которые во всем мире выросли на 10%. Именно поэтому необходимо сочетать не только финансовую, но и правовую составляющую действий компаний, т.к. ИИ тесно связан с Big Data и речь идет о защите граждан в цифровой сфере, об условиях обработки обезличенных персональных данных и соглашениях с компаниями, участвующими в эксперименте по обеспечению конфиденциальности передаваемых данных и безопасности их хранения. Не секрет, что мы живем в условиях высокой конкуренции за клиента, особенно в банковских сферах, телекоммуникации и ретейлах, и они первыми, как правило, пользуются высокими технологиями. Законодательство должно защитить и интересы разработчиков, которым нужен доступ к Большим Данным, которые во многом являются конфиденциальной или персональной информацией, но разработчикам они необходимы для анализа и выработки решений.

После создания глобальной инфраструктуры обеспечения безопасности киберфизических систем, мы увидим массовое применение ИИ во всех киберфизических системах, т.е. у роботов, в беспилотном транспорте, умной энергетике и умного дома, новых финансовых технологиях и телемедицине.

И все-таки в конце настоящей работы хотелось бы еще раз подчеркнуть, что все перечисленные технологии, законопроекты и области применения ИИ будет разрабатывать, используя современные IT именно человек, а не робот. Ибо именно человек хочет и должен улучшить качество своей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М., «Манн, Иванов и Фербер», 2020. 560 с.
2. Диспенза Джо. Сила подсознания. М. Бомбора ТМ. 2019. 496 с.
3. Лукина Ю.В. Миллениалы, их характер, особый словарь и влияние на бизнес по всему миру // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ Квант-Медиа. М. : 2019. С. 164-183.
4. Резникова Ж.И. Когнитивное поведение животных, его адаптационная функция и закономерности формирования. Вестник. НГУ. Серия психология. Т.3. Вып.2. <http://www.reznikova.net/Psyog.pdf>.2009.
5. Сиротюк О.Л. Использование искусственного интеллекта в западном образовании // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Квант-Медиа. М. : 2019. С. 126-139.
6. Сиротюк О.Л. Внедрение онлайн-технологий в школах Европы. Профессии будущего // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Квант-Медиа. М. : 2018. С. 162-171.
7. Aron E.N., Aron A., Love and expansion of the self. The state of model.// Personal Relationship. V.3. p. 45-48., 1996.
8. Kahlenberg S.M., Wrangham R.W. Sex differences in chimpanzees' use of sticks as play objects resemble those of children // Current biology. V. 20. p. R 1067-R 1068, 2010

Раренко М.Б.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

***Аннотация.** Первые русско-английские контакты фиксируются в XII в., и с этого времени можно говорить о русском как иностранном на территории Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. Среди основных причин интереса к России, русскому языку и русской культуре следует назвать коммерческие отношения, интерес к русской литературе, достижения отечественных ученых в разных областях науки и техники, а также туризм.*

В последние годы в Великобритании фиксируется, с одной стороны, снижение интереса к изучению русского языка среди студентов и школьников, а с другой, наблюдается стабильный спрос на специалистов со знанием русского языка.

***Ключевые слова:** русский язык; английский язык; языковые контакты; заимствование; русский язык как иностранный; русский язык в Англии; русизмы; изучение русского языка в Соединенном Королевстве.*

Rarenko M.B.

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND: THE PAST AND THE PRESENT

***Abstract.** The first Russian-English contacts date back to the XIIth century. And since then the Russian language functioning on the territory of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland can be discussed. The Russian language and the Russian culture are the main reasons for the interest in Russia, as well as commercial Russian-English relations, the English interest in the Russian literature, the achievements of Russian scientists in various fields of science and technology, and tourism.*

Learning the Russian language has been declining among the British students and schoolchildren in the recent years, and at the same time there is a stable demand for the specialists with knowledge of Russian in the UK.

***Key words:** the Russian language; the Russian culture; the Russian literature; the English language; language contacts; borrowings; Russian as a foreign language; the Russian language in England; the Russian borrowings; learning Russian in the United Kingdom.*

История изучения русского языка англичанами началась более восьми столетий назад. В XII в. в Лондоне была создана Русская торговая компания, и с этого момента, как полагают исследователи, можно говорить о начале изучения русского языка на территории Великобритании. Следует отметить, что интерес к русскому языку у англичан был вызван не только практической - коммерческой - необходимостью, но и искренним любопытством к далекой, неизвестной стране и ее жителям, уклад жизни которых никак не был похож на свой собственный.

Первоначально «изучение» русского языка ограничивалось запоминанием отдельных русских слов и словосочетаний, фраз, которыми

обменивались русские и английские торговцы при заключении сделок. Так, в английский язык вошли некоторые русские слова.

Однако собственно история изучения русского языка как иностранного в Англии начинается тогда, когда торговля с Россией становится регулярной и начинает вестись "напрямую", а это произошло только в XVI в., когда, наконец, устанавливаются прочные торговые связи между двумя странами, чему способствовало, с одной стороны, создание в 1554 г. в Лондоне королевой Елизаветой I Московской компании (*Moscow Company*), а с другой, полученная в конце XVI в. Елизаветой I от Бориса Годунова грамота, дававшая разрешение англичанам вести торговые дела на территории Российского государства. В то время на службе в России находилось большое количество иностранных поданных - докторов, аптекарей, мастеров корабельных дел, военных и пр., в том числе и из Англии; многие из них жили в Москве, в Немецкой слободе. По возвращении домой в Англию они делились своими впечатлениями о России, часто их записывали. Описывая русский быт и уклад, использовали русские слова для обозначения реалий, отсутствующих в родной культуре. Приблизительно с XVI в. отмечается увеличение количества писем, дневников, дипломатических отчетов знаменитых и малоизвестных английских поданных, в которых они рассказывают о России и ее жителях.

В последующие века усилившаяся торговая активность способствовала быстрому распространению русского языка в Англии. В конце XVII в. русский язык часто изучался так называемым "методом погружения", т.е. английские торговцы, имевшие определенные торговые интересы в России, отправляли своих сыновей в Россию, где те изучали русский язык в непосредственном контакте с его носителями (обычно они жили в русских семьях).

В то же самое время в Англии появляется академический интерес к русскому языку. Как отмечается в специальной литературе, отдельные изучающие русский язык достигали весьма высоких результатов и даже составляли пособия по русскому языку для своих соотечественников, тем более что интерес к русскому языку постоянно увеличивался. В качестве примера упоминается Кристофер Бороу, которому приписывают авторство двух манускриптов на русском языке. Их отличительной особенностью является то, что их практически невозможно было отличить от работ, созданных носителями русского языка (более подробно см.: [Брагина, 2010]).

Первая известная на сегодняшний день грамматика русского языка в Англии была опубликована в Оксфорде в 1696 г. Ее автором был немец - Х.У. Лудольф. Грамматика Лудольфа была написана на латыни, представляла собой академическую дескриптивную грамматику, однако поскольку в нее автор включил структурированные тематические списки слов русского языка, а также диалоги, употребляемые в каждодневных ситуациях, дополнительно переведенные на немецкий язык, служила

прообразом современного двуязычного разговорника и, следовательно, пользовалась большим спросом у желающих освоить русский язык (более подробно см. [4]).

В XVIII в. связи между двумя государствами, а соответственно и интерес к русскому языку и культуре, значительно возросли, что было также обусловлено экономическими интересами, поскольку на территории России начали открываться английские заводы и фабрики. В 1730 г. учебник по французской и русской грамматике на 64 страницах под названием «Grammaire françoise et russe en Langue moderne accompagnée d'un petit dictionnaire pour la facilité du commerce» (Грамматика французская и русская на современном языке, снабженная маленьким словариком для упрощения торговли) был без имени автора издан в Санкт-Петербурге. Постигать основы русского языка англоговорящим коммерсантам приходилось по учебникам, написанным на других языках, вплоть до 1784 г., когда в Санкт-Петербурге Проктор Жданов издал словарь русского и английского языков «Словарь английской и российской» [3].

В 1822 г. в Санкт-Петербурге был издан справочник по изучению английской и русской грамматик, видимо, составленный специально для англоговорящих, в котором составитель, авторство которого не было установлено (известны лишь инициалы автора-составителя - WHMD и есть предположение, что справочник составлен женщиной), описал грамматику двух языков, основываясь на своем языковом опыте и опыте общения с носителями другого языка (более подробно см.: [2]).

Среди популяризаторов русского языка и литературы в Англии следует назвать Д. Боуринга (Sir John Bowring: 1792—1872), переводчика-энтузиаста, который заинтересовался русской поэзией, а результатом его интереса стали два тома «Российской антологии» (Т.1 - 1822 г., Т. 2 - 1823 г.). В "Российскую антологию" вошли переводы на английский язык поэтических произведений русских писателей, а также переводы произведений устного народного творчества [5,6].

Заслуживает упоминания и просветительская деятельность Я.И. Герда (James Arthur Heard: 1799-1875), известного, прежде всего, как основателя Школы взаимного обучения в России (так называемая Ланкастерская метода). Созданные Я.И. Гердом "Практическая грамматика русского языка" (1827) и «Фразеология русского языка» (1840) сыграли важную роль в популяризации русского языка, российской истории и культуры [7,8].

Значительный вклад в распространение русского языка в Великобритании внес известный российский и швейцарский лексикограф Карл Филипп Рейф, известный в России как Филипп Иванович Рейф (Carl (Charles) Philipp Reiff, 1792- 1872), приехавший в молодом возрасте в качестве домашнего учителя из Швейцарии в Россию, выучивший русский язык и посвятивший его преподаванию свою жизнь. Его труды по лексике и грамматике русского языка (в общей сложности пять работ - три словаря

и два учебных пособия) были отмечены российскими государственными наградами. Так, в 1853 г. была издана «Англо-русская грамматика», в 1858 г. - «Краткое руководство по русскому языку». В своих учебниках Ф.И. Рейф тщательно отбирает учебный материал, при этом приводит фрагменты из произведений русских авторов, знакомит своих соотечественников с русской культурой [14,15].

Английский филолог и переводчик В.Р. Рольстон (William Ralston: 1829-1889) знакомит соотечественников не только с трудами русских классиков, но и с русским народным поэтическим творчеством: В.Р. Рольстон изучал не только русскую классику (он написал ряд статей, посвященных русским классикам и их произведениям), он также издал несколько книг, куда вошли произведения русского фольклорного творчества: «Песни русского народа» (1872), «Русские сказки» (1873). Помимо этого, он разработал курс лекций по истории России, вышедший отдельной книгой - «История Древней Руси» (1874), а также перевел на английский язык некоторые произведения И.А. Крылова и И.С. Тургенева [11,12,13].

Благодаря еще одному английскому языковеду - В.Р. Морфилу (Mogfill: 1834—1909) курс русского языка вошел в систему высшего образования Великобритании наравне с курсами других современных языков. Ему принадлежат в общей сложности 11 книг по славистике. Одной из первых работ В.Р. Морфила стала книга «Славянская литература» (1883). В последующие годы им были написаны несколько славянских грамматик, одна из них - «Грамматика русского языка» (1889). Преподавательская деятельность В.Р. Морфила во многом была связана с Оксфордским университетом: в 1889 г. В.Р. Морфил был назначен куратором русского языка в Оксфорде, а с 1890 г. - профессором русского и других славянских языков [9,10].

Помимо довольно большого числа изданных учебников и пособий по русскому языку и культуре, во второй половине XIX в. произошло еще несколько важных событий на пути институализации русского языка в Англии. Преподавательскую деятельность Ф.Г. Тришина (1849) следует считать началом изучения славистики в Оксфорде, а в 1869 г. в университете была создана кафедра сравнительной филологии. Спустя еще десять лет, в 1879 г., благодаря поддержке Графа Илчестерского, завещавшего значительные средства на организацию исследований в области славянских языков, истории и литературы, был создан фонд его имени - Фонд Илчестера, основными задачами которого являлись организация лекционных курсов, финансирование публикаций и присуждение наград и стипендий в области славистики, что, безусловно, повысило статус русского языка в стране и способствовало усилению роста числа изучающих славянские языки, русского, прежде всего.

Во второй половине XIX в. основной мотивацией к изучению русского языка по-прежнему остается участие английских торговцев в торгово-экономических отношениях между Англией и Россией, что нашло

отражение в учебной литературе того периода: пособия по изучению русского языка изобиловали лексикой торгового дела и содержали разделы, посвященные деловой корреспонденции, а несколько позже стали появляться учебники, в которых была представлена исключительно узкопрофессиональная торговая лексика.

Значительное укрепление военной мощи Российской империи в XIX в., территориальное ее расширение заставило обратить на себя внимание и начать серьезное изучение русского языка на базе вооруженных сил Великобритании, а необходимость общения нанятых российским командованием британских офицеров с русскими побуждала последних к изучению языка, что осуществлялось до XIX в. преимущественно прямым методом - непосредственно через общение с русскоязычным населением. В этом период в словарях и учебных пособиях появляется новый лексический раздел «Армия и Флот».

На рубеже XIX - XX вв. англичане "открыли" для себя мир русской литературы и у них появилась еще одна мотивация для изучения русского языка - желание читать русскую литературу в подлиннике.

1903 г. ознаменовался созданием в Оксфорде факультета иностранных языков, а в 1904 г. русский язык был добавлен в список языков, по которым разрешалось сдавать выпускные экзамены, а в дальнейшем была сформирована кафедра русского языка (1944) под руководством С.А. Коновалова (1899 - 1982), которой он руководил до 1967 г.

К концу Первой мировой войны количество университетов в Англии и Уэльсе возросло с двух до двенадцати, и в девяти из них были образованы кафедры русского языка или славистики, на которых преподавался русский язык.

Ценность учебные пособия по русскому языку в XX в. заключается прежде всего в том, что авторами выступают преподаватели-практики. Одним из них был Н. Форбс (Nevill Forbes: 1883-1929), чья долгая педагогическая деятельность в сфере высшего образования Великобритании была высоко оценена коллегами и студентами. Первая из его работ - «Русская грамматика» (1914) - продолжала издаваться на протяжении всего XX в. Последнее ее переиздание датируется 1990 (!) г.

Эпохальным в изучении русского языка в Англии следует признать 1947 г., поскольку именно в этом году межведомственная Комиссия по восточным, славянским, восточноевропейским и африканским языкам (Commission of Enquire on Oriental, Slavonic, East European and African Languages) опубликовала отчет, в котором, среди прочего, говорилось о необходимости связать изолированные отделения по изучению славистики в университетах страны в единую сеть сотрудничающих между собой кафедр. Университеты Бирмингема, Кембриджа, Глазго, Лондона, Манчестера, Ноттингема и Оксфорда получили гранты для выполнения поставленной цели и, как результат, всего за пять лет, с 1947 по 1955 гг., количество преподавателей, работающих на кафедрах славистики и

восточноевропейских языков, увеличилось с 20 до 60 человек (многие из них закончили упомянутые выше интенсивные курсы русского языка). К 1960 г. русский язык преподавался уже в 13 университетах страны, а количество преподавателей составляло 80 человек.

В 1961 г. Комитет по университетским грантам (University Grants Committee), во главе которого был бывший посол Великобритании в СССР сэр Вильям Хэйтер, подготовил еще один отчет, способствовавший дальнейшему развитию преподавания славистики и восточноевропейских языков в стране, в результате чего также увеличилось количество преподавателей русского языка как иностранного, так и студентов.

А.Л. Арефьев отмечает, что "интерес населения стран Западной Европы к изучению русского языка стал расти после окончания Второй мировой войны и особенно ряда выдающихся достижений СССР, в том числе запуска в космос первого спутника в октябре 1957 года и полета в космос Ю.А. Гагарина в октябре 1961 года. В школах и вузах стали вводиться программы по русскому языку. Его изучали также факультативно, открывались языковые курсы" [1, с. 273].

Снижение интереса к изучению русского языка в конце XX вв. в Великобритании и Северной Ирландии сопровождается сокращением и закрытием кафедр славистики и русского языка по всей стране. В ряде регионов, например, Уэльсе они практически исчезли, а в Северной Ирландии, где количество изучающих русский язык в 1969 г. достигло пиковой отметки, когда русский язык изучали в девяти школах, на рубеже веков количество желающих изучать русский язык резко сократилось, и пять школ отказались от преподавания русского языка.

Начиная с 2000 г. вновь намечается интерес к изучению русского языка на территории Соединенного королевства. С 2000 по 2007 гг. количество абитуриентов, подающих заявки на поступление на факультеты славистики в Англии, выросло на 40% и на 15% увеличилось количество учащихся. В Северной Ирландии также отмечается интерес к изучению русского языка, литературы, истории и страноведения. В Шотландии русский язык и культуру страны изучаемого языка сегодня можно изучать в трех университетах страны - в Глазго, в Эдинбурге и в университете Сент-Эндрюс. В Англии у интересующихся русским языком и культурой выбор несколько больше - русский язык преподается в четырнадцати университетах этого региона.

Что касается среднего образования, то русский язык преподается приблизительно в 6% государственных и 19% частных английских школ. Однако наибольшим спросом среди жителей Соединенного королевства пользуются курсы изучения русского языка [2], и их число постоянно увеличивается, хотя и незначительно. Курсы, как правило, носят кратковременный характер - в среднем от 10 до 15 недель при одном занятии длительностью 1,5 часа в неделю, при этом основной мотивацией учащихся (это обычно люди от 26 до 50 лет) является интерес к России и русской культуре. Часть посещающих курсы русского языка в качестве

цели изучения указывают возможность совершения туристической поездки. Любопытны статистические данные по изучающим русский язык как иностранный². Из 48 респондентов 56% составили мужчины, 44% - женщины. В настоящее время основными причинами для изучения русского языка на территории Великобритании респонденты называют личный интерес (64%), туризм (25%) и профессиональную деятельность (11%). Большинство проявляющих интерес к русскому языку входят в возрастную группу от 36 до 50 лет (31%), люди старше 50 лет составляют 15% от общего числа изучающих русский язык, молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет проявляют умеренный интерес к изучению русского языка как иностранного - всего 11%, а молодежь в возрасте до 18 лет, как следует из опроса, русский язык не рассматривает как представляющий для них личный или профессиональный интерес - число изучающих русский язык в этой возрастной категории не превышает 3%. [Брагина, 2010].

На развитие изучения русского языка в начале XX века, несомненно, повлиял тот факт, что во время Первой мировой войны, когда Россия выступала в качестве союзника Великобритании, правительство надеялось заменить все торговые отношения с Германией на торговлю с Россией.

Ситуация ещё больше обострилась в связи с распадом СССР. Искусственно поддерживаемая советским правительством мотивация к изучению РКИ неожиданно перестала существовать, не успев смениться естественной мотивацией. Еще одной причиной спада популярности РКИ в Великобритании в данный исторический период можно назвать обострённое политической ситуацией восприятие России, как опасной восточной страны, полной угроз для здоровья.

Приводя статистику по показателям распространенности русского языка в странах Западной Европы в 2004 и в 2010 годах, А.Л. Арефьев указывает, что в Великобритании число владевших русским языком в 2004 г. составило 250 000 чел., в 2010 г. оно составило 300 000 чел., т.е. возросло на 50 000 человек, что от общего числа населения страны в 2010 г. (62 300 000 чел.) составило 0,5 %.

Несмотря на то, что многие из числа изучающих русский язык в Великобритании сегодня указывают в качестве мотивации для его изучения культурно-историческую привлекательность России, она невелика, что отражается в динамике численности граждан Великобритании, посетивших Россию в 2005-2010 гг. Так, в 2005г. Россию посетили 217 тыс. чел. из Великобритании, в 2006 г. - 233 тыс. чел., в 2007 г. - 338 тыс. чел., в 2008 г. - 274 тыс. чел., в 2009 г. - 240 тыс. чел., в 2010 г. - 213 тыс. чел., т.е, достигнув своего пика в 2007 г., интерес к России как туристическому направлению стабильно снижается, что не

²Анкетирование было проведено среди изучающих русский язык «с нуля» на курсах PI® в институте высшего и дополнительного образования Belfast Metropolitan College (более подробно см. [2]).

может не отразиться и на количестве желающих изучать русский язык как иностранный.

В национальной системе образования Великобритании в 2004-2005 и 2010-2011 учебных годах показатели изучения русского языка распределяются следующим образом: в 2004-2005 учебный год количество школ и средних профессиональных учебных заведений, где изучался русский язык, составляло 57 единиц по всей стране, в 2010 - 2011 учебном году - 39, а число учащихся школ и СПО, изучавших русский язык, было соответственно, зафиксировано как 2424 и 1700 человек, количество вузов, в которых изучался русский язык, в 2004 - 2005 учебном году составило 24 единицы, а в 2010 - 2011 учебном году - 20, при этом число студентов, изучавших русский язык в вузах Великобритании, в 2004 - 2005 учебном году было 1000 человек, а в 2010 - 2011 учебном году - 900 учащихся. При этом, численность граждан Великобритании, приезжавших для обучения по очной форме в вузы в Российской Федерации в 2004-2005 и в 2009-2010 академических годах, составило 252 и 473 человек, соответственно. Число выходцев из Великобритании, изучавших русский язык в российских вузах в 2009 - 2010 академическом году в рамках академических программ и стажировок (включенное обучение) на курсах повышения квалификации преподавателей-русистов составило 80 человек, а языковые курсы посещали 176 человек. Но даже принимая во внимание интерес преподавателей-русистов к преподаваемому ими предмету, приходится констатировать, что в настоящее время в Великобритании отмечается сильное снижение интереса к изучению языка и в академической сфере [1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XX-XXI веков. - М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. - 483 с.
2. Брагина Н.В. Этапы изучения русского языка как иностранного в Великобритании // Преподаватель XXI век. - 2010. - № 4. - С. 153 - 157.
3. Жданов П. Словарь английской и русской. - СПб. : Типография Морского шляхетского кадетского корпуса, 1784. — 776 с.
4. Ларин Б. А. (перевод, вступительная статья) // Генрих Вильгельм Лудольф. Русская грамматика (Оксфорд, 1696). — Л., 1937. - С. 2- 8.
5. Bowring J. Specimens of the Russian poets, part I. - L.: printed for the author: sold by R. Hunter, St. Paul's churchyard; and A. Constable and Co.. – Edinburgh, 1822. - 240 p.
6. Bowring J. Specimens of the Russian poets, part II. - L.: printed for G. and W.B. Whittaker, 1823. - 270 p.
7. Heard J.A. Phraseology of the Russian language: manual . - St. Petersburg : A. Pluchart, 1840. - 12 p.
8. Heard J.A. Practical grammar of the Russian language. Key to the themes contained in Heard's Russian grammar: manual. - St. Petersburg : Sleunine, Boosey and sons London, 1827. - 323 p.
9. Morfill W.R. A Grammar of the Russian language: manual. – Oxford: Clarendon Press, 1889. - 168 p.

10. Morfill W.R. Slavonic literature. - L.: N.Y.: Society for promoting of Christian knowledge, E. and J.B. Young and Co., 1883. - 264 p.
11. Ralston W.R. Early Russian history. - L.: Sampson Low, Marston, Low and Searle, 1874. - 236 p.
12. Ralston W.S. Songs of the Russian People. - L.: Ellis and Green, 1872. - 372 p.
13. Ralston W.S. Russian Folk-tales. - L.: Smith, Elder, and Co., 1873. - 328 p.
14. Reiff Ch. Ph. English-Russian Grammar or the principles of the Russian language: manual. - Karlsruhe: Leipzig: printed for the author: W. Hasper, 1853.- 191 p.
15. Reiff Ch.Ph. New parallel dictionaries of the Russian, French, German and English languages: Part 4. - Karlsruhe: Leipzig: printed for the author: W. Hasper, 1872. - 848 p.

Рзалы Г. Ш.

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ АЛЛЮЗИИ В РОМАНЕ ВИЛЬЯМА ГОЛДИНГА «ВОРИШКА МАРТИН»

Аннотация. В статье рассмотрены мифологические аллюзии в романе выдающегося представителя английской литературы XX века Уильяма Голдинга «Воришка Мартин». Уильям Голдинг, выражая в своем творчестве универсальные истины о состоянии человечества, использует в своих романах-притчах богатые религиозные, мифологические символы. Были проведены параллели между романом «Воришка Мартин», выбранным в качестве объекта исследования, и мифом о Прометее, определены особенности использования в творчестве Голдинга мифологических аллюзий.

Ключевые слова: мифологизм, аллюзия, символ, Прометей.

Rzali G.S.

MYTHOLOGICAL AND LITERARY ALLUSIONS IN "PINCHER MARTIN" BY WILLIAM GOLDING

Abstract. The article concentrates on the observation of mythological allusions in the "Pincher Martin" novel, written by William Golding, an outstanding representative of twentieth-century English literature. William Golding, who expresses the universal truths about the state of humanity, uses rich religious and mythological symbols in his novels-parables. Comparisons are drawn between the novel "Pincher Martin", which was chosen as the object of research, and the myth of Prometheus. The author studies the use of mythological allusions in the work by Golding.

Key words: mythologism, allusion, symbol, Prometheus.

Как известно, представители литературы XX века часто обращались в своих произведениях к мифам и классическим сюжетам. Известно, что этот век, наряду с бурным развитием науки и техники, был отмечен глобальными катастрофами, такими, как две мировые войны, потрясшие весь мир и приведшие к масштабным изменениям. Все это не могло не найти отражения в философской мысли и литературе XX века. Появилась потребность в новых духовных ориентациях и универсальных ценностях, на которые могло бы опираться человечество в своих духовных исканиях. Именно поэтому писатели нового периода начали переосмысливать

традиционные темы, привычные сюжеты и мифы, от которых ранее отказалась модернистская литература.

Новые интерпретации мифов можно часто встретить и в произведениях Уильяма Голдинга, известного английского писателя прошлого столетия, выдающегося литературного деятеля, лауреата Нобелевской премии. Вторая мировая война, в которой участвовал писатель, став свидетелем многих ужасов, заставила его глубоко задуматься о причинах этих бедствий. Писатель пришел к выводу, что причина кроется в природе человека и следует обязательно написать о страшном «недуге», поразившем все человечество [1, с.5].

Чтобы погрузиться в глубины человеческой натуры и выявить здесь универсальную правду, У. Голдинг широко использовал в своих романах-притчах религиозную, литературную и мифологическую символику. Одним из романов Голдинга, богатых символикой, является его опубликованный в 1956 году третий роман «Воришка Мартин».

Сюжет произведения «Воришка Мартин» на первый взгляд прост: лейтенант Кристофер Хэдли Мартин, единственный выживший член британского военного корабля, уничтоженного немецкой подводной лодкой во время Второй мировой войны, сражаясь за жизнь в холодных водах океана, попадает здесь на одинокий остров. Однако жизнь на этом острове для него вскоре превратилась в ад. На этом островке, который представляет собой не что иное, как сплошной камень, Мартин изо всех сил пытается выжить в течение шести дней, перенося различные невзгоды. По воспоминаниям, которые проходили через его сознание, мы узнаем о его прошлом. Из ретроспекций мы узнаем, что Мартин был эгоистичным, жадным и человеком с отрицательными нравственными принципами. Он предавал своего друга продюсера с его женой Эммой, и вообще люди были лишь ступенью для достижения им своих корыстных целей. Его единственным другом был добряк Натаниэль, однако Мартин пришел в ярость, когда тот объявил, что собирается жениться на Мэри Лоуэлл. Ведь это была девушка, в которую Мартин влюбился, и когда она отвергла его предложение, то он ее изнасиловал. Когда разразилась война, продюсер, узнав об интрижке Криса с женой, отказался ему помочь, и Эмма, узнавшая о его ухаживаниях за Мэри, также отказалась помочь Мартину, который был вынужден пойти на военную службу на флот. Мартин, который находился на том же корабле, что и Натаниэль, решает его здесь убить. Он думал о реализации этой идеи буквально за несколько секунд до того, как корабль был сбит немецкой подводной лодкой. В конечном счете Мартин теряет рассудок после шести дней страданий на островке, и его «проглатывает» «черная» молния.

После описания гибели героя в последней главе следует эпилог в традициях «хитрого финала» Голдинга, полностью меняющий смысл произведения. По словам г-на Дэвидсона, пришедшего на один из островов Новые Гибриды, моряк по имени Кристофер Мартин утонул, не имея возможности снять обувь [4, с.222]. Это означает, что герой фактически

стал мертв на второй странице произведения, а то, что было прочитано до сих пор, происходит в воображаемом мире умирающего и стойкого героя, и эти образы есть очищение души героя в Арафе. Фактически эпилог романа сдвигает структуру произведения в сторону философско-символического плана, заставляя читателя перечитывать книгу, смотреть и оценивать события с новой точки зрения.

Финал «Воришки Мартина» вызвал протесты у многих читателей и критиков, а некоторые критики даже предложили вырезать последнюю часть романа. «А если бы вы могли изменить книгу сегодня, вы бы просто вырезали последнее предложение?» отвечал он на вопрос, однозначно отрицая: «... Это означает попросить меня взять что-то, что стоит у меня на голове, и снова поставить. Вся суть книги в том, что она стоит на голове», - сказал автор, считая, что в последнем предложении он подчеркнул важность перевода пространства в многомерное измерение [2, с.70].

Перед лицом смерти, сопротивляясь ей, Кристофер Мартин приравнивает себя к таким мифологическим героям, как Прометей, Атлантида и Аякс [5, с.175]. В философском раскрытии «Воришки Мартина» можно сравнить главного героя с древнегреческим героем Прометеем. Но, прежде чем проводить параллели между образом Кристофера Мартина и Прометея, следует отметить, что мифологизм Голдинга – это не просто сравнение героев с мифическими персонажами или использование мифических мотивов, «сюжетных кирпичей», которые являются прототипной основой любого произведения. По мнению Ф. Шлегеля, мифология «символически выражает окружающую природу ... и исходит не из ощущения мира, а из глубины духа» [7, с.19]. Обращение Голдинга к мифу можно рассматривать не только как художественный прием, но и как попытку использовать «дух, а не формы» мифа.

Образ Прометея существует в истории мировой литературы вот уже тысячи лет. Е.М. Мелетинский пишет, что «хотя деяния демиурга или культурного героя приписываются богам, образ независимого культурного героя, покровителя человечества формировался намного раньше. Образ Прометея как раз является кульминацией этого пути» [6, с.17].

Символическая, философская наполненность образа этого героя время от времени менялась в зависимости от периода, социально-политических факторов и автора, представлявшего его. В трагедии Эсхила «Прикованный Прометей», наиболее известной интерпретации мифа о Прометее, образ Прометея является символом цивилизации. В более позднее время этот образ получил различные новые интерпретации, как символ науки и мудрости, развития и прогресса, бунтаря и мученика всего человечества, святого мученика и пророка, и даже лидера народного движения. Г. Гадамер в своей статье «Прометей и трагедия культуры» подчеркивает важность этого образа для истории европейской культуры. Сравнивая древнейшие версии этого мифа с образами, созданными Гесиодом и Эсхилом, философ пришел к выводу, что Эсхил впервые обобщил трагедию культуры в целом в образе Прометея, осознанно

интерпретировал похищение огня, как нечто значимое для человечества. Поступок Прометея заключался в том, чтобы дать людям возможность для независимого самоуправления и заложить фундамент неизмеримого величия человеческого творчества. Однако фундаментальное противоречие культуры состоит в том, что она предполагает господство человека на земле, но не имеет возможности устранить последствия смерти. Сам Прометей испытал эту трагическую судьбу человечества: «он тот самый врач, который не может себе помочь» [3, с.251].

М.А. Кечерукова делает вывод о том, что одна из функций включения мифологических параллелей в текст заключается в универсализации личной истории Кристофера Мартина: «Как архаичный культурный герой, Мартин приравнивается к человечеству, к современному обществу. Одним словом, его трагедия – это трагедия современного человека» [5, с.97].

В романе «Воришка Мартин» ситуация главного героя – это положение человека, запертого в скале, где он терпит страдания, не подчиняется воле Бога до последнего вздоха и сопротивляется ей. Несомненно, что потерявший рассудок герой в агонии кричал и называл себя Прометеем, Атлантом; все это свидетельствует, что Голдинг обращался к символу Прометея. Однако Голдинг также переворачивает смысл мифа о Прометее и помещает образ Кристофера Мартина в положение Прометея, который является противоположностью древнего титана. Титан Прометей мужественно переносит страдания ради спасения всего человечества. В страданиях Прометея есть благородство, есть самопожертвование ради служения людям. Мартин заботится только о своем эго. В течение шести дней, проведенных Мартином на острове, ретроспективы Мартина показывают, что его реальная жизнь на Земле и его дела далеки от благородства, намерения быть полезными людям, служить им. Его жадность и гордость никоим образом не совместимы с альтруизмом Прометея в беспристрастной помощи человечеству. Более того, как видно из финала произведения, в отличие от Прометея, которого бог-тиран приковал к скале, Мартин был обречен остаться на скале из-за своего эгоизма. Фактически это он создал и скалу, и небо, чтобы поддерживать его. Мучения Мартина, которые он перенес в начале книги, его борьба за выживание могут вызвать сочувствие у читателя, но после прочтения эпилога точка зрения полностью меняется. Перед лицом бескорыстных страданий Прометея, наказанного тираническим Богом за помощь людям, страдания Мартина, страдавшего не от Бога, а от себя самого и своего эго, являются никчемными.

Сравнение Мартина с Прометеем служит для того, чтобы показать, насколько глубок разрыв между титаном и духовным развитием современного человека, показать незначительность страданий Мартина на фоне страданий Прометея. Это сравнение показывает, насколько идеалы современной жизни отошли от мифологического идеала, насколько бессмысленны, абсурдны и ничтожны жизнь и борьба за нее современного человека. Мысли человека XX века о превосходстве и величии

человечества ограничиваются акцентом на своей личной значимости, ценности и удовлетворении своих собственных интересов. Однако величие современного человека, забывающего о своих моральных ценностях и отчуждающего Бога от своей жизни, не подтверждается ничем, кроме его высокой самооценки (как видно из ретроспектив Мартина, не подтвержденных ни образом жизни, ни поступками, ни мотивацией).

Выводы. Уильям Голдинг посредством мифологических и литературных аллюзий побуждает читателя задуматься о вечных темах и идеях, которые всегда беспокоили человечество, оценить их в рамках философского мировоззрения XX века и сравнить современные идеалы с прошлыми. В то же время Голдинг меняет смысл прошлых идеалов, интерпретируя мифологические и литературные сюжеты и мотивы на новый лад. Мифологические аллюзии и традиционные сюжеты обобщают личную трагедию Кристофера Мартина до уровня общечеловеческого. Через сопоставление с универсальными вечными персонажами мирового культурного наследия сюжет начинает носить символический смысл, выражая универсальную правду о человечестве.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Abbaslı R. İngilis pritchasının ustası // Qoldinq U. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Şərq-Qərb, 2010, 472 s.
2. Biles Jack I. Talk: Conversations with William Golding. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1970. 112 p
3. Гадамер Г-Г. Прометей и трагедия культуры. // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 368 с.
4. Голдинг У. Воришка Мартин. М.: Издательство АСТ, 2016. 224 с.
5. Кечерукова М. А. Жанровая специфика и проблематика романов-притч Уильяма Голдинга 1950-60-х годов: автореф. дис. ... канд. фил.-наук. Санкт-Петербург, 2009. 29 с.
6. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. М.: РГГУ, 1996. 136 с.
7. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. М.: Наука, 2000. 407 с.

Сеидзаде Дж. М.

ПОНЯТИЕ ПСИХОЛОГИЗМА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассмотрены ведущие черты и качества психологизма, определены характерные особенности его проявления в литературе европейских стран, проанализированы научно-теоретические основания в работах по истории психологии и европейской литературе. В литературной критике основное внимание уделяется уточнению содержания понятия «психологизм» с точки зрения художественной выразительности, определению основных черт произведений, содержащих психологизм. Рассмотрены теоретические идеи и исследования по

указанным направлениям. Сделан вывод о том, что психологизм, как форма описания душевного состояния героев, способен органично входить в новые литературные жанры.

Ключевые слова: психологизм, литература, жанр.

Seidzade J.M.

THE HISTORY OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGISM IN LITERATURE

Abstract. *The article deals with the studying of principal features and characteristics of the psychologism and the monitoring of the development process of this genre in the literature of the European countries. The author refers to scientific and theoretical research on psychologism and the history of European literature. The researches on the genre mainly focuses on the specification of the literary term and notion “psychologism” and the determination of its main characteristics. The article elucidates theoretical opinions and researches regarding these issues. Finally, it was concluded that, psychologism is organic to new genres .*

Keywords: *Literature, genre, fiction, psychologism.*

Психологизм – это художественное изображение внутреннего мира героя, его чувств и переживаний, желаний и стремлений. Следует отметить, что ни одно произведение, пусть даже самое краткое и простенькое, не может обойтись без информации о внутреннем мире героя. В целом мы можем найти психологическое описание в каждом художественном произведении. Но в каждом ли случае можно говорить об эстетической составляющей психологизма? О психологизме можно говорить только в том случае, если психологическое описание занимает центральное место в произведении, несет в себе бремя содержания, имеет большое измерение в проблематике и пафосе произведения. Психологическое описание имеет глубокий смысл и не ограничивается схематическим описанием состояния души. В понятие психологизма входит начало противостояния «Я» чему-либо [4, с. 1].

По мнению некоторых теоретиков, психологизм – это описание человека на основе комплексного подхода автора к своему образу или герою. То есть положительные или отрицательные черты характера рассматриваются не в отдельности, а в единстве. Противоречивые стороны героя представлены многопланово, а не на одной линии [5, с.2].

Интерес к внутреннему миру человека, история его изучения в науке достаточно молодая, она восходит к концу XIX – началу XX века, периоду стремительных изменений человека и возрастающего воздействия антропогенного фактора на окружающую среду. В 1960-х годах большое внимание уделялось изучению подсознания в человеческой психике. Описывая психологию главного героя, автор при этом делает упор на возникающие противоречия между сознанием и подсознанием, борьбу между этими сферами. Человек воспринимает не только объективный мир, но и мир внутренний, субъективный. Такой подход к внутреннему миру – одна из главных черт психологизма.

Понятие внутреннего мира появилось в европейской литературе XVIII века в основном благодаря сентиментальным романам Дж. Ричардсона, Ж.Ж. Руссо и Л. Стерна. Благодаря творчеству Ричардсона и Руссо образ внутреннего человека начал играть ключевую роль в исследовании. Эта тенденция более выражена у Стерна.

Фокс пишет в своем произведении «Роман и народ», что «заслуга Ричардсона, Руссо и Стерна не в том, что они ставят человека в центр изображения, а в том, что они показывают, что человек и есть вся Вселенная» [6, с.2]. Не случайно именно после Ричардсона, Руссо и Стерна психологизм, начиная с XIX века, начал быстро развиваться в Европе. В произведениях европейских писателей, таких, как Гете, Мюссе, Гюго, Хоффман, Новалис, описание внутреннего мира, чувств и мыслей главного героя являются ведущими факторами сюжета и фабулы произведения.

Художественный вымысел должен быть сосредоточен на человеке и его внутреннем мире, психологии, а тема человеческого счастья должна иметь ясную эмоциональную окраску, воздействовать на читателя. Это возможно благодаря психологизму прозы.

В прозаическом творчестве писателя обычно выделяются субъективные и объективные факторы формирования психологизма. К субъективным факторам относятся автобиографическая мотивация, отрицание, колебания, пафос протеста и другие психологические мотивы.

В XIX веке психологизм достиг новой эстетической вершины в художественном осмыслении внутреннего мира человека. Теккерей, Диккенс, Стендаль, Флобер, Золя, Мопассан, Толстой, Достоевский представляют как раз реалистический психологизм.

В XX веке следует назвать Джеймса Джойса, Марселя Пруста, Уильяма Фолкнера, Франца Кафку и других творцов литературных произведений. В азербайджанской литературе особые способности раскрытия внутреннего мира и психологии человека проявили Джалил Мамедгулузаде, Абдуррахим бек Хагвердиев, Юсиф Вазир Чаманзаминли, Сулейман Сани Ахундов, Джафар Джаббарлы [5, с.1].

Конечно, это в первую очередь связано с открытием в конце XIX - начале XX веков Зигмундом Фрейдом метода психоанализа, благодаря которому можно было проникнуть в самую суть человеческого разума, и который повлиял на развитие других гуманитарных областей человеческой жизни. Аналитическая психология Карла Юнга еще более расширила сферу научного психоанализа, повысив интерес к психологическим исследованиям в области литературоведения.

Юнг так писал в «Психологии и поэтическом творчестве»: «Возможность связать психологию, науку о психических процессах, с литературной критикой не требует доказательств. Ведь душа есть лоно всех наук и любого произведения искусства. Следовательно, наука о душе должна в этой связи уметь объяснять и интерпретировать два объекта. С одной стороны, психологическая структура произведения искусства, а с другой – уровень психологической подготовки художника» [1, с.75].

Проблема психологии всегда была в центре внимания теоретиков и исследователей. Среди этих авторов можно упомянуть российских исследователей Л. Гинзбурга, Л.С. Выготского, Н.А. Гуляева, А. Иезуитова, А. Павловского, Ю. Андреева, М. Шаталина, А. Смородина, западноевропейских – Ф. Феллини, азербайджанских – М. Иманова, Дж. Нагиева, Т. Гусейноглу, Т. Алишаноглу и др.

Упомянутые авторы в своих исследованиях высказали интересные идеи по проблемам психологизма, его категориям, а также теоретическим и эстетическим принципам.

Так, А. Иезуитов подчеркивает важность комплексного изучения проблемы психологизма. По мнению исследователя, он образует внутренний слой содержания и формы произведения и становится художественным и эстетическим выражением внутреннего мира и жизни, скрытой в подсознании героя. Личность писателя, его жизненный опыт, зрелость психологических знаний, выражающихся в творческом процессе и жизненном опыте, что проявляется в решении психологической рефлексии, создает художественную основу для психологического эстетизма [3, с.1].

А. Иезуитов обращает внимание на три важных аспекта в исследовании проблемы психологизма как художественно-эстетического начала и качества:

1. Психологизм рождается вместе с искусством речи и выступает неотъемлемой частью утверждения искусства, изучающего человека в целом с его внутренним миром. С этой точки зрения психологический анализ можно изучать, вводя различные аспекты художественной мысли. Например:

- а) раскрытие и выражение черт характера;
- б) влияние общественных отношений и бытовых проблем на характер;
- в) анализ чувств и эмоций;
- г) анализ страстей.

2. Психологизм является следствием художественного творчества.

3. Психологизм как одна из форм общественного сознания является органической частью художественного творчества в качестве эстетического принципа [1, с.85].

Л. Гинзбург, изучающий психологическую прозу, различает явное и неявное, прямое и косвенное описания концепции психологизма как творческого метода и приходит к выводу, что «литературный психологизм начинается с непоследовательного, неожиданного поведения главного героя» [1, с.87]. Таким образом, психологизм – это не предмет описания внутреннего мира, а эстетическое восприятие, художественный анализ души, внутреннего мира героя произведения.

При описании внутреннего мира личности И.В. Страхов различает две формы психологического анализа: внутренний и внешний. Внутренний психологический анализ реализуется через художественное восприятие внутреннего мира героев, то есть через внутреннюю речь, память или воображение. Внешний психологический анализ же основан на речевом

поведении, мимике и других внешних средствах образов или героев. А.Б. Есин добавляет к этой классификации еще одну форму - «общее указание». В данном случае речь идет о чувствах и мыслях героя, когда дается очень конкретная ссылка на процессы, происходящие во внутреннем мире [5, с.2].

Комментируя новые перспективы психологизма, Л. Колобаева пишет: «Общая и основная тенденция психологизма XX века – отказаться от аналитического метода в пользу синтетического, перейти от прямого и рационального метода к косвенному методу, который трудно выразить, и все внимание сосредоточить на подсознании» [9, с.3].

Лидер футуризма Ф. Моринетти также выступает за освобождение литературы от психологии в целом. Однако ясно, что основным объектом литературы является человек, и нельзя проводить анализ человека вне психологии. Значит, избавить литературу от психологии невозможно. Однако бывает и так, что автор иногда использует «косвенную» форму психологии, не углубляясь в нее.

В психологический момент, проистекающий из единства процессов во внутреннем мире человека, выражения его чувств и настроений, сознания и подсознания, социальных и биологических особенностей, опыта и, особенно, взятая в отдельности, его индивидуально-психологическая жизнь становятся объектом и предметом художественного произведения.

В 1960-е годы в азербайджанской литературе психологизм также получил особенно широкое распространение.

Выводы. За последние пятьдесят лет знания о человеческом духе в Европе и во всем мире значительно расширились, появилась научная психология, и ее развитие на первых этапах получило значительный импульс. Х. Ортега-и-Гассет писал в «Мысли о романе»: «Неужели романы и история не смогут направить достижения психологии себе на службу? Человечество всегда немедленно удовлетворяло свои потребности» [1, с.97]. В 1930-е годы новые стороны человеческой психологии проявились в произведениях искусства, причем как в традиционных европейских и американских романах, так и в латиноамериканских романах нового типа. Новые мифопоэтические тенденции, интерес к мифологии и этнической психологии оказали влияние на мировую литературу в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Психологизм в современной азербайджанской прозе. Баку: Элм, 1991. – 116 с.
2. Mələhət Babayeva, “Marsel Prust yaradıcılığında psixologizm” <https://525.az/news/40962-marsel-prust-yaradiciliginda-psixologizm>
3. Elmira Babayeva, “Sabir Əhmədlinin “Yamacda nişanə” povestində psixologizm” // <http://kaspi.az/az/>
4. Səbuhi Şahmursoy, “Ədəbiyyatda psixologizm” // <http://senet.az/%>
5. Elisabeth Widmark, “Catherine Morland in Jane Austen’s Northanger Abbey, an unlikely Gothic heroine” // <https://gupea.ub.gu.se/>

6. Abdullah Ayaydın, “Gotik sanatına iyirmi birinci yüzyıl perspektifinden bir bakış” // <http://www.acarindex.com/>
7. Adnan Turani, “Sanat terimleri sözlüğü”, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998
8. Ravil Məmmədov, “Bədiiliyin meyarı” // <http://qisadersmuhazireleri.blogspot.com>

Семенова Е.Н.

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И ЗАПАДНОГО МИРОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Автор рассматривает особенности межкультурной коммуникации в условиях сокращающейся глобальной этнокультурной идентичности как следствия социокультурной глобализации. Исследуются различия западного и русского миров на основе модели систематической классификации национальных культур Роберта Льюиса. Изучаются отношение обществ к категориям времени, справедливости, планомерности.

Ключевые слова: этнокультурное разнообразие; социокультурная глобализация; западные ценности; русский мир; мировоззрение; межкультурные коммуникации

Semenova E.N.

CIVILIZATIONAL FEATURES OF THE RUSSIAN AND WESTERN WORLDS IN CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. The author considers the features of intercultural communication in the context of a shrinking global ethno-cultural identity as a consequence of socio-cultural globalization. The differences between the Western and Russian worlds based on the Robert Lewis' model of systematic classification of national culture are studied. The author studies the view of society on the categories of time, justice, and regularity.

Key words: ethnic and cultural diversity; socio-cultural globalization; Western values; Russian world; worldview; cross-cultural communication

В настоящее время человеческое общество переживает всеобъемлющий по своим масштабам процесс трансформации социальных отношений, выраженный в унификации таких отдельных социальных категорий, отражающих этнокультурную идентичность, как язык, традиция, самосознание. Данное явление встречается как на уровне отдельного самобытного этноса, так и на более высоких национальном и цивилизационном уровнях.

В современном мире можно наблюдать такие негативные социальные феномены как вымирание языков, целых культур, размытие и утрата этнокультурной идентичности. Данный феномен устрашает своим масштабом, приобретшим массовый, всеобъемлющий, глобальный характер. Наибольшие опасения вызывает тот факт, что указанный феномен встречается не только в условиях отдельной сравнительно

немногочисленной народности, или нации, объединяющей внутри себя множество народов, но и целой цивилизации. В конце XX века социолог и политолог Самюэль Филлипс Хантингтон выделил в соответствии со специально подобранными критериями девять самостоятельных социокультурных центров - цивилизаций. Хантингтон рассматривал цивилизацию как культурную общность наиболее высокой степени, объединённую объективными чётко выраженными социокультурными особенностями. Так, теоретик выделял западную, латиноамериканскую, японскую, синскую, исламскую, православную, африканскую, буддийскую и индуистскую цивилизации [11].

Так, целая цивилизация, в рамках которой культура доминирующей нации становится связующим звеном для межнационального социального диалога и объединения в более высокую по своему уровню общность, оказывается под социокультурным влиянием другой цивилизации и утрачивает признаки своей идентичности, уступая её иной всё более распространяющейся культуре. [13]

Явление социокультурной интеграции можно считать высоким этапом объективного фундаментального процесса глобализации. Экономическая и следующая за ней политическая глобализации берут своё начало ещё в эпоху Великих географических открытий, в то время как социокультурная глобализация считается явлением куда более современным.

Наиболее широкое распространение социокультурная глобализация получила в период перехода человечества к пятому технологическому укладу, ознаменовавшему широкое внедрение в повседневную жизнь общества такого новшества как телекоммуникация, включающая в себя Интернет, мобильную связь, телевидение и т.д. Мировое информационное пространство, ранее замыкавшееся в рамках территориально обособленного кластера, преобразовалось в единую общепланетарную сеть, где каждый человек способен в любой момент времени получить необходимую для него информацию с любой точки планеты. [4]

Именно в этот период времени возникает и такое понятие как массовая культура, получившая наибольшее развитие и распространение в западных странах в целом и в США в частности. Став пионером в научных исследованиях и широком распространении средств массовой коммуникации, западное общество дало серьёзный толчок не просто к развитию, а к полной своей трансформации из культуры модерна, опирающейся на традиции и чётко устоявшуюся иерархию, в культуру постмодерна, в рамках которой социальный диалог выстраивается исключительно на основе индивидуалистских человеческих потребностей, а традиции и устои заменяет такое современное явление как «тренд» или «мейнстрим». [14] Главной же ценностью становится размер материального благосостояния и объём потребления.

К настоящему моменту массовая культура приобрела высокую популярность и распространена в большинстве стран мира. Будучи

основателями идей, продвигаемых массовой культурой, западная цивилизация возглавляет современный процесс социокультурной глобализации. В то же время, другие цивилизации, охотно принимая принципы западной массовой культуры, ретранслируемые преимущественно через средства массовой информации, наносят непоправимый вред своей цивилизационной идентичности. [7]

Отличным индикатором утери социокультурной идентичности остаётся язык, отражающий степень развитости того или иного общества. Можно заметить, что в таких мировых языках, как испанский, русский, немецкий, французский и др. присутствует широчайшее обилие англицизмов, а тенденция заимствований из английского языка приобретает лавинообразный характер.

Исходя из всего вышеизложенного, можно предположить, что в долгосрочной перспективе общественно-культурное устройство по принципу цивилизаций, имеющих собственные социокультурные особенности, утратит свою актуальность, перейдя в разряд архаики, а на его смену придёт общепланетарная глобальная единая для всех культура. [15]

С другой стороны, нельзя не обратить внимание на имеющиеся культурные различия между современными цивилизациями, выраженные не только в языке или быте, но и в такой фундаментальной категории как мировосприятие. [9]

Одним из показательных примеров отличного мировоззрения у отдельных цивилизационных групп может считаться различное восприятие сущности такой категории как «справедливость» у представителей православной и западной цивилизаций. Так, для западного мира сущность справедливости укладывается исключительно в рамки следования букве закона – закон есть справедливость. [1] В то же время русский мир воспринимает справедливость как нечто большее, чем слепое соблюдение норм права. Для наиболее содержательного описания православного восприятия категории «справедливость» отлично подходит известное выражение «закон не всегда справедлив, а справедливость не всегда законна». [8]

Нельзя не отметить и тот факт, что углубление социокультурной глобализации запустило обратный процесс возрождения национального самосознания, выраженного в возрастающем интересе населения к своим этнокультурным истокам. Показательным примером в подтверждение данного суждения является обострение националистических настроений и общий рост национального самосознания среди жителей автономного сообщества Каталония, входящего в состав Королевства Испания, а также последовавшая за ними цепная реакция недовольства других малых народов, входящих в состав государства. Так, отмечается небывалое возрождение интереса к каталонскому языку, а в целях развития языка и культуры народа в 2005 году было создано доменное имя «.cat» в сети

Интернет, где большая часть информации отображена на каталонском языке.

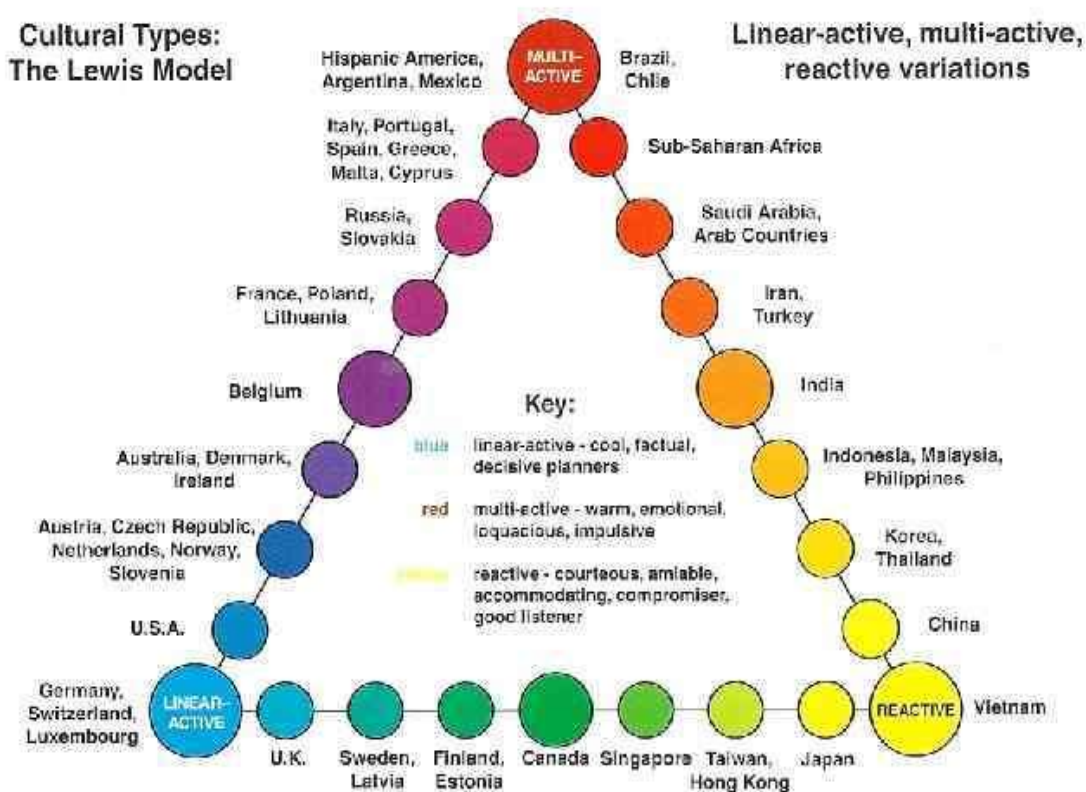
Исходя из этого, можно сделать встречное предположение, что говорить о полной социокультурной унификации человеческого общества рано. Несмотря на попытки демонтажа, на сегодняшний день культурные различия сохраняют свою силу и играют определяющую роль в процессе межкультурного диалога.

Для выстраивания дипломатического, экономического и любого другого взаимовыгодного контакта с представителями различных культурно-цивилизационных групп мало знать язык; необходимо глубокое осознание мировосприятия того общества, с которым ведётся диалог.

Особый интерес при изучении особенностей культуры той или иной страны в контексте вопроса межкультурной коммуникации вызывают труды английского исследователя Ричарда Льюиса.

Труды Льюиса в сфере межкультурной коммуникации представляют собой анализ и сравнение не только общих культурных специфик той или иной нации. Исследование включает анализ мышления, сущности и содержания взаимоотношений внутри каждой отдельно взятой национальной группы. Итогом труда исследователя стала разработанная им систематическая классификация большей части культур мира на основе критерия организации деятельности представителей той или иной нации с учётом времени. В результате, социолог распределил все государства мира по трём шкалам: моноактивность (монохронность), полиактивность (полихронность) и реактивность. [3]

Модель Р. Льюиса



Нации, которым присуща моноактивность, в большинстве своём придерживаются в организации своей жизнедеятельности чётко установленных правил.

Возвращаясь к вопросу закона и справедливости, представляется возможным заметить, что в мировоззрении моноактивных культур глубоко заложена идея неукоснительного соблюдения норм права, а нарушение закона сопоставимо с несправедливостью.

Строгое следование заранее проработанному плану, часто избыточный рационализм, а также бережливость ко времени или же материальная бережливость являются неотрывными спутниками любой моноактивной культуры.

Как правило, представители такого типа культур могут выполнять лишь одно действие в определённый промежуток времени в соответствии с разработанным планом-графиком. В то же время многозадачность остаётся для них чуждой, а необходимость творческого подхода, импровизации при исполнении поставленных задач или несоответствие действительной ситуации заранее заготовленному плану соразмерны катастрофе. Любые отклонения от графика воспринимаются как признак непрофессионализма.[5]

Проявление каких-либо эмоций или чувств в ходе какого-либо дела, будь то дома или на работе, не принято. Реальную ценность имеют исключительно логическое оперирование конкретными данными и фактами с итоговим точным результатом.

В вопросе ведения переговоров представители моноактивных культур предпочитают не тратить своё ценное время и сразу приступают к части непосредственного обсуждения рассматриваемого вопроса. В ходе переговоров сдержанны в эмоциях, взвешены и логичны. Более того, монокронный тип культуры очень требователен к вопросу пунктуальности как в отношении себя, так и всех других без исключения. Опоздания, непунктуальность рассматриваются как серьёзное нарушение прав партнёра по переговорам и считается проявлением крайнего неуважения.

Наиболее показательными моноактивными культурами принято считать население западного мира в лице англосаксов и германцев. К таким странам относятся Германия, Швейцария, Люксембург, Швеция, Великобритания, США, Норвегия, Нидерланды, Австрия и ряд других стран.

Противоположным монокронному является полихронный тип национальной культуры. Представители данного типа, в сравнении с моноактивным, чётко выстроенному плану в организации своей повседневной жизни предпочитают импровизацию. Планы в любой момент могут смениться.

Многозадачность для человека полиактивной культуры является обыденностью. Строгой последовательности в выполнении задач он предпочитает делать всё и сразу, руководствуясь значимостью того или иного дела в определённый момент времени. Не исполнив и половины, он всё может бросить, перейдя, на его взгляд, к более значимому делу.

Противоположное отношение у представителей полиактивных культур и к вопросам закона и справедливости.

Не так давно группой европейских учёных был проведён социологический опрос представителей различных европейских стран, включая государства как западного, так и русского мира. Участникам опроса был задан простой вопрос: «Вы узнаете, что ваш друг совершил преступление. Сохраните ли вы секрет или сообщите о преступлении в полицию?». Результаты опроса показали полное соответствии ответов участников модели межкультурной коммуникации Р. Льюиса. Страны с преобладающей моноактивной культурой дали точный ответ – сообщить в полицию. В то же время, государства с доминирующей полихронной культурой ответили иначе – сохранить секрет и не сообщать в полицию. Данное социологическое исследование даёт чёткое представление об отношении полихронных культур к вопросу закона и справедливости.

Как правило, представители полиактивной культуры очень подвижны, общительны и эмоциональны. Предпочитают вести диалог на абстрактные, общие темы, не оперируя точными и логическими фактами. В отличие от моноактивной культуры, которой присущ индивидуализм, в полиактивных нередко встречаются ярко выраженные коллективистские черты.

В деловых вопросах считаются наименее трудолюбивым типом культуры. Во время переговоров предпочитают начинать диалог с отвлечённых от предмета разговора тем с целью наладить дружественную атмосферу с партнёрами по переговорам. Начало деловой встречи с непосредственного обсуждения сути дела считается неприличным.

В то же время, в своём отношении ко времени вызывают ярость у моноактивных людей в связи с крайней непунктуальностью. Опоздать на пол часа или более, или же вовсе не явиться, в том числе на деловую встречу, считается абсолютной нормой. В отличие от монохронных культур время расценивается полихронными представителями как куда менее ценный ресурс. Перенос сроков или же нарушения договорённости в их глазах является само собой разумеющимся фактом.

Результаты переговоров не имеют первоочередного значения, уступая место налаживанию доверительного контакта с партнёрами по переговорам, что является наивысшей ценностью.

Существует удивительный феномен в некоторых полиактивных странах по вопросу делового и дипломатического протоколов – участие во встрече трёх и более не связанных друг с другом деловыми отношениями сторон. Данная практика чаще всего применяется в странах Ближнего Востока и Средней Азии.

Полихронная культура представлена государствами Южной и Восточной Европы, Африки, Центральной и Южной Америки, Ближнего Востока и Средней Азии. Наиболее яркие представители – Италия, Испания, Венесуэла, Бразилия, Мексика, Колумбия, Перу, Боливия, Португалия, Греция, Алжир, Чили, Ангола, Нигерия, Судан и Сенегал. К более умеренным полиактивным культурам, содержащим в себе и некоторые элементы монохромности, относятся Россия, Словакия, Румыния, Сербия, Франция, Польша, Латвия и Венгрия

Реактивные культуры в большинстве своём представлены странами Азии. Данный тип отличается от двух других наибольшим трудолюбием своих представителей. Наивысшей ценностью в реактивных культурах считается гармония во взаимоотношениях, а также терпеливость и взаимоуважение. Представители реактивной культуры являются наилучшими слушателями, а стиль ведения переговоров отличается высоким уровнем дипломатичности, сдержанности и почтительности.

Наиболее яркими представителями являются японцы, китайцы. В Европе черты реактивной культуры распространены по большей части в Финляндии.

Как можно понять, западный мир представлен целой смесью культур, в большей или меньшей степени включающих в себя как черты полиактивного, так и моноактивного типа. Черты реактивных культур в среде Западного мира – явление довольно редкое.

В то же время, следует отметить, что православный мир преимущественно представлен нациями с преобладающими чертами полихронной культуры.

Можно предположить и то, что внутри каждого культурного типа, будь то моноактивный, полиактивный или реактивный, также присутствует внутренняя дифференциация. Так, русская и романо-латинская культуры являются полиактивными, однако в действительности в большинстве аспектов имеют серьёзнейшие различия. Наиболее показательным примером может служить известная западному миру русская угрюмость. В то же время, в западной среде, как среди монохронных, так и полихронных, культур улыбка считается повседневным, обыденным жестом, которым определяется принадлежность человека к социальной группе. В то же время, для русской культуры улыбка имеет куда более символический и сакральный характер. Русской улыбке придаётся куда большая ценность чем западной. Это связано с тем, что в среде русского мира улыбка является символом симпатии и проявления искренности и положительных эмоций. [2]

В общих чертах православная культура соответствует характеристикам, описанным Р. Льюисом в своём исследовании межкультурных коммуникаций. Представляется возможным дополнить культурные черты русского мира некоторыми составляющими. Среди черт русской культуры в сознании представителей западной цивилизации довольно часто фигурирует прямолинейность, сострадание и сердечность,

а также гостеприимство. [6] Из негативных черт отмечается готовность долгое время терпеть несправедливость в отношении себя, а также пессимизм, смирение и лень. [12]

Исходя из всего изложенного, можно сделать определённый вывод по вопросу межкультурной коммуникации между западным и русским мирами. Универсального метода общения с представителями Запада не существует в связи с его глубокой этнокультурной дифференциацией. Исходя из модели Р. Льюиса, верная стратегия переговоров с представителем Америки, Германии или Великобритании должна кардинально отличаться от правильно выстроенного диалога с партнёрами из Испании, Италии или других полихронных стран, а наличие в Западном мире реактивных культур делает процесс выстраивания взаимовыгодного партнёрства ещё более сложной задачей.

Важно помнить, что выстраивание верной стратегии переговоров с представителями иной культуры обязано включать в себя анализ и учёт особенностей мировосприятия: как та или иная нация относится к вопросу времени, предпочитают ли сразу перейти к обсуждению предмета встречи или же принято выстроить неформальную доверительную атмосферу перед переходом к сути дела, какие действия могут стать жестом неуважения и многие другие аспекты. Для каждой отдельно взятой нации ответы на поставленные выше вопросы будут уникальны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева Т.А. Справедливость: Очерк современных западных дискуссий. М.: МОНФ, 2001. 244 с.
2. Вышеславцев Б.П. Русский национальный характер. Вопросы философии. М.: 1995. №6.
3. Григорьев Б.В., Чумакова В.И. Intercultural Communications. М.: Петрополис, 2012. 404 с.
4. Новикова В.Т., Новиков О.В. Глобализация и проблема сохранения цивилизационной идентичности в современном мире. М.: Философия цивилизаций, 2009. С. 71-76
5. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Эпоха столкновения цивилизаций. М.: Алгоритм, 2014. С. 58-74.
6. Дряхлов Н.И., Давыденко В.А. Социокультурные ценности россиян. М: Социс. 1997. №7.
7. Ильин, И. В. Урсул А.Д. Глобальные исследования и эволюционный подход - М.: Издательство МГУ, 2013. 568 с.
8. Кашников Б.Н. Исторический дискурс российской справедливости. М.: 2004, № 2.
9. Пассмор Д. Культурные универсалии. М.: Философские науки, 1990, № 11.
10. Семенова Е.Н. Содержание категории «справедливость» как отражение культурно-цивилизационных особенностей западного и русского миров // Филологический аспект. Серия: История, культура и искусство. № S1 (1). 2020. С. 35-43.
11. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2003

12. Ужегова З. О стереотипах восприятия России и российского бизнеса за рубежом. М.: Россия и Запад. Диалог культур, 1998
13. Fox J. Paradigm Lost: Huntington's Unfulfilled Clash of Civilizations Prediction into the 21st Century. Ramat Gan: International Politics, 2005. pp. 428–457.
14. Murden S. Cultures in world affairs. The Globalization of World Politics. - New York; Oxford University Press, 2011. pp. 416-426
14. Sen A. Democracy as a Universal Value. – Wasjington, DC: Journal of Democracy, 1999. pp. 3-17

Семенова Т.Г.

ПАЛОЧКИ ДЛЯ ЕДЫ КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КИТАЯ

Аннотация. *Статья знакомит с историей возникновения и развития китайских палочек для еды. Автор описывает легенды, связанные с возникновением палочек, их значение в повседневной жизни китайцев, а также культурную составляющую, которая позволила внести этот предмет в мировое культурное наследие.*

Ключевые слова: *Китай; палочки для еды; мировое культурное наследие.*

Semenova T.G.

CHOPSTICKS AS PART OF CHINA'S CULTURAL HERITAGE

Abstract. *The article introduces the history of the emergence and development of Chinese chopsticks. The author describes the legends associated with the emergence of sticks, their significance in the daily life of the Chinese, as well as the cultural component that allowed this item to be included in the world cultural heritage.*

Keywords: *China; chopsticks; world cultural heritage.*

Глобализация современного мира, расширение и углубление международных контактов выдвигает на первый план проблему межкультурной коммуникации. Для адекватной коммуникации нужно учитывать не только общие, объединяющие моменты, но и особенности культур разных народов, различия между субкультурами внутри одной нации. Подчас даже незначительные бытовые предметы и их неправильное использование могут вызвать недопонимание или поставить человека в неловкое положение.

Одним из феноменов китайского культурного наследия являются палочки для еды. За несколько тысяч лет истории развития китайской цивилизации китайцы подарили миру бумагу, фарфор, шелк, компас, порох, чай и многое другое, что стало мировым наследием, поэтому долгое время они не считали палочки чем-то особенным.

Однако, не так давно, а именно в 2015 году китайские социальные медиа и Интернет потрясла новость, что Южная Корея решила подавать заявку в ООН на включение палочек для еды в список всемирного наследия. К счастью, вскоре эти слухи были развеяны, никто не собирался оспаривать китайское первенство в изобретении палочек.

В ноябре 2015 года специалисты из Китая, Южной Кореи и Японии собрались в южнокорейском городе Чхонджу на Международный семинар по палочкам для еды. На этом семинаре 11 ноября был объявлен «Днем палочек» в Южной Корее. Этот праздник перекликается и с японским праздником палочек, который был установлен в 1980 году, и проходит 4 августа. Эта дата была выбрано не случайно, так как палочки по-японски – «хаси», что созвучно цифрам 8 и 4, то есть праздник проходит четвертого числа восьмого месяца. А выбор корейского дня палочек 11 числа 11 месяца можно не объяснять, две единицы похожи на палочки для еды. Кстати, в Китае такого дня, специально посвященного палочкам, нет.

Палочки – столовый прибор, известный в Китае уже много тысячелетий, и им пользуются на земле более полутора миллиардов человек. Наверное, трудно назвать собственно палочки для еды «всемирным наследием», но культура, связанная с этим инструментом, самобытна и имеет непреходящую ценность. «Неважно, что палочки такие маленькие, но день за днем они сопровождают трапезу благородного мужа; и в этой паре палочек заключена вся история сладости и горечи»[2]. Как говорят китайцы, вкус жизни начинается на кончиках палочек. Именно поэтому Председатель КНР Си Цзиньпин, выступая во время сдвоенной сессии ВСНП и НПКСК в мае 2020 года, отметил важность распространения и продвижения в мире культуры приёма пищи с помощью палочек.

История изобретения палочек уходит вглубь веков. Существует несколько легенд, связанных с изобретением этого столового прибора. Одна из них приписывает изобретение палочек Великому Юю полумифическому легендарному китайскому правителю, который усмирил потоп. Юй никак не мог достать кусок мяса из кипящего котла, тогда он отломил ветку дерева, разломил её пополам и, зажав между ветками кусок мяса, благополучно достал его из посуды. Поэтому одним из первых названий палочек в древности было 挾提jiātí, где 挾 jiā – «зажимать, брать щипцами», а 提 tí,- «поднимать, держать навесу» или 竹夹zhújiā, где первый иероглиф означает «бамбук», а второй «зажимать, поддерживать с боков».

До появления палочек древние китайцы ели руками. Единственным прибором для разделки мяса, рыбы и овощей были костяные и бронзовые ножи. Только возникновение сначала глиняной, а позже и бронзовой посуды стало толчком к изобретению столовых приборов. Уже 7 или 8 тысяч лет назад предки современных китайцев знали ложку, сделанную из тыквы горлянки, которая называлась 瓢羹- piáogēng. Затем появились палочки. Причем сначала эти приборы использовали в качестве своего рода поварешки для перемешивания варева и извлечения или подкладывания кусочков пищи в котел.

Одними из самых ранних палочек считались найденные при раскопках в городе Аньяне провинции Хэнань медные палочки. Их

обнаружили при открытии гробницы на месте развалин столицы древнекитайского государства Шан (ок. 1300—1027 гг. до н. э.) Этот объект в 2006 году был занесен в список всемирного наследия ЮНЕСКО. Но на раскопках в районе рек Янцзы и Хуайхэ в местечке Лунчжуан, где когда-то находилась стоянка времен неолита, были найдены 42 костяные палочки, что позволяет отнести изобретение этого инструмента ещё на 3000 лет назад. [1] Зачем же древним китайцам, у которых уже была ложка, понадобились палочки. Некоторые ученые связывают палочки с появлением лапши. Самая старая лапша была найдена на развалинах городища в провинции Цинхай [2]. Так с появлением этого блюда развивалась и культура приёма пищи палочками. Кстати, в ряде странам таких, как Камбоджа, Лаос, Таиланд, Малайзия, - которые с развитием западного влияния отказались от палочек, до сих пор едят лапшу именно палочками.

Самым легкодоступным материалом на севере Китая было дерево, а на юге - бамбук, поэтому одними из первых палочек могли быть бамбуковые или деревянные. Отсюда и ключ у иероглифа, обозначающего палочки – 竹zhú – «бамбук», нижняя же часть иероглифа 煮zhǔ- «варить», позднее элемент «огонь» был утрачен, и сформировался иероглиф 箸zhù – «палочки для еды». Этот иероглиф уже встречается в отредактированном ханьским конфуцианцем Дай Шэном в I в до н.э. произведении «Записки о благопристойности», когда он описывает ритуал эпохи Шан (2600-1046 г. до н.э.). [5] В трактате философа Хань Фэй-цзы (280-233 г. до н.э.) встречается ещё один иероглиф, обозначающий палочки - 筴zhù, который состоит из ключа «бамбук» и фонетика 助zhù, имеющего значение «помогать».

Палочки были не только деревянные или бамбуковые, в том же трактате Хань Фэй-цзы упоминаются и палочки, выполненные из слоновой кости, принадлежащие последнему правителю династии Шан (XI в. до н.э.).

При раскопках в провинции Юньнань в 1961 г. в числе многих артефактов были обнаружены медные палочки для еды. Углеродный анализ показал, что сделаны они были примерно в 495 году до н.э. Это доказывает, что из меди делали не только сосуды, топоры, треножники, но и палочки.

В хрониках династии Хань (260 г. до н.э. – 20г. н.э.) «Ханьшу» при описании биографии императора Ван Мана (9-23 г.) есть запись о палочках, сделанных из железа. Ещё одни железные палочки встречаются в описании скульптуры некоего исполина, который был полководцем во времена Западной Хань (206 г. до н. э. - 24 г. н. э.). Чтобы подчеркнуть его силу и мощь в руки статуи вложили железные палочки весом в несколько цзиней (1 цзинь – это 0,5 кг).

Однако ни железные, ни медные палочки, скорее всего, не использовались по прямому назначению, так как железо и медь, окисляясь,

создавали во рту неприятный привкус и даже могли привести к отравлению.

Раскопки 1972г. в г. Чанша провинции Хунань подтвердили, что ещё до 168 г. до н.э. уже были палочки, выполненные из красного лака.

Палочки далеко не сразу стали важным прибором для приёма пищи. В древности чаще пользовались ложками. В уже упоминаемом конфуцианском трактате «Лицзи» - «Записки о благопристойности» говорится, что в эпоху Чжоу (1046-221 г. до н.э.) «палочками пользовались, когда хотели достать овощи из супа»[5].

Повсеместно палочками в Китае стали пользоваться только в период династии Мин, после XIV века.

К этому времени, палочки получили ещё одно название 筷儿 kuàir. О причинах изменения названия пишет языковед Сюй Шэнь (58?-147? гг.), живший во времена Восточной Хань.

Поскольку в те времена многие семьи жили в лодках на воде, то, по его мнению, старое название палочек, которое было созвучно иероглифу 住- «останавливаться, стоять» было не слишком благоприятным для рыбаков и их семей; гораздо больше удачи мог принести другой иероглиф 快 kuài «скорый, быстрый» и, добавив к этому иероглифу сверху ключ «бамбук» было получено новое «счастливое» название для палочек 筷子 kuàizi или 筷儿 kuàir, которое используется и по сей день.

При этом старое название не исчезло и долгое время использовалось в южных провинциях Китая. Например, в известном классическом романе XVII в «Сон в красном тереме», автор Цао Сюэцин использует сразу три названия для палочек 箸 zhù, 筴 zhù и 筷儿 kuàir, что свидетельствует о совместном хождении этих терминов достаточно долгое время.

Еще в Танскую эпоху (618—907 гг.) палочки попали в Японию, Корею, Бирму и Вьетнам, где иероглиф 箸 получил в каждой из стран своё звучание и никак не был связан с предрассудками китайского севера, поэтому им пользуются до сих пор.

Китай - родина конфуцианской культуры и страна культуры употребления пищи палочками. За тысячелетия сложились определенные правила поведения еды палочками. Вот несколько вещей, которые ни в коем случае нельзя делать за столом.

Нельзя стучать палочками по чашке. Это крайне невежливо, потому что так поступают нищие, чтобы привлечь к себе внимание, когда просят милостыню. Нельзя облизывать или посасывать палочки, особенно сопровождая это причмокиванием, это говорит о дурном воспитании.

Если вы держите палочки, зажимая их большим, средним, безымянным пальцами, то не вытягивайте указательный палец вперед, так как в глазах пекинцев это крайне неприличный жест. Не стоит также палочками указывать направление.

И ещё одно очень серьезное табу: когда раскладывают палочки до еды или после еды, не стоит помещать на стол палочки разной длины, чтобы не

получилась фигура из трех длинных и двух коротких палочек. Это очень плохая примета, ибо из трех длинных и двух коротких досок сколачивается гроб. Отсюда выражение «三长两短» «три длинных, две коротких» означает несчастье, гибель, непоправимую беду.

Нельзя втыкать палочки вертикально в еду, это напоминает ритуальные свечи, которые втыкают в посуду с песком при поклонении духам предков.

Палочками нельзя ковыряться в еде, выбирая себе лучший кусок, если вы коснулись какого-то кусочка пищи палочками, то обязательно должны взять его. Вы можете положить своими палочками кусочек на тарелку почетному гостю или положить кусочек своими палочками в рот ребенку, но никогда не передавайте пищу из одних палочек в другие.

Из одних палочек в другие передают только останки костей после кремации покойника, чтобы сложить их в погребальный сосуд.

Ещё во времена правления династии Сун выдающийся конфуцианский философ Чжу Си (1130-1200 гг.) выпустил книгу правил и этикета для детей «童蒙须知» [1] - «Что следует знать детям». В ней он писал: «Когда вы едите ложкой, то палочки должны лежать на столе, если вы берете в руки палочки, то положите ложку. Когда вы окончили трапезу, отложите приборы».

Очень важно соблюдать этикет во время общей трапезы и, принимая гостей. Гости никогда не начинают есть первыми, они должны дожидаться, когда хозяин возьмет палочки и трижды попросит гостей приступить к трапезе. По окончании застолья палочки нельзя класть на стол, их нужно положить сверху на чашку.

К сожалению, как пишет газета Гуанмин Жибао [3] от 26 ноября 2015 года, глобализация и распространение европейской культуры приёма пищи несет не только новые знания, но и оказывает порой негативное влияние на этикет пользования палочками. Уже встречаются молодые люди, которые неумело держат в руках палочки, не соблюдают вышеперечисленных запретов. Многие молодые люди часто рассматривают палочки всего лишь как инструмент для приёма пищи, но игнорируют вековую культурную составляющую этого простого столового прибора.

Палочки – это часть культурного наследия Китая, дошедшая до нас через века. За много лет существования палочки в умелых руках превратились в универсальный прибор, которым можно захватывать, отламывать, перемешивать и ещё совершать целый ряд манипуляций, задействуя при этом более 30 сочленений и более 50 мышц в человеческом теле. Недаром существует мнение, что применение палочек способствует развитию мелкой моторики у детей и как следствие их более раннему развитию.

В настоящее время существует целая индустрия палочек для еды. Палочки могут быть как одноразовые, выполненные из дешевых сортов древесины или пластика, так и многоразовые из дорогих пород дерева,

фарфора, кости, металла. Они могут быть украшены разного рода картинками и изящными надписями, инкрустацией. Существуют красиво упакованные подарочные наборы. Набор палочек является хорошим подарком молодоженам на свадьбу, чтобы пара была неразлучна как две палочки. Молодые девушки любят дарить друг другу подставку под палочки 筷架 - kuàijia, так как это слово созвучно пожеланию скорее выйти замуж 快嫁 kuài jià.

Существует масса стихов, загадок, поговорок, и анекдотов, связанных с палочками. Один из современных анекдотов касается палочек, которыми ел президент США Никсон во время приема 21 февраля 1971 г., устроенного тогдашним премьером Чжоу Эньлаем в честь высокого американского гостя. Объективы всех камер были обращены на Никсона, который впервые аккуратно и неторопливо пытался справиться с едой при помощи палочек. По завершении приёма один из канадских журналистов ловко стянул палочки Никсона, которые позже продал некоему коллекционеру за 2000 долларов.

Сегодня умение пользоваться палочками не редкость, вместе с китайской кухней палочки распространились по всему миру, они стали своего рода элементом мягкой силы, которая позволяет лучше узнать Китай и его традиции.

По форме китайские палочки часто бывают круглыми снизу, с квадратным навершием без острых углов. Существует мнение, что квадратная верхняя часть не позволяет палочке скатиться со стола. Но на самом деле такая форма объясняется древней китайской философией, согласно которой 天圆地方 «небо круглое, а земля квадратная». Таким образом, когда вы держите палочки, вы держите в руках всю вселенную, в которой палочки являются связующим звеном между разными цивилизациями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ван Хунвэнь. Чжунго куайцзыды вэньхуа июнь Вэньхуа ишу бао. 20.05.2020. (Ван Хунвэнь. Культурное значение китайских палочек для еды). // URL: <http://www.whysw.org/m/view.php> (дата обращения 11.01.2021)
2. Дао ча юань юй Чжунго, Да Юй фаминле куайцзы цаньцзюй бэйхоу де лиши хэ вэньхуа (История и культура изобретения столовых приборов: ножи и вилки были изобретены в Китае, а Великий Юй изобрел палочки) Жэньвэнь лиши 9.12.2020. URL: <https://www.bilibili.com/read/cv8749956/>(дата обращения 12.01.2021)
3. Ли Сыхуэй. И шуан куайцзы юй ши до и жэньде вэньхуа цингань (Ли Сыхуэй. Пара палочек и культурные чувства более миллиарда человек)//Гуанмин жибао 26.11.2015.
4. Ли Чунхань. Саньго куай чжу вэньхуаде бутун Чжун Жи Хань гунтун вэй куайцзы шэнь и . 28.01.2018. (Ли Чунхань. Китай, Япония и Южная Корея, страны с разной культурой палочек, совместно подают заявку на включение в список Всемирного культурного наследия). URL: <https://www.zz-news.com/com/gjrwls/news/itemid-852395.html> (дата обращения 12.01.2021)

5. Цуй Пуцюань. Куайцзыде лиши юй чэнвэй (Цуй Пуцюань. История палочек и их названий) Лао Бэйцзинде цзии. №8 28.04 2018. // URL: http://www.360doc.com/content/18/0428/11/16588383_749402430.shtml (дата обращения 11.01.2021)

Синицын А.Ю.

ЖАНРЫ АМЕРИКАНСКОЙ МУЗЫКИ 50-60-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Аннотация: Статья описывает характерные особенности музыкального творчества США в середине прошлого века. Статья характеризует музыкальные стили того времени, проводит связь с общественной жизнью пары десятилетий в США и обращает внимание на некоторые технические аспекты музыкального бизнеса.

Ключевые слова: рок-н-ролл, британское вторжение, звуковая запись, история музыки

Sinitsyn A.YU.

GENRES OF AMERICAN MUSIC OF THE 1950-60'S

Abstract: The article deals with the most outstanding specific trays of musical creativity in the USA in the middle of the previous century. The article marks music expressive styles of the period and describes its connection with social life of the couple of decades in the USA as well as indicates some technical aspects of music business of that time.

Key words: rock'n'roll, British invasion, music records, history of music

Как и любой другой вид культурного наследия, музыкальная культура США 50-60 годов представляла собой отражение общественных процессов, происходивших в американском обществе в этот период. Если разбить это двадцатилетие на две части, то можно выделить несколько ключевых событий в каждом их них.

Политически период 50-х включал в себя десятилетие маккартизма и холодную войну, испытание первых термоядерных бомб в СССР и США, войну в Корее 1950-53 гг. и начало войны во Вьетнаме. Гонка вооружений сопровождалась космической гонкой с ее запусками первых спутников, программами спутниковой разведки и началом исследования лунной поверхности. В музыкальном мире появилась премия «Грэмми» и был основан американский музыкальный парад лучших музыкальных произведений “Billboard Hot100”. Развивались и музыкальные стили: на смену рокабилли пришел рок-н-ролл и его кумиры, песни которых звучат до сих пор: Чак Берри, Билл Хейли, Элвис Пресли и Литтл Ричард [4].

Всего лишь десятилетие спустя картина полностью меняется. В США произошло убийство Джона Кеннеди (1963 г.), принят закон о запрете расовой дискриминации (1964 г.), начато производство широкофюзеляжных авиалайнеров Боинг 747 (1968 г.), произведена первая высадка человека на Луну с корабля «Аполлон-11» (1969 г.). В музыке на смену рок-н-ролльным 50-м, приходят «свингующие 60-е», которые

характеризуются началом расцвета эпохи рок музыки, сексуальной революции, зарождением культуры хиппи и психоделической эстетики [7]. Психоделика представляла собой «пласт контркультуры, появившийся благодаря употреблению психоделиков или какое-то очень странное явление, выбивающееся из обычного хода вещей» [1, с.235]. Пионерами психоделической музыки принято считать таких исполнителей, как Jimi Hendrix, Pink Floyd, The Doors, The Who, Jefferson Airplane, The Grateful Dead, поздние The Beatles и другие музыканты эры хиппи. Подобные проекты принято относить к жанру психоделический рок, а с распространением электронной музыки этот жанр стал куда более многообразным [3, с.37]. Именно в 60-е годы происходит множество событий, которые, по мнению некоторых музыкальных критиков, позволяют сделать вывод о том, что наша планета проходила сквозь особое космическое поле, дававшее творческий импульс многим музыкантам. Именно тогда официально начала своё существование группа The Beatles, выходят ставшие позже классическими дебютные альбомы Боба Диллана “Bob Dylan”, группы Pink Floyd “The Piper at the Gates of Dawn” и Джимми Хендрикса “Are You Experienced”. Тогда же закрепляется окончательное название за группой Rolling Stones, образуются рок-группы Led Zeppelin и The Who, а также начинается «британское вторжение» с турне группы Beatles по США.

Музыкальный термин «британское вторжение» обозначает музыкальное явление середины - второй половины шестидесятых годов, когда британская рок-музыка начала доминировать как в национальных, так и в международных, в основном американских, чартах [6], [5, с. 22]. Началом явления принято считать американский успех сингла The Beatles «I Want to Hold Your Hand» и последующий визит группы в Америку. Во время своего турне The Beatles получили приглашение на участие членов группы в шоу Эда Салливана. Эд Салливан последовательно вызывал каждого из «битлов» на сцену, где их горячо приветствовала американская молодежная публика. Выступление началось с популярной песни “I Feel Fine”. Концом «британского вторжения» можно считать нарастание популярности психоделического рока в 1966-67 годах, когда крупнейшие американские психоделические группы The Byrds, The Doors, Grateful Dead, Jefferson Airplane смогли оказать достойную конкуренцию британцам.

Таким образом, именно в эти два десятилетия происходят события, определившие развитие музыкальной культуры на длительный последующий период, а также появляются не только мировые музыканты и группы первой величины, но и возникают новые направления в музыке. Рок-легенды возникали не сразу. Как заметил когда-то Лао Дзы, большое путешествие начиналось в первого шага. «Рок тогда назывался гаражным – в основном из-за того, что основными его лидерами становились те, кто еще вчера заимствовал отцовский гараж для первых своих репетиций. В такой бытовой обстановке рождались настоящие хиты, которые потом

терзали сердца и души юных и вполне взрослых меломанов» [9]. Альтернативой гаражному року стала музыка, которая имела с ним одни и те же источники. Сложный, многогранный психоделический рок и авангардный рок – вот те направления, которые на много лет увлекли их современников и завоевали сердца последующих поколений.

Говоря о музыке в США 50-60-х годов интересно отметить ставший редким с наше время феномен. Американская музыка этого времени была типично «американской», то есть имела жесткую географическую и культурную принадлежность. Блюзы, соул и буги-вуги традиционно исполнялись преимущественно афроамериканцами, а кантри, рокабилли, рок-н-ролл и свинг игрались белым населением Америки [4]. Весь мир воспринимал эти музыкальные направления как чисто американские музыкальные жанры. Однако время шло, и в эпоху глобализации, широкого музыкального экспорта, технического развития средств связи, расширяющихся мультимедийных возможностей и сближения музыкальных культур понятие «американская музыка» начало стираться [2]. Джаз научились играть румынские джазмены, рок-н-ролл лихо играют в Грузии и Голландии, а соул и свинг почему-то любят петь и исполнять в скандинавских странах. Теперь популярная песня Била Хейли “Rock Around O’Clock” исполняется множеством музыкантов во всем мире, как дань мощному культурному вкладу, который привнесен в музыку музыкантами середины прошлого века.

В 20-х годах XXI столетия музыкальный ландшафт значительно изменился. Появились новые направления, записывается очень много музыкального материала mashup, который смешивает различные музыкальные жанры – иногда это интересно, но чаще – не очень, однако всегда улавливается что-то, что уже было, что уже когда-то кем-то исполнялось, и вполне вероятно, что прежнее исполнение было лучше. Возникает огромное количество «кавер-версий» на популярные классические композиции 50-60-х годов, что не может не свидетельствовать об определенном современном кризисе музыкальных жанров и всей музыкальной культуры в целом. Удивительно, что «кризис жанра» проходит на фоне все более возрастающих возможностей звукозаписывающих студий, цифровизации звукозаписывающего оборудования и значительных достижений в области акустики, записи и воспроизведения звука. Уже в 70-е звукоинженеры научились записывать такую сложную акустическую структуру как хоры и симфонические оркестры с высокой «верностью воспроизведения» (Hi-Fi), используя аналоговое оборудование. Современная цифровая запись открывает удивительные возможности для музыкантов. Сейчас можно легко вырезать, склеить и наложить цифровую запись. В 50-х годах вся песня записывалась полностью от начала до конца, записывались несколько вариантов ее исполнения (takes), из которых выбирался лучший. В то время стали появляться стерео записи, но до многоканальных студийных магнитофонов с широкой лентой было еще далеко, и для получения

требуемого акустического эффекта Элвис Пресли записывал некоторые композиции в стенах храма. К слову, сохранившиеся архивные записи наиболее известных исполнителей переиздаются в наши дни в «коробочных изданиях» в несколько компакт-дисков CD с красочными буклетами как ранее не выходившие в свет материалы (Takes 3, 4; Alternative Takes, Unreleased Versions и пр.). Такие издания представляют собой большую ценность для филофонистов и любителей творчества определенного исполнителя, а также существенно украшают домашние аудио коллекции. Музыкальные записи на CD были существенно потеснены загружаемыми из Интернета музыкальными стримами, которые удобно воспроизводить на различных типах гаджетов, используя одни и те же плейлисты. Это удобно, но современный слушатель устал от идеального цифрового звука и все чаще обращается к виниловым пластинкам, то есть технологии, получившей широкое распространение в 50-х годах. Именно тогда стали выпускаться так называемые долгоиграющие пластинки (LPs), делавшие 36 оборотов в минуту, на которых помещалось целых 30 минут записи с обеих сторон. Это был большой прорыв в записи звука, поскольку раньше пластинка проигрывалась на 78 оборотов и вмещала всего два музыкальных произведения.

Если коротко подвести итоги вышесказанного, то следует отметить следующее:

- Музыка 50-60-х годов обладала неповторимым колоритом, музыкальностью и гармонией, что создавало ей яркую индивидуальность и «свой саунд». Это было обусловлено традициями и установками того времени, а также некоторой ограниченностью используемых технических средств;
- Музыкальное наследие этого периода было ярким и оказало глубокое влияние на творчество музыкантов последующих десятилетий, давая начало музыкальным коллективам и направлениям, ставшим позже классическими;
- Музыка носила национальный характер, была узнаваемой и считалась сугубо «американской», что позволяло в форме «мягкой силы» воздействовать на широкие слои музыкальной общественности за рубежом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК И ИСТОЧНИКИ

1. Десятерик Д. Альтернативная культура: энциклопедия. М.: Ультра. Культура, 2005.
2. Миронова М.В. Терминосистема танца хип-хоп во французском языке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2020. № 5. С. 43-57.
3. Рублёв С. С. Голоса в голове // Музыкальная энциклопедия «Звуки.Ру», М.: Эксмо, 2007.

4. Синицын А.Ю. Музыкальная культура США 40-50х годов: буги-вуги // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: История, культура и искусство. 2021. № 01 (02). Режим доступа: <https://scipress.ru/fai/articles/muzykalnaya-kultura-ssha-40-50kh-godov-bugi-vugi.html> (Дата обращения: 28.02.2021)
5. James E. Perone. Music of the Counterculture Era. Greenwood Publishing Group, 2004
6. <https://ru.wikipedia.org/wiki/1950-%D0%B50%B4%D1%8B> (дата обращения 19.12.2020)
7. <https://ru.wikipedia.org/wiki/1960-%D0%B54%D1%8B> (дата обращения 19.12.2020)
8. Ira A. Robbins. British Invasion (music) - Britannica Online Encyclopedia. Britannica.com (дата обращения 19.12.2020)
9. Музыкальная культура 60-х годов XX века <https://myshulka.ru/node/161> (дата обращения 19.12.2020)

Терешина Н.М.

ЗАИМСТВОВАНИЯ И КУЛЬТУРА: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ЯЗЫКОВАЯ «БЛАГОСКЛОННОСТЬ»?

Аннотация. В статье анализируются процессы интенсивного образования неологизмов и заимствований в английском и русском языках, процесс семантического сдвига, их трансляция в различные культуры как формирование определенного стиля жизни. Автор рассуждает о том, как радикально меняется семантика слова в сравнении с его этимологическим значением в английском социуме и вызывает ли это определенную трансляцию ценностей в русской культуре. Рассматривается степень лояльности русского языка к этим явлениям, а также эффективность защитных механизмов языка.

Ключевые слова: концепт; неологизмы; семантический сдвиг; трансляция ценностей; возможные последствия

Tereshina N.M.

CULTURE AND ALLOLINGUAPHILIA: IS IT A MUST OR A FAVOR?

Abstract. The power of linguistic patterns plays a crucial role in conceptual structuring of world and society. Meanings can shift completely, so that the etymological meaning has no evident connection to the current one. The article deals with outcomes of semantic changes of a word in English and Russian due to the process of neological boom, thus creating a specific mindformance. Language can work as a defense/ fail or safe mechanism to destroy or protect the environment.

Key words: neologisms; semantic changes; challenge; socio-cultural values; outcomes

Безусловно, заимствования иностранных слов - один из эффективных способов пополнения словаря современного русского языка и поэтому возможно утверждать, что язык является индикатором настроений социума, так как всегда гибко реагирует на все новое, происходящее в

обществе. Заимствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов, государств. Одной из основных причин заимствования иноязычной лексики признается отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка - рецептора. При этом любая из заимствуемых единиц может остаться неосвоенной и «выпасть» из языка – рецептора. А.Ю. Епимахова делает интересный вывод о том, что способность того или иного языка к направленному усвоению иноязычных лексических элементов – скорее, его преимущество, а не слабость [4].

Процесс адаптации иноязычных слов, управляемый, как и все языковые процессы, прежде всего, внутриязыковыми факторами, может регулироваться и экстралингвистическими силами. Для того, чтобы произошло заимствование, необходимо наличие ряда внутриязыковых факторов - психологических предпосылок, определенного настроения этносоциума, программирования его языкового сознания, что, как можно утверждать, является одним из основополагающих факторов в этом процессе. И в этой связи является важной точка зрения И.М. Некипеловой, которая утверждает, что психологический опыт прошлого играет большую роль, т.к. язык - уникальная, открытая и исторически развивающаяся система, современное состояние которой является следствием её прошлого состояния [8]. Лингвисты предлагают обозначить психологическую готовность языкового коллектива к заимствованию такими терминами, как *аллолингвомания* (от греч *allos*-иной, чужой – мания, любовь к другим языкам) и производные - , *аллолингвофилия*, *языковая лояльность*, *аллолингволяльность*, то есть терпимость к «чужому» в языке или *аллолингвотолерантность*.

Вопрос о заимствовании иноязычной лексики выходит за рамки простого пополнения словарного состава одного языка лексическими средствами другого и затрагивает проблемы межкультурной коммуникации. И последствия возможного развития слияния культур и проникновения лексики в другие языки часто непредсказуемы. В результате лексической трансплантации система языка старается обеспечить концептуальное выравнивание в семиотическом пространстве принимающей культуры. Со временем в процессе заимствования такие вновь приобретенные концепты могут видоизменяться под влиянием культуры, в которую они транслируются.

Так что же такое заимствования сегодня – *это необходимость или все-таки языковая благосклонность?* Причина такой психологической готовности или неготовности принять новое значение слова может заключаться в следующем - каждая лингвистическая система является открытой, она не является замкнутой, она постоянно реагирует на все новое, *но с разной степенью интенсивности*. То есть, данное явление не всегда является однозначным – отношение к новому слову может быть разным, так как мы по-разному воспринимаем одно и то же явление.

В русском языковом сознании в последнее десятилетие происходит «семиотический взрыв» - огромное количество заимствований в экономике, политике, СМИ, рекламе и т.д. Причем, формы заимствований могут быть самыми разными – это калькирование, транскрипция, транслитерация, стяжки слов, часто в сочетании с конверсией (*must-have – то, что вам обязательно нужно!*); словосложение *-(more красоты – игра слов)* и т.д.; сочетание русского и английского слова или даже его отдельного элемента – *the sad* - яркий рекламный прием и т.д. Безусловно, в богатом русском языке в избытке существуют выразительные эквиваленты, но подобное сочетание английского с русским – мощный рекламный инструмент, броская подача информации. Реклама сегодня является источником огромного количества заимствований:

- «Алтай - это развивающаяся туристическая *дестинация*» (радио «Эхо Москвы»). «*Паблик Токи*» (*объявление в крупном торговом центре*). *Транспарентная политика* (СМИ - все, повсюду). *Модный LOOK (НОВЫЙ ЛУК).*?

И если раньше, как утверждает Ю.М.Лотман, чужое слово, репрезентируя иной мир, может рассматриваться в широко семиотическом смысле как порча, опасность, нарушение порядка и устойчивости своего мира и осознаваться как чуждое в духовной сфере [7, с.199], то сегодня можно наблюдать вполне лояльное, благосклонное отношение русского языка ко все увеличивающемуся потоку заимствований. Несомненно, когнитивная картина мира и наши представления, наше мировоззрение меняются наряду с изменениями, происходящими в жизни общества, поэтому нужны новые формы выражения. С появлением новых слов происходят семантические сдвиги их значений, и это можно рассматривать как зеркало нашего внутреннего состояния, новых социальных реалий.

При диахроническом рассмотрении семантических сдвигов выявляются случаи утери отрицательной коннотации или, наоборот, имеет место улучшение первоначального значения слова. Так, в английском социуме появляется целый ряд прилагательных, существующих изначально с *негативной окраской*, но приобретающие *сегодня положительные коннотации* и формирующие, таким образом, новую концептуальную основу. Семантика таких слов как *aggressive, stubborn egoistic, egosurfing, sick* (досл. *больной*) - *сегодня крутой* или *wicked* - *злой, безнравственный, но* на сегодняшнем сленге – *клевый* ассоциируется скорее с достоинствами. [15]. И еще один пример - *наглый фрукт* (дословный перевод от англ. *cheeky fruit*, означающий «*изысканный*» фрукт) - меню в московском кафе. Примечателен тот факт, что практически все эти слова или словосочетания – сегодня весьма популярный концепт уже и в русской культуре. Так, например, в русском языковом сознании сегодня *брутальный* (от англ *brutal – зверский, жестокий*) практически однозначно воспринимается как *мужественный, великолепный*. А словосочетание *shameless shopping* и воспринимается и переводится в рекламе откровенно дословно – *бесстыжий шопинг*. Или

egoistka – это все, что угодно сегодня: *марка кофе, название журналов и салонов красоты, а также разновидность косметики или программы для сферы обслуживания клиентов.* Сегодня даже существуют новые интерпретации этого явления, радикально отличающиеся от традиционно - классических представлений. Вот одно из них : «Истинный эгоизм – это фанатичная верность своей сущности, не более того. Эгоизм – это когда великий писатель или учёный признаётся только после смерти.. Быть эгоистом – это большой труд. ... эгоисты оставляют след в истории. Они известны нам как величайшие альтруисты» [16]. Таким образом, язык *проявляет* часть шкалы сегодняшних ценностей социума.

Подобные заимствования становятся причиной того, что аксиологический подход здесь пересматривается в связи с изменением отношения к каким-то ситуациям в определенной культуре, т.е., в данном случае происходит сознательное облагораживание изначально негативно воспринимаемых понятий и явлений и формирование терпимого, толерантного отношения к ним. В.В. Копчева подчеркивает, что спектр оценок "иностранного бума" в русском языке последних лет варьируется от тревожно-негативных, пессимистических прогнозов, принимающих формы страха, подозрения, отрицания ("лингвистический беспредел", "разрушение русского языка", "губительное воздействие") до либерально-позитивных, благосклонных квалификаций в форме любопытства, скрытого восхищения и признания ("полифония", "красочность палитры", "развитие языка"). При этом она указывает на то, что явление лояльного отношения к иностранному сегодня в большей степени является психологической, нежели технической проблемой [5]. Н.К.Рябцева исследует причины появления таких отличных друг от друга интерпретаций: «Работа мозга концептуализируется в языке... и, совершенно естественно, в его семантической и даже грамматической организации...» [11, с.268-273], т.е., субъективные факторы преобладают.

Современное состояние русского языка – яркий пример такого иностранного воздействия.

Вот некоторые примеры таких заимствований:

- *хакатон* (англ. *hackathon*, от *hack* хакер + *marathon* марафон) - форум разработчиков, во время которого специалисты из разных областей разработки программного обеспечения (программисты, дизайнеры, менеджеры) сообща решают какую-либо проблему на время. Обычно хакатоны длятся от одного дня до недели;

- *флекситарианцы* (от *flexible* - гибкие) – люди, ищущие компромиссного решения.

Или, например, разновидность селфи:

- *вейдеринг* — фотографии инсценировки удара Дарта Вейдера, героя фильма «Звездные войны»;

- *поттеринг* — фотографии на метлах в прыжке, отсылающие к фильмам о Гарри Поттере;

- *типотинг* — фотографии, на которых люди изображают чайник;

- *винилфэйс* — фотографии людей, объединяющих в единую композицию свое тело с телом певца, изображенного на обложке старой виниловой пластинки;

- *хот дог лэгс* — фотографии голых загорелых ног, чаще всего, на фоне пляжа и моря, напоминающих знаменитые хот-доги, и т. п. [1, 207 с.].

И подобных слов уже в русской транскрипции, без перевода, проявляющих внутренний настрой, так сказать, новой «цифровой» личности в нашем языке, появляется все больше. Если говорить о заимствованиях такого рода, то в этом случае, безусловно, можно подобрать русский эквивалент, как мы убедились на примерах, приведенных выше, т.е., «озвучивание» английского не является каким-то необходимым условием. Это может происходить отчасти и потому, что в английском отдельные понятия и даже целые ситуации могут быть описаны одним словом за счет имплицитности языка, а в русском при этом часто необходимо больше пространства лексического или же грамматического за счет его эксплицитности.

Но, как и все природные системы, язык активизирует процесс «самоочистки», и, как утверждают законы физики, всякое действие рождает противодействие, т.е., чем больше факторов, влияющих на «загрязнение» языка, тем в большей степени могут стимулироваться процессы этой «самоочистки», самосохранения системы. М. Хайдеггер метафорически переосмысливает данный процесс, сравнивая пространство языка и отношение к нему с отношением к собственному дому, а в глобальном смысле- с домом бытия для человечества в целом: «Язык есть дом бытия. В жилище языка обитает человек.». [13, с.266].

И здесь нельзя не согласиться с И.М. Некипеловой, которая утверждает, что это самая сложная система общения людей, система взаимосвязанных противоречий, сбалансированных благодаря языку: имея в своей структуре пласты общечеловеческого, национального (ментального) и индивидуального выражения, язык старается сохранять баланс этих трёх компонентов, проявляя в определенной степени лояльность к происходящему в попытках гармонизировать пространство [9]. Так, Т.Б.Радбиль, продолжая исследования, посвященные особенностям формирования языкового менталитета, еще раз делает акцент на антропоцентричности этого явления, на осознанном выборе человека: «Языковая концептуализация мира обладает возможностью совмещать логически несовместимое ... человек членит мир, сообразуясь со своими нуждами, и нимало при этом не заботится о научной достоверности данных, полученных им в практическом опыте столкновения с вещами [10, С.13]. И оценочное значение является таким антропоцентрическим значением. «Слово есть орган мысли и неперемное условие всего позднейшего развития», - пишет А.А. Потебня [12, с.182].

Р. Лангакер, исследуя феномен психологической интерпретации, делает вывод, что семантическая значимость выражения сводится не

только к отражению описываемого явления или ситуации, но и к особенностям нашей интерпретации и их мысленного представления. [14, 395 p.]. Человек является активным наблюдателем, он сам «выхватывает» впечатление, акцентирует и компенсирует его, ему приписывается активная роль в выборе языковых средств для описания той или иной ситуации. М.Н.Лапшина метко подмечает, что изменения в семантике слова являются зеркалом социальных реалий и мощным когнитивным инструментом: «...выход в сферу социальной психологии, рассмотрение подобного рода языковых явлений в тесной связи с процессами человеческого мышления могут способствовать вскрытию глубинных причин сдвигов в значении слова, которыми так богата история любого языка».[6].

«Своеобразная реконструкция языковой картины мира того или иного народа должна проходить и чаще всего проходит через изучение внутренней формы слова», пишет Т.И. Вендина. Так, она отмечает, что для лингвиста ключом к тайнам мыслительного универсума любой культуры является язык, так как он формирует понятия и организует восприятие в связанную картину мира, причем, чем важнее в культурном отношении понятие, тем больше и детальнее оно параметризовано [2, С.42]. И убедительное доказательство этому – примеры, приведенные ниже, детально и скрупулезно отображающие все нюансы отношений в социуме и уже по-новому фиксирующие картину меняющихся ценностей в отношениях, новый *mindformance* как новый стиль жизни:

- *cancel culture* (дословно - культура отмены) явление, при котором люди, особенно медийные персоны, буквально стираются - “отменяются” из инфопространства и общественной жизни за спорные высказывания и поступки

- *orbiting* - отслеживание жизни в соцсетях

- *ghosting* один из партнеров внезапно прекращает общение, не объясняя ничего другому, исчезает, как призрак

- *mosting* (от *most* – превосходная степень) «иезуитская» форма гостинга, когда партнер сначала возвышает другого, осыпает вниманием, щедрыми комплиментами, признаниями в любви и внезапно исчезает, звонки и сообщения игнорируются

- *benching* (от *bench* – скамья) - партнер держит вас на скамейке запасных

- *caspering* - это гостинг формата «лайт»-мягкий вариант- ваш партнер исчезает в пространстве. Но делает это мягко, постепенно, без резкой ампутации вашей души. Название произошло от милого мультяшного призрака Каспера. Но в отличие от гостинга, касперинг предполагает объяснение

- *breadcrumbing* (букв. – кормить хлебными крошками) для онлайн-знакомства довольно распространенный феномен. Это контакт, наполненный ложными ожиданиями. Типичные хлебные крошки – короткие комментарии под фотографиями Instagram, спонтанные

текстовые сообщения, такие как «Просто подумал о тебе» или многочисленные лайки и смайлики, которые ставят снова и снова. И так может тянуться неделями [17].

Язык смело акцентирует новые, но уже вполне устойчивые тенденции, часто идущие вразрез с этическими нормами социума. И как результат, мы со временем можем лояльнее относиться к каким-то ситуациям и многое уже не воспринимается как откровенно-шокирующее явление.

В своей книге «Мышление и речь» Л.С.Выготский убедительно показывает, что психические процессы развиваются и изменяются на основе усвоения культурного и исторического опыта человечества, зафиксированного в языке и других знаковых системах. [3, 350 с.]. И в данном случае язык, образно говоря, исполняет сохранно-историческую функцию - язык проявляет, язык предупреждает, безмолвно демонстрируя «историческую линейку» национального сознания.

В других же случаях возникшее новое слово может быть своеобразным способом самозащиты, возможностью снять психологическое напряжение. Так, Джон Алджео, известный лексикограф писал: 'We use some new words because we take delight in them... They reflect changes in material and intellectual culture. And they show us something of the way human beings cope with problems and laugh at the absurdities of life'. [18].

(Мы используем некоторые новые слова, потому что это доставляет нам определенное удовольствие... Они отражают изменения как материального мира, так и культурные изменения. Они позволяют продемонстрировать то, как человек решает возникшие перед ним проблемы и смеется над нелепыми жизненными ситуациями)

Такой безболезненный способ приведения в действие механизма «самоочистки» или самозащиты безусловно позволяет сохранять энергетику языка.

Д.С.Лихачев много лет назад писал, что именно сейчас стал особенно актуальным вопрос о защите русского языка, о его охране, причем это в интересах не только русских, но и всех, кто пользуется и будет еще долго пользоваться русским языком наряду со своим родным» [19].

И в заключение хочется подчеркнуть - язык, как и почва, нуждается в постоянной обработке, очищении, активизации корректных концептов для сохранения своей энергетики и, таким образом, поддержания его жизненно-важной социальной миссии – сохранения национальной культуры. «Language is like soil. However rich, it is subject to erosion, and its fertility is constantly threatened by uses that exhaust its vitality. It needs constant re-invigoration if it is not to become arid and sterile» [20].

(Язык подобен почве. Как бы ни была богата была эта почва, она подвержена эрозии, и ее плодородию постоянно угрожает небрежное отношение к ней, истощая ее. И чтобы она не превратилась в засушливую и бесплодную землю, ей нужен постоянный уход).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Барт Р.* Camera lucida. М.: Ad Marginem, 1997. 220 с. Sontag S. On Photography. London: Penguin Books. 207 p.
<https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-litso-i-tsifrovoe-telo-novye-yavleniya-v-vizualnom-kontente-sotsialnyh-setey>
2. *Вендина Т.И.* Русская языковая картина сквозь призму словообразования (макрокосмос). М: Изд.»Индрик», 1998. – С.42.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь : [монография] / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2007. – 350 с.
4. *Епимахова А Ю.* Межъязыковое заимствование наименований лиц по профессии в когнитивно-коммуникативном аспекте : диссертация кандидата филологических наук : 10.02.19 / Епимахова Алина Юрьевна; Челяб. гос. ун-т.- Челябинск, 2010. - 172 с.
5. *Копочева В.В.* Психологические факторы лингвистического заимствования. URL <http://www.auditorium.ru.html>)
6. *Лапина Н.М.* Семантические сдвиги в значении слова как зеркало социальных реалий и как когнитивный инструмент. URL: https://xstud.ru/137842/lingvistika/semanticheskie_sdvigi_znachenii_slova_zerkalo_sotsialnyh_realiy_kognitivnyy_instrument
7. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. Человек - текст - семиосфера - история. М., 1999, С.199.
8. *Некпелова И.М.* Язык как уникальная, открытая и саморазвивающаяся система. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-unikalnaya-otkrytaya-i-samorazvivayuschayasya-sistema>
9. *Некпелова И.М.* (Там же)
10. *Радбиль Т.Б.* Основы изучения языкового менталитета: учеб.пособие. М.:Флинта; Наука, 2010. - С.13.
11. *Рябцева, Н.К.* Ментальная лексика, когнитивная лингвистика и антропоцентричность языка // Труды Международного семинара Диалог'2000 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. Под редакцией А.С. Нариньяни. Т.1. Теоретические проблемы. Протвино. 2000. - С.268-273.
12. *Потебня А.А.* Мысль и язык. М., Правда, 1989. - С.182.
13. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления / Пер. с нем.; Сост., пер., вступ. ст., коммент. и указ. В. В. Библихина. СПб.: Наука, 2007. С.266 (Серия «Слово о сущем»; т. 70).
14. *Langacker R. W.* Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. - New York: Mouton de Gruyter, 1991. 395 p.
15. URL: <https://lingvistov.ru/blog/spoken-english/how-to-sound-cool-in-english/>
16. URL: <https://www.russiapost.su/archives/139968>
17. URL: <http://www.psychologies.ru/ГОСТИНГ, МОСТИНГ, КАСПЕРИНГ: новые жестокие тренды в отношениях>
18. URL: КиберЛенинка: https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmy_angliyskogo-yazyka-xxi-v
19. URL: ЛГ. 30.10.1991 <https://www.litmir.me/br/?b=638950&p=1>
20. URL: <https://quotefancy.com/quote/1573230/Elizabeth-Drew-Language-is-like-soil-However-rich-it-is-subject-to-erosion-and-its>

Тетёркина О.А.

СЛЕНГ РАЗЛИЧНЫХ СУБКУЛЬТУР АМЕРИКИ

Аннотация. Данная статья посвящена сленгу различных субкультур Америки; тому, как появляются сленговые выражения, для кого они характерны. Также в статье даны примеры таких выражений.

Ключевые слова: субкультура; линго; энтузиазм; сленг; изюминка.

Teterkina O.A.

DIFFERENT AMERICAN SUBCULTURAL SLANG

Abstract. This article is devoted to the slang of various subcultures of America, how slang expressions appear. It also provides examples of such expressions.

Key words: subculture; lingo; exuberance; slang; zest to life.

Прежде всего, хотелось бы пояснить такие понятия, как субкультура, сленг, линго, жаргон, аргю.

Субкультура – это система норм и ценностей, отличающих группу от большинства обществ. Она формируется под влиянием таких факторов, как возраст, этническое происхождение, религия, социальная группа или место жительства.

Современный мир уже не представляется без разнообразия субкультур.

Первые субкультуры появились в США после Второй мировой войны. Достаточно вспомнить байкеров, хипстеров, битников, хиппи.

Перейдем к понятиям линго, сленг, жаргон, аргю.

Линго – это 1) малопонятная для непосвященных речь; профессиональный жаргон, аргю; 2) шутливое или презрительное наименование иностранного языка [1].

Жаргон – это речь какой-либо социальной или иной объединенной общими интересами группы, содержащая много отличных от общего язык, в том числе искусственных, иногда условных слов и выражений, отражающих вкусы и потребности данной группы [6].

Аргю – язык замкнутой социальной группы с полной заменой общеупотребительной лексики (например, тюремный аргю).

Жаргон охватывает и социальные, и профессиональные группы, различают молодежный, профессиональный жаргон. Кроме того, он является менее замкнутым по отношению к этим группам и не полностью изолируется от обычной речи [5].

Сленг – это тот же жаргон, но ещё более размытый, он может выходить за пределы социальных и профессиональных групп и используется обычными пользователями для обозначения экспрессии речи. Его состав постоянно изменяется и обновляется, что в наибольшей степени свойственно молодежной среде.

Таким образом, все эти три термина (сленг, аргю, жаргон) имеют как сходство, так и различие. Все они относятся к языку определенных

социальных или профессиональных групп, но отличаются по степени замкнутости, по объему использования в речи и по уровню устойчивости и обновляемости.

Обратимся к истории сленга (лингго). В Америке сленг так и называют — лингго.

Лингго зародился ещё в XIX веке в США, когда за место под солнцем на Манхэттене боролись банды англичан и ирландцев. Полицейских в те времена пренебрежительно называли “Мухи Шу” (*shoo flies*).

Особыми мастерами американского уличного сленга на двух побережьях зарекомендовали себя банды *Latin Kings, Bloods u Crips*, существующие в Америке до сих пор.

Члены банд придумывали сленг, чтобы, во-первых, показать принадлежность к общине, во-вторых, чтобы их не понимали полицейские и не узнали об их планах конкурирующие группировки.

Все выдуманные слова они произносили (и произносят) ещё и на особом диалекте. Например, “*the*” произносят как “*da*”, “*better*” как “*bedder*”. Этот диалект ещё дополняется и неправильной грамматикой. Например, фразу “*I am doing it*” члены банды произносят как “*I be doin it*”.

Нельзя не упомянуть и о 80-90х гг. XX века, когда с появлением рэпа и хип-хопа в английский язык вошло много сленговых выражений, разлетевшихся затем по всему миру.

Приведем несколько примеров таких выражений.

Cheese (дословно — сыр). На сленге означает деньги. Слово стали активно употреблять в 90-х годах XX века. Интересна его история. Слово берет свое начало в 60-70-х годах XX века, когда в Нью-Йорке правительство раздавало бесплатно сыр малоимущим семьям. Чернокожее население Бруклина и Квинса стояло в длинных очередях, чтобы получить паек, а потом использовало сыр как валюту (*You got that cheese?* — Бабки есть?).

50 (файв оу). Так называли и называют полицейских с 80-х годов XX века.

B (би). Сокращение от *Bruva* или *Brother*. Появилось в самом начале становления хип-хопа. Характерно для Гарлема. Означает — “братан”.

Math — телефонный номер (“*What is your math?*” Какой твой номер телефона).

Homie — так называют друга или кого-то из своего родного города, кого хочется пригласить в гости.

Приведем другие примеры сленга профессиональных субкультур.

Например, когда лыжники говорят о “дворовой распродаже” (*a yard sale*) они не имеют в виду продажу бывших в употреблении домашних вещей на лужайке перед домом. Они подразумевают падение лыж, солнцезащитных очков и других предметов одежды в снег таким образом, как будто те так специально выложены для продажи соседям.

Когда адвокат говорит: “Пропал свидетель, Ваша честь. Я ожидаю прихода господина Грина.” (*There is a witness missing, your Honor. I'm waiting for Mr.Green to appear*), не стоит волноваться о пропавшем человеке. На самом деле это имеет следующее значение – адвокат не готов взяться за дело, так как клиент ещё не внес наличные за его работу.

Как же появились эти конструкции? Здесь опять речь идет о субкультуре. В любой социальной группе сленг позволяет общаться представителям данной группы между собой таким образом, чтобы они чувствовали себя членами данного сообщества.

Мы все принадлежим к каким-либо группам: фанаты джаза, бармены, геймеры, т.д. Как членам этих групп нам нужны новые слова для обмена опытом, описания идей и подтверждения того, что мы принадлежим к той или иной группе [3].

Энтузиазм, с которым люди создают и используют в языке новые выражения, является частью нашего характера.

Поскольку сленг является содержательным и часто забавным, он добавляет изюминку в нашу жизнь.

Вот такой пример. Юморист С.Д. Перельман однажды попал в аварию, в которой разбил свою машину. Она не подлежала восстановлению. Он быстро забыл весь негатив от аварии, когда механик в автомастерской описал его машину как “*totaled*” (полностью разбита, восстановлению не подлежит).

Перельман, никогда не слышавший такого термина, был в восторге. “*Totaled*”, - ходил он кругами и повторял. Слово было точным, идеальным.

Эксперты-лингвисты в наше время спорят о точных определениях сленга, жаргона и арго. Оставим данный вопрос экспертам.

Ясно одно: язык субкультуры часто «перетекает» в широкие слои населения как сленг. Когда это происходит, судьба у слова такова: либо оно укореняется в современном языке (например, как слово с времен хиппи 1960х *hassle* (морока, суета), либо «вымирает» (как *gag me with a spoon*, туши свет, у меня слов нет, появившееся в начале 80х годов).

Другое наблюдение. Человек, который хочет добиться значительных успехов в карьере в наши дни может быстрее это сделать, забыв “правильный английский язык”, изучавшийся в школе. Взамен этого, он будет использовать язык той группы, куда стремится попасть [2]. Это более всего характерно для работников рекламных агентств и для профессиональных серфингистов.

Иногда сленг возникает из черного юмора, часто как защитный механизм против стресса на работе или в какой-либо ситуации. Например, для медсестры, чей пациент близок к смерти (*is circling the drain*), он “долго не протянет, катится в трубу”, в то же время пациент, находящийся в кислородной палатке (*has gone camping*) “отправился в поход”.

Полицейскому, у которого возникли эмоциональные проблемы, назначают *the rubber gun detail* (бумажную работу). Заключение в тюрьму

называют непонятную еду (часто с душком), которую подают в тюремной столовой *Mr.Ed*.

Сленг любой группы открывает окно в их мир. Знакомясь со сленгом, можно гораздо легче понимать различных людей: актеров, продавцов подержанных автомобилей, медсестер скорой помощи, т.д.

Время от времени одни и те же сленговые выражения могут возникать в нескольких субкультурах. Например, термин “дворовая распродажа” (*a yard sale*) типичный для лыжников и сноубордистов, можно встретить и среди горных велосипедистов, в то время как термин “*circling the drain*” (долго не протянуть) характерный для медсестер, прижился и среди полицейских.

Некоторые термины имеют различные значения в зависимости от группы. Например, общесленговым словечком “*a bambi*” обозначают сексуальную девушку («горячая штучка»), то для дальнобойщиков “*a bambi*” – это олень, а для работников ТВ шоу “*a bambi*” – это участник шоу, который замирает от страха перед камерой, словно олень, ослепленный фарами машины.

Для директора похоронного бюро “*shake and bake*” (раз и готово) – это простая кремация без каких-либо услуг; а для игроков в пляжный волейбол этот термин будет означать игрока, который “нырнул” за мячом и запачкался песком. “*Paper*” (бумага) для шулера означает помеченная карта, а для офицера полиции – штраф.

Так же хотелось бы сказать, что сленг может отличаться регионально (например, в США сленг Восточного побережья и Западного побережья), иметь возрастные различия (сленг 20, 30, 50-летних).

В заключение хотелось бы сказать, что знание сленга различных субкультур США помогает лучше узнать людей, принадлежащих к ним, понять их менталитет и делает изучение английского языка более интересным как для студентов, так и для преподавателей, а изучение субкультур Америки поможет лучше проникнуться духом этой страны и понять ее культурные ценности. Для сленга характерна яркая эмоционально-оценочная окраска и экспрессивность, при этом она применяется в определенных коммуникативных ситуациях, и – в конечном итоге – переходит на уровень общепринятой литературной лексики. Учитывая, что основным носителем сленга является молодежь, он может быть привлекательным для обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Жеребило Татьяна Васильевна. - Изд. 4-е, испр. и доп. - Назрань : Пилигрим, 2005. - 376 с.
2. Мирзоева Ф.Р. Профессиональные жаргонизмы в системе современного делового дискурса (на примере английского языка) // *New world. New Language. New Thinking*. Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. Москва. 2020. С. 79-87.

3. Покровская Л.Ю. Молодежный сленг в современном немецком языке // *New world. New Language. New Thinking*. Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. Москва. 2020. С. 630-636.
4. Хабаев А.Д., Санакоев С.К., Агузарова К.К. Перевод английского сленга // *Chronos*. 2019. № 12 (39). С. 65-66.
5. Koptelova I.E., Panyovkina E.I. Animal Firm // *Russian Linguistic Bulletin*. 2020. № 1 (21). С. 19-22.
6. <https://www.merriam-webster.com> (Дата обращения 13.01.2021).

Трошина Н.Н.

“NEW WORLD, NEW LANGUAGE, NEW THINKING” И СОВРЕМЕННЫЙ НАУЧНЫЙ ДИСКУРС

***Аннотация:** Изменения в формате языкового общения определяются изменениями в мировом порядке. Он в значительной степени характеризуется возросшей ролью информационных потоков, все более унифицируемых в языковом плане. Английское моноязычие доминирует в различных сферах коммуникации, в том числе и в научной, против чего возражает часть научного мирового сообщества. В статье анализируются причины этих возражений.*

***Ключевые слова:** мировой порядок; информационные потоки; моноязычие; национально-языковая категоризация мира; когнитивные метафоры; перевод; Болонская декларация*

Troshina N.N.

“NEW WORLD, NEW LANGUAGE, NEW THINKING” AND MODERN ACADEMIC DISCOURSE

***Abstract:** The changes in the format of language communication are determined by the changes in the world order. The latter is largely characterized by the increased role of information flows, which are increasingly unified in terms of language. English monolingualism dominates in various areas of communication, including scientific communication, which is partly opposed by the scientific world community. The article analyzes the reasons for these objections.*

***Keywords:** world order; information flow; monolingualism; national-language categorization of the world; cognitive metaphors; translation; Bologna Declaration*

Многие виды современного вербального общения в значительной степени подчинены принципу *English only!*, и научное общение не составляет исключения. В этом отражается некий общий дух времени – *Zeitgeist*, – определяемый процессами глобализации, в ходе которой создаются и укрепляются принципы нового мира. *new world*, т.е. нового мирового порядка. Общая концепция мирового порядка содержательно изменилась: если прежде целью мирового порядка было овладение важными территориями с их материальными и людскими ресурсами, то в XXI веке такой целью является управление капиталами и

информационными потоками, через которые можно управлять всем остальным.

Поскольку языковая «упаковка» этих потоков очень важна, актуальным стал вопрос о новом формате языкового общения, что часто обозначается как *new language*. Это весьма широкое понятие, которое охватывает не только языковые инновации (прежде всего, заимствования), но и новизну самой языковой ситуации в различных странах и статусное соотношение различных языков в мире. Не случайно еще в конце XX века Дэвид Роткопф, известный американский политолог и член администрации президента Клинтона сказал: «Культурные различия, существующие в мире, – это досадная помеха, их устранение было бы прогрессивным шагом. Языки, культуры и религии во всем их разнообразии – это разрушительные элементы» [8]. Эти информационные потоки будут тем более управляемыми, чем меньше в них будет смысловых различий, которые приносятся в них национальными языками.

Против этой концепции выступают защитники языкового многоязычия, например, немецкий лингвист Зигфрид Германн, видящий в ней опасность вытеснения национально-языковой категоризации мира, т.е. языковой картины мира, свойственной каждому национальному языку, в различных сферах жизни, в том числе и в научной. Происходит внедрение категоризации мира в соответствии с ценностями англоязычной культуры, прежде всего, американской. Особенностью языкового обеспечения нового мирового порядка является то, что это происходит добровольно [3].

В таком случае почему в научной среде этого *new world* не утихают споры о языковом выборе в эпоху глобализации? И дело не в какой-то антиглобалистской направленности части ученых – важнее понимание ими эвристической ценности культурной и языковой обусловленности национальных моделей мышления и аргументации, а также сохранения научных традиций и научного знания, вербализованного на национальных языках.

По вопросу об отношении к единому научному языку общения (английскому) научное сообщество разделилось на два «лагеря», причем не по принципу «естественные / технические науки» vs гуманитарные науки», поскольку как противники, так и сторонники моноязычия есть среди и тех, и других. Объединения ученых (не только лингвистов), заинтересованных в обсуждении этой проблемы и в сохранении своих национальных языков в научной сфере, есть в различных странах, в частности, в Германии в 2007 году было создано «Общество немецкого научного языка» (Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache, ADAWiS), председателем которого является врач-иммунолог, профессор медицинского факультета Мюнхенского университета им. Людвига Максимилиана Ральф Моцикат. Это Общество выступает за «дифференцированное многоязычие в исследовательской деятельности и в образовании, за сохранение немецкого языка науки на немецком языковом

пространстве. Оно поддерживает все устремления исследователей во всем мире, преследующих аналогичные цели в масштабах своих языков» [1].

И «физики», и «лирики» хорошо понимают преимущества английского языка в международных контактах, но на английском языке сегодня часто проводятся национальные конференции, даже если в аудитории присутствуют преимущественно или только немецкоязычные участники. Это происходит не только при финансировании спонсорами из англоязычных стран, но из бюджетных средств, т.е. на деньги налогоплательщиков конкретных стран. О такой ситуации рассказывает биофизик Штефан Кляйн, присутствовавший на берлинской научной конференции нейрофизиологов под названием „Gedankenforscher“ («Исследователи мыслей»): Все доклады были на английском языке, хотя в зале преобладали немецкоязычные специалисты, а для носителей других языков был синхронный перевод. Присутствовали также и представители «Национального совета по вопросам этики» (Nationaler Ethikrat) и других федеральных органов, финансировавших эту конференцию: едва ли они хорошо понимали докладчиков.

Сегодня ученые, которые не являются носителями английского языка, попали, по выражению хорватского философа, профессора Загребского университета Паво Баришича [2, S. S.39], в «языковой капкан» (Sprachzwangslage), так как их уровень знания английского языка как иностранного никогда не сможет сравниться с уровнем владения им как родным для их американских и британских коллег. В этом отношении важны результаты исследований, проведенных профессором Гамбургского университета Франком Рёсслером, который занимается биологическими аспектами когнитивных процессов. Эти результаты говорят о том, что вынужденный переход взрослых людей на иностранный язык снижают их когнитивные возможности (порождения и восприятия текстов) на 10-20%. Люди не все понимают и не все могут выразить по-английски, даже если они закончили американский или британский университет. Франк Рёсслер считает также, что «не все языки в равной степени пригодны для общения в специальной научной среде: есть научные произведения, которые могут быть написаны только по-немецки, другие мыслимы только на итальянском языке. Мартин Хайдеггер, создавший немало труднопереводимых терминов, считал, что для философии более других подходят немецкий и греческий языки» [4, S.55].

В чем еще состоит языковой капкан науки? В том, что исследователи вынуждены учитывать экономические правила нового рынка науки и привлекательные возможности информационного общения на английском языке. Таким образом, они оказываются перед дилеммой: лояльность своему родному языку и родной культуре или интересы своего научного престижа и перспективы научной карьеры. С этим вынуждены считаться и гуманитарии, работающие в тех областях, где знание другого национального языка обязательно, например, в философии. Учитывая это, не стоит удивляться ситуации, которая сложилась на XXII философском

конгрессе в 2008 году в Сеуле. Тема конгресса была «Переосмысливая современную философию: Первые итоги и перспективы». Статус немецкого языка как рабочего на таких конгрессах был подвергнут сомнению. В качестве аргументов были выдвинуты следующие положения: 1) все немецкие философы прекрасно владеют английским языком; 2) английский язык используется и на внутринемецких конференциях (т.е. в Германии) по специальным проблемам. В качестве контраргумента было заявлено, что многие философы из центральных и восточноевропейских стран используют в международной коммуникации именно немецкий язык, так как он является для них первым иностранным. В результате было решено сохранить за немецким языком статус рабочего языка на следующем философском конгрессе в 2013 году в Афинах. Из 2132 опубликованных материалов афинского конгресса на немецком были написаны только 33 текста, т. е. 1,5%. Все резюме были написаны на двух языках – на родном языке автора и на английском. Можно считать это результатом *new thinking*, т. е. победой современного здравого смысла? Наверное, да.

В чем видят преимущества многоязычия его защитники? Именно в сфере *thinking*, т. е. в сфере познания. Это связано с той системой научных когнитивных метафор и образов, которые представлены в родной культуре средствами ее национального языка, например, *schwarze Löcher, die Sterne fressen* «черные дыры, которые пожирают звезды». В приведении такого аргумента можно было бы заподозрить лингвистов, но в этом плане лидируют физики; так, уже цитированный биофизик Штефан Кляйн подчеркивает, что через языковые метафоры устанавливается эмоциональная связь человека с изучаемым объектом. Шт. Кляйн вспоминает, с каким восторгом он впервые услышал на лекции образные и потому такие удобные (букв. *griffige* – букв. «цепкие») обозначения некоторых понятий в физике: «*Kerne* ядра», *Ringe* «кольца», *Verschränkung* «переплетение». «Я сразу же смог зрительно представить себе эти понятия. Обозначение ‘квантовое переплетение’, используемое в квантовой физике, гораздо более ярко воспринимаются ученым-носителем немецкого языка, чем английское *entanglement* [5]. На использование когнитивных метафор в научном дискурсе обращает внимание также физик Ганс Магнус Энценсбергер в статье «Поэзия науки»: *weiße Zwerge* «белые карлики», *weißes Rauschen* «белый шум»; в математике – *Wurzel* «корень», *Büschel* «пучок», *Knoten* «узел», *Schlingen* «петля» и т.д. Немецкий физик и философ Карл-Фридрих фон Вайцеккер (брат бывшего Президента ФРГ Рихарда фон Вайцеккера) настаивает: «Так называемую точную науку никогда и ни при каких условиях нельзя лишать привязки к тому, что называют естественным или разговорным языком» [1].

Отказ от национальных языков в научной сфере чреват утратой больших пластов полученного знания и вербализованного на этих языках.

В результате нередко изобретается велосипед или искажаются данные о приоритете в научных открытиях.

Очень часто утверждается, что использование английского языка в научной сфере делает ненужным перевод. Однако это справедливо лишь по отношению к носителям английского языка, не-носители вынуждены переводить свои тексты, правда, не без пользы для науки, так как процесс перевода «связан с критическим осмыслением объекта исследования, значит, является сам по себе уточняющим актом познания» [8, S. 28]. Межъязыковое сопоставление терминов, обозначающих сравнимые термины и понятия, делает процесс познания более дифференцированным и утонченным, отмечается в «Основных направлениях деятельности 'Общества немецкого научного языка'» [6].

Ральф Моцикат обнаружил еще одно негативное последствие моноязычия: невольный плагиат в научной сфере. Не будучи в состоянии качественно и убедительно сформулировать свои мысли на английском языке, исследователи, для которых английский язык является иностранным, используют английские выражения, где-то когда-то ими увиденные / услышанные и которые они считают удачными. Они привыкают к ним и со временем начинают считать своими. Такое явление медик Р. Моцикат квалифицирует как заболевание, известное как криптомнезия, при котором источник забывается и чужие идеи кажутся человеку собственными [7]. Такие случаи фиксируются при проверке системой «Антиплагиат», что снижает процент планируемой оригинальности публикации.

В заключение необходимо отметить, что английское моноязычие является также следствием неправильной трактовки понятия интернационализации науки и европейского высшего образования, которое все чаще переходит на английский язык. При этом делается ссылка на Болонскую декларацию о создании единого европейского пространства высшего образования. Но эта Декларация призывает к сохранению национальных языков, культур и систем высшего образования. Однако языковой аспект Болонской декларации и, соответственно, Болонской реформы высшей школы оказался недостаточно проработанным. Ни одна европейская институция не требует перехода образовательного процесса на английский язык – это решают руководители самих университетов, ориентируясь на ситуацию на рынке труда, но при этом учитываются далеко не все аспекты этой ситуации для разных профессий.

Внедрение англоязычных программ в вузах европейских стран означает также нарушение прав граждан этих стран на получение образования на официальных языках их стран. Уже имеются прецеденты, согласно которым университетам в судебном порядке было предъявлено требование об обязательном параллельном языковом обеспечении учебных курсов – на национальном языке и на английском языке. Такое решение было принято, например, в отношении Миланского Политехнического университета (Politecnico di Milano): Высший Административный суд

итальянской Ломбардии (Tribunale Amministrativo Regionale per la Lombardia) запретил в 2013 году этому университету переход на английский язык в преподавании всех учебных курсов и в приеме экзаменов для аспирантов. Это решение было подтверждено в 2017 году Конституционным судом в Риме [цит. по: 7].

Поэтому оптимальным решением языковой проблемы в научном дискурсе представляется дифференцированное многоязычие, т. е. использование национальных языков в различном объеме для различных специальностей в сочетании с параллельным использованием английского языка как языка международного общения на международных конференциях и конгрессах, а также для написания развернутых аннотаций и резюме к статьям, монографиям и диссертациям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. ADAWiS. – Mode of access: adawis.de (дата обращения – 09.12.2020).
2. *Barišić P.* Sprachzwangslage der Wissenschaft: Exkurs zum Weltkongress für Philosophie // Zagreber germanistische Beiträge. Zagreb, 2019. Н. 28: Anglophonisierung der Wissenschaftssprache. – S. 39–54.
3. *Gehrmann S.* Die Kontrolle des Fluiden: Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung // Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive. – München, New York: Waxmann, 2015. – S. 117–156.
4. *Hirnstein A.* Deutschsprachige Forscher sind benachteiligt, weil das Englische alles verdrängt – total disaster, so sad // Neue Züricher Zeitung am Sonntag. 12.02.2018. S.53.
5. *Klein St.* Wissenschaftssprache: Dümmer auf Englisch // Frankfurter Allgemeine Zeitung. – Frankfurt a.M., 06.07.2007.
6. Leitlinien/ Mode of access: http://adawis.de/fileadmin/user_upload/Leitlinien/Leitlinien_2015_russisch.pdf (дата обращения – 10.12.2020).
7. *Mocikat R.* Der Wert der Mehrsprachigkeit in den Naturwissenschaften // Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs: Ein Panorama der Möglichkeiten und Schwierigkeiten. – Baden-Baden: Nomos, 2018. – S. 269–282.
8. *Mocikat R., Dieter H.H.* Eine Universalsprache für die Naturwissenschaften? Ein kritischer Zwischenruf // Aviso. – München, 2011. Н.2. – S. 26–31.
9. *Rothkopf D.* In praise of cultural imperialism? // Foreign Policy. N.Y., 1997. N 107. P. 38–53.

Цапина Е.А.

ГУМАНИТАРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И ИСПАНИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: В динамике развития гуманитарного сотрудничества совмещаются стихийные и управляемые процессы, становится понятной необходимость проведения анализа путей формирования данного сотрудничества, исследование факторов его формирования и динамики, изучение характера его влияния на взаимоотношения государств друг с другом. Кроме того, важно подчеркнуть, что в глобальном мире исследование гуманитарной сферы необходимо для развития стабильных

дипломатических отношений и выстраивания плодотворных межкультурных коммуникаций. Изучение гуманитарного сотрудничества стран может оказаться значимым для понимания тенденций в развитии других государств мира.

Ключевые слова: гуманитарное взаимодействие, межкультурные коммуникации, социокультурное взаимодействие, мягкая сила, международные отношения

Tsapina E.A.

COOPERATION BETWEEN RUSSIAN AND SPAIN IN HUMANITARIAN FIELD: THE PRESENT STATE AND PROSPECTS

Abstract: *In the dynamics of the development of humanitarian cooperation, spontaneous and controlled processes are combined, it becomes clear that it is necessary to analyze the ways of forming this cooperation, to study the factors of its formation and dynamics, to study the nature of its influence on the relations of states with each other. In addition, it is important to emphasize that in the global world, the study of the humanitarian sphere is necessary for the development of stable diplomatic relations and building fruitful intercultural communications. The study of the humanitarian cooperation of countries can be significant for understanding the development trends of other countries in the world.*

Keywords: *humanitarian interaction, intercultural communication, sociocultural interaction, soft power, international relations.*

Гуманитарное сотрудничество между странами всегда оказывает существенное влияние на выстраивание плодотворных доверительных отношений не только между самими государствами на официальном уровне, но и положительно сказывается на рядовом, обывательском уровне. Коммуникация между странами в гуманитарной сфере позволяет простым людям погрузиться в изучение интересующей их культуры, что положительно отражается на имидже страны в глазах иностранцев. Гуманитарное сотрудничество позволяет взаимно изучать язык, традиции, историю, мировосприятие взаимодействующих стран. Нельзя не отметить тот факт, что повышение имиджа государства в глазах как официальных лиц, так и простых граждан имеет своё отражение в реальных, ощутимых выгодах как, например, увеличение туристического потока или же выстраивание более тесных дипломатических, экономических связей.

В 1980-ых годах в научный обиход плотно вошёл новый термин, введённый американским политологом Джозефом Найем «soft power» (мягкая сила). Содержание термина представляет собой форму деятельности государства по достижению национальных целей, не прибегая к средствам принуждения, а за счёт имиджа государства в глазах мирового сообщества. Основными инструментами достижения цели в мягкой силе являются язык, культура и традиции государства, распространяя которые оно получает рычаги влияния на иностранные общества. Именно за счёт гуманитарного сотрудничества и происходит распространение идеалов, традиций, культуры и языка за пределы собственного государства. Межкультурные коммуникации, реализующиеся в виде расширения туристической активности, международных образовательных обменов или проведения культурных

мероприятий в иностранных государствах и многого другого, способствуют повышению имиджа страны в глазах иностранных обществ и имеют положительный эффект для всех сторон межнационального гуманитарного сотрудничества.

Вышеуказанное в полной мере соответствует взаимодействию между Россией и Испанией. Несмотря на географическую отдаленность, страны еще с середины XV века проявляли интерес друг к другу, а уже с начала XVI века, с заключения дипломатических контактов, началась полноценная история гуманитарных отношений между странами. Гуманитарное сотрудничество реализуется между Россией и Испанией на дипломатическом уровне (объявление года национальных культур, в ходе которого жители обоих государств могут познакомиться с особенностями языка, кухни, традиций и обычаев и т.д.), на научно-образовательном уровне (межнациональные программы по обмену студентами и учёными, открытие школ при учебно-образовательных учреждениях в иностранном государстве и т.д.), а также на экономическом и официальном (политическом) уровнях). Гуманитарное сотрудничество России с Испанией позволяет всем интересующимся погрузиться в тонкости изучения различных диалектов испанского языка, истории Испании и традиций испанцев и наоборот. [10]

В XXI веке гуманитарное сотрудничество стало основным инструментом международного взаимодействия. Такая совместная деятельность поддерживается гуманитарной политикой, которая в свою очередь фиксирует определенные нормы и правила для реализации сотрудничества между странами. Гуманитарная политика служит для решения определенных проблем, связанных с социально-гуманитарным развитием общества, социально-политическим взаимодействием, основанном на международной нестабильности и глобальных рисках.

Международные отношения осуществляются не только в области экономики или политики, но и затрагивает такие сферы, как культура, наука, образование и обеспечение свобод и прав человека. Развитие культурных связей необходимо для создания здоровой конкуренции в глобальном мире. В современном мире именно межкультурное сотрудничество является одним из важнейших аспектов многополярного мира. Ни одна из стран не может остаться в стороне от создания и реализации культурных программ на мировом уровне, поскольку интеграция в мировую культуру позволит государствам быть открытыми для становления и осуществления своих интересов на международной арене.

Начало взаимоотношений России и Испании уходит корнями к 80-м годам XV века. Однако, полезные взаимосвязи начали формироваться в XVI веке, когда впервые в Мадрид прибыло посольство из Москвы для передачи грамоты Василия III императору Карлу I. [1]

Особая общность и схожесть истории, присутствующая в сознании двух народов являются основными особенностями развития отношений

между странами. Испания избавилась от завоевания Пиренейского полуострова маврами, а Россия от татаро-монгольского ига. В обеих странах наблюдалась раздробленность. Как в России, так и в Испании духовенство занимало особое место и оказывало влияние на политику государств. Конечно, существуют и значительные различия не только в культуре, но и в особенностях самого развития государств. Но именно эти противоречия и способствуют гармоничному сотрудничеству в различных сферах и стремлению узнать поближе менталитет друг друга.

Более того, историю тесных гуманитарных взаимодействий между Россией и Испанией отражает наличие в русском языке обилия испанизмов. Отметим лишь некоторые из них: Банан (исп. *banana*), гитара (исп. *guitarra*), анчоус (исп. *anchoa*), армада (исп. *armada*), ваниль (исп. *vanilla*), лимон (исп. *limón*), москит (исп. *mosquito*), карамель (исп. *caramelo*), мулат (исп. *mulato*), мангуст (исп. *mangosta*), сигара (исп. *cigarro*), эмбарго (исп. *embargo*), торнадо (исп. *tornado*). Тематическая принадлежность вышеописанных лексических единиц говорит и о историческом характере взаимоотношений между Испанией и Россией, во многом сводящимся к экономическому сотрудничеству. [7]

Современные отношения между Россией и Испанией строятся стабильно. В 2017 году российско-испанская дипломатия отпраздновала 40 лет гуманитарного сотрудничества после падения режима Франсиско Франко. Испания все чаще выступает за стабилизацию отношений между Россией и Евросоюзом, что позволяет ей избавиться от лавирования на международной арене. Альфонсо Дагестис, который является Министром иностранных дел Испании, предложил политику «двойного подхода», заключающуюся в том, что Испания, строя дипломатический диалог с Россией, будет поддерживать согласие со странами Европейского союза. По нашему мнению, именно подход «двойного стандарта» предопределяет партнерство между Россией и Испанией.

Испания относительно России выбрала неоднозначный курс. Она может идти на сближение с Москвой, одновременно поддерживая санкции, выдвигаемые ЕС, или комбинировать агрессивную политику НАТО с нивелированием антироссийских настроений в ОБСЕ. [5]

Однако не только исторические факторы являются благоприятными для поддержания отношений между нашей страной и Испанией, но и то, что постфранкистское парламентское правительство стремиться к поддержанию связей между нашими странами.

В России в 2011 году король Испании Хуан Карлос I был признан выдающейся личностью и был награжден государственной премией за «достижения в области гуманитарной деятельности». Помимо этого, страны провели перекрестные года в области политики, экономики, культуры и образования. Спустя год король с визитом прибыл в Москву, что послужило еще одним важным толчком в развитии российско-испанских гуманитарных отношений.

В связи с событиями на Украине и санкционной политикой Евросоюза сократился не только товарооборот и дипломатическое общение между странами, но и количество туристов, посещающих Испанию, что привело к осложнению гуманитарного сотрудничества [12]. Еще много факторов и событий повлияло на построение отношений между двумя странами: решение каталонской проблемы, во вмешательстве в которую была обвинена Россия, дело Скрипалей, последствие которого привело к высылке двух российских дипломатов [11].

Все же стороны стремятся к полноценному сотрудничеству в различных сферах, что подтверждается частыми визитами С.В.Лаврова в Мадрид, телефонным разговором В.В.Путина с новым премьер-министром Испании Педро Санчесом, а также проведением различных форумов с участием двух стран.

Общепризнан тот факт, что Россия и Испания занимают особое место в европейской и мировой истории. Эти страны, благодаря проводившимся ими географическим исследованиям, в какой-то степени обеспечили, стали предтечами процесса глобализации. Россию и Испанию также можно рассматривать как страны, которые стали преградами для европейского континента в ходе экспансии цивилизаций с абсолютно чуждой Европе культурой. Можно привести такие параллели, как испанская реконкиста (возвращение земель, ранее завоеванных арабами) и сопротивление Руси монгольскому нашествию. Кроме того, испанские республиканцы и советские добровольцы первыми в Европе вступили в схватку с германским нацизмом и итальянским фашизмом. Если возвращаться к истории, то возможно найти еще примеры такого рода. Историческое сходство, которое можно обнаружить в обеих странах, позволяет строить взаимодействие не на пустом месте, а на определенном историческом фундаменте. Главный этап отношений Испании и России начинается уже с середины 1990-х годов, когда были подписаны соглашения о сотрудничестве. В том числе в 1994 году было заключено Соглашение о сотрудничестве в области культуры и образования [6], в основу которого была положена концепция преимущественной ориентации на прямые обмены между различными партнерами обеих стран, включая государственные, общественные, частные структуры, а также отдельных лиц. [2]

В данном соглашении в преамбуле особо отмечается, что «расширение связей в различных областях культуры и образования будет способствовать дальнейшему развитию дружбы и сотрудничества между обоими народами».

Основой для плодотворного сотрудничества России и Испании служит уникальность и самобытность культурных традиций обеих стран. Культурное сотрудничество способствует углублению взаимопонимания между странами, а также сближению народов. Особенно важно развитие положительного восприятия России европейскими странами.

Представляется возможным определить некоторые особенности, присущие гуманитарному сотрудничеству между Россией и Испанией.

Во-первых, можно отметить неотвратимое наращивание и углубление дипломатических связей, а также выстраивание плодотворных партнерских отношений. Оба государства имеют различные позиции по этому вопросу, в то же время они ориентируются на закрепленные официальные документы, регулирующие двусторонние отношения.

Отмечается и различный подход к административно-правовому обеспечению гуманитарных связей между странами. Так, за период с 2000 по 2010 гг. в России было принято лишь два важных документа, касающихся вопросов гуманитарного сотрудничества с Испанией. В большей степени это связано с организованной координированной политикой, проводимой Россией в этой сфере через специально созданную организацию Россотрудничество. В то же время, в самой Испании наблюдается глубокая дифференциация нормативно-правовых актов вследствие отсутствия единой четко выстроенной гуманитарной внешней политики.

Второй не менее важной тенденцией является институализация, а точнее выстраивание с двух сторон институтов деятельности, направленной на сотрудничество, в том числе и в гуманитарной сфере. В данный комплекс входят не только консульства и посольства, но также играют роль частные организации и некоммерческие учреждения, функции которых имеют экономическую, политическую и культурную направленность.

Важным инструментом для российско-испанских культурных связей являются перекрестные года. В частности, в 2015-2016 годах проходил перекрестный российско-испанский год литературы и языка и в 2019 - год образования.

Начиная с конца 1990-х годов заметно расширилась география прямых связей между университетами. Так, имеется соглашение между Российской академией наук и Мадридским политехническим университетом. Стоит также отметить институт Сервантеса в Москве и российская бизнес школа в Барселоне. В ближайшем будущем предполагается взаимное открытие филиалов ведущих университетов и вузов, а также активизация совместных научных исследований. [8]

Учитывая все современные тенденции, каждое государство разрабатывает приемлемую для себя политику в области межкультурного взаимодействия, определяет свои приоритеты.

Для России основными целями международной культурной политики является формирование благоприятного и объективного образа России в мире.

Приоритетными странами для России в области межкультурного сотрудничества являются государства СНГ и Балтии, что, вероятно, вызвано географическим соседством с данными регионами. Как следствие,

финансирование культурного взаимодействия со странами этих регионов выше, чем с государствами Запада и в частности Испании.

С испанской стороны приоритеты межкультурного сотрудничества обусловлены историческими и культурными традициями. Преимущество отдается ибероамериканским странам. В документах, содержащих концепцию межкультурной политики Испании, Россия вовсе не упоминается. Это говорит о второстепенной роли России для Испании в области культурного взаимодействия, несмотря на то, что российско-испанские отношения всегда были мирными и дружественными.

Однако, несмотря на второстепенные позиции, занимаемые странами в области культурного сотрудничества в формальном поле, фактически Россия и Испания развивают эти отношения достаточно активно. Формированию такой картины способствует несколько факторов.

Несмотря на то, что Испания и Россия являются «центрами» Латинской Америки и СНГ соответственно, Россия с латиноамериканскими, а Испания с государствами постсоветского пространства развивают отношения напрямую, а не через их «лидеров». Для России Испания является в первую очередь государством европейского континента, а страны Латинской Америки – другого, поэтому и приоритеты по отношению к ним несколько иные.

Можно отметить интенсивный политический, экономический диалог, а также межкультурные коммуникации. [4]

Главные интересы Испании в сохранении дружественных отношений с Россией состоят в том, что, во-первых, Россия является крупным источником энергоресурсов, она является одним из ведущих экспортеров нефти для Испании. В настоящее время доля российской нефти в общем импорте Испании этого энергоресурса составляет более 20%. В то же время, другие экспортёры нефти занимают куда более слабые позиции в своей торговле с Испанией, например, второй по объёму торговли энергоресурсами страной является Мексика, доля которой в Испанском импорте составляет лишь 12% [3].

Кроме того, важным аспектом экономических отношений двух стран является экспорт Россией в Испанию сжиженного природного газа, несмотря на наличие на Пиренейском полуострове собственных месторождений. [9]

Дополнительно к указанному выше, Испания имеет экономический интерес в российском рынке сбыта своей продукции, например в отрасли лёгкой промышленности или автомобилестроении.

Нельзя не отметить и тот факт, что испанские строительные и обслуживающие организации принимают непосредственное участие в реализации многих инвестиционных проектов в России. Одним из таких проектов является обустройство туристической зоны на побережье Черного моря.

Важным интересом гуманитарного сотрудничества Испании с Россией является привлечение российских туристов на Пиренейский

полуостров, что благоприятно сказывается на экономике прибрежных регионов страны.

Укрепление гуманитарного сотрудничества между Россией и Испанией - довольно сложный процесс. Вместе с тем, сегодня оно является главным фактором укрепления двусторонних отношений между народами Испании и России. Вот уже более 40 лет двусторонние отношения развиваются в различных направлениях. Можно предположить, что политическая нестабильность на мировой арене не навредит стабильному развитию партнерства.

При всей нестабильности на мировой арене и несовпадении взглядов по некоторым вопросам России и Испании, XXI век характеризуется становлением межрегионального и межинституционального сотрудничества. Происходят культурные и научные обмены, не требующие политического вмешательства.

Гуманитарное сотрудничество России и Испании – приоритетнейшее направление двусторонних отношений. Ибо главной ценностью любого государства является соблюдение интересов граждан. Только обдуманная, грамотная, кропотливая, взаимоуважительная политика двух государств способна поспособствовать развитию планомерного сотрудничества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнян С.Ф. Взаимопроникновение культур: личность в условиях глобализации. – М.: Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2010. - №5 - С. 22-32
2. Великая А. А. Международное гуманитарное сотрудничество: политические аспекты отечественных и западных подходов. Статья в журнале Право и управление. XXI век. М.: МГИМО(У) МИД России. 2012. - С. 63-72
3. Волкова Г.Н. Региональная составляющая современных российско-испанских отношений. Десять лет внешней политики России. М,2003. - 26 с.
4. Дронова С.Ю. «Современность и перспективы российско-испанских отношений в политико-экономической сфере: точки соприкосновения и противоречия». М.: Научной статьи, журнал «Вестник финансового университета» по специальности «Политика и политические науки». 2018. - С.55-61
5. Игнатущенко Е.И. «Партнерство для модернизации» - как объективная реальность сотрудничества России и ЕС в целях формирования единого европейского научно-исследовательского пространства. М.: Инновации. 2011. - С. 79-83
6. Ковжик А.В. Правовая основа российско-испанского гуманитарного сотрудничества на современном этапе. 2016. – 75 с.
7. Юрков Д.В. Российско-испанские культурные связи (конец 1970-х гг.-начало 21 в.) Автореф.дис. канд. Ист. Наук М.: 2010. - 25 с
8. Beata Wojna. España: Nuevo socio estratégico de Rusia en la UE? // Real Instituto Elcano, 2010. - 8 p.
9. Erosa H. Relaciones de ruso-españolas: objetivos y perspectivas generales /Europa Moderna №1– 2006.
10. Manuel de la Cámara. Las relaciones entre España y la Federación Rusa. – Anuario Internacional CIDOB 2010. Barcelona, 2010. - 450 p
11. Palacio A., Twining D. Russia's Shadow Empire // The Washington Post. -Wash., 2006. –19 p.

12. Petr Yákovlev. Rusia y España en los tiempos de turbulencia. – Moscú: ILA RAN, 2009. – 352 p.

Чичина М.О.

ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА XXI ВЕКА И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

***Аннотация:** заимствования из английского языка, внедряющиеся в русский язык в течение последних тридцати лет, влияют на изменения языковой картины мира россиян. Англицизмы проникают во все сферы жизни. Скрытая экспансия английского языка беспокоит лингвистов, филологов и политологов, так как русский – государственный язык РФ. Сохранение русского языка является делом не только лингвистов, но и фактором национальной безопасности*

***Ключевые слова:** русский язык, заимствования, изменения, картина мира, мировоззрение*

Chichina M.O.

VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE 21st CENTURY AND LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

***Abstract:** The borrowings from English, introduced into the Russian language over the past thirty years, caused changes in the language picture of the world of the Russians. The anglicisms have affected all spheres of life. Linguists, philologists and political scientists are concerned about the hidden expansion of the English language, taking into the account that Russian is the state language of the Russian Federation. The safeguarding of the Russian language is not only a duty of linguists, but also a factor of national security*

***Keywords:** the Russian language, borrowings, changes, vision, worldview*

Языковая картина мира как совокупность представлений о мире, закреплённая в русском языке и свойственная всем его носителям, является одним из актуальных объектов современной русистики. Исследования языковой картины мира русского языка XXI века подтверждают мнение о том, что в «традиционной», исконной лексике, дошедшей до нас через века, по-прежнему отражены базовые духовно-нравственные ценности, свойственные России как стране-цивилизации: *совесть, милосердие, доброта, бескорыстие, честь, честность, вера, отец, мать, родители, Отечество, Отчизна, родина, язык, Россия*. Однако русский язык не может не реагировать на те процессы, которые происходят в жизни страны и мира, поэтому меняется лексический состав русского языка. О том, положительные ли эти изменения или нет, речь пойдёт в данной статье.

Мир вступил в третье десятилетие XXI века, 2021 год только начался, но чувствуется, что для всех стран мира стал актуален вопрос о развитии. Политики, дипломаты, политологи, историки, экономисты хотят

найти ответы на вопросы: как будет развиваться человечество дальше? Как будут развиваться ведущие страны мира, в том числе и Россия? Ответы на эти вопросы искали, например, участники Валдайского форума, состоявшегося в конце 2020 года.

В связи с этим зададим ещё один вопрос: а одинаково ли значение слова «развитие» для представителей разных стран, например, для американцев и русских? Чтобы ответить на этот вопрос следует обратиться к истории и традициям.

Н.Я.Данилевский в труде «Россия и Европа» определил, что страны Западной Европы относятся к романо-германскому, США – к североамериканскому, а Россия – к славянскому культурно-историческим типам. По мнению известного учёного, это объясняло различия, которые существовали в развитии стран Западной Европы, США и России. До настоящего времени классификация, данная Данилевским, не утратила своей значимости и актуальности.

Так, доктор исторических наук Л.Г.Ивашов в своей книге «Геополитика Русской цивилизации» в одной из глав тоже упоминает Н.Я. Данилевского и, размышляя о противостоянии коллективного Запада и России, пишет: «Запад под развитием понимает, прежде всего, совершенствование материальной стороны жизни, Восток – нематериальную жизнедеятельность (духовное совершенствование) ставит в качестве приоритета и смысла развития...И русская геополитика скорее наследница именно восточных традиций, чем западных... В русской геополитике присутствуют душа, инструментами развития геополитического разума России выступают вера, духовность, нравственное знание...», – таково мнение политолога, доктора исторических наук Л.Г.Ивашова [1, с. 24].

Понимая, что Россия – это иная страна-цивилизация, коллективный Запад всегда стремился уподобить Россию себе. В разные периоды истории на нашу страну пытались влиять Франция, Италия, Германия, Англия. Иногда это влияние было жёстким, военным: нашествие Наполеона, Первая и Вторая мировая войны. Во второй половине XX века США начали и в XXI продолжают использовать «мягкую силу», в частности, английский язык как эффективный инструмент влияния и «носитель» американского менталитета, с целью убедить людей во многих странах мира, в том числе и России, в привлекательности американского образа жизни.

Так, для американцев естественно стремление к достижению материального благополучия, богатства, а в России издавна было не принято гнаться за богатством, это подтверждала народная мудрость: «Деньги не голова: наживное дело», «лишние деньги – лишняя забота». Но в XXI веке, к сожалению, менталитет определённой части россиян меняется.

«Например, ряд слов, имевших раньше отрицательные коннотации в силу того, что «умение делать деньги» не считалось высшим достижением

личности (*бизнесмен, амбициозный, карьера*) на наших глазах утратили отрицательность» [2].

Об опасности «переформатирования» менталитета русского человека писал ещё Ф.М.Достоевский. По-особенному звучит в XXI веке роман «Игрок», где местом действия является западноевропейский город Рулетенбург. Само название города говорит о том, что люди, попадая туда, становятся одержимы игрой в рулетку, страстью к лёгкой и быстрой наживе. При этом французы, англичане и другие европейцы, описываемые в романе, воспринимают эту среду обитания и образ жизни естественно, привычно, так как их не мучают извечные духовные вопросы о смысле жизни человека. Русские, попадая в Рулетенбург, мучаются и страдают от осознания того, что они вступили на порочный, не свойственный им путь. Неслучайно Достоевский сделал своим главным героем учителя Алексея Ивановича – человека благородной профессии, думающего, умного, честного, но не устоявшего перед пагубным соблазном лёгких денег. Ещё один важный персонаж романа Антонида Васильевна – бабушка, московская барыня, тоже не устоявшая перед властью денег. Финал романа открыт: каждый, прочитав последние страницы произведения, сам решает, удастся ли главному герою преодолеть греховное влечение к игре или нет. Собственно каждый человек в России, да и не только в России, по мнению Достоевского, должен ответить на вопрос: устоит ли он перед соблазном денег и другими искушениями западной цивилизации или нет?

В двадцать первом веке опасность, о которой предупреждал Ф.М. Достоевский, стала очевидной всем. Об этом свидетельствуют и изменения в русской языковой картине мира. «Мягкая сила» коллективного Запада настойчиво проявляется во внедрении в русский язык огромного числа англицизмов. Они буквально повсюду, но особенно активны в экономике. Название лиц и профессий: *дилер, менеджер, мерчендайзер*. Термины биржевого и банковского бизнеса: *клиринг, траст, мониторинг, инвестиции*. Название частных и государственных структур: *консалтинг, холдинг*. Название видов коммерческой деятельности: *аутрайт, ауттрейд, аутсортинг*. Название бумаг и валюты: *евробонд, фьючерс, варрант*. Все эти слова не пополняют, а засоряют русский язык, постепенно вытесняя привычную россиянину лексику: *менеджер – управляющий, инвестиции – вклады, мониторинг – исследования* и т.д. Англицизмы лишают россиян, для которых русский язык является родным, ощущения «корневой системы языка», узнавания этимологии слова, желания поиска внутренней формы русского слова.

К сожалению, с каждым годом не уменьшается, а активизируется процесс размывания русского языка англоязычной лексикой, экспансия английского языка, вызванная и навязываемая глобализацией. «Статистика утверждает, что если с 1960 по 1985 год в русский язык вошло более 9 тысяч заимствованных слов, то в дальнейшем русский язык принимал по 2 тысячи иностранных слов ежегодно. Таким образом, за двадцать лет (с 1985 по 2005 год) это составило около 40 тысяч слов, - объём, который

значительно превышает словарный запас даже высокообразованного человека» [3]

Примечательно, что образ успешного американца появился в русской литературе незадолго до революционных событий XX века. Случайно это или нет? В русской художественной литературе «стала формироваться идея о том, что использование американских качеств – деловитости, напористости, предприимчивости, стремления получить максимальную прибыль – это и есть путь к успеху, как для всей страны, так и для отдельной личности. В повести А. Толстого «Приключения Растегина» (1913 г.) молодой помещик в Поволжье так определял своё кредо: «...я в себе американскую складку нашёл... вот мой принцип: каждую минуту я должен зарабатывать минимум одну копейку: итого в сутки четырнадцать рублей сорок копеек». [4]

О влиянии денег на менталитет русского человека писал А.П.Чехов в сатирическо-философском рассказе «История одного предприятия», там тоже упомянуты Антоном Павловичем русские «американцы», которые восприняли западные идеи как свои: «На именинах и на свадьбах прежние приятели, которых Андрей Андреевич теперь в насмешку величает «американцами», иногда заводят с ним речь о прогрессе, о литературе и других высших материях». Но тогда это было только начало влияния набравшей своё влияние в мире державы – США на своего потенциального конкурента – Российскую империю.

В конце XX века американцы уже не скрывали своих планов по расширению влияния английского языка на менталитет людей в разных странах мира, они начали активно заявлять о том, что именно английский может служить универсальным языком международного общения. В 1994 году появилась впервые и стала широко распространяться книга американского предпринимателя Роберта Тору Кийосаки – «Богатый папа, бедный папа». За несколько лет книга была переведена на 5 языков и была опубликована в 109 странах мира. Адресатом предпринимателя стали дети. Вскоре Кийосаки была предложена обучающая программа «Язык денег». «Он пишет: «Так как деньги – это знание, то отсюда следует, что знание начинается со слов. Слова – топливо для нашего мозга, и слова формируют нашу реальность. Если вы используете неправильные слова, плохие слова, вы будете иметь плохие мысли и плохую жизнь. Использование плохих слов – это всё равно, что заправлять плохим бензином хорошую машину» [5, с. 123]

За последние тридцать лет для россиянина привычными стали: в финансовой сфере *аутплейсмент, бенефиты, инсайд, овердрафт, хеджирование*, в технике *биотек, портал, хот спот*, в торговле *снэки, чипсы, мюсли*, в косметике *лифтинг, скраб, тиссы* и т.д.

«Ещё В.И. Даль заимствованную лексику называл «чужесловами». Это имя наиболее отчётливо и выразительно, на мой взгляд, маркирует экологическое неблагополучие русского языка и русской культуры последних десятилетий, поскольку в языке и в культуре, и в природе и в

жизни оппозиция своё/чужое была и остаётся одной из самых существенных» [6].

Обратим внимание на два тезиса из приведённой цитаты Кийосаки: первый тезис – «слова – топливо для нашего мозга». Многие русские, особенно в малых городах, в деревнях, сёлах никогда не сказали бы так, потому что у русского народа пока ещё сохраняется уважение к слову. Ведь предки учили, что «Слово с Большой буквы – Бог, а слово с маленькой буквы – «традиционное слово», или «исходное слово» [7, с. 6].

Второй тезис из цитаты Кийосаки – «слова формируют нашу реальность». С этим вполне можно согласиться. Другой вопрос: какие слова формируют и какую реальность. Простой пример. Всем очевидна утрата русских названий объектов наших городов. В «златоглавой Москве» вместо гостиницы под названием «Москва» – отель «Four Seasons Hotel», вместо гостиницы «Интурист» – отель Ritz-Carlton, вместо гостиницы «Украина» - Radisson Collection Hotel, а помимо этого ещё: «Ереван-plaza», «Удальцов-plaza», а скоро появится «Павелецкая plaza». Самый крупный деловой центр именуется не иначе, как Москва-City. Помимо этого, пестрят иностранными словами и названия магазинов. Таким образом, можно сделать вывод, что, привыкая к иноязычным вывескам и названиям, используя английскую лексику практически во всех сферах жизни русский человек постепенно может оказаться в новой реальности, причем, не только языковой.

По нашему мнению, спорным является аргумент, который часто встречается на страницах интернет-изданий: «Мир меняется, и мы должны меняться вместе с ним. Не заблуждайтесь на тему того, что русский язык деградирует с появлением заимствованных слов. Это в корне неверно. Ни одна волна заимствований – ни французская, ни немецкая, ни голландская – не привела к порче русского языка. Напротив – способствовала её развитию» [8]. Да, в русском языке есть заимствования из французского (*суп, жюри, рулетка*), немецкого (*бутерброд, вексель, галстук*), голландского (*брюки, зонт, квитанция*) языков, которые «прижились», но поток англицизмов слишком интенсивный и продолжительный.

Какова «русская» речь среднестатистического молодого россиянина? Она наполнена англицизмами. Юноши и девушки не хотят быть *лузерами*, поэтому учат *инглиш* и носят *бренды*, они всегда *онлайн*, так как главное быть *в тренде*, на все случаи жизни у них есть *лайфхак*. Если спешат, поможет *каршеринг*, чтобы успеть в *коворкинг* на *тренинг* о *краудсорсинге*.

Бизнесмены думают, что престижнее сказать *ивент*, а не *событие*, *мероприятие*; *стартап*, а не *проект*, реализуемый с нуля. Этот список можно продолжать довольно долго.

Вспоминаются строки из комедии «Горе от ума» дипломата и поэта А.С.Грибоедова: «*Хоть у китайцев бы нам несколько занять Премудрого у них незнания иноземцев*». Китайцы, долгое время развивающиеся закрыто, и в XXI веке стараются оберегать свой язык, не допуская экспансии

английского языка. «В китайском языке при передаче иноязычной терминологии применяется пояснительный перевод, в результате чего этимологические кальки легко усваиваются языком – составляющие их компоненты описательно раскрывают смысловое содержание термина, что облегчает запоминание. Например: 电脑 [diàn nǎo] (电 ‘электрический’ + 脑 ‘мозг’) (от англ. *computer*) – ‘компьютер’ (Электронный ресурс: <http://bbs.tianya.cn/>), 烘焙鸡 [hōng péi jī] (англ. *homepage*) употребляются в значении ‘домашняя страница’, но буквально означает ‘запеченная курятина’, 趴体 [pā tǐ] было фонетически заимствовано от английского *party* в значении ‘вечеринка, празднество’, а буквально оно означает ‘лежащее тело’ (Электронный ресурс: <http://bbs.tianya.cn/>)» [9].

Китайцы поступают разумно, описывая иероглифами новые для них понятия и термины, не нарушая свою языковую систему.

Раньше и в России поступали также. Когда-то выдающийся учёный М.В.Ломоносов рекомендовал объяснять даже сложные научные термины в понятном русском словесном образе: английский *oxy-gen* – русский *кисло-род*, *hydro-gen* – *водо-род*.

В XXI веке были опубликованы словари под редакцией Г.Н. Складневской: «Толковый словарь русского языка XX века. Языковые изменения» (СПб, 1998), «Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» (М., 2006). Вышла серия коллективных монографий и сборников статей: «Русский язык, пересекая границы» (Дубна, 2001), «Русский язык сегодня. Выпуск 1,2,3» (Москва, 2000, 2003, 2004), «Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX-XXI веков» (М., 2008). Все эти издания подтверждают лишь опасения лингвистов и филологов, что если не предпринять усилия по сохранению русского языка, не принять закон, подобный закону Жака Губона во Франции, то лингвистическая экспансия английского языка будет продолжать наносить вред не только лексике русского языка, синтаксису, но с помощью этого иноязычного влияния произойдёт окончательное реформатирование менталитета большинства россиян.

Закончить хочется статью словами известного русского философа И.А.Ильина: «Россия не есть пустоеместилище, в которое можно механически, по произволу, вложить все, что угодно, не считаясь с законами ее духовного организма. Россия есть живая духовная система со своими историческими дарами и заданиями. Мало того, за нею стоит некий божественный исторический замысел, от которого мы не смеем отказаться и от которого нам и не удалось бы отречься, если бы мы даже того и захотели... Каждый народ творит то, что он может, исходя из того, что ему дано. Но плох тот народ, который не видит того, что именно дано именно ему, и потому ходит побираться под чужими окнами» [10].

Мы по факту своего рождения в России получили в дар «великий и могучий русский язык», но сможем ли сохранить его, избавить от ненужных влияний, чтобы передать потомкам во всём богатстве и красоте,

чтобы и через 100 лет они смогли понять значимость идей классиков русской литературы и прочитать труды русских философов – вопрос открытый.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ивашов Л.Г. Геополитика Русской цивилизации М., Институт русской цивилизации, 2015. 789 с.
2. Сандакова М.В. Русский язык начала XXI века: эволюция, проблемы, ожидания <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-nachala-xxi-veka-evolyutsiya-problemy-ozhidaniya/viewer>
3. Сандакова М.В. Русский язык начала XXI века: эволюция, проблемы, ожидания <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-nachala-xxi-veka-evolyutsiya-problemy-ozhidaniya/viewer>
4. Интернет- издание «Столетие.ру»
5. Катасонов В.Ю. В начале было слово, а в конце будет цифра. Статьи и очерки. М., ИД «Кислород», 2019. 561 с.
6. Жданова О.П. «Лингвоэкологический портрет Толкового словаря начала XXI века <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvoekologicheskiy-portret-tolkovogo-slovarya-nachala-xxi-veka/viewer>
7. Катасонов В.Ю. В начале было слово, а в конце будет цифра. Статьи и очерки. М., ИД «Кислород», 2019. 561 с.
8. <https://www.study.ru/article/lexicology/anglicizmy-ili-zaimstvovaniya>
9. Чжан Кэ Автореферат кандидатской диссертации «Особенности образования и освоения заимствованных слов на русскоязычном и китайскоязычном интернет-форумах» . М, РУДН, 2020. с. 2.
10. Иван Ильин. Наши задачи на чужбине. Историческая судьба и будущее России. Т. 1. М., 1992. С. 327.

Чубарова О.Э.

ПРАКТИКУМ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЭТНОЦЕНТРИЗМ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

***Аннотация:** Статья посвящена обобщению опыта работы с публицистическими текстами, отражающими проявления этноцентризма в межкультурной коммуникации. Тексты были предложены для чтения и обсуждения студентам-иностранцам, изучающим русский язык как иностранный, и магистрантам, обучающимся по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Основная цель работы с предложенными материалами — демонстрация и оценка возможности формирования толерантного подхода к чужим культурам, отказа от этноцентрического взгляда на мир, обучение бесконфликтной межкультурной коммуникации.*

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация; публицистический текст; этноцентризм; магистранты; практикум.*

Chubarova O.E.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION TRAINING COURSE:

ETHNOCENTRISM IN JOURNALISTIC TEXT

Abstract: *The article is devoted to generalization of work experience with journalistic texts, reflecting cases of ethnocentrism in cross-cultural communication. The texts were offered for reading and discussion to foreign students studying Russian as a foreign language, and undergraduates studying in the field of "Linguistics and Intercultural Communication". The main purpose of working with the proposed materials is to demonstrate and evaluate the possibility of forming a tolerant approach to foreign cultures, rejecting an ethnocentric view of the world, and teaching conflict-free intercultural communication.*

Keywords: *intercultural communication; journalistic text; ethnocentrism; undergraduates; practical training.*

Предлагаемая вашему вниманию статья представляет собой обобщение опыта работы со студентами-иностранцами, владеющими русским языком на уровнях В2 — С1, и иностранными магистрантами, обучающимися по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Надо отметить, что практически все учащиеся, которым была предложена представленная в статье последовательность работы с публицистическими текстами (стажеры из Японии, Испании, Великобритании, Чехии; магистранты из Китая, Вьетнама, Словении, Бангладеш и Мали) имели многолетний опыт жизни и учебы, а некоторые — и опыт работы в России, все они достаточно успешно пережили адаптацию к чужой и для многих чужеродной культуре.

Обсуждение «острых» и «неудобных» тем — в частности, таких, как проявление этноцентризма, неприятия и непонимания чужой культуры — полезны и интересны с точки зрения повышения мотивации к изучению языка и углубленному знакомству с иноязычной культурой, а в случае работы с магистрантами, посещающими «Практикум по межкультурной коммуникации» - неизбежны и необходимы. Но такие обсуждения требуют известной осторожности и деликатности. Нам представляется, что при проведении подобной работы не следует настаивать на обсуждении негативного жизненного опыта учащихся (за исключением случаев, когда обучаемые сами проявляют инициативу и стремятся поделиться пережитым).

С другой стороны, обращение к личному опыту межкультурной коммуникации — это неотъемлемая часть занятий русским языком как иностранным (и любым иностранным языком), но ситуация несколько осложняется при необходимости изучать терминологический аппарат межкультурной коммуникации, в частности, понятие «этноцентризм». Естественно, на занятиях по русскому языку как иностранному мы часто спрашиваем учащихся, что их удивило в России (менее удачная, но допустимая формулировка — довелось ли им испытать культурный шок). Кстати, необходимо учитывать, что, как показывает практика, даже при деликатных формулировках далеко не каждый человек охотно делится подобным личным опытом. Во-первых, особенности воспитания и правила

общения, диктуемые родными культурами обучающихся, зачастую не позволяют им рассказывать об эпизодах неприятия тех или иных особенностей российской действительности в присутствии преподавателя, чувства которого было бы невежливо и нежелательно задевать. Во-вторых, в интернациональной группе существует осознаваемая каждым из участников опасность невольно ранить собеседника или вызвать у него негативные эмоции. И, в-третьих, в последнее время мы вынуждены учитывать новые реалии: в условиях дистанционного обучения в группе недостаточно хорошо знающих друг друга взрослых людей крайне сложно достичь того уровня взаимного доверия и открытости, который часто устанавливается между студентами или магистрантами, ежедневно проводящими вместе несколько часов на занятиях, вовлеченных в совместную учебную деятельность и зачастую разделяющих досуг.

При обсуждении такого явления, как этноцентризм, в группе магистрантов на занятиях по межкультурной коммуникации обращение к личному опыту представляется нам изначально некорректным.

Как известно, термин «этноцентризм» был введен в научный оборот ещё в 1906 году Уильямом Г. Самнером. Несмотря на многочисленные исследования, посвященные этому феномену, определение этноцентризма, так или иначе, содержит некое неизменное «ядро». Поэтому здесь мы ограничимся определением, сформулированным М.Г.Стадниковым на основе анализа многочисленных работ зарубежных и отечественных специалистов и его собственных исследований в статье «Психология этноцентризма»: «Этноцентризм - тенденция рассматривать и оценивать окружающий мир с позиции ценностей, культуры и моделей жизни собственной социальной группы» [4, с. 66]. Этноцентризм - естественная и неизбежная реакция на явления, «не укладывающиеся в рамки» собственной культуры, в то же время такая реакция означает наличие ограничений и неполноты понимания окружающего мира, следовательно, справедливо расценивается как подлежащая преодолению. Задавать учащимся вопросы, расшифровываемые как: «Расскажите, пожалуйста, как вы проявили свою ограниченность при встрече с теми или иными явлениями российской жизни» было бы, по меньшей мере, странно.

Таким образом, перед нами стояла задача обсудить возможности межкультурного взаимодействия и преодоления этноцентризма, не прибегая либо почти не прибегая к личному (в первую очередь негативному) опыту учащихся в рассматриваемом аспекте.

Было решено обратиться к публицистическим текстам, описывающим эпизоды действий либо переживаний, которые можно было бы расценить как проявления этноцентризма.

В течение ряда лет (как в связи с необходимостью работы с понятием «этноцентризм», так и независимо от такой необходимости) мы предлагали учащимся прочесть отрывок из мемуаров Владимира Познера «Прощание с иллюзиями» («О национальном многообразии») и один из текстов блогера Марины Бушуевой, участницы проекта «Сноб».

С тестами можно ознакомиться на «Сайте энтузиастов РКИ» [1] и [2].

Фрагмент мемуаров Владимира Познера повествует об опыте проявлений этноцентризма автором, который в те годы был молодым журналистом, совершавшим свои первые поездки по стране.

«Во время этих поездок я оценил мудрость русской поговорки о том, что каждый видит мир со своей колокольни. Хотим мы того или нет, но мы судим обо всем, исходя из собственного опыта, из своего понимания вещей; мы пытаемся уложить все, с чем сталкиваемся, в прокрустово ложе своих представлений. Таким образом, мы подгоняем явления и вырабатываем свой, совершенно ошибочный взгляд на другие народы, расы, нации» [1]. Мы полагаем, что этот небольшой фрагмент можно рассматривать как художественное определение этноцентризма.

Исключительно полезным материалом для занятий является описание опыта негативной реакции автора на традиции иных культур и преодоление (через раскаяние и стыд) этого неприятия после доверительного общения с представителями критикуемых народов.

В первом эпизоде, имевшем место в Грузии, описана негативная реакция человека, воспитанного в традициях американской и русской культур, на чрезмерное, по-видимому, ни на чем не основанное восхваление. Похвал Владимир Познер удостоился как гость, чествуемый во время застолья, от людей, видевших его впервые. Это привело молодого журналиста к характерному для этноцентрического подхода обобщению, а именно - к обвинению всех грузин в лицемерии. Приводим ответ грузинского журналиста русскому коллеге: «... во-первых, я привел тебя в эту компанию, значит, ты - мой друг, а меня-то они знают очень хорошо, плохого человека я не приведу. А во-вторых, предположим, я ошибся, предположим, ты — подлец... Если это так, то ты мало в жизни слышал добрых слов о себе и, может быть, услышав их в таком количестве сегодня вечером, чуть-чуть изменишься к лучшему. Понимаешь? Все, что говорилось за этим столом, было сказано совершенно искренне. Либо это все соответствует истине, либо это поможет тебе стать хорошим человеком».

В аналогичную ситуацию автор попадает в Армении: он открыто выражает недовольство тем, что женщинам не было позволено сидеть вместе с мужчинами за столом, и получает следующий ответ-отповедь: «Каждый раз, когда хозяин вставал, чтобы говорить тост, он смотрел на женщин, дабы получить разрешение. Ты не соображаешь, что жена позволила ему зарезать ягненка на шашлык? Если бы обе женщины не разрешили, он не впустил бы нас в дом. Это у вас женщины сидят с вами за одним столом, но ничего не решают, а у нас не так. Мы слушаемся женщину, потому что она и есть жизнь, от нее все. А ты все стол да стол...»

Фрагмент из книги наглядно демонстрирует существенную разницу в интерпретации моделей поведения представителями культуры, создавшей данные модели, и сторонними наблюдателями. Последние,

исходя из опыта собственной культуры, приписывают тем же моделям принципиально иное содержание.

После чтения текста учащиеся выполняют следующее задание: они пытаются представить и описать реакцию представителей собственной культуры, т. е. своих соотечественников, на ситуации, в которые попал автор мемуаров, и выразить (только если есть такая потребность!) свой личный взгляд на отраженные в тексте события. Это особенно интересно в тех случаях, когда учащийся предполагает, что его личное отношение к обсуждаемому явлению отличается от взглядов большинства представителей его родной культуры. Такое расхождение наблюдается достаточно часто, так как молодые люди, проживающие в чужой стране, независимо от получаемой специальности, неизбежно приобретают богатый опыт межкультурной коммуникации.

По нашему мнению, фрагмент мемуаров Владимира Познера является не только наглядной демонстрацией понятия «этноцентризм», но и своего рода пособием по толерантности, учит уважению и бережному отношению к традициям других народов, а также — что немаловажно — к умению вступать в прямой диалог с представителями иных культур, обсуждая увиденное. По меткому замечанию одного из наших учащихся, «обязательно нужно задавать вопросы и говорить о своих чувствах, только делать это деликатно». Интересно, что данный вывод, который можно оценить как интерактивную стратегию редукции неуверенности, был сделан на основе работы с текстом до того, как магистрант познакомился с соответствующей теорией [3, с.122].

В отличие от мемуаров Владимира Познера, второй из двух предлагаемых текстов, отражающих проявления этноцентризма (блог Марины Бушуевой «Что немцу хорошо, то русскому?») [2], на наш взгляд, является выразительной демонстрацией этноцентрического подхода к реалиям чужой культуры, в связи с чем может служить как для анализа проявлений этноцентризма, так и для самостоятельного поиска путей его преодоления учащимися.

Содержание текста — визит россиянки к жениху, проживающему в Германии, и критический взгляд на «неправильные» и «неудобные» особенности немецкой жизни: принципиальные отличия в правилах гостеприимства, сложности с такими формами досуга, как рыбалка и собирание грибов, постоянная экономия ресурсов, не позволяющая, в частности, отапливать и освещать жилище в привычном для россиян режиме, давление экологического контроля, приводящее к невозможности топить печь чаще трёх раз в неделю, и, наконец — самое для россиян неприемлемое — общепринятая и повсеместная слежка соседей друг за другом в целях обеспечения соблюдения законов и правил.

Текст пропитан едкой иронией по отношению к немецкой культуре и подается автором как попытка развенчать миф о превосходстве европейского образа жизни над российским.

На занятиях мы просим обучаемых сначала найти в тексте и назвать неприемлемые для героини-россиянки аспекты немецкой действительности, затем выступить «в защиту немецкой стороны» и постараться объяснить причины возникновения перечисленных положений и правил, цели и предполагаемые последствия их соблюдения.

Ниже приводим краткое обобщение результатов выполнения предложенного задания.

- Не принято ходить в гости без официального приглашения, присланного заранее. Это удобно, можно все спланировать, у хозяев есть время подготовиться к приему гостей, и никто никому не мешает, не нужно бросать привычные дела и бросаться принимать гостей.

- Необходимо получать специальное разрешение на рыбалку и сбор грибов, лимит собранной рыбы и грибов строго ограничен. Это проявление заботы об экологии, сохранении баланса в окружающей среде.

- Нельзя топить печь чаще трёх раз в неделю. Это тоже забота об экологии.

- Соседи пишут жалобы друг на друга. Это помощь государству в осуществлении контроля за соблюдением правил.

Надо сказать, что данный пункт вызывает самые горячие споры в аудитории; в подавляющем большинстве культур, с представителями которых мы обсуждали этот текст, добрые отношения с соседями важнее соблюдения правил, даже вполне логичных и разумных, устанавливаемых государством. Одна из распространенных в разных странах мира точек зрения: государство должно само осуществлять контроль, а не перекладывать эту функцию на своих граждан.

- Экономия ресурсов — разумная вынужденная мера, связанная с их недостаточным количеством.

Можно продолжить работу с данным текстом, попросив смоделировать вероятную реакцию представителей родной культуры учащихся на перечисленные особенности немецкой действительности. Еще один вариант работы — рассуждая «от противного», попытаться «увидеть», оценить явления российской действительности (возможность свободно собирать грибы и ягоды, заходить в гости без официального приглашения, привычка «лить воду» и не гасить свет) глазами представителя немецкой культуры.

В настоящее время, благодаря развитию средств массовой информации, как профессиональных СМИ, так и блогосферы, мы имеем - в буквальном смысле этого слова, «под рукой» - богатейший материал, который может послужить отправной точкой для моделирования различных подходов к проблемам, возникающим при общении представителей разных культур. Мы полагаем, что вдумчивый анализ публицистических текстов, отражающих этноцентрический подход к реальности, поможет как будущим специалистам по межкультурной коммуникации, так и иностранцам изучающим русский язык, выработать привычку рассматривать возникающие проблемы с разных сторон, развить

навык толерантного отношения к иным культурам, в том числе — культуре страны изучаемого языка. Надеемся, что тексты, возможности работы с которыми мы представили в данной статье, также окажутся полезными нашим коллегам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Марина Бушуева Что немцу хорошо, то русскому? // Сайт энтузиастов РКИ
URL: <http://www.lrwi.ru/?p=1&t=258>

2. Владимир Познер О национальном многообразии // Сайт энтузиастов РКИ
URL: <http://www.lrwi.ru/?p=1&t=367>

3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов/ Под ред. А.П. Садохина. - И.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с. с.122

4. Стадников М.Г. Психология этноцентризма // Вестник Санкт-Петербургского университета. университета. Сер.6, Вып. 2 Психология. С. 55-56

Шапкина О.Н.

ПЕРЕХОД КОЛИЧЕСТВА В КАЧЕСТВО. О СЕМАНТИКЕ ПОЛЬСКИХ НУМЕРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация. Фразеология – это один из наиболее национально-специфических уровней языка, который в огромной степени влияет на своеобразие национальной языковой картины мира. Особый интерес с точки зрения отражения специфики польской языковой картины мира представляют нумеративные фразеологические единицы, содержащие порядковые числительные. При полном или частичном переосмыслении значения фразеологических единиц, в состав которых входят числительные, они утрачивают связь с идеей количества или последовательности и обозначают качественные характеристики предметов (явлений) или качественно новые факты. Качественная характеристика нередко сопровождается оценочным компонентом с положительной или отрицательной коннотацией.

Ключевые слова: польский язык; фразеология; порядковые числительные; коннотация; качественная характеристика.

Shapkina O.N.

THE TRANSITION OF QUANTITY TO QUALITY. ON THE SEMANTICS OF POLISH NUMERAL PHRASEOLOGICAL UNITS

Abstract. Phraseology is one of the most national-specific levels of language, which greatly affects the originality of the national language picture of the world. Of particular interest from the point of view of reflecting the specifics of the Polish language picture of the world are numbered phraseological units containing ordinal numerals. With a complete or partial rethinking of the meaning of phraseological units that include numerals, they lose their connection with the idea of quantity or sequence and denote qualitative characteristics of objects (phenomena) or qualitatively new facts. A qualitative characteristic is often accompanied by an evaluation component with a positive or negative connotation.

Keywords: Polish language; phraseology; ordinal numerals; connotation; qualitative characteristics.

Фразеология – это один из наиболее национально-специфических уровней языка, который в огромной степени влияет на своеобразие национальной языковой картины мира. «Во фразеологизмах заключена народная оценка жизни, наблюдений. Они отражают условия жизни народа, особенности культуры, истории, традиций. Все это приводит к своеобразию их форм в различных языках, к предпочтительности употребления одних языковых средств выражения при более редком употреблении других» [1, с. 203]. Данные слова на полном основании можно отнести также к пословицам и поговоркам, которые не только являются источником пополнения фразеологии, но нередко рассматриваются как одна из ее разновидностей [3, с. 316].

Особый интерес с точки зрения отражения специфики польской языковой картины мира представляют фразеологические единицы (ФЕ), в том числе и пословицы, с квантитативным компонентом, содержащие числительные. Как неоднократно отмечалось, числительные не всегда одинаково связаны с выражением квантитативности. В то же время, «даже при сохранении указаний на количественную характеристику одно и то же слово может быть связано с разными количественными отношениями, например: „конкретное количество” и „неопределенно много” или „точное количество” и „приблизительное количество”» [2, с. 202].

Нашей задачей является рассмотрение ФЕ с нумеральным компонентом, т. е. ФЕ, в состав которых входят порядковые числительные. Их основным, первичным значением является указание на порядок, очередность тех или иных предметов и явлений - *pierwszy śnieg* (первый снег), *pierwsze wrażenie* (первое впечатление), *drugie danie* (второе блюдо), *drugie wydanie* (второе издание), *trzeci wagon* (третий вагон) и т.д.

В случае полного или частичного переосмысления ФЕ с порядковыми числительными могут выражать и другие значения. Для ФЕ с числительным *pierwszy* (первый) наиболее распространенными являются следующие значения:

1) основной, самый важный – *pierwsze skrzypce* (первая скрипка), *pierwszy obowiązek* (основная обязанность), *pierwszy radca* (первый советник), *pierwsza rzecz* (самое важное), *być pierwszą ręką kogo* (быть главным помощником), *pierwsza osoba* (первое лицо), *pierwsza dama* (первая леди государства), *pierwszy sekretarz partii* (первый секретарь партии), *pierwsza zasada* (основной принцип). Например:

W rodzinie rzymskiej **pierwszą osobą** był ojciec [5, с. 672] – В римской семье самым главным был отец.

2) временные значения – *w pierwszej linii* (прежде всего), *pierwsze słyżę* (впервые слышу), *pierwszy okres* (начальный этап), *pierwsze stadium rozwoju* (начальная стадия развития), *robić pierwsze kroki* (быть начинающим, делать первые шаги), *o pierwszym brzasku* (на рассвете), *w*

pierwszej chwili (вначале), od pierwszej chwili (с самого начала), od pierwszego spojrzenia/ wejrzenia (с первого взгляда, сразу), na pierwszy rzut oka (на первый взгляд), po raz pierwszy w życiu (впервые в жизни), pierwsza okazja (ближайшая возможность). Например:

Od pierwszej chwili ten domek mi się podobał [5, с. 672] – С самого начала этот домик мне понравился.

3) качественно-оценочное значение, как правило, с положительной коннотацией (однако отрицательная коннотация также возможна) – pierwszej wody, pierwszego kalibru (высочайшего качества), pierwszy w czym, pierwszy do czego (лучший в чем-либо), pierwszy uczeń (лучший ученик), pierwszy gatunek (первый сорт, высшее качество), pierwsza klasa (первый класс). Например:

Odkąd pamiętam, był **pierwszym uczniem** w klasie... [4, II, с. 63] – Сколько помню, он был первым учеником в классе.

Pierwsze śliwki robaczywki [6, с. 177] – Первый блин комом.

Менее распространенными являются значения:

4) предварительный, неотложный - pierwsza redakcja (первая редакция), pierwsza pomoc (первая помощь), pierwsze potrzeby (неотложные нужды):

Mam zaledwie na opędzenie **pierwszych potrzeb** [5, с. 672] – Мне хватает только на неотложные нужды.

5) любой, каждый – pierwszy lepszy (любой и каждый), pierwszy z brzegu (кто угодно), pierwszy z rzędu (первый попавшийся), na pierwsze zawołanie (в любой момент):

Nie domyślałem się, aby zakon mógł **na pierwsze zawołanie** rozporządzać tak znacznymi sumami [5, с. 672] – Я не догадывался, что орден мог в любой момент найти такие крупные суммы.

6) непосредственный, прямой – dowiedzieć się z pierwszych ust (узнать из первых уст), z pierwszej ręki (из первых рук), pierwsze źródło (первоисточник):

Zadzwoń do naczelnego, przynajmniej będziesz miała informacje **z pierwszej ręki** [4, II, с. 446] – Позвони главному, по крайней мере, получишь информацию из первых рук.

Таким образом, значения (1) и (3) связаны с положительным признаком предмета (явления) или его положительной (реже отрицательной) оценкой, значения (2) и (4) лежат в области темпоральной семантики, а значения (5) и (6) – качественной (квалитативной).

ФЕ с порядковым числительным drugi кроме указания на последовательность, очередность, могут иметь следующие значения:

1) другой, иной –

Kto **drugiemu** dół kopie, sam weń wpadnie [5, с. 190] – Не копай яму другому, сам в нее угодишь.

2) противоположный, обратный –

Druga strona medalu [5, с. 190] – Обратная сторона медали.

3) идентичный, такой же -

Była dla mnie **drugą** matką [4, I, с. 323] – Она была для меня второй матерью.

4) столько же -

Drugie tyle ekzempiarzy sprzedajemy hurtowo [4, I, с. 323] – Столько же экземпляров мы продаем оптом.

Dlatego mówię zawsze: tak –dobrze. Nie tak? – **Drugie** dobrze. [4, I, с. 323] – Поэтому я всегда говорю: так – хорошо, не так – тоже хорошо.

5) более дешевый, менее ценный, худшего качества -

Kupiłam dwa metry jedwabiu **w drugim gatunku** [4, I, с. 323] – Я купила два метра шелка второго сорта.

6) качественно-оценочное значение, как правило, с отрицательной коннотацией -

Dajesz się wyzyskiwać, dajesz się spychać **na drugi plan** [5, с. 190] – Ты позволяешь себя использовать, позволяешь задвигать себя на второй план.

Ty słuchaj **jeden z drugim**, psi synu! Spisz czy co? [5, с. 190] –Эй, ты там, послушай, сукин сын! Ты спишь что ли?

Причем ФЕ **jeden z drugim**, может относиться как к группе лиц, так и к одному человеку.

Противопоставление *jeden – drugi* нередко сопряжено с двумя взаимоисключающими (либо просто не связанными друг с другом) предметами или действиями:

Jednemu gody, **drugiemu** głody [6, с. 347] - У кого густо, у кого пусто.

Jeden o baranie, **drugi** o dzbanie [6, с. 345] – Один про Фому, другой про Ерему.

Jeden do Sasa, **drugi** do lasa [6, с. 345] – Кто в лес, кто по дрова

ФЕ с нумеральным компонентом **trzeci** (третий) кроме указания на последовательность, очередность, могут иметь следующие значения:

1) чужой, посторонний -

Nie wciągajmy do sporu **osób trzecich**, skoro sprawa dotyczy tylko nas [4, II, с. 858] – Давайте не будем втягивать в спор посторонних людей, поскольку это дело касается только нас.

2) более дешевый, менее ценный, худшего качества -

Wagon **trzeciej klasy** [5, с. 397] – вагон третьего класса.

3) не прямой, косвенный -

Słyszałem opowiadanie rozmowy **z trzecich ust** [5, с. 398] – Я слышал об этом разговоре из третьих уст.

4) темпоральные значения –

Wchodzę już w **trzeci wiek**... [4, II, с. 858] – Приближается старость...

5) качественно-оценочное значение -

Nie trzeba mu **wiercić trzeciej dziurki w nosie** [6, с. 137] – Он на ходу подметки рвет.

Кроме упомянутого выше противопоставления *jeden – drugi*, компонент *dwa* нередко противопоставляется компоненту *trzeci*:

Gdzie dla **dwóch** nagotują, tam się **trzeci** pożywi [6, с. 137] – Где на троих готовили – и четвертый сыт.

Gdzie **dwóch** się bije, tam **trzeci** korzysta [6, с. 56] – Две собаки дерутся, а третья кость грызет.

Остальные порядковые числительные, относящиеся к первому десятку, в составе ФЕ встречаются реже, чем *pierwszy*, *drugi*, *trzeci*. При этом лидерами являются **siódmy** (седьмой) и **dziesiąty** (десятый). ФЕ с этими компонентами могут обозначать:

1) неприятное событие - *zależć komuś za dziesiątą skórę* (задеть за живое), *zajechać pod siódme żebro* (задеть за живое), *ściągać dziesiątą skórę* (семь шкур спустить), *do siódmych potów* (до седьмого пота,), *siódme poty biją* (пот прошиб):

Nacisnął spust pistoletu, były na niego siódme poty [4, II, с. 584] – Он нажал на спусковой крючок и его прошиб пот.

2) приятное, счастливое событие - *być w siódmym niebie* (быть на седьмом небе, быть очень счастливым):

Była w siódmym niebie, bo rodzice zajmowali się nią całymi godzinami [4, I, с. 978] – Она была очень счастлива, потому что родители занимались ею целыми часами.

3) косвенный, приблизительный, дальний - *dziewiąta woda po kisielu* (дальний родственник, седьмая вода на киселе), *dowiedzieć się z dziesiątych ust* (узнать через десятое лицо), *piąte przez dziesiąte* (неточно, приблизительно, с пятого на десятое):

Przekładał jej słowa piąte przez dziesiąte, coraz bardziej znudzony rolą tłumacza [4, II, с. 54] – Он переводил ее слова с пятого на десятое (неточно), т.к. ему все больше надоедала роль переводчика.

4) локативные значения - *na dziesiątą wieś* (очень далеко), *za dziesiątą granicę* (очень далеко), *za siódmą górą*, *za siódmą rzeką*, *za siódmym morzem* (в тридевятом царстве, в тридесятом государстве):

Oj! żebym ja była panią, tobym za dziesiątą granicę takiego pijusa przepędziła [5, с. 207] – Ох, если бы я была на вашем месте, я бы такого пьяницу прогнала, куда глаза глядят.

5) темпоральные значения - *siódmy krzyżyk* (возраст от 60 до 70 лет), *dziesiąty raz* (неоднократно):

Przecierz cię pytam dziesiąty raz, co w końcu mam robić? [5, с. 207] – Я ведь тебя в десятый раз спрашиваю, что, в конце концов, мне делать?

Na kark mi siódmy krzyżyk wlaź [5, с. 116] – Мне пошел седьмой десяток.

6) качественно-оценочное значение с отрицательной или положительной коннотацией - *siódmy cud świata* (седьмое чудо света, что-то необыкновенное), *ósmu cud świata* (восьмое чудо света), *bez (brak) piątej klepki* (ненормальный, не все дома):

Bez piątej klepki jest ta Wielosławska... [4, I, с. 626] – У этой Велославской не все дома...

Порядковые числительные высокого порядка, как правило, употребляются в своем первичном значении. Исключение составляют лишь ФЕ с числительным *setny*, которые в результате переосмысления

выражают качественно-оценочное значение с положительной коннотацией:

Słyszałem dziś **setny** dowcip [4, II, с. 569] – Я слышал сегодня отличный анекдот.

Mówię ci, ubaw był **setny** [4, II, с. 569] – Я тебе говорю, мы здорово повеселились.

Анализ семантики ФЕ вообще и ФЕ с нумеральным компонентом в частности помогает лучше понять картину мира, запечатленную в языке польского народа. Центром этой картины, безусловно, является человек. Антропоцентризм, свойственный языку в целом, особенно заметен в семантической структуре фразеологических единиц. Например:

Jak kto zajechał mi pod **siódme źebro**, to się mścił z wyrachowaniem [5, с. 117] – Если кто-нибудь заденет его за живое, он мстит очень расчетливо.

Антропоцентризм, однако, не противоречит и другому явлению: большому количеству нумеративных ФЕ, в состав которых входят зооморфизмы, причем названия как домашних животных и птиц, так и диких.

Pierwsze koty za płoty [6, с.177] – Первый блин комом.

Trzecie kury piały, gdy się do snu poczęli układać [5, с. 397] – Третьи петухи уже пропели, когда они начали ложиться спать.

На примере фразеологизмов отчетливо видно, что восприятию человеком окружающего мира обычно сопутствует оценка. Человек не только замечает окружающие его предметы и явления, но и оценивает их как хорошие или плохие. Всё, что выходит за нормы общепринятого в природе или в обществе порядка вещей, обычно оценивается негативно:

Dla firmy, która coraz lepiej zarabiała na handlu, produkcja stawała się **piątym kołem u wozu** [4, I, с. 648] – Для фирмы, которая все лучше зарабатывала на торговле, производство становилось пятым колесом в телеге.

Итак, при полном переосмыслении и утрате количественного значения ФЕ с нумеративным компонентом обозначают качественно новые явления или качественные характеристики предметов. Некоторые ФЕ реализуют при этом качественно-оценочное значение с положительной либо отрицательной коннотацией. Анализ ФЕ с нумеральным компонентом помогает в воссоздании польской языковой картины мира, а точнее одного из ее фрагментов – количественного аспекта мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Категория количества в современных европейских языках. Киев, 1990. 283 с.
2. Литвин Ф.А. Кванторы и слова // Квантификативный аспект языка. Москва, 2005. С. 201-206.
3. Lewicki A. M., Pajdzińska A. Świat przez pryzmat frazeologizmów, w: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski. Wrocław, 1993. 659 p.
4. Inny słownik języka polskiego, pod. red. M.Bańko, t. I, II, Warszawa, 2000.

5. Skorupka St. Słownik frazeologiczny języka polskiego, t. I, II, Warszawa, 1977.

6. Stypuła R. Słownik przysłów rosyjsko-polski i polsko-rosyjski. Warszawa, 1974. 557

p.

Шаповал В.В.

ПЕРЕКОДИРОВАНИЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЭМОЦИИ В ЧЕТЫРЕХ ЦЫГАНСКИХ ПЕРЕВОДАХ ПОЭМЫ А.С. ПУШКИНА «ЦЫГАНЫ»

Аннотация. Социальные параметры и биологические параметры в словесном описании эмоции проявляются по-разному. Очевидно, что вторые всегда являются основой первых, а социальные конвенции формируются в результате переосмысления биологических ощущений. Вероятно, проявление некоторых эмоций не имеет явных этнических особенностей, однако их вербализация обусловлена конкретной картиной мира. Ощущение жара или холода и проч. в момент волнения является интернациональным, ибо оно обусловлено изменениями в режиме кровообращения человека.

Ключевые слова: перевод, эмоция, вербализация, картина мира, ромский (цыганский).

Shapoval V.V.

RECODING IN DESCRIPTION OF EMOTION IN FOUR ROMANI TRANSLATIONS OF A.S. PUSHKIN'S POEM GYPSIES

Abstract. In the verbal description of emotion, social and biological parameters are shown in different ways. It is obvious that the latter are always the basis of the previous, and social conventions are formed as a result of rethinking biologically based feelings. Probably, the manifestation of some emotions does not have obvious ethnic characteristics, but their verbalization is due to a specific picture of the world. The feeling of heat or cold, etc. at the moment of excitement is international, because it is due to changes in the person's blood circulation.

Key words: translation, emotion, verbalization, picture of the world, Romani.

Поэма Пушкина «Цыганы» (1824) интересна не только своей композиционной кинематографичностью, но и тем, что материал для нее был получен, можно сказать, методом полевой работы, в процессе непосредственного контакта с прототипами героев невдалеке от Кишинева. Интересна поэма и тем, что в ней пушкинское развенчание романтизма усиливается еще более заметной отменой экзотичности, чему немало способствовало и живое наблюдение за бытом крепостных цыган.

Переводы этой поэмы на различные языки давно изучаются, напр. [1; 2], однако переводы «Цыган» на цыганский язык почти не исследованы, хотя они уже существуют в заметном количестве.

Закономерно, что по мере формирования цыганской литературы на базе различных диалектов у многих писателей возникала мысль перевести эту поэму (где нет ни одного цыганского слова) на язык родных шатров. Нам известно о существовании четырех цыганских переводов. Охарактеризуем их кратко.

Перевод 1937 г. выполнил один из советских просветителей цыган **Николай Александрович Панков** (1895–1959). Публикация была приурочена к широко отмечавшемуся советским правительством 100-летию смерти Пушкина. Перевод был опубликован в Москве в 1937 г. [6]. Этот перевод поэмы «Цыганы» является образцом литературного языка, созданного на базе севернорусского (халадытка) диалекта [8, с. 168]. Он довольно активно изучается [10], но вместе с тем существует масса других диалектов [9]. Можно отметить инодиалектные вкрапления, как *лэнь* (название реки, водоема), взятое из южнорусских говоров цыганского языка: «Кэ лэнь ёнэ ададывэс Дрэ бэдэ шатры раткирэна» [6, с. 5] – «Они сегодня над рекой В шатрах изодранных ночуют». Это было пояснено в подстрочном примечании переводчиком: «Южнэ ромэндэ *лэнь* – рэка» [6, с. 5] – У южных цыган *лэнь* – река.

В 1969 **Димитър Михайлов Големанов** перевел начало поэмы на дръндарский диалект цыганского языка в г. Сливен (Болгария). Перевод цитируется по копии, присланной Л.Н. Черенковым (1936–2016) [11].

В 1999 году к 200-летию со дня рождения Пушкина в Киеве был издан сборник, в котором наряду с украинским и румынским переводами поэмы «Цыганы» был представлен и новый цыганский перевод. Его выполнил цыганский поэт, преподаватель музыки **Михаил Григорьевич Козимиренко** (1939–2005), известный и многими другими переводами русской и украинской поэтической классики на близкий к севернорусскому диалект цыганского языка, называемый иногда “тимпенским” [7].

Четвертый перевод – это частная инициатива [5]. Он был доступен в Интернете. **Мария Николаевна Иванова** (1954 г.р.) – адвокат, цыганская поэтесса, координатор Европейского центра защиты прав ромов-цыган по Черниговской области. Переводчица известна также как инициатор пересказа русских народных сказок на цыганском языке.

Таким образом, мы можем сравнить вербальные изображения переживаний в описании Пушкина и словесную перекодировку этих же эмоций, адресованную переводчиками представителю своего народа, потенциальному читателю, готовому воспринять их в рамках внутренней коммуникативной конвенции. При этом еще интересно и полезно учитывать как особенности проявления общечеловеческой составляющей в описаниях одной и той же эмоций, так и «риторический» разброс в рамках вариантов нормы одной картины мира.

Накопление абстрактных понятий для выражения – долгий процесс. Так, о поэте Овидии Пушкин написал: «И всё несчастный тосковал» [3, с. 156]. Конечно, сегодня тоска не связана напрямую с тошнотой и тощим внешним видом. Это осталось в прошлом. Но в переводах подобные эмоции описываются более свободно, насколько позволяет традиционная фразеология, а часто и с использованием наглядных образов.

Так, Н.А. Панков передает это состояние следующим выражением: «Э чёрорэстэ ди рундя» [6, с. 12] – У бедного душа плакала.

М.Г. Козимиренко это состояние изображает, прибегая к фольклорному образу: «Нэказо лэс, сар сап хая» [7, с. 74] – Печаль его, как змея, грызла. Персонафикация печали здесь позволяет как бы отделить ее от человека.

У нас обычно нет лучшего пути для описания эмоции, нежели показ ее через физиологические ощущения. Так, пушкинское довольно сдержанное по амплитуде описание внутреннего беспокойства Алеко в переводах характеризуется нарастанием интенсивности описываемых проявлений эмоции:

«Что ж сердце юноши трепещет? Какой заботой он томим?» [3, с. 153].

«Со-ж лэстэ о ило ровэла? Сави жэ дукх дандырла лэс?» [6, с. 8] – Что ж у него сердце плачет? Какая же боль грызет его? Корректно говоря, *ило* (и далее *jilu*) – это не только сердце, точнее было бы сказать ‘нутро’.

“Ami lisku jilu gjujsistar Vâj so šudrila sar рахâј?” [11] – Но его сердце [день ото] дня Или что холодеет, как лед?

«Раклэс о тристомос са хал, Вассо о ди тэрно дукхал?» [7, с. 71] – Парня (не цыганского) печаль всё ест, Зачем душа молодая (м. р.) болит? В данном случае примечательно, что переводчик при всем сочувствии не забывает подчеркнуть выбором слова *ракло* то, что Алеко – чужак, он не цыган.

Разумеется, это известная особенность не только анализируемых переводов, полутона зачастую заменяются более четкими оттенками.

В следующем контексте амплитуда эмоций Алеко достаточно высока уже в оригинале: «С каким волнением [страсти] кипели В его измученной груди! Давно ль, надолго ль усмирели? Они проснутся: погоди» [3, с. 154].

«И сыр [яга] тринскирна, хачкирэна Колын тэрнэскиро кхино! Прэ бут, прэ длэнго-ль ачявэпа? Нэвэс газдэнапэ, дыкхно» [6, с. 9] – И как [огни] сотрясают, сжигают Грудь юноши усталую! На много, на долго ли оставили? Снова поднимутся, видно. Н. Панков мастерски уходит от слова *ракло*, здесь Алеко – *тэрно* ‘молодой (человек)’.

“Vâj sar [јag] thabilas, na punžarna, Ke lisku baxталu jilu! Muјi li kija јag, na žanna, Ač mâ-žangazil korkuři. И как пылало, не поймут” [11] – Или как пекла, не узнаете, В его счастливом сердце! Умерла ли эта жара, не знаете, Ведь не сознает и сама. *Жара* (буквально *јag* ‘огонь’, ж. р.) здесь выступает не только метафорическим заместителем страсти, но также и наделена воображаемой субъектностью, а грамматический женский род подчеркивает ее непостоянство.

«Э яг хачолас камлыбнытки Хор-хор дрэ лэскири колин, Тэ засутя, кала уштэла – Сарэ джинаса э кимин!» [7, с. 72] – Жара (огонь) горела любовная Глубоко-глубоко в его груди, И заснула, когда проснется – Все узнаем цену. Здесь, с одной стороны, конкретизирован характер страстей, они любовные, с другой же стороны, очень тонко передаются колебания и неуверенность в достигнутом успокоении.

Метафоры на основе образа огня регулярно замещают в переводах кипение, представленное в оригинале.

Старый цыган описывает свое эмоциональное состояние в молодости: «Я молод был; моя душа В то время радостно кипела» [3, с. 162].

Опять кипение, представленное в оригинале, создает определенные трудности для переводчиков:

«Ило и зоралэ васта Хачёнас мандэ э радаса» [6, с. 19] – Сердце и сильные руки Горели у меня радостью. Откуда здесь руки, не вполне ясно, но пролетарские сильные руки в этот период были как-то всюду к месту.

«Мэ сас тэрно. Кэ мануша Тырдаваспэ сарэ илэса» [7, с. 80] – Я был молод. К людям Тянулся всем сердцем. Правильно: мэ сомас/сомыс.

Примечательно, что имманентную радость молодости два переводчика сочли необходимым обосновать внешними мотивами.

Более сильная эмоция описана через температурные ощущения. Передавая состояние Алеко, Пушкин написал: «По нём текут и жар и хлад» [3, с. 165]. Примечательно, что *кровь* здесь отсутствует у Пушкина, но появляется в цыганском переводе Н.А. Панкова: «Дрэ лэскро рат и яг и шыл» [6, с. 22] – В его крови и огонь и холод.

Для М.Г. Козмиренко в данном случае важно было экстеризировать источник эмоции и тем самым реабилитировать героя, частично сняв с него ответственность. Мифологический источник эмоций Алеко – нечистая сила, которая лишает разума и ведет героя на преступление: «Шыл, яг дрэ лэстэ бэныг чхурдэл» [7, с. 82] – Холод, огонь внутрь него дьявол мечет. Это очень показательный момент в обосновании поступка героя.

Жест, связанный с выражением подчинения и покорности, в оригинале отличается сдержанностью: «Главы пред идолами клонят И просят денег да цепей» [3, с. 155].

«Годы хаськирна, пэс бикнэна, Мангэна пэнты, та ловэ» [6, с. 10] – Разум губят, себя продают, Просят путы, да денег. Примечательно, что образ поклонения вообще смазан и подменен неопределенной формулировкой. Возможно, это связано с атеистическими тенденциями того времени.

“Отка altjngi sa izdrana, Misizina, sar ti mangin” [11] – При алтарях всё трясутся, Думают, как (вы)просить. Идолы здесь замещены более нейтральным обозначением священного места.

Не так у М. Казмиренко: «Ко бэныг про чанг пэрэн якхатар: Ловэ тэ ланцы са мангэн» [7, с. 72] – Перед дьяволом на колени падут сразу: Денег и цепи всё просят. Здесь представлена перекодировка с усилением негативной коннотации, исходящая из того, что идол – это ложное божество.

«Шерэ прэ идолы чувэн, Й манген ловэ и пэскэ бах» [5] – Головами перед идолами кивают, И просят денег и доли. Точный в целом перевод, но важные для оригинала цепи потеряны.

Описание страданий Овидия в ссылке не вызвали значительного разброса решений: «Да горьки слезы проливал» [3, с. 156].

«Киркэ ясва ёв са чидя» [6, с. 74] – Горькие слезы он всё лил.

«Дрэван киркэ ясва пия» [7, с. 74] – Очень горькие слезы онпил. Более яркое выражение, отражающее специфику фольклорной образности.

«Внезапный ужас пробужденья Свирепым смехом упрекнул» [3, с. 164] – это очень сложный образ. Смех мстителя объясняет гибнущему врагу смысл ситуации.

«Са екх сы, годла ёв газдэлас – Затасавэлас мро сабэн» [6, с. 21] – Всё равно (есть), крик он поднял (бы) – Заглушил (бы) мой смех. Здесь позиция воображаемого наблюдателя смещена: некто не слышит смеха мстителя, потому что его враг кричит еще громче. *Всё равно* относится к тому, что в пушкинские времена мстить беззащитному было вне правил, это крайний случай.

«Ававас мэ б чало бахтытар, Сар савпэ мэ, соб тэ шунэл!» [7, с. 82] – Был я бы сыт от счастья, Как смеюсь я, чтоб он слышал! Здесь в общем удалось опосредованно передать смысл этого *упрекнул* через предполагаемую реакцию просыпающегося врага.

Сильные эмоции Алеко кончаются обмороком: «Он молча, медленно склонился И с камня на траву свалился» [3, с. 167]. Передача этого эпизода у двух переводчиков привела к близким решениям:

«Ёв зникo на дья, змэкьяпэ, Прэ чяр барэстыр зарадяпэ» [6, с. 26] – Он звука не издал, спустился, На траву с камня завалился.

«Шэро кэ пхув тэлэ змэкья, Барэстар дрэ чарья пэя» [7, с. 85] – Голову к земле вниз склонил, С камня в травы упал.

Среди эмоций, трудных для перевода, следует выделить ощущение покоя и самодостаточности. Таких моментов много в поэме, однако один заслуживает особого рассмотрения. Фрагмент поэмы (8 строк эпилога от «За их ленивыми толпами» до «Я имя нежное твердил») не сразу вошел в издания [4, с. 50]. Так, он отсутствует в переводе Н. Панкова, но появляется в переводе М. Козимиренко, так что нам не с чем сравнивать, только с оригиналом.

«Дро лэнгро таборо дживавас, Пустыя лэнца мэ дыкхьём, Чоро хабэ дрэ мал хаём. Тэл яг, дрэ рат калы совавас. Дро ляно джиипэ камьём Гиля, сыр яг, со дой шунавас, Ваш Мариула ракиравас, Анав да мэ на бистсырдём» [7, с. 87] – В их таборе я живал, Пустыню с ними я видал, Бедную пищу в степи ел. При огне, в ночи темной я спал. В ленивом житье я любил Песни, как огонь, что там я слышал, О Мариуле я говаривал, Имя это я не забыл.

Как видим, здесь соответствующее настроение создается ритмом широкого контекста.

Если подытожить наши наблюдения, то можно заключить следующее: передача эмоционального состояния героя в переводах – сложная задача. В языках с молодой литературной традицией широко привлекаются фольклорные паттерны. Большей частью переводчику не удается

удержаться в амплитуде эмоциональных полутонов, приходится усиливать уровень описываемого переживания в переводе. И разумеется, выход на описание визуально фиксируемой реакции является наиболее привычным способом передать чувства, испытываемые героем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берков П.Н. Пушкин в переводах на западно-европейские языки // Вестник АН СССР. – 1937. – № 2–3. – С. 220–229.
2. Ершофф Г. О первых переводах на немецкий язык поэмы А. С. Пушкина // Пушкин и русская литература: сборник научных трудов / Латвийский государственный университет им. П. Стучки. Рига: [б. и.], 1986. – С. 136–146.
3. Пушкин А.С. Цыганы, 1824 // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977–1979. Т. 4. Поэмы. Сказки. 1977. – С. 151–169.
4. Пушкин Л.С. Биографическое известие об А.С. Пушкине до 1826 года // Пушкин в воспоминаниях современников. – 3-е изд., доп. – СПб.: Академический проект, 1998. – Т. 1–2. Т. 1. – 1998. – С. 47–54.
5. Пушкино А.С. Рома / пер. М. Иванова. – Б.м., 2015.
6. Пушкино А.С. Рома / пирилыджия пэ романы чиб Н. Панково. – М.: Изд-во иностранных и национальных словарей, 1937.
7. Пушкино А. Рома. Поэма. Парудя пэ романи чхиб Миха Козимиренко // Пушкін Олександр. Цигани: Поема. – Київ: Головна спеціалізована ред. літ. мовами нац. меншин України, 1999. – С. 67–87.
8. Цыгане / отв. ред. Н.Г. Деметер, А.В. Черных: Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. – М.: Наука, 2018. – 614 с. – (Народы и культуры).
9. Шаповал В.В. Внутренняя структура этноса в представлениях советских просветителей 1926-1938 гг.: цыгане-рома // Актуальные вопросы гуманитарных наук. Сборник научных статей бакалавров, магистрантов и аспирантов. Под редакцией А.А. Сорокина, Г.В. Калабуховой. – Москва, 2020. – С. 327–333.
10. Шаповал В.В. Калькирование в советском ромском языке 1927–1938 годов // Тринадцатые Поливановские чтения. Сборник статей. – Смоленск: СмолГУ, 2019. – С. 229–234.
11. Puškin A.S. Roma (poema, 1824 breš) / Dimitâr Mihajlov Golemanov. – Sliven, 1969.

СЕКЦИЯ 5

ВОПРОСЫ ОТРАСЛЕВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Базылев В.Н.

СУДЕБНЫЙ ПЕРЕВОД & GERICHTSDOLMETSCHEN: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОРРЕЛЯЦИИ

Аннотация: Статья посвящена вопросам корреляции переводческой практики судебного перевода в России и Германии и роли переводчика как участника судопроизводства. Рассматриваются лингвистические проблемы судебного перевода, процессуальные аспекты его функционирования в двух лингвокультурах, обеспечивающие соблюдение языковых прав всех участников судопроизводства.

Ключевые слова: судебный перевод, история перевода, перевод в Германии, перевод в России, переводческие корреляции

Bazylev V.N.

JUDICIAL TRANSLATION & GERICHTSDOLMETSCHEN: CURRENT PROBLEMS OF CORRELATION IN TRANSLATION

Abstract: The article is devoted to the correlation between the translation practice of judicial translation in Russia and Germany and the role of the translator as a participant in legal proceedings. The article deals with the linguistic problems of judicial translation, the procedural aspects of its functioning in two linguistic cultures, ensuring the observance of the language rights of all participants in legal proceedings.

Keywords: legal translation, history of translation, translation in Germany, translation in Russia, correlation in translation

В контексте данного материала корреляция (от лат. *correlatio* «соотношение») понимается в своем основном значении: взаимоотношение и взаимозависимость двух переводческих практик.

В европейской переводческой лингвокультуре статус судебного переводчика определяется в связи с общим пониманием соблюдения прав человека в соответствии со Всеобщей Декларацией прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1948 г. При обращении к немецкой переводческой лингвокультуре выясняется, что в немецком языке существуют разные обозначения для специалистов, обеспечивающих устный перевод во время судебного заседания, и письменных переводчиков официальных документов (напр., *Urkundenübersetzer*). В ней профессия судебного переводчика становится все более востребованной в связи с интенсификацией международных связей правоохранительных органов.

По свидетельству специалистов по судебному переводу в Германии (напр. Kadric, Pochhacker), официально судебные переводчики стали привлекаться для обеспечения перевода на судебных заседаниях в Австрии и Германии еще в начале XIX в. Уже в то время к судебным переводчикам предъявлялись жесткие требования. Например, в Пруссии уже в 1830 г. было принято положение о судебных переводчиках. Согласно этому документу, осуществлять устный перевод в период судебных заседаний мог лишь тот, кто работал в суде секретарем или его помощником и который сдал соответствующий экзамен на профпригодность. Несколько позднее появилось положение о специализации устных и письменных переводчиков для судебных заседаний [1, с. 20-55; 2, с. 301-304].

Что касается российской правовой системы и места в ней судебного перевода, то здесь можно констатировать некоторые отличия. Основное из них связано со своеобразным и неоднозначным статусом русского языка в РФ. На территории Российской Федерации языком межнационального общения исторически стал русский язык. Статус русского языка как государственного языка закреплен в ч. 1 ст. 68 Конституции РФ и предусматривает обязательное его использование в деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, иных государственных органов, органов местного самоуправления, организаций всех форм собственности, в том числе в деятельности по ведению делопроизводства, при подготовке и проведении выборов и референдумов, в конституционном, гражданском, уголовном, административном судопроизводстве, судопроизводстве в арбитражных судах, делопроизводстве в федеральных судах, судопроизводстве и делопроизводстве у мировых судей и в других судах субъектов Российской Федерации.

В то же время ч. 2 ст. 19 Конституции РФ гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от языка. В развитие данного положения Законом РФ «О языках народов Российской Федерации» декларируется, что судопроизводство и делопроизводство в федеральных судах общей юрисдикции может вестись также на государственном языке республики, на территории которой находится соответствующий суд. Судопроизводство и делопроизводство у мировых судей и в других судах субъектов Российской Федерации, а также делопроизводство в правоохранительных органах субъектов Российской Федерации ведется на государственном языке Российской Федерации или на государственном языке республики, на территории которой находится соответствующий суд или правоохранительный орган. Лица, участвующие в деле и не владеющие языком, на котором ведутся судопроизводство и делопроизводство в судах, а также делопроизводство в правоохранительных органах, вправе выступать и давать объяснения на родном языке или на любом свободно избранном ими языке общения, а также пользоваться услугами переводчика. Аналогичные права на использование родного языка декларируются и в уголовно-правовом

законодательстве. Таким образом, гражданину России предоставляются максимально широкие права по обеспечению использования родного языка в различных коммуникативных сферах. Однако реализация применения столь обширных прав не может не породить определенные трудности.

Прежде всего, это вопрос языка судопроизводства. Так, выбор языка судопроизводства, его использования для нужд судопроизводства и смены языка на разных стадиях судопроизводства до настоящего времени во многом остается неурегулированным. Российское законодательство предусматривает возможность ведения судопроизводства как на общегосударственном языке Российской Федерации (русском), так и на государственных языках республик, входящих в состав Российской Федерации. Однако в российских правовых актах отсутствуют критерии выбора: в каком случае для нужд судопроизводства следует использовать государственный язык субъекта Российской Федерации, а в каких случаях - государственный язык России. Кроме этого, не указан субъект выбора языка судопроизводства.

Несмотря на то, что Законом РФ «О языках народов Российской Федерации» устанавливается равноправие языков Российской Федерации, положения ст. 18 данного закона ограничивают возможности использования языков, поскольку только государственные языки субъектов Российской Федерации и государственные языки республик, входящих в состав Российской Федерации, признаются языками судопроизводства. В то же время не предполагается возможность осуществления судопроизводства на языке автономного округа, автономной области или на языках народов Российской Федерации на территории их компактного проживания, что, несомненно, является нарушением прав народов на использование своего языка.

Следующий вопрос, который пока не нашел однозначного разрешения, - вопрос изменения языка судопроизводства по одному и тому же делу. Как показывают исследования, на которые мы можем сослаться в настоящий момент (напр. В. Зеленский или С. Швец), в юридической литературе приводится значительная аргументация против смены языка судопроизводства на различных стадиях рассмотрения дела, в связи с чем возникает мысль о необходимости осуществления судопроизводства на всей территории Российской Федерации на одном языке, которым по умолчанию признается только русский язык [5].

Из собственного опыта (автор данного материала в течение ряда лет был главным экспертом ГУП города Москвы «Центр информационно-аналитических технологий» Департамента региональной безопасности Аппарата мэра и Правительства Москвы, в настоящее время - главный эксперт Лаборатории экспертных исследований и ситуационного анализа «ЛЭКСАН» (Москва) могу подтвердить следующее, согласующееся с мнением специалистов: до сих пор у нас отсутствует регламентация процедуры судебного перевода в УПК РФ; последний предусматривает

лишь процедуру назначения лица переводчиком, вызов переводчика и порядок его участия в уголовном судопроизводстве; требования к участию переводчика в судебном заседании ограничиваются только разъяснением ему прав и ответственности, о чем у переводчика отбирается подписка (ст. 263 УПК РФ). Неудивительно, что процессуальные сложности, касающиеся судебного перевода, возникают на любом этапе рассмотрения уголовного дела. Так, отсутствуют специальные нормы вызова переводчика для участия в следственном или судебном действии. Отсутствует процессуальная регламентация процедуры письменного перевода текста документа в тех случаях, когда такой перевод обязателен по закону. Более того, отсутствует процессуальная форма поручения переводчику осуществления письменного перевода. Также в УПК РФ отсутствует процедура, регламентирующая работу комиссии переводчиков. Да и само понятие «переводчик» (лицо, привлекаемое к участию в уголовном судопроизводстве, свободно владеющее языком, знание которого необходимо для перевода), содержащееся в ч. 1 ст. 59 УПК РФ, во многом является дискуссионным. В действующем законодательстве отсутствуют возрастные критерии, предъявляемые к переводчику. Кроме того, переводчик – это лицо, не просто владеющее языком, знание которого необходимо для перевода, а лицо, владеющее языками, необходимыми для перевода, в том числе языком судопроизводства. Само понятие свободного владения языком, необходимым для осуществления перевода, также вызывает сложности толкования, породившие большой разброс мнений по данному вопросу. На наш взгляд, большинство авторов, пытавшихся определить понятие «свободное владение языком», делают формально-логическую ошибку, отождествляя его с понятием «перевод». Ведь «владение языком» и «перевод» представляют собой различные виды языковой деятельности, поэтому при конструировании понятия «переводчик» следует говорить не о свободном навыке владения тем или иным языком, а о наличии и качестве навыка свободного перевода.

Обращаясь далее к некоторым языковым аспектам проблемы корреляции судебного перевода в русской и немецкой лингвокультурах, остановлюсь на серии актуальных, с моей точки зрения, проблем.

Поскольку в переводе при передаче соотношения между единицей содержания и языковым средством существенна не формальная, а функциональная сторона, то вопрос о наличии специальной составляющей переводческой компетенции должен решаться прежде всего в сфере функциональной стилистики. Нормативно-правовые документы становятся важным ориентиром в деятельности государства и общества.

Общее содержание функции, которую реализует официально-деловой стиль, большинство лингвистов определяет как долженствование, прямая и непрякая императивность, обуславливающие основную стилевую черту - предписывающий характер речи.

Внутренняя структура, композиционно-речевая форма констатирующего сообщения определяет ведущую синтаксическую структуру предложения констатирующего характера и перечислительную связь между самостоятельными предложениями.

В результате сравнительно-сопоставительного анализа можно сделать вывод о том, что среди возможных способов выражения императивности в текстах этих юридических документов ведущим является настоящее предписание (долженствование) с различными типами сказуемого:

а) простым сказуемым, выраженным полнозначным глаголом, например: *Alle Deutschen genießen Freizugigkeit im ganzen Bundesgebiet* (GG, Art. 11(1) - Все немцы пользуются свободой передвижения на всей федеральной территории. - Исполнительную власть в Российской Федерации осуществляет Правительство Российской Федерации [КРФ, ст. 110].

б) с именным сказуемым, например: *Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit* (GG, Art. 2 (2) - Все люди равны перед законом; *Alle Menschen sind vor dem Gericht gleich* (GG, Art. 3(1) - Все равны перед законом и судом [К РФ, ст. 19]. Частотны в Основном законе именные сказуемые с предикативом, содержащим лексемы с семантикой запрета - *unverletzlich, unantastbar, unzulässig*. Перевод сказуемого с предикативом «nicht zulässig», «unzulässig» обычно осуществляется с помощью сказуемого в страдательной форме, сравни, например: *Ausnahmegerichte sind unzulässig* (GG, Art. 101) - Чрезвычайные суды не допускаются. Ср. следующие положения в тексте Конституции России: Заочное разбирательство уголовных дел в судах не допускается [ст. 123 (2)]; Не допускается экономическая деятельность, направленная на монополизацию и недобросовестную конкуренцию [ст. 34 (2)].

в) составным глагольным сказуемым с модальными глаголами и инфинитивом смыслового глагола, например: *Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohl der Allgemeinheit dienen* (GG, Art. 14 (2)). - Собственность обязывает. Её использование должно одновременно служить общему благу. - Гражданин Российской Федерации может самостоятельно осуществлять в полном объёме свои права и обязанности с 18 лет (К РФ, ст. 60).

г) со сказуемым в пассиве, часто с модальными глаголами, например: *Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet* (GG, Art. 4(2)). - Беспрепятственное отправление религиозных обрядов гарантируется; *Die deutsche Staatsangehörigkeit darf nicht entzogen werden* (GG, Art. 16(1)). - Германское гражданство не может быть отнято; В Российской Федерации признаются политическое многообразие, многопартийность (К РФ, ст. 13); Никто не должен подвергаться пыткам, насилию, другому жестокому или унижающему человеческое достоинство обращению или наказанию (КРФ, ст. 21 (2)). При обсуждении функций пассива в анализируемом типе текста необходимо обратить внимание на общее положение о том, что при переводе активной и пассивной форм следует неукоснительно сохранять

наборы актантов и их семантические роли, если они не противоречат системе, норме и узусу языка перевода. Известно, что унифицированной форме немецкого пассива, нейтральной в отношении вида, в русском языке соответствуют две формы страдательного залога, различающиеся по видовому значению. Однако в большинстве случаев перевод пассива в тексте Основного закона не базируется на видовых различиях. Норма перевода диктуется скорее стилистическими причинами, например, стремлением избежать повторов, или же отсутствием в русском языке страдательной формы соответствующего глагола. Отметим также, что трудности при переводе часто возникают в связи с переводом на немецкий язык русских конструкций «был + страдательное причастие», где приходится выбирать одну из двух возможных форм: с *wurde* или с *war*. В тексте Основного закона пассив состояния (*Zustandspassiv*) практически отсутствует. Правовые положения со сказуемым в пассиве и инфинитив пассив несут подчёркнуто процессуальный характер. В ориентации на это обстоятельство следует рекомендовать использование при переводе конструкций со сложным сказуемым «был + страдательное причастие».

Особое внимание следует обратить на функции модальных глаголов, а также функции аналитических конструкций *haben / sein + zu + инфинитив*, играющих важную роль в конституировании модальности императивности в рассматриваемом типе текста. Модальные глаголы и аналитические конструкции *haben / sein + zu + инфинитив* в текстах юридических документов маркируют степень обязательности соблюдения правовых норм, что не отмечается в известных нормативных грамматиках немецкого языка. Правовые предписания с глаголом «*müssen*», а также конструкции *haben / sein + zu + инфинитив* актуализируют неукоснительную обязательность исполнения правовых норм, базирующуюся на положениях законов. Степень обязательности правовых предписаний с модальным глаголом «*sollen*» ниже, они носят рекомендательный характер. Тексты конструкций, а также тексты других законодательных кодексов по преимуществу являются предписаниями с «*müssen*» и *haben/sein + zu + инфинитив*, поскольку большинство правовых положений носят обязательный характер. Например: *Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden* (GG, Art. 4(3)); *Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen* (GG. Art. 7 (3)). В соответствии с этим положением правовые предписания русской лингвокультуры, выражающие запрет на какую-то деятельность с использованием лексем «не должен», «не может», следует переводить с помощью глагола «*dürfen*» с отрицанием, например: *Die Ausübung der Rechte und Freiheiten des Menschen und des Bürgers darf nicht die Rechte und Freiheiten anderer Personen verletzen; Niemand darf zur Äußerung seiner Meinung und seiner Ansichten oder zum Verzicht darauf gezwungen werden*. Таким образом, нейтрализация плана выражения в юридических текстах происходит не полностью. В частности, можно констатировать различные способы

выражения степени обязательности/ необязательности выполнения правовых норм в рассматриваемом жанре официально-делового стиля. При актуализации нормативных предписаний общего характера используются в основном повествовательные предложения с формой глагола в презенс или презенс пассив. Дифференциация оттенков предписывающего, обязывающего и рекомендательного, а также разрешительно-запретительного характера актуализируется с помощью модальных глаголов. Чёткое понимание функций средств выражения императивности в языке законов даёт определённую установку на точную, объективную манеру изложения при переводе с одного языка на другой.

Таким образом, как мы показали в серии исследований [3; 4], выявление корреляций в переводческой практике позволяет решать актуальную задачу по переосмыслению самих истоков того, как следует понимать коммуникативное поведение переводчика, в нашем случае, судебного переводчика. Я полагаю, что актуальность такой работы обусловлена запросами практической области, сферой правоприменения, в которой сохраняется высокая потребность в понятийном и методологическом упорядочении процедур использования лингвистического знания для практики судебного речеведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Kadric M. Dolmetschen bei Gericht. — Wien: WUV-Univ.-Verl., 2001. 155 S.
2. Pochhacker F. Simultandolmetschen. – Tübingen: Stauffenburg Verl., 1999. 340 S.
3. Базылев В.Н. Русский язык на грани права: функционирование русского языка в условиях правовой регламентации речи// Юрислингвистика. 2012. № 1. С. 212-217.
4. Базылев В.Н. Теоретические и методические основы судебной психолого-лингвистической экспертизы текстов по делам, связанным с противодействием экстремизму// Юрислингвистика. 2012. № 1. С. 217-223.
5. Зеленский В.Д., Швец С.В. Некоторые вопросы судебного перевода// Общество и право. 2014. № 2. С. 166-169.

Болдова Т.А.

СОВРЕМЕННАЯ КАРИКАТУРА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА

Аннотация: В статье обсуждаются вопросы перевода текстов современной карикатуры, решение которых требует парной, групповой и коллективной форм работы во время обучения и в ходе интерактивного общения для освоения техники перевода.

Ключевые слова: иностранный язык, интерактивные задания, сетевая коммуникация

Boldova T.

MODERN CARICATURE AS A TOPICAL PROBLEM OF TRANSLATION

Abstract: *The article discusses the translation of texts of modern cartoons, the solution of which requires paired, group and collective forms of work during training and during interactive communication to master the translation technique.*

Keywords: *foreign language, interactive tasks, network communication*

В последнее время задаче извлечения из текста информации, построения психолингвистической модели понимания смыслов карикатур и их перевода посвящаются многие научные исследования, подчеркивающие нарастание доли виртуальных электронных текстовых форматов, которое воплощается в интеграции различных способов коммуникации в мультимедийных формах текстов и рисунков.

Работа с такими текстами при данном подходе понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в культурном пространстве, которая заключена в специфический технологический каркас, где есть сообщения (реплики) как представленный динамический элемент межкультурного диалога на различные темы.

Текст карикатуры – это единица семантического представления смысла и готовый блок вхождения в базу знаний определенной предметной области. В текстах карикатур закодирована не только мыслительная задача или комплекс проблем, но и ключ к их переводу, который, необходим при дешифровке авторского коммуникативного намерения в условиях иноязычного социума.

Текст карикатуры – это сложное динамическое и многомерное текстовое пространство, где реализуется язык.

Такой текст представляет собой комплексную вариативную интеграцию возможностей различных носителей (условный вербально-письменный текст, рисунок, фото, мэм и т.п.), формирующий принципиально новый тип текста и коммуникаций на иностранном языке.

Текст карикатуры – это и полноценный генератор коммуникации, на основе которого можно комбинировать художественные формы и различные техники перевода для создания гибридной формы выразительности в своей творческой деятельности [1, 18].

Проблему перевода карикатур можно прокомментировать примером, когда для выполнения одних переводов требуется умение абстрактного мышления, а для других - способы к быстрому анализу при чтении и переводе. Тогда картина перевода представляет собой наглядное поле знаний и умений по определенной теме карикатуры. При этом объективной становится и сама оценка знаний и умений перевода, появляется возможность выведения себе перманентной оценки знаний и умений. Работая с переводами карикатур, всегда сталкиваешься с целым рядом трудностей культурного и политического характера, которые часто можно разрешить через организацию помощи и взаимопомощи с использованием новых технологий сети, это позволяет эффективно осуществлять индивидуальные контакты, что является одним из способов

правильного перевода. Чем больше можно обмениваться друг с другом такими материалами по предложенным темам на основе карикатур в сети, тем более полно и интенсивно ими можно овладеть. При этом формируются собственные понятия о культурно-тематическом содержании карикатур. Зная иностранный язык, ты получаешь ключ к миру. Поэтому, нельзя, работая с текстами перевода, пренебрегать проблемами новых явлений – измененной средой коммуникации и появлением новых смыслов из текстов современных карикатур. Такая работа по переводу способствует решению лингвистических и профессиональных задач, способствует проведению многокритериального и многопозиционного оценивания информации текстов, которая переводится с иностранного языка. Обратимся к приемам перевода лексики в ходе использования культурных кластеров, которые обеспечивают её произвольное запоминание на материалах карикатур по определённым темам (демонстрация картинка-карикатуры, указание на контекст или ситуацию, похожие слова из родного языка, интернационализмы, иллюстрации), словари, (когда в текстах повышенной трудности почти нет интернационализмов, имен собственных, похожих слов из родного языка, иллюстраций т.п.). Они помогут правильному переводу и пониманию смыслов иноязычной культуры. Перевод культурно-тематических карикатур происходит вокруг решения ограниченного числа культурно-коммуникативных задач в наиболее типичных ситуациях. В ходе работы происходит насыщение предметного содержания речи страноведческим материалом, используется структурно-функциональный подход к отбору и организации языкового материала на основе карикатур и использование метода моделирования на уровне предложений, словосочетаний и сверхфразовых единств. При этом перевод идет от фактов языка к фактам культуры. Лексика карикатуры предъявляется без эквивалентов, отсылая к фоновым знаниям, присущим носителям языка и отсутствующим либо иначе трактуемым в иноязычной культуре. Часто в карикатурах используются невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, тактик речевого поведения в различных ситуациях общения как отражение культурных традиций в кино, литературе и художественных произведениях. Культурная информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения смыслов таких текстов становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Таким образом, перевод с иностранного языка происходит при выделении в качестве целевой доминанты точной передачи смысла карикатуры. Такая работа ориентирует на межкультурное общение, когда появляется интерес к культуре и образу жизни носителя языка как отражение социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой.

При переводе текста карикатуры, мы входим в различные интерактивные диалоги как в специфическую языковую среду, стимулирующую к обретению нового языкового опыта. Это доказывает важность обеспечения связи между языком и национальной культурой той

области, где используется данный язык. Таким образом, мы получаем правильный перевод, точное понимание значений формальных структур изучаемого языка, что позволяет определить, какая из них может быть использована в данном речевом сообщении, в данной конкретной ситуации межкультурного дискурса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болдова Т.А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз) Автореф. д-ра пед. наук. М., 2014. 53 с.

Варушкина А.В.

РАЗВИТИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВОЕННО- ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Аннотация. Настоящее исследование посвящено рассмотрению развития семантического значения заимствованных немецкоязычных военных терминов в английском языке в первой половине XX века (период Мировых войн). Анализируются направления интеграции германизмов в военной терминосфере английского языка указанного периода. Выявлены следующие модели развития семантического развития заимствованных германизмов: сходство функции, сходство материала и предмета, обобщение значения.

Ключевые слова: заимствование; германизм; военная терминология; мировые войны

Varushkina A.V.

SEMANTIC DEVELOPMENT OF GERMAN MILITARY AND TECHNICAL SPHERE LOAN WORDS IN THE FIRST PART OF THE 20th CENTURY

Abstract. The recent study considers the semantic development of borrowed German military terms in the English language in the first part of the XX century (the period of World Wars). The directions of German loan words integration in the English language military sphere of the given period are analyzed. The following semantic development models of Germanisms are revealed: the similarity of function, the similarity of material and object, generalization.

Key-words: loanword; Germanism; military terminology; World Wars

Первая половина XX века отмечена стремительным развитием научного знания и созданием технологий. Это способствовало развитию профессиональных языков, в которых появляются научно-технические термины, номинизирующие новые понятия и явления.

Развитие научной терминологии сопровождается интенсификацией процесса переноса в терминологию данного языка терминов из другого языка. Заимствование в «готовом виде» иноязычного термина является наиболее легким и одним из наиболее продуктивных способов создания

специальной терминологии [2, с. 7-8], в том числе и в военно-технической сфере.

Немецкий язык во второй половине XIX - начале XX вв. имел репутацию «языка науки и культуры» [5, р. 88]. Неудивительно, что техническая терминология английского языка формировалась под значительным влиянием немецкого языка, откуда были заимствованы значительное количество терминов, относящихся в области естественных наук (химии, биологии, медицине, инженерному, горному делу), искусству [4, р. 5].

Вопрос роли и места немецкоязычных заимствований вызывает интерес зарубежных исследователей, изучающих историю вхождения германизмов в английский язык и их роль в современном английском языке (J. Cannon 1998; M. Stubbs 1998; K. Best 2006; Ph. Durkin 2009; M. Schroeter 2018 и другие). Отечественные авторы исследуют влияние военной лексики, заимствованной из французского и итальянского языков на словарный состав военного подъязыка (P. J. Mitchell, R. P. Akhtambaev, A.A. Ignatov 2014; Т.И. Мунгалова, И. П. Федотова 2018). Вместе с тем отсутствуют специальные исследования, посвященные рассмотрению влияния германизмов на формирование военной терминосферы английского языка.

Предметом настоящего исследования является изучение развития семантического значения немецкоязычных заимствований в первой половине XX века, а именно в период Мировых войн. Думается, что рассмотрение изменений семантического значения иноязычных военных терминов в диахроническом аспекте позволяет оценить степень усвоенности принимающим языком заимствованной лексики, выявить направления развития значений германизмов в XX веке.

Выбор периода Мировых войн (1918-1945) обусловлен тем, что военные столкновения и конфликты способствуют не только развитию военных технологий, но и более тесному контакту языков в целом, будь то язык союзников или противников. Как справедливо отмечают Т.И. Мунгалова и И.П. Федотова, интенсивное развитие военно-оборонной сферы дает мощный толчок развитию лингвистической ее составляющей, выражающейся и в проникновении иноязычных заимствований [3, с. 107].

Согласно, Ф. Дуркину, германизмами (Germanism) являются лексемы, которые показывают отчетливый след исходного заимствованного слова в определенном языке [5, р. 140].

Как правило, когда речь идет о немецкоязычных заимствованиях в английском языке, ученые сходятся во мнении, что они заимствуются в «готовом виде» с незначительной фонетической, орфографической адаптацией к принимающему языку [4; 6].

zeppelin (1900) – нем. **Z**eppelin (цеппелин, дирижабль);

minenwefer – нем. **M**innenwefer (миномет).

Одним из важных показателей высокой освоенности заимствования в принимающем языке выступает способность развивать семантическое значение, т.е. наполнять старые слова новым содержанием [1, с. 245].

Рассмотрим семантическую динамику некоторых заимствованных немецкоязычных лексем в период Мировых войн.

Заимствованная с большой степенью вероятности из немецкого языка лексема “fighter” первоначально имела значение «воин, солдат»:

fighter – ст. нем. Fechter (somebody who fights).

С появлением новых средств и методов ведения военных действий наблюдается дальнейшая «военная» специализация лексемы “fighter”:

fighter – (1917) fast military airplane used for combat (скоростной военный самолет, используемый для ведения боя, истребитель).

Сохранение военной специфики демонстрирует и лексема “cruiser”.

cruiser (1670) – голл. kruiser (warship built to cruise and protect commerce of the state to which it belongs or chase hostile ships – военный корабль, построенный для регулярной охраны торговых кораблей государства, к которому принадлежит, или преследования кораблей противника);

cruiser (1943) – relies primary on her speed; is employed to protect trade-routes, glean intelligence (быстроходный крейсер, предназначенный для защиты торговых путей и разведки).

Современное значение: a large fast moderately armored and gunned warship (крупный быстроходный бронированный вооруженный крейсер).

Как видим, терминологизация указанных лексем идет по пути схождения выполняемой общей функции называемых предметов: «сражаться», «оборонять морские пути».

В случае с термином “panzer” изменение значения заимствованного в средние века германизма “panzier” происходит по сродству материала и предмета: броня - бронированная машина (танк).

panzer – ср.нем. Panzier (“armour” - броня)

Во время Второй мировой войны происходит обобщение значения данного термина, который используется для наименования бронетанковых подразделений:

panzer (1940) – нем. Panzerdivision (“armoured unit” – бронетанковое подразделение).

Примечательна интеграция германизма “air raid” в английский военный лексикон.

air raid (1914) – нем. Fliegerangriff (атака с воздуха, бомбежка, авианалет, авиаудар)

Заимствованный в период Первой мировой войны тактический термин “aircraft raid” представляет собой переводную «кальку», сокращенную до “air raid” (такая модель интеграции германизмов – не редкость в английском языке: U-boat (1916) – нем. Unterseeboot (Undersea boat – подводная лодка); U- bahn (1938) - нем. Untergrund – bahn (подземная железная дорога).

По одной из версий данный термин впервые был использован для описания нападения британских войск на немецкие базы дирижаблей Кельн и Дюссельдорф 22 сентября 1914 года. Подход, примененный британскими войсками в ходе данной операции, получил название «авиационный налет» (“aircraft raid”). Позже данный термин стал широко применяться в отношении нападения воздушной техники с воздуха на наземные, морские, подводные цели (an attack by armed airplanes on a surface target), т.е. происходит закрепление заимствованного термина в военной сфере и обобщение его значения.

Не менее интересна семантическая адаптация лексемы “strafe” в английской военной сфере.

strafe (1915) – нем. strafen (атаковать, наносить удар, обстреливать с бреющего полета)

Данная лексема была заимствована в период Первой мировой войны в значении “attack, punish, reprimand” («напасть, наказать, оштрафовать»): “Gott strafe England”. Термин закрепился в военной сфере и к 1940-ым годам приобрел значение «обстреливать наземные позиции с низко летящего самолета» (1940: shoot up ground positions from low-flying aircraft). В современном военно-авиационном лексиконе термин “strafe” употребляется для наименования нанесения интенсивных воздушных ударов с применением пулеметного огня или бомбометания (attack with machine gun fire or bomb heavily).

Наше исследование показало, что в период Мировых войн заимствованные ранее германизмы получили дальнейшее семантическое развитие в терминосфере английского языка. Выявлены следующие модели закрепления заимствованной лексики: сходство выполняемой функции, сходство материала и предмета, обобщение значения. Результатом развития значений заимствованных военных терминов в начале XX века, на наш взгляд, является обогащение терминосферы английского языка общевоенными и военно-специальными терминами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аракин В.Д. История английского языка. – М., 2001. – 272 с.
2. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочивания иноязычных терминов и терминологических элементов. - М., 1982. - 147 с.
3. Мунгалова Т.И., Федотова И.П. Заимствованная военная лексика в английском языке в диахроническом аспекте // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. Ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. – 2018. - № 3. – С. 106-115.
4. Cannon J. Post-1949 German loans in written English // Word. 1998. - Vol. 49. - № 1 [Электронный ресурс] <http://doi.org/10.1080/00437956.1998.11673877> (дата обращения 20.09.2020).
5. Durkin Ph. The Oxford guide to etymology. - Oxford, 2009. - 350 p.
6. Smith E. High German loanwords in English Germanic studies. – 2011 [Электронный ресурс] <http://germanic.eu> (дата обращения 29.11.2020).
7. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс] <http://www.merriamwebster.com>

8. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс] <http://www.etymonline.com>
 9. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс] <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

Волков К.В.

КЛАССИЧЕСКИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ И КОНЦЕПЦИИ ПЕРЕВОДА

***Аннотация.** В данной статье проводится анализ классических и современных моделей и концепций перевода на предмет выделения переводческих трансформаций. Изучаются основания соответствующих классификаций авторитетных исследователей. Кроме того, делается попытка разграничения таких понятий, как трансформация, способ, метод и прием перевода.*

***Ключевые слова:** модель перевода; концепция перевода; трансформация; способ перевода; метод перевода; прием перевода*

Volkov K. V.

CLASSICAL AND MODERN MODELS AND CONCEPTS OF TRANSLATION

***Abstract.** This article analyzes classical and modern models and concepts of translation for the classification of translation transformations. The author studies the foundations of the corresponding classifications of authoritative researchers. In addition, the author makes an attempt to distinguish between such concepts as transformation, mode, method and technique of translation.*

***Keywords:** translation model; translation concept; transformation; translation mode; translation method; translation technique*

Уникальные обстоятельства современного мира обуславливают необходимость качественной подготовки специалистов в области перевода. Вследствие этого, нам кажется актуальным разобраться в особенностях различных теорий, в моделях, способах и приемах перевода.

Исследованию проблем общей теории и практики перевода посвящены работы таких ученых, как В.Г.Гак, И.И.Ревзин, В.Ю.Розенцвейг, Я.И.Рецкер, Л.С.Бархударов, Р.К.Миньяр-Белоручев, В.Н.Комиссаров, А.Ф.Ширяев, А.Д.Швейцер, Л.К.Латышев, А.Л.Семенов, Н.К.Гарбовский, Э.Н.Мишкурин и др.

В научной литературе по теории перевода рассматриваются различные модели, в которых перевод представлен в виде ряда лингвистических операций, учитывающих особенности языка оригинала и наличие или отсутствие соответствующих явлений в языке перевода.

Во всех изученных нами концепциях и моделях в той или иной степени рассматриваются переводческие действия, приемы,

способствующие созданию переводного текста на основе исходного, которые в целом можно назвать трансформациями. Однако, в работах исследователей зачастую нет четкого разделения между такими терминами, как прием, метод, способ перевода и переводческая трансформация. Поэтому мы попытаемся сопоставить модели разных авторитетных исследователей с точки зрения выделяемых ими трансформационных действий и определить, есть ли разница между указанными терминами, и в чем она заключается.

Итак, для начала рассмотрим модели перевода, получившие наибольшее распространение в теории перевода: ситуативную и трансформационную.

В *ситуативной* модели акцент делается на связь языка и действительности, основная суть заключается в том, что любая ситуация может быть в принципе описана средствами любого языка [5, с. 154], и в том, что одна и та же ситуация в различных случаях может быть переведена по-разному, с помощью разных семантических компонентов. Данная модель наиболее полно была описана советским исследователем В.Г.Гаком. Ученый делает акцент на семантических трансформациях, которых он выделяет 5 основных видов: 1) *синонимические замены*; 2) *смещение*, в основе которого лежат отношения внеположенности; 3) *антонимические преобразования*, основанные на контрадикторных отношениях между понятиями; 4) *семантическое сужение или расширение*, характеризующие отношения подчинения; 5) *перенос*, сущность которого заключается в логическом развитии понятий, находящихся в отношениях перекрещивания. Кроме семантических трансформаций отдельных слов, в данной модели выделяются и семантические преобразования на уровне высказывания: 1) *замена слова словосочетанием и наоборот*; 2) *сокращение или повтор семантических компонентов*; 3) *векторные замены*, заключающиеся в перегруппировке семантических компонентов [2, с. 453].

Трансформационная модель перевода основана на положениях трансформационного грамматики Н.Хомского. Данная модель была разработана И.И.Ревзиным и В.Ю.Розенцвейгом. Исследователи в рамках данной модели сравнивают перевод с внутриязыковой трансформацией, заключающейся в преобразовании текста оригинала в текст перевода путем соответствующих *грамматических* трансформаций. Процесс перевода, описанный в данной модели, осуществляется в три этапа. На первом этапе происходит внутриязыковая трансформация исходного языка, переход от производной синтаксической структуры к ядерной, на втором – переход от ядерной структуры оригинала к тождественной ядерной структуре языка перевода, а на третьем этапе происходит внутриязыковая трансформация уже на языке перевода [10, с. 98]. Данная модель, в сущности, идентична модели «непрямого переключения» Ю.Найды, в которой ученый выделял этапы обратной трансформации, переключения и реструктурирования [4, с. 137].

Суть *теории закономерных соответствий*, предложенной Я.И.Рецкером, сводится к тому, что в процессе перевода между исходным языком и языком перевода устанавливаются три типа соответствий: 1) эквиваленты, установившиеся в силу тождества; 2) вариантные и контекстуальные соответствия; 3) адекватные замены, включающие все виды переводческих трансформаций [11, с. 12]. Ученый, на основе различения уровней языковой системы, выделяет два типа трансформаций – *лексические и грамматические*.

К лексическим трансформациям относятся:

12. *дифференциация значений;*
13. *конкретизация значений;*
14. *генерализация значений;*
15. *смысловое развитие;*
16. *антонимический перевод;*
17. *целостное преобразование;*
18. *компенсация потерь* [11, с. 45].

К грамматическим трансформациям Я.И.Рецкер относит *полную или частичную реконструкцию предложения*. Полная трансформация заключается в замене главных членов предложения, частичная – в замене второстепенных, кроме замены членов предложения могут меняться и части речи [11, с. 84].

Понятия *трансформация* и *прием* перевода фактически отождествляются в работе Я.И.Рецкера, так как ученый определяет выделяемые им трансформации через «прием» [11]. Понятия *способ* и *метод* в его работе не рассматриваются.

Л.С.Бархударов, разработавший *семантико-семиотическую модель перевода*, определяет перевод как межъязыковое преобразование, то есть трансформацию текста на исходном языке в текст на языке перевода [1, с. 11], и строит свою концепцию на типах отношений языковых значений и знаков, рассматриваемых на разных уровнях. Так, ученый изучает особенности перевода на референциальном уровне (отношение между знаком и предметом), прагматическом уровне (отношение между знаком и человеком) и внутрилингвистическом уровне (отношение между знаком и другими знаками) [1, с. 65-68]. Трансформации в теории Л.С.Бархударова также не отделяются от приемов и уподобляются им. Само понятие трансформации определяется исследователем, как отношение между исходной языковой и речевой единицей и созданной на ее основе соответствующей единицей переводного текста в контексте понимания перевода как процесса межъязыкового преобразования.

Л.С.Бархударов классифицирует переводческие трансформации по формальным и семантическим признакам. В соответствии с этим подходом он выделяется четыре элементарных типа:

1. *перестановки;*
2. *замены;*
3. *добавления;*

4. *опущения* [1, с. 190].

Подробнее остановимся на заменах. Л.С.Бархударов выделяет замены *грамматические* и *лексические*, положив, таким образом, в основу принцип различения уровней языка.

В группу грамматических замен входят такие приемы, как *замена форм слова, замена частей речи, замена членов предложения* (перестройка «синтаксической схемы» предложения, чаще всего в целях передачи коммуникативного членения), *синтаксические замены* в сложном предложении (замена простого предложения сложным и наоборот, замена главного предложения придаточным и наоборот, замена подчинительной связи сочинительной и наоборот, замена союзного типа связи бессоюзным и наоборот) [1, с. 203]. Отдельно ученый говорит об особом случае замены простого предложения сложным – *объединение* двух простых в одно сложное, а также об особом виде замены сложного предложения простым – *членение* сложного предложения на два и более простых.

К числу лексических замен по классификации Л.С.Бархударова относятся приемы *конкретизации, генерализации, трансформации причинно-следственной связи*. Исследователь также выделяет два отдельных вида замен: *антонимический перевод* как комплексную лексико-грамматическую замену и *компенсацию*, когда переводчик передает ту же информацию, но иными средствами и не обязательно в том же самом месте, что и в оригинале [1, с. 219].

Рассмотрим теперь *информационную* модель перевода, автором которой является Р.К.Миньяр-Белоручев. Суть модели, предложенной ученым, сформулированы им в нескольких положениях:

- 1) в переводе всегда сохраняется лишь часть оригинала, потери неизбежны;
- 2) перевод рассматривается не как межъязыковая трансформация (в отличие от Бархударова), а как процесс поиска и передачи информации, которая принимается за инвариант перевода;
- 3) цель перевода состоит в передаче инвариантной информации;
- 4) структура сообщения может отличаться и состоит из разных типов информации (ключевой, дополнительной, уточняющей, повторной, нулевой) [8, с. 185].

Р.К.Миньяр-Белоручев единственный из рассматриваемых нами исследователей разграничивает такие понятия, как прием, способ и метод перевода [8, с. 91]. *Способом* перевода является «психологическая операция, реализующая действие». Ученый выделяет два способа перевода: знаковый способ и смысловой.

Метод и *прием* являются производными от способа. Но *метод*, в отличие от приема, это не отдельное действие, а «целенаправленная и запрограммированная система приемов, учитывающая закономерно существующие способы перевода» [8, с. 101] и зависящая от вида перевода. Ученый рассматривает три метода перевода: метод сегментации текста, метод записи и метод трансформации исходного текста. Данные

методы в отдельности применимы в письменном, последовательном и синхронном переводе соответственно [8, с. 142-165].

Прием как действие переводчика, направленное на решение переводческой задачи по преодолению трудностей, связывается Р.К.Миньяр-Белоручевым с понятием *трансформации*. В основе всех описываемых им приемов лежат лексико-семантические трансформации, выделенные В.Г.Гаком (синонимия, смещение, антонимия, расширение или сужение, перенос по сходству (метафора) или по сложности (метонимия)). Ученый рассматривает трансформации на трех уровнях:

1. лексическом;
2. лексико-семантическом;
3. лексико-семантическом [8, с. 99-100].

На лексическом уровне трансформаций происходят синонимические замены, характерные для таких приемов перевода, как *описательный перевод* и *антонимический перевод*.

На лексико-семантическом уровне трансформаций в переводе наблюдается потеря или приобретение дифференциальных сем. Такие трансформации происходят при использовании приемов *конкретизации* и *генерализации* понятий.

К приемам, которые применяются на лексико-семантическом уровне трансформаций в процессе замены части семантических компонентов или всех сразу, относятся приемы *логического развития* понятий и *компенсации* [8, с. 99].

В.Н.Комиссаров – автор *теории уровневой эквивалентности*, различает уровни эквивалентности в зависимости от степени сохранения смысловой общности между текстом оригинала и перевода. Он выделяет 5 уровней или типов эквивалентности [5, с. 119-136]:

- 1) эквивалентность цели коммуникации;
- 2) эквивалентность ситуации;
- 3) эквивалентность способа описания ситуации;
- 4) эквивалентность синтаксических структур;
- 5) эквивалентность словесных знаков.

Переводческие трансформации рассматриваются исследователем в динамическом контексте, и определяются им как «приемы перевода, которые переводчик использует для преодоления типичных трудностей» [5, с. 159] или как «способы перевода, которые может использовать переводчик при переводе, когда словарное соответствие отсутствует или не может быть использовано по условиям контекста» [6, с. 172]. Таким образом, исследователь также отождествляет переводческие трансформации и приемы, не выделяя отдельно способов и методов перевода.

В зависимости от характера преобразований и с учетом содержательных отношений между исходным текстом и текстом перевода, В.Н.Комиссаров, также основываясь на различении уровней языковой

системы, выделяет три группы трансформаций: *лексические, грамматические* и *лексико-грамматические*.

Лексические трансформации отражают отношения между словами и словосочетаниями оригинала и перевода по формальным и содержательным характеристикам. К *формальным* трансформациям данной группы относятся: переводческие *транскрипции, транслитерации* и *калькирование*. Содержательные отношения раскрывают уже *лексико-семантические* трансформации, такие как: *конкретизация, генерализация, модуляция* (смысловое развитие).

Следующая группа трансформаций описывает отношения *грамматических* категорий. Интересным, на наш взгляд, моментом является выделение В.Н.Комиссаровым такого приема, как *нулевая трансформация* – то есть *дословный перевод* или *синтаксическое уподобление*.

К грамматическим трансформациям в классификации В.Н.Комиссарова также относятся такие приемы, как *членение* и *объединение* предложений, вызванные семантическими или стилистическими причинами, а также *грамматические* замены, подразумевающие использование в переводе иных грамматических форм – *грамматических категорий, частей речи, членов предложения, типов предложения* – по сравнению с оригиналом.

В особую группу трансформаций В.Н.Комиссаров выделяет приемы перевода, объединяющие в себе как лексические, так и синтаксические преобразования. К этой группе относятся *антонимический перевод, описательный перевод* и *компенсация* [5, с. 166].

Кроме основных типов трансформаций, В.Н.Комиссаров выделяет технические приемы перевода, которые, как пишет ученый, нарушают «формальное подобие перевода оригиналу», но обеспечивают «достижение более высокого уровня эквивалентности» [6, с. 244]. К такого рода приемам исследователь относит перемещение, добавление, опущение, местоименный повтор [6, с. 200-207].

Причины, по которым переводчик вынужден прибегать к трансформациям, подробно изучены в работе А.Д.Швейцера, который предложил *динамическую модель перевода*. Ученый рассматривает переводческие трансформации и их мотивы на двух подуровнях семантической эквивалентности, компонентном и референциальном, определяя переводческие трансформации как «операции по перевыражению смысла», сущностью которых является «отношение между исходными и конечными языковыми выражениями» [14, с. 190]. В теории перевода А.Д.Швейцера трансформации соотнесены с приемами перевода, как элементы теоретической модели перевода с элементами переводческой практики. Причем трансформации составляют основу соответствующих приемов перевода [13, с. 274].

Для компонентного подуровня характерны трансформации *грамматического* типа:

- замена морфологических форм;
- перестройка синтаксической конструкции;
- пассивизация;
- замена одних морфологических средств другими;
- замена морфологических средств синтаксическими;
- замена одних синтаксических средств другими;
- замена морфологических и синтаксических средств лексическими и фразеологическими [14, с. 122].

Для референциального подуровня эквивалентности характерны трансформации, которые можно разделить на два типа: *лексические* и *лексико-синтаксические*. Среди лексических трансформаций А.Д.Швейцер на основе семантических отношений выделяет *гипонимические, гиперонимические, метонимические, метафорические трансформации*. Что касается комплексных лексико-синтаксических трансформаций, автор также выделяет *антонимический перевод и конверсивные преобразования*, обусловленные разными принципами реализации коммуникативного членения высказывания [14, с. 142].

Особенности синхронного перевода детально изучены в *психолингвистической теории перевода* А.Ф.Ширяева, обосновавшего деятельностное представление перевода, как определенного, специализированного вида речевой деятельности, обладающего своей целью, мотивацией, предметом, средствами, способами, продуктом и структурой. Основу такого специфического вида перевода, как синхронный перевод, с лингвистической точки зрения, составляют различные приемы речевой компрессии и сопровождающие ее трансформации лексико-семантической структуры и синтаксической организации высказывания, выделяемых А.Ф.Ширяевым на основе классификации В.Г.Гака [15, с. 93].

Считаем необходимым также упомянуть *культурологическую* концепцию перевода. Автором данной концепции является В.И.Хайруллин [12]. Суть данной концепции заключается в том, что культура непременно отражается в языке, что дает основание считать перевод культурологическим явлением, а именно частным случаем межкультурной коммуникации. Исследователь утверждает, что культура имеет двойственное проявление в текстах, во-первых, это «культура в языке», то есть специфические когнитивно-семантические структуры, представляющие своеобразие структур мышления представителей разных культур, и, во-вторых, это «культура, описываемая языком», то есть «совокупность материальных и духовных особенностей народа, которые определяют специфику организации его мышления, общественной и повседневной жизни». Исходя из данного двойственного понимания культуры, ученый предлагает рассматривать переводческие проблемы в двух аспектах, когнитивном и лингвокультурологическом.

Базируя свою концепцию перевода на теории фреймов, В.И.Хайруллин предлагает использовать ее положения не только для когнитивных аспектов перевода, но и для лингвокультурологических. Ученый приходит к выводу, что организация знания отдельного языкового общества о мире, в силу особенностей мыслительных структур, лежащих в основе различий языковых картин мира, проявляется и в специфических способах построения высказываний. В случае межкультурной коммуникации существует необходимость передачи культурной информации, структурированной с помощью фреймов инокультурному реципиенту.

Изучая данную проблему под углом теории фреймов, В.И.Хайруллин говорит о культурно-прагматической адаптации культурно-обусловленной информации, когда фреймовые термины либо заполняются такими же элементами, что и в исходном тексте, либо замещаются переводчиком – «адаптером» – на элементы культуры реципиента перевода.

Концепция перевода Л.К.Латышева и А.Л.Семенова рассматривает перевод, исходя из его общественной детерминированности и предназначения. Исследователи выделяют исходный текст и лингвоэтнический барьер между коммуникантами в качестве доминант переводческих действий. Действия, детерминированные исходным текстом, ученые называют *транслирующими*, а действия, которые определяются лингвоэтническим барьером между коммуникантами, – *модифицирующими*. Говоря о типологии переводческих действий, исследователи также не прибегают к разграничению понятий метода, приема и способа перевода, напротив, применяя данные понятия для описания сути конкретных действий, фактически отождествляют их.

К транслирующим действиям в концепции Л.К.Латышева и А.Л.Семенова относятся такие переводческие приемы, как *подстановки*, которые основываются на языковых параллелях, максимально возможных на семантическом и структурном уровнях [7, с. 120]. Исследователями выделяются подстановки на уровне лексем, морфем, на уровне денотативных значений и синтаксические подстановки.

Для преодоления лингвоэтнического барьера Л.К.Латышев и А.Л.Семенов выделяют модифицирующие действия, к которым они относят *переводческие трансформации*, основанные на мотивированном отходе от языкового параллелизма, в отличие от подстановок [7, с. 120]. В их классификации выделяется два класса трансформаций: *структурно-уровневые и содержательные*. Первые подразумевают изменение статуса трансформируемых единиц [7, с. 134] и включают в себя следующие виды, выделенные на основании различения уровней языка:

- *категориально-морфологические (замена частей речи);*
- *синтаксические (замена членов предложения, замена типа предложения);*
- *стилистические;*
- *лексические.*

К классу содержательных трансформаций, ведущим признаком которых является изменение содержания, исследователи относят трансформации, которые находятся уже за рамками уровней языковой системы и затрагивают уровень структуры речи, то есть глубинные трансформации:

- *ситуативно-семантические* (замена составляющих описываемой ситуации);
- *перераспределение содержания* (перегруппировка семантических компонентов);
- *экспликация содержания*: 1) «выпрямление содержания», когда косвенный смысл выражается через прямой, одна из разновидностей данного приема – деметафоризация; 2) примечания переводчика;
- *функционально-адекватные замены*.

К группе *специальных переводческих приемов – трансформаций*, не относящихся ни к структурно-уровневым, ни к содержательным, ученые относят такие приемы, встречающиеся у других исследователей, как *конверсные преобразования и антонимический перевод*.

Интересный подход к переводческим трансформациям предлагает в своей концепции перевода Н.К.Гарбовский. Ученый исходит из того, что исходный текст как таковой не подвергается каким-либо трансформациям и остается неизменным. Преобразования же подвергается виртуальный объект – представления переводчика о системе смыслов ИТ, которая и является предметом трансформаций [3, с. 363]. Исходя из этого, исследователь утверждает, что не всякий процесс перевода является трансформацией, так как трансформации «затрагивают не области внешних, поверхностных структур... Они затрагивают области смысла» [3, с. 365]. Таким образом, Н.К.Гарбовский понимает под трансформацией «процесс перевода, в ходе которого система смыслов, заключенная в речевых формах исходного текста, ...трансформируется естественным образом вследствие межъязыковой асимметрии в более или менее аналогичную систему смыслов, облакаемую в формы языка перевода». Под *межъязыковой асимметрией* ученый понимает отношение между исходным текстом и текстом перевода, в отличие от Л.С.Бархударова, который понимал таким образом суть именно трансформаций [3, с. 366, 369].

Н.К.Гарбовский, опираясь на результаты работы канадских исследователей Ж.-П.Вине и Ж.Дарбельне, предлагает строить классификацию на основе семиотических и логико-семантических категорий, и, в соответствии с типами семиотических отношений, выделяет три группы трансформаций смыслов: *прагматические, семантические и синтаксические*.

На *прагматическом* уровне собственно трансформаций не происходит, за исключением случаев, когда переводчик сознательно меняет коммуникативный эффект с целью достижения адекватности перевода [3, с. 397].

Трансформации на *семантическом* уровне являются наиболее многочисленными. Н.К.Гарбовский разделяет семантические трансформации на 2 подуровня, *денотативный* и *сигнификативный*. К первому подуровню ученый относит способ *адаптации*. К сигнификативному уровню относятся различные типы *модуляций* и *эквиваленций*. Кроме того, на данном подуровне на основе типов семантических отношений выделяются такие приемы, как *генерализация*, *конкретизация*, *перифраза* (гипо-гиперонимия); *дифференциация* (синонимия); *антонимический перевод* (антонимия); *межъязыковые метонимия*, *метафора*, *синекдоха* (тропы).

К *синтаксическим* трансформациям Н.К.Гарбовский относит преобразования, в результате которых изменяется «схема мысли» [3, с. 486]. В данную категорию входят различные эквивалентные синтаксические преобразования или конверсии, например: *пермутация*, *транспозиция*, *тема-рематическая конверсия*, *изменение фокусирования* [3, с. 393].

Одной из самых современных концепций, из изученных нами, является *герменевтическая концепция перевода* Э.Н.Мишкурова. Данная концепция предполагает отношение к переводу как к герменевтическому процессу, и ставит перед собой задачу не только понимания текстов, но и нацеленность на «исследование способов и форм выражения установленных смыслов и выбор способов и форм их перевыражения на ЯП» [9, с. 17].

Как утверждает Э.Н.Мишкуров, *герменевтическая парадигма перевода* (ГПП) представляет собой «синтезирующую систему», которая учитывает не только уже имеющиеся значимые классические модели перевода, но в нее могут быть включены и новые модели будущего, что в свою очередь обеспечивает историческую устойчивость ГПП [9, с. 144]. ГПП, как пишет Э.Н.Мишкуров, обеспечивает все зоны переводческого процесса, «зону переводимости» и «зону непереводимости». Для покрытия «зоны переводимости» она включает в себя все значимые лингвистические модели перевода с целью отыскания «словарно-контекстного переводческого соответствия» [9, с. 148]. В случаях же «переводческого непокрытия», применяются герменевтические процедуры интерпретации. Сама герменевтика при этом понимается как «наддисциплинарная теоретико-методологическая матрица..., эшелонирующая и упорядочивающая применение более 20 смежных наук в переводческом процессе» [9, с. 181].

Сущность авторской герменевтической парадигмы перевода Э.Н.Мишкурова заключается в том, что она базируется на *герменевтико-переводческом методологическом стандарте* (ГПМС), который представляется исследователем в виде четырехступенчатой матрицы, состоящей из этапов («когниций» по терминологии Э.Н.Мишкурова) *предпонимания*, *понимания*, *интерпретации* и *переводческого решения* [9, с.185].

Особенностью ГПП и ее методологической базы ГПМС является то, что все четыре стадии являются равноположенными, они взаимопересекаются за счет «механизма итерации», заключающегося в «повторяющейся рефлексии на уровне интуиции и интроспекции», представая перед нами в виде «герменевтической спирали», каждый виток которой не замыкается, а расширяется путем перехода в последующую стадию.

В результате изучения литературы по теории перевода, можем заключить, что суть *переводческой трансформаций* понимается в науке о переводе по-разному:

1) отношение между языковыми и речевыми единицами текста перевода к соответствующим единицам оригинала (Л.С.Бархударов, А.Д.Швейцер, В.Н.Комиссаров);

2) процесс перевода (Л.С.Бархударов, Н.К.Гарбовский);

3) конкретное действие или прием, применяемые переводчиком в процессе перевода (Я.И.Рецкер, Л.К.Латышев, В.Н.Комиссаров, Р.К.Миньяр-Белоручев).

Мы разделяем позицию В.Н.Комиссарова, которая определяет понятие *переводческой трансформации* как *это преобразование, с помощью которого можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода (при отсутствии словарного соответствия или невозможности его применения)* [5, с. 401; 6, с. 172].

Что касается понятий *прием, метод и способ перевода*, то разграничение данных понятий среди рассмотренных нами исследователей проводил только Р.К.Миньяр-Белоручев, который выделил 2 способа перевода (знаковый и смысловой), говоря о способе как об основной категории теории перевода, 3 метода перевода (сегментации, записи, трансформации), соответствующих типам перевода (письменный, последовательный, синхронный) и представляющим собой систему приемов, в основе которых лежат лексико-семантические *трансформации*.

Изучив различные модели и теории перевода, мы можем прийти к выводу, что, в целом, во всех авторских концепциях раскрывается типология переводческих трансформаций, за исключением культурологической концепции Хайруллина и герменевтической парадигмы Мишкурова, которые учитывают типологии трансформаций, указанные в других классических концепциях.

Переводческие трансформации в большинстве своем повторяются во всех типологиях, отличаясь лишь терминологией и взаимной соотнесенностью. Типологии, предложенные Я.И.Рецкером, Л.С.Бархударовым, В.Н.Комиссаровым, А.Д.Швейцером, Л.К.Латышевым и А.Л.Семеновым, строятся на принципе классификации переводческих преобразований в соотнесении с языковыми уровнями. Р.К.Миньяр-Белоручев заложил в основу своей классификации направления перевода без привязки к уровням языка. Классификация Н.К.Гарбовского базируется

не на способе замены языкового знака, а на трансформации системы СМЫСЛОВ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИ СПИСОК

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода), – М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 544 с.
4. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М.: Междунар. Отношения, 1980. 166 с.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. М.: Р. Валент, 2014. 408 с.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
7. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод, теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. 208 с.
9. Мишкурин Э.Н. Теория и методология перевода в когнитивно-герменевтическом освещении: монография / Э.Н.Мишкурин, М.Г.Новикова. М.: ФЛИНТА, 2020. 300 с.
10. Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. М.: Высшая школа, 1964. 243 с.
11. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода/ Дополнения и комментарии Д.И.Ермоловича. 3-е изд., стереотип. М.: Р. Валент, 2007. 244 с.
12. Хайруллин В.И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. Диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.20. Москва, 1995. 355 с.
13. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. 580 с.
14. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988; 215 с.
15. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. М.: Воениздат, 1979. 183 с.

Дрига М.В.

УПОТРЕБЛЕНИЕ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ В НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию военной лексики Турецкого языка. В частности рассматривается вопрос об употреблении военной лексики в непрофессиональной сфере деятельности общества на материале турецкого языка. Описаны особенности применения военных лексем в высказываниях и поговорках.

Ключевые слова: военная лексика, военная лексема, непрофессиональная деятельность, турецкий язык, военные термины, общеупотребительная лексика

Driga M.V.

THE USE OF MILITARY VOCABULARY IN THE NON-PROFESSIONAL AREA (BASED ON THE TURKISH LANGUAGE)

Abstract. *This article is devoted to the study of the military vocabulary of the Turkish language. In particular, the issue of the use of military vocabulary in the non-professional sphere of society's activities based on the Turkish language is considered. The features of the use of military lexemes in sayings and proverbs are described.*

Keywords: *military vocabulary, military lexeme, non-professional activity, Turkish language, military terms, common vocabulary*

Военная лексика - это универсальное поле в словарном составе языка, занимающее особое место в лексико–семантической системе, так как относится одновременно и к общенародному слою словарного состава языка, и к лексике ограниченного употребления. Внутри исследуемого поля можно выделить собственно военные термины, военный жаргон, общелитературные слова с военным значением, ситуативные слова, носящие военный характер в литературном контексте. Поле военной лексики разнообразно по семантике входящих в него членов.

Под военным термином мы понимаем «специальное наименование, имеющее простую или сложную формальную структуру (словосочетание), соотношенное с определенным понятием из области военного дела (военной науки, техники, делопроизводства, жизнедеятельности войск и т.д.), в семантической структуре которого непременно наличествует сема «военный», «боевой» [1 с. 48]. Обязательным условием отнесения единицы (лексемы, словосочетания) к классу терминов является ее включение в состав профессиональных военных словарей. С этой точки зрения военная терминология, как и всякая другая, имеет определенную внутреннюю организацию и представляет собой «совокупность единиц терминологической номинации понятий военной науки» [2, с. 102].

В.П.Коровушкин дает следующее определение военного термина: «это стандартная лексическая или синтаксическая номинативная единица с нейтральной коннотацией, обозначающая общевоеенное или военно–специальное научно–техническое понятие и функционально закрепленная за профессионально–корпоративной областью военного дела конкретного общества и соответствующей военной сферой функционирования национального языка в военном социуме. Военные термины регистрируются в военных толковых или энциклопедических словарях без социально–стилистических и стратификационных помет» [3, с. 132].

К военной лексике нетерминологического плана относим жаргонизмы, сленг военных: разговорную и просторечную лексику. Эту группу составляют неоднородные по своей функциональной характеристике лексические единицы, эмоционально окрашенные элементы военной

лексики, которые чаще всего являются стилистическими синонимами военных терминов. Все они сгруппированы на основе следующего функционально–семантического критерия: эти единицы характеризуют сферу неофициального профессионального общения.

Разумеется, нет абсолютной границы между терминологической и нетерминологической лексикой, между военной лексикой в целом и лексикой общезыковой, просторечной, употребленной в военном контексте. Терминология является частью общелитературного языка, служит источником пополнения его словарного состава, в то же время обогащая его словами, которые получают специальное значение, не свойственное им в общем употреблении. Происходит постоянное взаимодействие и обмен элементами. «Терминология является подсистемой лексики литературного языка, системный характер которого наиболее полно выражается именно в терминологии» [4, с. 86].

Военная лексика является важной составляющей турецкого языка, ведь Турция по праву считается страной с богатым военным прошлым и настоящим. Еще с османских времен военная и гражданская сферы жизни турецкого народа были практически неразделимы. Большая часть военной лексики развивалась в бытовых условиях, когда люди были вынуждены постоянно заниматься военным делом или работать на пределе сил, как в бою. Таким образом, использование общеупотребительных слов при обозначении военных реалий продолжает оставаться наиболее яркой и характерной чертой военной лексики. В пример можно привести высказывание Мустафы Кемала Ататюрка о своей стране: *«Ülkemiz şu iki şeyin ülkesidir: Biri çiftçi diğeri asker. Biz çok iyi çiftçi ve asker yetiştiren bir ulusuz. İyi çiftçi yetiştirdik, çünkü topraklarımız çoktur. İyi asker yetiştirdik, çünkü o toprakları isteyen düşmanlar çoktur...bundan sonra da daha iyi çiftçi ve asker olacağız. Ancak bundan sonra asker oluşumuz artık eskisi gibi başkalarının hursı, şanı, şöhreti ve keyfi için değil; yalnız ve yalnız bu aziz topraklarımızı korumak içindir.»* (1923, Tarsus) *«Наша страна - это страна двух вещей: один - фермер, а другой - солдат. Мы нация, которая производит очень хороших фермеров и солдат. Мы вырастили хороших фермеров, потому что у нас много земли. Мы вырастили хороших солдат, потому что есть много врагов, которым нужна эта земля ... с этого момента мы будем лучшими фермерами и солдатами. Однако, с этого момента мы будем солдатами не ради чьей-то алчности, славы и удовольствия; а только для того, чтобы защитить нашу святую землю.»* [5, с. 135].

В наши дни Турция представляет собой страну с высокоразвитым чувством патриотизма. Мальчишки мечтают поскорее вырасти и пойти в армию. Здесь никто даже не пытается избежать службы в армии, так как это престижно и является делом чести для всей семьи. Причины популярности военной лексики в наши дни объясняются также и неязыковыми факторами. Современная Турция вовлечена в множественные военные конфликты, происходящие как на ее территории

(борьба с курдскими террористами на юго-востоке), так и за ее пределами (Сирийский конфликт, Нагорный Карабах и др.). Также к неязыковым аспектам относится развитие военной промышленности и технологий. В последние годы Турция активно продвигает свои национальные разработки в военном деле. Чем больше люди интересуются военной деятельностью, тем чаще используется военная лексика. Не только политики и военные, но и представители других профессий обращаются к военной лексике в разных аспектах.

Для турецкого общества тема армии и военной службы является особенно значимой, в разговорах активно используется военная лексика, включаясь в систему самых разных отношений. Военная тема породила огромный языковой материал, связанный с армией, военными действиями, боевым оружием. Подробнее остановимся на примерах употребления военных лексем в высказываниях, поговорках и пословицах на материале турецкого языка.

1. Aramasın gözler o şimdi asker. – Пусть глаза его не ищут – он теперь солдат

2. Türk askeri eğer savaşa girerse siz anca mezara girersiniz. - Если турецкий солдат пойдет на войну, вам дорога только на кладбище.

3. Hainlere korku salan, cepheelerde kelle alan, vatan için şehit olan Özel Harekat - (досл) сеящие страх среди предателей, обезглавленные на фронте, замученные за страну - Спецоперация ...

4. Biz denizci değil ki her limanda bir sevgilimiz olsun, biz komandoyuz dağlar sağ olsun. - Мы не матросы, чтобы иметь любимых в каждом порту, мы десантники, да здравствуют горы!

5. Ne şehitler verdik vatan uğruna bizde bitmez Mehmetçik bu vatan uğruna.- Каких мучеников (павших в бою) мы отдали за Родину! У нас не закончатся защитники (бойцы, солдаты) Родины!

6. Bu vatan bizimdir ferman gerekmez. Askerin olduğu yere yabancı giremez. - Это родина наша, не требуется указ. Чужаки не смогут войти туда, где есть солдат.

7. Her erkek bir gün asker olacak fakat her asker bu vatani koruyamayacak. - Когда-нибудь каждый мужчина станет солдатом, но не каждый солдат сможет защитить свою родину.

8. Bir Türk askerinin gözyaşı dağı taşı duman edecek. - Слезы турецкого солдата перевернут горы!

9. Asker olmak o kadar gurur ve onur verici bir duygudur ki; Vatani korumak her gencin elinde olmayan bir anahtardır. - Быть солдатом - это такое гордое и почетное чувство; Защита Родины - ключ, который есть не у каждого молодого человека.

10. Öfkemiz sarsın her yanı Türk askeri yürüye yürüye... Dökülsün düşmanın kanı, yaşasın güçlü Türkiye. – Пусть гнев Турецкого солдата растет с каждым шагом, пусть прольется кровь врагов, пусть живет сильная Турция!

Также в Турции до сих пор очень популярны высказывания Мустафы Кемалья Ататюрка, который, будучи человеком военным, часто использовал военную лексику, как в прямом, так и в переносном значении:

1. Askerî harekât, siyasi faaliyetlerin ümitsiz olduğu noktada başlar. Ümidin güvenli bir surette geri dönüşü, orduların hareketinden daha seri hedeflere ulaşmayı temin edebilir. - Военные действия начинаются там, где политическая деятельность безнадежна. Возвращение надежды безопасным способом может обеспечить достижение целей быстрее, чем движение армий.

2. Askerlik; işlerin yürütmesi değil, insanların sevk ve idaresi sanatıdır. - Военная служба - это искусство управления людьми, а не просто работа.

3. Askerlik hayatımda bu kadar mükemmel bir topçu ve bu kadar mükemmel idare edilmiş bir topçu ateşi nadiren gördüm. - В своей военной жизни я редко видел такую прекрасную артиллерию и такой же прекрасно управляемый артиллерийский огонь.

4. Gerçek zafer savaş meydanlarında başarılı olmak değil, asıl zafer başarıların kaynağını güçlendirmek, milleti yükseltmektir. - Настоящая победа - это не успех на поле боя, но настоящая победа - это укрепление источника успеха – увеличение народа.

5. Kesin sonuç daima taarruzla alınır. (1924-İzmir) - Конечный результат всегда достигается атакой.

6. Ordunun esenliğini yürekte düşünün, namuslu ve ahlaklı insanlar ikiyüzlülükten uzaktır. (1918-İstanbul) - Честные и нравственные люди, искренне думающие о благополучии армии, далеки от лицемерия. (1918-Стамбул)

7. Kuvvetli bir ordu denildiği zaman anlaşılması lazım gelen anlam, her kişisi, özellikle subayı, komutanı; medeniyetin ve tekniğin gereklerini kavramış ve ona göre iş ve hareketlerini uygulayan yüksek ahlakta bir topluluktur. - Когда мы говорим о сильной армии, следует понимать значение каждого человека, особенно офицера, командира; это сообщество высокой морали, которое понимает требования цивилизации и техники и соответственно выполняет свою работу и другие задачи.

8. Savaşta büyük başarının temeli olan bağımsız hareket, gerekli sınırları içinde olanıdır. (1918-İstanbul) - Самостоятельное движение, составляющее основу большого успеха на войне, находится в необходимых пределах. (1918-Стамбул)

9. Türk milleti ordusunu çok sever; onu, kendi idealinin harisi telâkki eder. - Турецкий народ очень любит свою армию; он считает ее своей идеальной формой.

10. Türk milleti güçlükleri; millî birlik ve beraberlikle yenmesini bilmiştir. - Турецкий народ научился преодолевать трудности национальным единством и солидарностью.

11. Ordu, Türk ordusu. İşte bütün milletin göğsünü itimat, gurur duygularıyla kabartan şanlı ad. - Армия, турецкая армия. Это славное имя, которое вызывает чувство доверия и гордости у всего народа.

Таким образом, можно сделать вывод, что военная лексика прочно вошла в жизнь турецкого общества и нашла свое место не только в профессиональной деятельности, связанной с военной службой, но и в обыденной жизни простых людей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи. М.: Изд-во МГУ, 1988. с.48
2. Пыриков Е.Г. Военная терминология как объект сопоставительных исследований // Функционирование системы языка в речи. М.: Изд-во МГУ, 1989. С. 102.
3. Коровушкин В.П. Основы контрастивной социолектологии: ГОУ ВПО ЧГУ, 2005. Ч. 1. 132 с.
4. Палютина З.Р. Цивилизационный подход к терминологии: Монография. Уфа., 2002. 86 с.
5. Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, C.II, sayfa 135. Сборник высказываний и цитат Ататюрка, Ч 2, стр. 135.

Казанцев С.В.

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые тенденции использования фразовых глаголов в английском экономическом дискурсе. Сравнивается насыщенность фразовыми глаголами заголовка и текста статей. Приводятся примеры из актуальной англоязычной периодики.

Ключевые слова: фразовые глаголы, идиоматичность, тенденции использования, сравнение заголовков-текст

Kazantsev S.V.

ON SOME TRENDS IN USAGE OF PHRASAL VERBS IN THE ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE

Summary. The article looks at some tendencies of usage of phrasal verbs in the English economic discourse. Titles and texts of articles are compared in terms of phrasal verb profusion. Examples are provided from the current English language economic media.

Keywords: phrasal verbs, idioms, usage tendencies, title-text comparison

Фразовый глагол, как известно, – это конструкция, состоящая из собственно глагола и наречия или предлога/предлогов. Часто значение таких конструкций вытекает из значения основного глагола и соответствующего предлога/предлогов или наречия, но иногда существенно отличается, приобретая свойства идиоматичности. При этом в отечественной лексикологии понятие идиоматичности, т.е. невыводимости значения целого языкового образования из совокупности

значений входящих в него частей [1, с. 34; 2, с. 11], заметно иное, нежели в английской, где идиомами чаще считаются все устойчивые лексические сочетания.

Многу за последние несколько лет подготовлен словарь используемых в экономическом дискурсе фразовых глаголов, с примерами из аутентичных источников. Источником послужили материалы из Би-Би-Си, 'The Economist', 'The Financial Times', 'The Wall Street Journal' и некоторых других экономических изданий. В словарь включены исключительно фразовые глаголы, а) состоящие из комбинации 'глагол+предлог/предлоги', б) подпадающие под определение идиоматичных, т.е. значение которых не вытекает из значения основного глагола, и в) отмеченные в материалах ведущих англоязычных изданий на экономические темы.

Фразовые глаголы более характерны для разговорного английского, и часто по их неиспользованию можно легко отличить людей, носителями языка не являющихся. *Collins Cobuild Idioms Dictionary*, например, отмечает, что идиомы (к которым словарь относит и фразовые глаголы), встречаясь в основном в материале разговорного языка, могут, тем не менее, использоваться и в журналистике, когда авторы стремятся привлечь внимание читателя и донести свою позицию по описываемому вопросу [3]. В последние годы фразовые глаголы во всё возрастающей степени проникают и в экономический дискурс, о чём свидетельствует опыт работы над словарем.

Можно назвать некоторые основные тенденции использования фразовых глаголов в английском экономическом дискурсе.

1) Насыщенность фразовыми глаголами в материалах, ориентированных на внутреннюю аудиторию значительно выше, нежели в тех, что рассчитаны на читателя, для которого английский родным не является.

Эта тенденция вытекает из сущности фразовых глаголов. Достаточно сравнить статьи из *The Economist*, *The Financial Times* или *The Wall Street Journal* с материалами *BBC World Service*. В последних использование фразовых глаголов в основном ограничено простейшими типа look at и look for, которые изучаются с начального уровня обучения английскому и которым часто нет альтернатив. В первых упомянутых СМИ ситуация обратная, практически неограниченное использование фразовых глаголов, что является показателем непредназначенности контента неподготовленному (здесь - в плане языка) потребителю.

2) Переход всё большего числа фразовых глаголов из разговорного в экономический английский.

Доказательством этого может служить всё возрастающая насыщенность экономических материалов такими конструкциями, а также тот факт, что при регулярном просмотре прессы практически еженедельно, если не ежедневно, встречаются фразовые глаголы, которыми приходится дополнять словарь. Вот примеры последних дополнений:

boot out – ‘давать пинка, вышвыривать’. NYSE boots out Chinese telecoms firms—then it doesn’t, then does (Нью-Йоркская фондовая биржа вышвыривает китайские телекоммуникационные компании, потом не вышвыривает, потом вышвыривает).

zoom back – ‘возвращаться’. China’s economy zooms back to its pre-covid growth rate (Китайская экономика возвращается к доковидному росту)

bone up on – ‘детально разбираться в чём-л.’ If boning up on the niceties of Belgian regional politics becomes a prerequisite for negotiating with the EU, they will start to wonder if it is worth the bother (Если способность детально разбираться в тонкостях бельгийской региональной политики становится необходимым условием для переговоров с ЕС, они начнут сомневаться, стоит ли вообще всё это затевать).

Тенденция использовать простой и понятный (для носителей) язык может быть объяснима желанием авторов привлечь внимание к материалу. Это также происходит, как отмечает словарь *Collins*, когда авторы стремятся донести именно свою позицию по описываемому вопросу [3]. Одновременно это является косвенным показателем того, что материал в первую очередь ориентирован на носителей языка, а не на иностранного любознательного читателя.

3) Частое использование, а иногда и первичное появление фразовых глаголов в заголовках статей.

В приведенном выше примере с *NYSE* фраза представляет собой заголовок статьи из *The Economist*, в то время как в самой статье этот фразовый глагол (boot out) не используется. Это опять может быть объяснимо желанием авторов или редактора привлечь внимание к материалу - употреблением простого и понятного, с одной стороны, но одновременно неожиданного в данной коннотации языком, а заголовок - это, естественно, то, что читатель видит в первую очередь, и далее чего иногда его интерес к материалу не простирается. То же самое относится и ко второму примеру, в тексте статьи фразовый глагол *zoom back* не используется.

4) Всё более широкое использование в английском экономическом дискурсе фразовых зооглаголов.

Зоологизмы, ранее присущие в основном бытовому английскому, всё чаще встречаются в статьях на экономические темы в самых авторитетных изданиях [4].

beaver away (от ‘beaver’ — ‘бобёр’) — ‘вкалывать’. Most of them are in no mood to beaver away for free (Большинство из них вряд ли желают вкалывать за так).

ferret out (от ‘ferret’ — ‘хорёк’) — ‘выявлять, выведывать’. The investment community is divided into two — passive investors and active managers devoted to ferreting out exciting new bets (Сообщество инвесторов делится на два лагеря — пассивных инвесторов и активных менеджеров, приверженных выявлению новых захватывающих возможностей заработать).

weasel out (of smth) (от ‘weasel’ — ‘ласка, горноста́й’) — ‘увильивать’. The other problem with commitment devices is that you can always weasel your way out of them (Другая проблема с добровольно принятыми на себя обязательствами — это то, что ты всегда можешь увильнуть от их исполнения).

wolf down (от ‘wolf’ — ‘волк’) - ‘поглощать, заглатывать (о еде)’. Every day thousands of people wolf down his ‘kwazy cuisine’ thinking they're getting the nutrients a human being needs to live (Ежедневно тысячи людей поглощают его ‘kwazy cuisine’, полагая, что получают при этом необходимые для жизни питательные вещества).

Пример страницы словаря приведен ниже:

square up (to) – ТРЕЗВО ОЦЕНИВАТЬ, УЧИТЫВАТЬ (For the first time, there is a proposal that starts to square up to the magnitude of funding that is required for adaptation and mitigation)

square up (with) – СОГЛАСОВЫВАТЬ, РАСПЛАЧИВАТЬСЯ (The claim that "governance failures" are the main reason why FDI has bypassed Africa does not square up with the region's compliance in pursuing adjustment programmes and the accompanying close surveillance by international financial institutions)

squeak through – ПРОТАСКИВАТЬ (ЧЕРЕЗ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЙ ОРГАН) (Even if it squeaks it through the House, watch them mangle it in the Senate)

squirrel away – ЗАПРЯТЫВАТЬ, ОТКЛАДЫВАТЬ (In total, Microsoft, Alphabet, Cisco and Oracle still have 66% of their portfolios squirrelled away in risk-free assets)

stack up against – БЫТЬ СОПОСТАВИМЫМ, СРАВНИВАТЬСЯ (Each country is interested in knowing whether its policies and institutions stack up against those of other nations in the capacity to achieve and sustain economic growth)

stamp out – ИСКОРЕНЯТЬ (Employment was one of the Government's priorities, particularly in the context of its efforts to stamp out poverty)

stand by – ПОДДЕРЖИВАТЬ (The international community should stand by Syria in building a stable, secure and democratic society)

stand down – УХОДИТЬ В ОТСТАВКУ (Kenneth Chenault, American Express's chief executive for 16 years, accomplished a feat rare in the upper reaches of American finance: to stand down without an obvious helping shove)

stand for – БАЛЛОТИРОВАТЬСЯ (Article 9 of the Law lists the categories of people who may not stand for local elections)

stand for – ОЗНАЧАТЬ (CEO stands for Chief Executive Officer)

stand in for – ЗАМЕНЯТЬ, ЗАМЕЩАТЬ (Only another minister can stand in for a minister)

stand out – ВЫДЕЛЯТЬСЯ (Apple Capital has lots of responsibilities but three stand out)

stand to – (ПО)НЕСТИ (УРОН) (The IMF has calculated that immediate neighbours of the US stood to lose the most from the fiscal cliff)

stand up for – ВЫСТУПАТЬ В ЗАЩИТУ (In the Senate he has been prepared to stand up for his independent judgment on issues such as campaign finance reform and climate change)

stand up to – ПРОТИВОСТОЯТЬ (Boris Johnson is under pressure to stand up to Trump on climate change)

stash away – ПРЯТАТЬ, ЗАНАЧИВАТЬ (The bigger tragedy of the third world is that their rulers, together with their minions, plunder their countries' wealth and are afforded easy access to safe havens to stash away the loot in the first world)

stave off – ПРЕДОТВРАЩАТЬ (China is reportedly offering to buy more American semiconductors to stave off tariffs)

steer clear of – ИЗБЕГАТЬ ЧЕГО–Л. (Mr Johnson has steered clear of tackling it directly, focusing instead on reducing the incentive provided by welfare payments)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М., Московский государственный университет. Филологический факультет, 1998. 260 с.
2. Савицкий В.М. Основы общей теории идиоматики. М., Гнозис, 2006. 208 с.
3. Collins COBUILD Idioms Dictionary. Harper Collins Publishers, 2006. 511 p.
4. Казанцев С.В. Анималистические тенденции использования фразовых глаголов в экономическом дискурсе // Язык, культура, общество. Сб. научных статей. ДА МИД РФ. М., 2019. С.44-49.
5. Казанцев С.В. О некоторых наиболее употребительных фразовых зооглаголах, используемых в английском экономическом дискурсе // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. 2020. С. 48-52.

Корниенко Ю.М.

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ НА ИВРИТЕ И ТРУДНОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Появление новых слов, изменения в объемах значений слов, необычные контексты употребления известных слов создают дополнительные трудности при переводе текстов с иврита на русский язык. Рассматриваются некоторые возможные варианты решения этой проблемы.

Ключевые слова: перевод; адекватный перевод; трудности выражения мысли; термины; фразеология; непонимание.

Kornienko Yu.M.

SOCIO-POLITICAL TEXTS IN HEBREW AND DIFFICULTIES OF THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

Abstract. The appearance of new words, changes in the volume of word meanings, and unusual contexts of use of known words create additional difficulties in translating texts from Hebrew into Russian. Some possible solutions to this problem are considered.

Keywords: translation, adequate translation; difficulties of expression; terminology; phraseology; a lack of understanding.

Специфика работы выпускников Дипломатической Академии естественным образом превращает тексты общественно-политической направленности в основной объект работы на занятиях по переводу с иностранного языка на русский [3; 4].

В общих чертах общественно-политические тексты можно разделить на три группы: 1) документально-деловые тексты (конституции и законодательные акты); 2) информационно-описательные тексты (информационные заметки, справочные тексты, исторические описания и

обзоры и т. д.); 3) публицистические тексты в узком смысле слова (речи, статьи и т. д.). Каждой группе этих текстов характерен свой особенный лексикон [1, с. 77]. В документально–деловых текстах часто встречаются специальные (профессиональные) термины, реалии и клишированные выражения. Информационно-описательные тексты повествуют об актуальных событиях и содержат много собственных имен, названий учреждений, терминов из различных областей, исторических реалий и многое другое. В публицистике широко представлены элементы, имеющие эмоциональную окраску, образные выражения, фразеологизмы и др. Следовательно, при переводе нужно выявить и передать адекватный смысл, а также экспрессивные особенности текста. Важно стремиться передавать не отдельные слова или отдельные конструкции, а мысль автора в соответствии со стилем и строем языка, на который переводится текст [2, с. 140].

Некоторые элементы текста на иврите не имеют эквивалентов в русском языке, и для их передачи используются такие приемы как транслитерация или транскрипция, калькирование и описательный перевод. Транслитерация или транскрипция. В эту группу входят имена собственные: Моше (Моше Даян), Ривка (Ривка Кац), Шимон (Шимон Перес) и др. Эти же имена библейских персонажей передаются соответственно Моисей, Ревекка, Симеон – именно в таком виде они попали в русский язык через переводы библейских книг. Слова, связанные с иудаизмом: шофар - еврейский ритуальный духовой музыкальный (сигнальный) инструмент, сделанный из рога животного, хасид – приверженец хасидизма, религиозно-мистического течения в иудаизме (основатель Баал Шем Тов), пейсы - длинные неподстриженные пряди волос на висках ортодоксальных и ультраортодоксальных евреев. Названия некоторых органов власти, организаций: кнессет – израильский парламент, хагана – подпольные вооруженные отряды, возникшие в 1920 году и ставшие основой израильской армии после создания Государства Израиль, ишув – собирательное название еврейского населения в Палестине в период до создания государства. Названия еврейских праздников и обрядов: Рош-Ха-Шана – еврейский новый год, Бар-Мицва – символизирует достижение еврейским мальчиком религиозного совершеннолетия 13 лет.

Калькирование. צבא הגנה לישראל – армия обороны Израиля.

Описательный способ. מסתערב - еврейский солдат, маскирующийся под араба.

Рассмотрим несколько конкретных случаев из практики. В иврите довольно широко используется интернациональная лексика, однако не всегда объем значений такого слова совпадает с созвучным словом русского языка, что приводит к неточностям или искажению переводного текста.

במסגרת המומנטום של קידום הסכמי שלום ונורמליזציה עם מדינות במפרץ ובאפריקה,

לישראל אינטרס לקדם הסכם דומה גם עם הממלכה הסעודית בשל חשיבותה המדינית, [5] הכלכלית והדתית.

В этом примере использовано слово “momentum”, которое студенты переводят как «момент» (соотносится с понятием временного отрезка), и оформляют эту часть перевода как «в рамках момента продвижения соглашений о мире и нормализации...». Но в тексте это слово использовано в другом значении – «векторная физическая величина, характеризующая действие силы на механический объект, которое может вызвать его вращательное движение», и тогда правильным вариантом перевода будет «В рамках усилий по продвижению мирных соглашений со странами Персидского залива и Африки Израиль заинтересован продвигать подобное соглашение и с Саудовской Аравией из-за ее политического, экономического и религиозного авторитета».

В последнее время в текстах на иврите нередко встречается слово “kineti” - кинетический.

המשתתפים נטו לנתח את הפעולה האיראנית כתגובה לפעולות קינטיות וקיברנטיות שבוצעו [7] לאחרונה נגד איראן ומיוחסות לישראל ולגורמים נוספים במערב.

Участники склонялись к тому, чтобы рассматривать иранскую акцию в качестве ответной на военные действия, и действия в киберсфере, совершенные в последнее время против Ирана и приписываемые Израилю и другим силам на Западе.

מנגד, היו שגרסו כי איראן שיחקה במהלך זה לידי ישראל שכן סיפקה לה לכאורה עילה לנצל "חלון הזדמנויות" אסטרטגי לפגיעה בתוכנית הגרעין באמצעות תקיפה קינטית רחבה – [7] במיוחד נוכח חוסר הוודאות שנשיא ארצות הברית דונלד טראמפ יישאר בתפקידו.

И, напротив, были и те, кто считал, что Иран этим шагом сыграл на руку Израилю, поскольку, якобы, дал ему повод использовать стратегическое «окно возможностей» для нанесения удара по ядерной программе посредством масштабной вооруженной атаки – особенно ввиду отсутствия определенности, останется ли президент США Дональд Трамп на своем посту.

Таким образом, мы видим, что слово «kineti» используется в качестве эвфемизма для описания действий с применением оружия.

Слово «akademaï», хотя и созвучно со словом академик, означает работника ВУЗа со степенью или выпускника университета.

4. מחקר חדש מוכיח שהחשש הזה מוצדק: אקדמאים עוזבים את הארץ במספרים הולכים וגדלים, [9] ולפי הנתונים, הם גם לא חוזרים.

Новое исследование подтверждает это обоснованное опасение: число выпускников университетов, покидающих страну, становится все больше и, согласно этим данным, они не возвращаются.

Определенные трудности представляют глаголы, образованные от имен существительных. Так, от имени существительного «manof» - рычаг, образован глагол «minef» - использовать в качестве рычага, а также отглагольное имя «minuf», которое в словаре ИРИС переводится как использование рычагов воздействия. Однако в примерах, приведенных ниже, придется искать другие возможности перевода.

תרחיש של פגיעה במערכת הבריאות, בפרט בתקופת הקורונה, מהווה הזדמנות דיפלומטית [7] למנף את התקיפה על-מנת לגבות מאיראן מחיר מדיני כבד על פעולתה.

Сценарий с нападением на систему здравоохранения, особенно в период коронавируса, является дипломатически удобным случаем раздуть этот факт, чтобы взыскать с Ирана высокую политическую цену за его действия.

מצד אחד, נשמעה טענה כי הואיל והפגיעה בנפש קטנה, ראוי לישראל להכיל את האירוע [7] ככל הניתן, ולהגיב באופן ממוקד, בדגש על תחום הסייבר ומינוף האירוע מבחינה מדינית.

С одной стороны, раздавались голоса, что, поскольку поражение живой силы было незначительным, то Израилю стоит, насколько это возможно, пережить это событие, и отвечать на него точно, уделяя особое внимание киберсфере и раскрытке этого события в политическом плане.

הקריאה הזו יכולה לשמש בסיס להחלטות של בתי משפט או, כאמור, בתי מחוקקים, [6] שיחדדו את החוקים הרלוונטיים לסימון מדינות המוצא של מוצרים.

В данном примере используется глагол «xided», имеющий значения: 1. точить, делать острым; 2. объяснять проблему; 3. затруднять, ставить проблему. Подходящим значением для этого предложения будет «заточить», то есть подготовить специальным образом для какой-то цели. Однако, сохраняя эту сему в глагольной форме при переводе, мы получим стилистически не очень корректное предложение – «... судов и парламентов, которые заточат соответствующие законы под маркировку...». Возможным решением может быть перевод этой семы не в глаголе, а в характеристике имени, выступающего в качестве прямого дополнения: «... примут законы, заточенные под...». Тогда окончательный вариант перевода будет иметь такой вид: «Этот призыв может стать базой для решений судов, или, как было сказано, парламентов, которые примут соответствующие законы, заточенные под маркировку страны происхождения товаров.

Непростой задачей является перевод фразеологизмов.

הסעודים, אינם חוסכים עוד את שבטם מההנהגה הפלסטינית לדורותיה ומאשימים אותה, [5] לצד ישראל, כאחראית לאי-ההתקדמות בתהליך השלום.

В этом предложении используется выражение «не жалеют более кнута своего», созданное на основе библейского стиха из Книги Притчей Соломоновых 13:24 «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына; а кто любит, тот с детства наказывает его». Знание этого стиха, или знание его источника могут помочь правильному пониманию текста и его переводу. «Саудиты больше не щадят ни одно поколение палестинского руководства и обвиняют его, наряду с Израилем, в ответственности за отсутствие прогресса в мирном процессе».

וזאת בין אם מדובר באירוע חריג ובין אם מדובר באירוע שהגדיש את הסאה בשרשרת [8] אירועים.

В выражении «higdish et ha-Sea» - слово Sea – древняя мера объема (около 13 литров). Значение фразеологизма - переполнить чашу, переборщить, перестараться. Словосочетание «переполнить чашу» в

русском языке связано с дополнительным словом «терпение», т.е. «переполнить чашу терпения». Это словосочетание и можно использовать в данном контексте.

«И это не зависит от того, идет ли речь об уникальном событии, или речь идет об одном из ряда событий, которое переполнило чашу терпения».

Из этой небольшой подборки примеров трудностей, с которыми встречаются переводчики в своей работе, видно, что для их решения имеются различные средства и переводческие приемы, которыми и необходимо овладеть в ходе обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гейбатова, Н. А. Особенности перевода общественно-политического лексикона / Н. А. Гейбатова. — Текст: непосредственный // Филологические науки в России и за рубежом: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. С. 76-79. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/233/11373/> (дата обращения: 06.01.2021).
2. Касьян А.К., Романова А.В. Межкультурная коммуникация и проблемы перевода // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2013. №2. С. 136-140.
3. Корниенко Ю.М. Начальный курс политического перевода. Язык иврит. Дипломатическая академия МИД РФ. М. : 2017. 76 с.
4. Корниенко Ю.М. Учебное пособие по политическому переводу. Язык иврит. Часть 2. Дипломатическая академия МИД РФ. М. : 2020. 67 с.
5. Arav ha-saudit u-sheelat ha-nornalizatsia im Yisrael. URL: <https://www.inss.org.il/he/publication/saudia-israel-normalization/> (дата обращения: 09.01.2021).
6. Naхlalat moетset ha-bitaxon: be-ikar hatsharatit., aval yехola lihyot gam petax ligzirot kalkaliyiot al Yisrael. URL: <http://www.calcalist.co.il/world/articles/0,7340,L-3704416,00.html> (Дата обращения: 09.01.2021).
7. Bein imut besaiber lexalon hizsamnuyot litkifat ha-garin. URL: <https://www.inss.org.il/he/publication/iran-cyber-attack/> (дата обращения: 09.01.2021).
8. Milxemet ha-saiber bein Yisrael le-Iran ola madrega. URL: <https://www.inss.org.il/he/publication/iran-israel-cyber-war/> (9) (дата обращения: 12.01.2021).
9. Ha-Moxot mamshixim livroax meha_Arets. URL: <https://www.makorrishon.co.il/nrg/online/1/ART1/526/471.html> (Дата обращения: 09.01.2021).

Назаренко А.И.

АНГЛИЦИЗМЫ И ПСЕВДОАНГЛИЦИЗМЫ В ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ В 2020 ГОДУ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы адаптации англицизмов в современном итальянском языке. Особое внимание уделяется новым заимствованиям, связанным с пандемией коронавируса 2020 г. Отмечается, что многие из этих выражений являются псевдоанглицизмами, и что злоупотребление подобными неологизмами в СМИ часто приводит к терминологической путанице. В статье

рассматриваются причины подобной тенденции и описываются поиски терминологической ясности итальянскими лингвистами.

Ключевые слова: слово года 2020; англицизмы в итальянском языке; англицизмы 2020 года; англицизмы в языке прессы; псевдоанглицизмы; язык прессы; язык итальянских СМИ; пандемия коронавируса в Италии

Nazarenko A.I.

THE ANGLICISMS AND THE PSEUDO-ANGLICISMS IN THE ITALIAN LANGUAGE IN 2020

Abstract. *The article concerns the aspects of adaptation of anglicisms in contemporary Italian language and focuses on the recent borrowings related to the coronavirus pandemic of 2020. It is specially noted that many of these expressions are pseudo-anglicisms and that the abuse of this kind of neologisms in the media frequently leads to the terminological confusion. The article draws attention to the reasons for this tendency and describes the search for terminological clarity by Italian linguists.*

Keywords: *word of the year 2020; anglicisms in the Italian language; anglicisms in 2020; anglicisms in the language of media; pseudo-anglicisms; mass media language; language of the Italian media; coronavirus pandemic in Italy*

«Какие слова наиболее подходят для описания 2020 года? Странный год? Безумный год? Потерянный год?» [15] – ответы на эти непростые вопросы предстояло найти экспертам-лексикографам Оксфордского словаря, традиционно выбирающим слово года. В ноябре 2020 года авторы опубликованного отчета предупредили, что итоги их работы на этот раз будут выглядеть иначе, чем обычно [19]. Вместо одного слова-победителя лингвисты из Оксфорда предложили список из 47 слов и словосочетаний, наиболее ярко отражающих то, что происходило в мире в течение 12 месяцев. Было отмечено, что «невероятная скорость, с которой англоговорящий мир в этом году сформировал словарный запас, связанный с коронавирусом, стала по-настоящему беспрецедентной» [15].

Говоря о невозможности сделать выбор в пользу одного единственного слова, президент *Oxford Dictionaries* Каспер Гратвол подчеркнул, что «в течение года команда Оксфорда зафиксировала сотни новых слов и случаев их использования, и десятки из этих слов в любое другое время могли бы стать прекрасными кандидатами на слово года. Это действительно беспрецедентно и одновременно немного иронично: прошедший год буквально лишил нас дара речи, и в то же время он наполнен словами, как никакой иной» [15].

Другие авторитетные издания все же отдали предпочтение какому-то одному слову, так или иначе связанному с охватившей мир пандемией. Кембриджский словарь назвал словом года “quarantine”, а словарь английского языка *Collins* – “lockdown”.

Учитывая влияние английского языка в мире и его широкое распространение в средствах массовой информации, неудивительно, что в год пандемии такие англицизмы как “lockdown” вошли в употребление во многих странах.

Англицизмы в европейских языках в последнее время представляют собой актуальную тему для многих исследователей [1; 2; 6; 7]. И.Е. Коптелова, анализируя в статье “*Hungarian or Hungarian?*” англицизмы в современном венгерском языке, отмечает, что: «как и во всем мире, пополнение терминологических полей на основе собственной венгерской лексики не успевает за темпами технологического развития, новыми теориями и явлениями в области науки, экономики, бизнеса. Языку не хватает времени, чтобы дать наименование новому явлению или предмету, и он заимствует его название из другого языка, в настоящее время, как правило, из английского» [1, с.128]. Логично предположить, что 2020 год, представлявший собой череду стремительно развивавшихся событий и новых явлений на всех уровнях – от бытового до научного – увеличил количество заимствований из английского. Но, возможно, в каких-то странах этот процесс шел сильнее, а в каких-то для номинации новых явлений все-таки обратились к ресурсам родных языков?

В данной статье ставится цель определить, насколько сильно проявляла себя в 2020 году тенденция к использованию англицизмов в итальянском языке, о которой мы уже писали ранее [3]. Материалом для исследования послужат термины, наиболее часто употреблявшиеся в итальянских СМИ. Мы рассмотрим, какие слова стали наиболее популярными в итальянском языке в 2020 году и сравним их со словами года, выбранными в некоторых европейских странах.

По итогам опроса, опубликованного бельгийской газетой *Le Soir*, словом года для франкоязычных бельгийцев стал неологизм “*déconfinement*”, означающий «выход из самоизоляции; снятие карантина». Во французском языке существовало слово “*confinement*” – «изоляция», но, как отмечает лингвист М. Франкар, до последнего времени этот термин не входил в активный словарный запас большинства жителей, поскольку употреблялся по отношению к узкому кругу людей: заключенных или заболевших. В 2020 году слово “*confinement*”, которое стало применяться в отношении большого количества людей и даже населения целых стран, получило новое значение и стало семантическим неологизмом [9]. М. Франкар подчеркивает, что, хотя в Бельгии использовался англицизм “*lockdown*”, слово “*unlockdown*” не прижилось, и было отдано предпочтение новообразованному французскому слову “*déconfinement*”.

В итальянской и ретороманской частях Швейцарии словами года стали соответственно “*pandemia*” и “*mascrina*”, а вот во франкоязычных кантонах отдали предпочтение неологизму “*coronagraben*” [17]. Дословно это существительное, образованное аналитическим путем, можно перевести как «коронавирусный ров» или «коронавирусная граница». Появление термина объясняется тем, что во франкоязычной части страны количество зараженных коронавирусом во время первой и второй волны эпидемии значительно превышало число инфицированных в немецкоязычных кантонах. Эта ситуация, причина которой так и не была установлена, привела к значительной разнице в мерах по борьбе с

распространением эпидемии. Несмотря на географическую близость, немецкоязычные и франкоязычные области жили как бы на двух разных скоростях, разделенные невидимой границей: это и получило название “coronagraben”. Новый термин был создан на основе уже существовавшего в Швейцарии слова “Röstigraben”, полученного путем сложения немецких существительных “Rösti” (картофельные оладьи) и “graben” (ров). Картофельные оладьи – блюдо, популярное в немецкоязычной части Швейцарии, и термин “Röstigraben” является своего рода метафорой для обозначения не только политико-административной, но и культурной границы между двумя частями страны. Интересно, что в последнее время для обозначения различий между немецкой и итальянской частями Швейцарии был создан термин “Polentagraben”, в первой части которого также используется название блюда – поленты, популярной на севере Италии каши из кукурузной муки. Таким образом, для номинации нового явления, возникшего в период пандемии, на основе продуктивной словообразовательной модели были трансформированы уже существовавшие в языке слова.

Очень интересным стал выбор слова года в Австрии. Победителем стало слово “Babyelefant” – ‘слоненок’ [16], не имеющее, на первый взгляд, никакого отношения к пандемии. Однако, это не так: весной 2020 года на австрийском телевидении вышел ролик, созданный по просьбе правительства и призывавший жителей сохранять социальную дистанцию, которая для наглядности «измерялась» слоненком, длина которого как раз и равнялась метру. Изображение слоненка стало использоваться на плакатах на городских улицах и в транспорте, и вскоре для просьбы отойти подальше, обращенной к тому, кто подошел слишком близко, австрийцы начали использовать выражение “Einen Babyelefant Abstand, bitte!” (На расстояние в одного слоненка, пожалуйста!). Австрийцам настолько понравился символ, что они выбрали “Babyelefant” словом года.

Обратим внимание на то, что в данной ситуации в Австрии «обошли вниманием» исконно немецкое слово “das Elefantenjunge”, однако этому есть ряд объяснений. Существительное “das Baby” уже давно включено в словари немецкого языка [14, с.655], входит в состав сложных слов, например, “die Babynahrung” – ‘детское питание’, и, в частности, используется для названий детенышей животных. Героями немецкоязычных книжек для детей являются такие персонажи как “Babyfuchs” (лисенок) или “Babylöwe” (львенок).

Таким образом, мы видим, что в 2020 году в рассмотренных нами европейских странах для обозначения новых явлений во многих случаях обратились не к англицизмам, а к ресурсам своих языков.

Рассмотрим теперь, какой тенденции наименования новых явлений придерживались в год пандемии в Италии. Ситуацию в этой стране можно обобщить фразой К.Мараццини, президента авторитетной лингвистической Академии делла Круска: «Использование англицизмов в этот период – это вторичный ущерб, наносимый коронавирусом» [8].

Достаточно беглого взгляда на термины, при помощи которых в итальянских СМИ описывалась складывающаяся в мире невероятная ситуация, чтобы понять: засилье англицизмов стало практически всеобъемлющим. Более того, поскольку на этот раз изменения, происходившие в обществе, коснулись каждого итальянца, англицизмы с невероятной быстротой ассимилировались и в речи обычных людей. Далее в статье мы рассмотрим некоторые из этих заимствований, наиболее интересные с лингвистической точки зрения.

На наш взгляд, вторым по популярности после слова «lockdown» в Италии стало выражение “smart working”. Люди, владеющие английским, очень удивляются, узнав, что в Италии это словосочетание означает ‘удаленная работа; работа на удаленке’. В английском языке для передачи этого понятия существуют выражения “remote work / working” или “working from home”. “Smart working” является псевдоанглицизмом, появившимся в результате перевода в итальянских СМИ на английский выражения из итальянского законодательства “lavoro agile” – ‘гибкая работа’. Подчеркнем, что ‘гибкая работа’, регламентированная в итальянском законодательстве, вовсе не означает «удаленной работы из дома с применением компьютерных технологий по графику и во временных рамках, установленных предприятием», для которой в итальянском существует особое название – “il telelavoro”. Закон №81 от 2017 года определяет ‘гибкую работу’ как «способ установления трудовых отношений посредством заключения договоренности между сторонами ...без четкого определения рабочего графика и рабочего места...» [18]. То есть, в данном варианте трудовых отношений главным является достижение поставленной цели к конкретному сроку при автономности работника – он сам решает, когда, где и сколько ему работать. Не исключено, что образцом для итальянского словосочетания “lavoro agile” стал английский термин Flexible Working Regulation, введенный в 2014 году в Великобритании и ставший первой на международном уровне инициативой в сфере гибкой трудовой занятости.

Как только в конце февраля 2020 г. на севере Италии были выявлены первые очаги распространения коронавируса, и предприятия стали переводить сотрудников на удаленную работу, СМИ практически сразу отказались от термина “telelavoro”, сделав выбор в пользу казавшегося им более звучным и идущим в ногу со временем выражения “smart working”. Несмотря на явную терминологическую путаницу, частота и интенсивность появления термина в СМИ сделали свое дело - выражение “smart working” быстро вошло в лексический запас миллионов итальянцев и стало очень популярным.

В наших предыдущих статьях мы уже обращали внимание на одну интересную тенденцию: при дальнейшей адаптации английских словосочетаний в итальянской прессе часто отбрасывается определяемое слово, а определяющее, наоборот, остается [5]. Так произошло и в данном случае: слово “working” все чаще опускается, а к слову “smart”,

добавляется предлог “in”. Таким образом, образуются новые словосочетания: “lavorare in smart” – ‘работать на удаленке’; “lavoro in smart” – ‘удаленная работа’.

Летом 2020 года по модели словосочетания “smart working” было создано название для проекта “South working” – ‘Работать с Юга’. Инициатива подразумевает удаленную работу на одном из предприятий, находящихся на Севере Италии, притом, что сам работник, родом из южной Италии, будет оставаться дома, на Юге [4].

Когда итальянские школы перешли на дистанционное обучение, то СМИ начали использовать еще один псевдоанглицизм - “smart schooling”. Однако, это выражение не столь частотно, как другие, не менее странные варианты: “lezioni in smart” – ‘дистанционные уроки’ или “studiare in smart” – ‘учиться дистанционно’. Начиная с середины лета, эти выражения в свою очередь вытесняются выразительной аббревиатурой “la DAD (Dad)”, расшифровывающейся как “la didattica a distanza” – ‘дистанционная дидактика’. Это сокращение, употребляющееся и в государственных документах, активно комбинируется с другими частями речи: например, родители, являющиеся сторонниками дистанционного обучения, называются в СМИ “i genitori pro Dad”.

Существует в итальянском и выражение “smart learning”, однако, оно чаще относится не к дистанционному обучению в школе или университете, а к онлайн-курсам повышения квалификации для сотрудников предприятий: в интернете можно найти много рекламных объявлений на эту тему.

Перейдем к следующему популярному в Италии англицизму, также связанному с пандемией. Это слово “droplet” – ‘капля’. 2 марта 2020 года, когда оно впервые появилось в итальянских СМИ в сочетании “la norma droplet”, мало кто из итальянцев понял, какой смысл нес в себе очередной англицизм, дословно переводившийся как ‘норма-капля’. Поскольку между словами отсутствовало большое количество элементов связи, то невозможно было угадать, что «норма», о которой шла речь, относилась к соблюдению между людьми дистанции в 1 метр для предотвращения распространения коронавирусной инфекции воздушно-капельным путем!

27 марта Департамент по Европейской политике при Администрации премьер-министра Италии разместил на своем сайте публикацию, начинавшуюся с призыва «Давайте называть это на итальянском!» и содержащую разъяснение загадочного выражения. В тексте говорилось, что «слово “droplet” упало как метеор с ясного неба в наш повседневный язык. ...Все СМИ словно сговорились не переводить это слово, которое они используют для обозначения:

- способа передачи инфекции воздушно-капельным путем;
- нового критерия безопасности, относящегося к дистанции, которую должны соблюдать два человека с целью избежать заражения;
- самой введенной правительством нормы, которая в этом случае даже пишется с большой буквы: “regola Droplet”.

В действительности, в английском языке не существует никаких медицинских понятий, обозначаемых терминами “*droplet rule*” или “*droplet distance*” [12].

Мода на следующий англицизм, который мы рассмотрим, относится к лету 2020 года. Когда после снятия карантина и открытия границ многие итальянцы наконец-то отправились в долгожданный отпуск, возрос риск того, что по возвращении из путешествий увеличится количество случаев заражения. Для выявления носителей инфекции было решено оборудовать в аэропортах, портах и на основных скоростных автодорогах специальные пункты, в которых возвращавшиеся из путешествий итальянцы могли сдать тест на коронавирус, не выходя из машины. Вначале эти пункты получили в итальянской прессе название “*drive-in*” (“*drive in*”). Это заимствование из английского существовало в итальянском языке и раньше, но в значении «кинотеатр под открытым небом для зрителей, которые приезжают на своих машинах и остаются в них во время просмотра». Однако это выражение не было особо распространено и известно до того, как приобрело новое значение летом 2020.

В словаре Treccani также даются примеры таких выражений как “*ristorante drive-in*”, “*banca drive-in*” – окошки в ресторанах для получения еды на вынос клиентами, приезжающими на машинах, или терминалы банковских услуг, к которым можно подъехать на своем автомобиле. Отметим, что в англоязычных странах в данных случаях чаще используется выражение “*drive-through*”, а на письме - его упрощенная форма “*drive-thru*”: “The re-opening of a McDonald's drive-thru in the Sutton area of south London has led to long queues of cars”; “The investment is Metro Bank's fifth drive-thru in the UK”. В 2020 году этот термин стал использоваться в англоязычных странах и для обозначения пунктов тестирования на коронавирусную инфекцию (наравне с “*walk-through*” для тех, кто не подъезжает на машине, а приходит пешком): “Go online, or call 119, before going to a drive-through or walk-through testing site - or a mobile testing unit”. Однако в английском выражения “*drive-through*” и “*walk-through*” используются в данном контексте только в качестве определения, за ними обязательно следуют существительные: “*drive – through / walk-through testing site*” или “*drive – through / walk-through test center*” или “*drive – through location*” (в США): “I did a viral test at a “drive-thru” location in L.A.”.

Итальянские СМИ, при заимствовании этих выражений осенью 2020 года, сразу же субстантивировали их: “Covid-19: a Casalecchio *un nuovo drive-through*”; “Il servizio consente di scegliere luogo ed ora ed accedere così direttamnete e senza attesa *al drive-through o walk-through prescelto*”.

- Во время тестирования на коронавирус возвращавшихся домой отпускников было также важно определить, где побывали итальянцы, у которых результаты тестов оказывались положительными. В конце августа после резкого прироста числа заболевших в столичной области Лацио удалось установить, что многие носители инфекции недавно

вернулись с отдыха на Сардинии. В прессе появились сообщения о том, что «установлена связь между случаями заражения и отдыхом, проведенным на Сардинии»: “*Coronavirus Lazio, oggi 122 nuovi casi: continuano i contagi legati alla Sardegna*”. Но видимо итальянский глагол “*legare*” (‘связывать’) показался журналистам устаревшим или не очень выразительным. Чрезвычайная ситуация требовала неологизмов, и конечно же, на помощь вновь пришел английский, а именно слово “*link*”. Длинную фразу «случаи позитивных результатов тестов на коронавирус среди тех, кто недавно вернулся с отдыха» заменили на лаконичное выражение «*casi positivi con link di ritorno* (или *link di rientro*)». Возможно, термин “*link di ritorno*” – это перевод компьютерного термина “*return link*”, который решили применить в новой сфере, но в данном контексте это - псевдоанглицизм. Прошла пара дней, и вот уже, когда речь шла о случаях заражения среди вернувшихся с Сардинии, в прессе употреблялось выражение “*casi con link dalla Sardegna*”, из Франции – “*casi con link dalla Francia*”, а случаи заражения в семье именовались “*casi con link familiari*”. В подзаголовке одной статьи одновременно присутствовали и слово “*link*” и причастие от глагола “*legare*”: “*215 contagi, di questi il 61% sono link di rientro legati prevalentemente a vacanzieri di ritorno dalla Sardegna (97 casi). Tamponi «drive in» al porto di Civitavecchia*” [11]. Чтобы передать тавтологию, на русский язык это предложение можно было бы перевести так: «Из 215 случаев заражения 61% относится к вернувшимся из отпуска, относящимся к отдыхающим, вернувшимся с Сардинии». Однако данный псевдоанглицизм продержался в СМИ всего пару недель, и в начале сентября, по мере завершения отпускного сезона, исчез из текстов новостей.

Последний из англицизмов, который мы рассмотрим в статье, появился в конце 2020 года. 27 декабря стало в Европе днем начала масштабной вакцинации от коронавируса. Итальянские СМИ именовали этот день не иначе как *Vax Day*, что отметил даже один из слушателей Дипакадемии, который на экзамене спросил у преподавателей, существует ли вообще итальянское название для этого мероприятия. Как оказалось, на этот вопрос не так легко найти ответ!

Лингвист, переводчик, автор блога *Terminologia* etc. и борец за чистоту итальянского языка Личия Корболанте отмечает, что одновременно с “*Vax Day*” в СМИ использовались еще выражения “*Vaccination Day*”, “*Vaccino-Day*” и даже “*V-Day*”, а Министерство здравоохранения Италии официально сделало выбор в пользу англицизма “*Vaccine Day*”, но при этом никто даже не задавался вопросом, понятны ли все эти выражения населению.

В своих заметках на данную тему Л. Корболанте пишет, что «если бы ей предоставили возможность выбирать, то она бы отдала предпочтение итальянскому названию, как например “*Giornata del vaccino (o della vaccinazione) anti-Covid*” или чему-то подобному: выражению простому, но понятному каждому!» [10].

Попробуем подытожить причины того, почему в Италии, в отличие от других европейских стран, столь страстно, слепо, и, в большинстве случаев, неверно, копируют английские слова и выражения, забывая о ресурсах родного языка.

Существуют различные мнения на этот счет. Кто-то категорично заявляет о том, что «проблема состоит в том, что итальянцы развили в себе настоящую зависимость от английского языка. ...Если ты называешь что-то английским словом, то все сразу кажется более современным, важным, приковывающим внимание, идущим в ногу со временем. Аналогичное выражение на итальянском считается старым, немодным, неуместным, поэтому мы все чаще обращаемся к англицизмам, ведь нам кажется, что они более эффективно и емко описывают суть понятий» [10].

Кто-то, наоборот, защищает подобную тенденцию, и находит, например, объяснения тому, что в итальянских СМИ с самого начала пандемии начали использовать слово “lockdown”, тогда как соседние страны – Франция и Испания – сделали выбор в пользу слов “le confinement” и “el confinamiento”. Возможный итальянский вариант - “il confinamento” - был бы созвучен слову “il confino”, обозначающему в годы правления Муссолини ссылку политических оппонентов режима в малодоступные районы южной Италии и на отдаленные острова. Поэтому, чтобы избежать негативной коннотации термина “il confinamento”, в 2020 году самоизоляцию предпочли назвать “il lockdown”.

Президент Академии делла Круска считает, что причина засилья англицизмов в том, что в Италии «языком высокой культуры никогда не владели одинаково все социальные слои во всех областях страны, и он до сих пор не является объединяющим фактором, поэтому мы, более чем жители других средиземноморских стран, склонны обращаться к заимствованным словам» [8].

Один из авторитетных словарей, *Nuovo Devoto-Oli*, уже включил в издание 2021 года целый ряд неологизмов, пришедших в итальянский язык в год пандемии, в том числе “lockdown”, “smart working”, “droplet”, “spillover”. 12 октября составители словаря провели онлайн-семинар «Население и пандемия: язык в движении в стране, которая меняется», на котором докладчики делились своими размышлениями о том, что «язык является свидетелем перемен, происходящих в нашем мире, включая как раз и чрезвычайные ситуации... и что словарь обязательно должен фиксировать и объяснять эволюцию общества с точки зрения развития языка в исторической перспективе» [13].

В заключение, хотелось бы выразить надежду на то, что в будущем тенденция к злоупотреблению англицизмами и псевдоанглицизмами в современной Италии все же пойдет на спад, и многие итальянцы вновь откроют для себя богатое наследие и безграничный потенциал родного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коптелова И.Е. Hungarian or Hunglish // Английский язык на территории Соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии и за его пределами. Сборник научных трудов. Сер. "Теория и история языкознания". М., ИНИОН РАН, 2020. С.126-142
2. Кузнецова Н.А. Динамика функционирования англицизмов в современном испанском языке: на материале женских журналов. Автореферат диссертации. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dissercat.com/content/dinamika-funktsionirovaniya-anglitsizmov-v-sovremennom-ispanskom-yazyke> (дата обращения: 11.01.2020).
3. Назаренко А.И. Добро пожаловать в Итанглию! // New World, New Language, New Thinking. Выпуск I. Материалы I межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Москва: Дипломатическая академия МИД России, 2018. С.359-367.
4. Назаренко А.И. Неожиданный результат пандемии: изменение в дихотомии «Север-Юг» в медийном дискурсе Италии // Филологический аспект. Нижний Новгород. 2020. №S1 (1). С.17-28
5. Назаренко А.И. Тенденция к аналитизму в языке итальянской прессы // New World, New Language, New Thinking. Выпуск III. Материалы III международной научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД России, М., 2020, С.745-753
6. Назаренко А.И. Язык аргентинских СМИ: англицизмы явные и скрытые // New World, New Language, New Thinking. Выпуск II. Материалы II международной научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД России, М., 2019, С.559-567
7. Покровская Л.Ю. Молодежный сленг в современном немецком языке // New World, New Language, New Thinking. Материалы III международной научно-практической конференции. Дипломатическая академия МИД России, М., 2020. С.630-636
8. Carratu' M.C. L'Accademia della Crusca: "Nei giorni del Covid, troppe parole inglesi". [Электронный ресурс] La Repubblica 06.06.2020 // URL: <https://firenze.repubblica.it/cronaca/2020/06/06/news/l-accademia-della-crusca-nei-giorni-d-el-covid-troppe-parole-inglesi-258545003/> (дата обращения: 11.01.2020).
9. Carton A. "Covidiot", "Distanciel", "Déconfinement"... Et le nouveau mot de l'année 2020 est... [Электронный ресурс] Rtbf 28.12.2020 // URL: https://www.rtbf.be/info/societe/detail_covidiot-distanciel-deconfinement-et-le-mot-de-l-annee-2020-est?id=10662445 (дата обращения: 11.01.2020).
10. Corbolante L. 27 dicembre: Vaccination, Vaccine, Vax o V-Day? [Электронный ресурс] Terminologia etc. // URL: <http://blog.terminologiaetc.it/2020/12/27/nome-giornata-vaccinazione-anticovid/> (дата обращения: 11.01.2020).
11. Covid, record di nuovi casi positivi nel Lazio. Accordo con la Sardegna: test da e per l'isola. [Электронный ресурс] Corriere della sera 20.08.2020 // URL: <https://www.corriere.it/cronache/20-agosto-22/coronavirus-rientro-vacanze-tamponi-timori-nuovo-drive-in-attivato-porto-civitavecchia-7335c884-e457-11ea-b1e4-bb7479c087c9.shtml> (дата обращения: 11.01.2020).
12. Droplet. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.politicheeuropee.gov.it/it/comunicazione/europarole/droplet/> (дата обращения: 11.01.2020).
13. E il Covid ora cambia anche il vocabolario. [Электронный ресурс] La Repubblica 09.10.2020 // URL: <https://www.repubblica.it/cronaca/2020/10/09/news/e-il-covid-ora-cambia-anche-il-vocabolario-270038007/> (дата обращения: 11.01.2020).

14. Langenscheidts Taschen-wörterbuch. Langenscheidts KG, Berlin und München, 1994.

15. Oxford Dictionaries: 2020 has too many Words of the Year to name just one. [Электронный ресурс] The Guardian 23.11.2019 // URL: <https://www.theguardian.com/books/2020/nov/23/oed-says-2020-too-many-potential-words-of-the-year-to-name-just-one-oxford-english-dictionary> (дата обращения: 11.01.2020).

16. Parola dell'anno 2020 in Austria. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.speakable.de/parola-dellanno-austria.html> (дата обращения: 11.01.2020).

17. Parola svizzera dell'anno 2020 in italiano è pandemia. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.swissinfo.ch/ita/parola-svizzera-dell-anno-2020-in-italiano-%C3%A8-pandemia/46210096> (дата обращения: 11.01.2020).

18. Smart working o teleworking? [Электронный ресурс] // URL: <https://www.nous-srl.com/lo-smart-working-non-e-telelavoro/> (дата обращения: 11.01.2020).

19. *Word of the Year 2020*. [Электронный ресурс] Oxford Languages // URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2020/> (дата обращения: 11.01.2020).

Павлина С.Ю.

Петрова А.В.

ОНОМАСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО ДИСКУРСА В РАКУРСЕ ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье рассматриваются способы передачи иноязычных имен собственных, используемых в русскоязычном и немецкоязычном музыкальных медиадискурсах, определяются функции различных классов онимов в текстах музыкальной тематики и выявляется, насколько они сохраняются при переводе.

Ключевые слова: онимы, музыкальный дискурс, стратегии перевода, трансплантация

Pavlina S.Y.

Petrova A.V.

THE MUSICAL DISCOURSE ONOMASTIC LANDSCAPE VIEWED THROUGH THE PRISM OF TRANSLATION

Abstract. The article explores the ways to render foreign proper names in the Russian and German musical media discourses, examines the functions performed by different classes of proper names in the texts devoted to music, and establishes if they are preserved in the course of translation.

Keywords: proper names, musical discourse, translation strategies, transplantation

Перевод имен собственных, функционирующих в дискурсах различного вида, в последнее время привлекает внимание все большего количества исследователей. Объясняется это широким распространением онимов, важностью выполняемых ими функций, ведущей из которых является функция индивидуализирующей номинации, а также тенденцией к универсальности их использования [1, с.9]. Данные свойства имен собственных (далее ИС) позволяют рассматривать эти языковые единицы в качестве объектов межъязыкового и межкультурного заимствования. В

преломлении к музыкальному дискурсу межкультурное заимствование имен собственных проявляется в том, что названия музыкальных произведений, исполнителей, композиторов являются достоянием не только отдельно взятой культуры, но и всего мирового художественного пространства. Онимы данной тематической области, получившие номинацию в одном языке, должны быть корректно переданы в языке перевода. Предпринятый в настоящем исследовании анализ переводческих стратегий позволяет выяснить, насколько сохраняются функции онимов при их передаче с исходного языка (ИЯ) на переводящий язык (ПЯ), что предопределяет актуальность работы. Новизна заключается в сопоставлении способов перевода онимов, функционирующих в русскоязычном и немецкоязычном музыкальных дискурсах. Это позволяет определить сходство и различие доминирующих переводческих стратегий применительно к отдельному фрагменту языковой действительности.

Имена собственные представляют собой подвижный пласт языка, который непрерывно пополняется новыми лексическими единицами. Как в России, так и в Германии исследования способов передачи имен собственных в процессе перевода выполняются главным образом на материале художественных текстов (Журавлёва О.А., Шугаева Н.Ю., Кормилина Н.В., Kremer D.). В этой связи заслуживает внимания работа немецкого исследователя Р. Колхайм, посвященная переводу имен собственных в текстах классических художественных произведений [8]. В то же самое время функционирование онимов в музыкальном дискурсе и приемы их перевода до сих пор не получили должного освещения.

Функции, выполняемые языковыми единицами, предопределяются типом дискурса. По наблюдению Н.Л. Шевченко, музыкальный дискурс следует трактовать как социальную практику, для которой характерны специфические виды репрезентации различных аспектов музыкальной жизни социума. В качестве дискурсивных жанров автор рассматривает статьи на музыкальную тематику, рецензии и интервью, которые являются своего рода гибридными образованиями, находящимися на пересечении музыкального и медийного дискурсов [7, с. 3].

Материалом нашего исследования послужили иноязычные имена собственные, выделенные методом сплошной выборки из текстов российских и немецких публицистических изданий, посвященных вопросам музыкальной культуры. Выборка включает 168 онимов: 91 ИС выделено из русскоязычных текстов и 77 - из немецкоязычных.

Наиболее распространенными среди единиц выборки являются антропонимы. Анализ иноязычных антропонимов, функционирующих в русскоязычных текстах музыкальной тематики, позволяет утверждать, что доминирующим способом их передачи на ПЯ является транскрипция: *Танел Йоаметс, Атсухико Гонда, Вибке Лемкюль*. В этом находит свое проявление неоднократно отмечавшаяся тенденция к вытеснению на периферию транслитерации, которая некогда была основным способом перевода ИС. Были также выделены отдельные случаи совмещения

транскрипции и транслитерации. Примером тому может служить передача на русский язык личного имени английского композитора *Andrew Lloyd Webber: Эндрю Ллойд Уэббер*.

Кроме того в текстах выборки выявлен один случай передачи личного имени при помощи транслитерации, этот способ применен по отношению к антропониму *Steven Sloane*. В статье, опубликованной в российском музыкальном журнале, имя этого американского дирижёра передано как *Стивен Слоан*. В то же время обнаруживается и другой вариант перевода, выполненный при помощи транскрипции, – *Слоун*. Таким образом, применение разных приемов перевода данного антропонима может помешать получателю информации понять, что речь идет об одном референте, а это значит, что при таком подходе личное имя перестает выполнять индивидуализирующую функцию.

В немецкоязычном музыкальном дискурсе транскрипция также находит свое применение, однако она используется главным образом для передачи антропонимов, имеющих в ИЯ графическое оформление, отличное от латиницы: *Igor Strawinsky, Kirill Zvegintsov, Prokofjew, Skrjabin, Tschairowsky*. В остальных случаях, как показывает анализ эмпирического материала, имена зарубежных музыкантов и композиторов приводятся в оригинальном написании: *Mariah Carey, Beyoncé, José Padilla, Chilly Gonzales, Krzysztof Warlikowski, Mirga Gražinytė-Tyla, Vikingur Ólafsson*.

Данный прием получает наименование трансплантации или переноса. Исследователи указывают, что перенос, предполагающий сохранение иноязычного написания, способствует узнаваемости имени собственного как средства индивидуализации, что предопределяет его использование в медийном и деловом дискурсах [1; 4]. М.А. Орёл отмечает, что наряду с транскрипцией и транслитерацией перенос относится «к числу приемов, служащих для реализации интерлинейного способа перевода» [4, с. 77].

В русскоязычных текстах выборки приём переноса иноязычных антропонимов используется крайне редко. Например, подписи к фотографиям, которыми снабжены тексты музыкальных изданий, содержат имена фотографов, переданные без перевода: *Hans Jörg Michel, Ralph Larmann, Michael Zapf*. В данном случае сохранение оригинального написания личного имени может быть продиктовано тем, что это позволяет без труда найти работы автора в интернет-пространстве. Несомненным преимуществом переноса графической формы слова в текст ПЯ является то, что последнее будет корректно идентифицировано реципиентом. Однако очевиден и основной недостаток использования трансплантации: без знания ИЯ получатель информации может испытывать сложности при прочтении и произнесении иноязычного имени.

Другой группой иноязычных имен собственных, активно используемых в музыкальном медиадискурсе, являются топонимы. Их передача на ПЯ может представлять определенные сложности в силу того, что семантика данных лексических единиц носит национально-

специфический характер, поскольку в ней выявляются важные элементы языковой картины мира [2].

В исследуемых текстах номинации известных географических объектов, таких как названия стран и городов, передаются при помощи эквивалентов, следуя сложившейся традиции. Однако перевод урбанонимов – различных объектов городской среды – представляет собой пестрое полотно.

Во-первых, передача номинаций объектов городской топонимики в русскоязычных текстах происходит с применением транскрипции: *«Эльб Филармони»*, берлинская *«Дойче Опер»*, *Лайш-халле*. В ряде случаев первый компонент урбанонима передается с помощью семантического перевода, а собственно урбанонимический термин транскрибируется: *театр «Ла Скала»*, венский *Театр «Ан-дер-Вин»*.

Во-вторых, названия топонимов приводятся без перевода, либо с применением гибридной формы, объединяющей семантический перевод первой части урбанонима и трансплантацию второго компонента термина:

*Самый манкий из них – Ильдар Абдразаков выступил в партиях четырех оффенбаховских злодеев Линдорфа, Коппелиуса, Данертутто и Миракля, уже знакомых сценам Мариинского театра, **La Scala, театра Metropolitan** и Венской оперы (в июле 2017 года Абдразакова услышат и в Баварской опере)*. Автор данного текста использует трансплантацию имен собственных, обозначающих театры, приводя оригинальные названия на итальянском и английском. В том же номере журнала «Музыкальная жизнь» были выявлены примеры транскрипции этих иноязычных топонимов: *Дошло до того, что графиня скупил все билеты на три представления «Нормы» в **Ла Скала**, чтобы клака освистала эту оперу. А также: Здесь будут идти трансляции из **Метрополитен-оперы**, уже полюбившиеся московским меломанам – посетителям проекта CoolConnection*.

В музыкальных рецензиях один и тот же объект именуется и как Парижская Опера, и как Opera Garnier, что приводит к когнитивному диссонансу: *Партия Рауля была написана для Адольфа Нурри (преьера в **Парижской Опере** в 1836 году)*. Рассмотрим другой пример: *Мир фантазий поэта Гофмана, символизируемый театральным фасадом парижской **Opera Garnier**, то отвлекает нас от реалий сюжета, то заставляет в них верить с утроенной силой*. Совершенно очевидно, что передача иноязычных топонимов нуждается в систематизации и унификации, в связи с этим редакциями периодических изданий музыкальной тематики должны быть выработаны определенные рекомендации, касающиеся стилистики текстов, содержащих иноязычные имена собственные.

Исследование немецкоязычного музыкального медиадискурса выявило тенденцию к применению трансплантации при номинации концертных залов и театров, являющихся объектами американского, итальянского, французского, британского культурного пространства: *Barbican Centre*

London, Digital Concert Hall, Royal Opera House, Covent Garden, Teatro alla Scala, Grand Théâtre, l'Odéon.

Как в русскоязычных, так и в немецкоязычных текстах выборки приём трансплантации используется и для передачи эргонимов, названий делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка [5, с. 151]. В текстах музыкальной тематики к ним относятся наименования оркестров, ансамблей, групп и т.д. Рассмотрим примеры из русскоязычной выборки: *латвийская группа DaGamba, труппа PeepingTom, ансамбль современной музыки Rezonanz, оркестр Mozarteum, лейбл Klarthe Records, израильская компания L-E-V (в переводе с иврита «сердце»)*. В ряде случаев применяется транскрипция: *Бохумский симфонический оркестр сокращенно прозвали «Бози» или BoSu, «Дойчландфунк», «Дойче граммофон»*. Сочетание приемов обнаруживается в номинации *оркестр NDR – Северо-Германского радио*. В данном случае сокращенное название трансплантируется, а затем сопровождается семантическим переводом.

В немецкоязычном музыкальном дискурсе доминирующим способом передачи эргонимов также является перенос: *Backstreet Boys, Jacques Loussier Trio, Ensemble Collegium Vocale Gent, Orchestrae Corodell' Accademia Nazionale di Santa Cecilia, Musikverlag Ricordi, Lang International Music Foundation*.

Важное место в мировом музыкальном пространстве занимают фестивали и творческие конкурсы. В современной ономастике собственные имена специальных событий, направленных на массовую целевую аудиторию, получают наименование инвентонимов [6]. Их основной функцией, по мнению Т.П. Романовой, является рекламно-информативная. Видимо именно стремлением привлечь внимание массовой аудитории, как отечественной, так и зарубежной, продиктован выбор названия *Winterreise* для российского фестиваля: *Динамично развивающийся культурный проект, фестиваль «Winterreise» («Зимний путь») был создан в 2013 году пианисткой и продюсером, лауреатом всероссийских и международных конкурсов, почетным работником культуры Москвы Натальей Кориуновой*.

В данном случае инвентоним, созданный на основе немецкого языка, сопровождается переводом. Однако чаще всего в текстах выборки используется перенос ИС данного вида: *фестиваль Maggio Musicale Fiorentino, Swiss Female Composers Festival*.

Представляется целесообразным передавать инвентоним ИЯ при помощи транскрипции, сопровождаемой трансплантацией, поскольку при этом сохраняются идентифицирующая и рекламно-информативная функции имени собственного: *Международный вокальный конкурс Мирьям Хелин (Mirjam Helin Competition) проходит раз в пять лет в Хельсинки и имеет солидную репутацию*.

Широкое распространение в музыкальном дискурсе получают номинации произведений искусства, которые относятся к классу

артионимов. Определяя роль названия в восприятии художественного текста, Т.Е. Никольская отмечает следующее: «Название – сильная позиция текста, его организующее начало» [3, с.102]. Как представляется, данное наблюдение верно и в отношении произведений музыкального искусства. А это значит, что перевод артионимов требует тщательного анализа содержания произведения, а также широкого культурного контекста, актуального на момент его создания. К примеру, *Bohemian Rhapsody* группы *Queen* имеет два варианта перевода: Богемская рапсодия и Богемная рапсодия. При выборе первого варианта за основу берется отсылка к Венгерской рапсодии Ференца Листа, а прилагательное *Bohemian* соотносится с географической областью Богемия. Второй перевод основывается на том, что в названии актуализируется социо-культурный, а не географический аспект имени. Нет однозначности и в передаче названий классических произведений. К примеру, вокальное произведение *Morgen* Рихарда Штрауса передается как *Завтра* и *Утро*. Последний вариант перевода не отражает содержания музыкального произведения, в котором речь идет о грядущем дне. Анализ также выявил передачу этого артионима с использованием переноса: *Четвёртый диск серии под названием LIEDERABEND представляет 18 «Стихотворений Эдуарда Мёрике для голоса и фортепиано» Гуго Вольфа, сонату Альбана Берга, пьесу Пауля Хиндемита и Morgen Рихарда Штрауса, исполненную в концерте на бис.*

В данном контексте выявлен еще один артионим, *Liederabend*, который также трансплантируется. Оригинальное немецкое название является именем нарицательным и имеет значение *песенный вечер*. В русскоязычном музыкальном дискурсе оно функционирует в качестве заимствования: *В случае с этим конкретным лидерабендом трудно определить однозначно, кто из композиторов здесь выступает в качестве главного мастера, задающего тон всему концерту.*

В следующем примере автор музыкальной рецензии использует гибридную форму, в которой совмещается варваризм *Liederabend* с флексией русского языка: *Для дебютного Liederabend'a Жилиховского – вдвойне.* Обыгрывая заимствование, автор вводит в текст и другие варваризмы, не заботясь о том, что множественное число прилагательного употребляется в предложении с *canzone*, существительным единственного числа: *Это был лидерабенд, пианист – Винченцо Скалера. Собственно говоря, вместо Lieder были итальянские canzone и арии.* Как представляется, активное использование переноса при передаче иноязычных имен собственных провоцирует насыщение текста именами нарицательными, относящимися к разряду варваризмов, что выглядит явно избыточным и некорректным.

Прием трансплантации артионимов получает широкое распространение в немецкоязычном музыкальном дискурсе: *Sugar Rum Cherry, Play Bach, The Golden Showers, The Ninth Wave – Ode To Nature, Album Solo Piano, Sacre du printemps, Gaspard de la nuit, la bohème: „O soave*

fanciulla“, *Scène de la vie de bohème*, *Apocalypse Now*. В данном случае сохраняется идентифицирующая функция имени собственного, однако смысл названия произведения ускользает от реципиента. Избежать этого помогает совмещение приемов трансплантации и семантического перевода, которое используется в следующих примерах выборки: *сочинение Георга Фридриха Хааса Unknown Space («Неведомое (или неизведанное) пространство»)*, *Fiat Lux («Да будет свет!»)*, *opus Men’s Dance («Мужские танцы»)*, 2002), *Presquierien («Почти ничего»)*, 201). Выявлен подобный пример и в немецкоязычном дискурсе: *Soulof Gerontius – Seeledes Gerontius*.

Подводя итог, отметим общую черту, характеризующую передачу иноязычных имен собственных в русскоязычном и немецкоязычном музыкальных дискурсах. Объединяющим моментом является активное использование переноса или в иных терминах трансплантации при передаче урбанонимов (названий концертных залов и театров), эргонимов (названий музыкальных коллективов), инвентонимов (номинаций музыкальных фестивалей и концертов) и артионимов (названий музыкальных произведений). Вызвано это, прежде всего, стремлением сохранить идентифицирующую функцию онимов. Однако это может приводить к потере значимой информации, поэтому в определенных случаях более удачной стратегией представляется совмещение трансплантации и семантического перевода или транскрипции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р. Валент, 2001.
2. Мезенко А. М. Имя внутригородского объекта в истории: об урбанонимах Беларуси XIV — нач. XX в. Минск : Выш. шк., 2003.
3. Никольская Т.Е. Роль семантического повтора в языковой композиции «Колыбельной Трескового мыса» Иосифа Бродского // В сб. Язык как материал словесности: сб. науч. статей к 95-летию профессора А. И. Горшкова. – Казань: Бук. 2018. С.101-12.
4. Орёл М.А. Новое в переводе имён собственных (на материале газетных заголовков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2008. № 1 (1): в 2-х ч. Ч. II. С. 75-80.
5. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 192 с.
6. Романова Т.П. Инвентоним как рекламно-информативный тип имени собственного // Вопросы ономастики. 2020. Т. 17. № 2. С. 220–240.
7. Шевченко Н.Л. Аксиологические характеристики медийного диалога в предметной области музыкальная критика. АКД дисс... канд. филол. наук. Москва, 2019.
8. Kohlheim R. Volker Kohlheim Dreieinhalb Jahrhunderte Don Quijote deutsch: Die Eigennamen in der Übersetzung / Three and a half centuries of the German Don Quixote: The proper names in translation. // Deutsche Gesellschaft für Namenforschung (GfN) e.V. c/o Universität Leipzig, der Printausgabe Leipziger Universitätsverlag, 2016, 27–41.

Источники иллюстративного материала

1. Музыкальная жизнь. Музыкальный критико-публицистический иллюстрированный журнал. 2017. №1.
2. Музыкальная жизнь. Музыкальный критико-публицистический иллюстрированный журнал. 2020. №9.
3. Max Joseph MAX JOSEPH 2020/21 No. 1: „Wolle die Wandlung“ [режим доступа https://issuu.com/bayerischestaatsoper/docs/mj1_2021_issue]
4. <https://www.concerti.de/>
5. <https://organ-journal.com/wettbewerb/>
6. <https://www.spiegel.de/kultur/musik/>
7. <https://www.classicalmusicnews.ru/reports/zhurbin-chamber-romances>

*Пивень И.В.
Пушкина А.А.*

НЕОЛОГИЗМЫ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ ПОЛИТИКОВ. ПРОБЛЕМЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

***Аннотация:** В исследовании рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются устные переводчики при работе с неологизмами в американском политическом дискурсе. Материалом исследования послужили выступления американских политиков в период с 2016 по 2021 год. В ходе исследования были использованы методы сплошной выборки и переводческого анализа.*

***Ключевые слова:** устный перевод, неологизм, американский политический дискурс, безэквивалентная лексика, проблемы перевода*

*Piven I.V.
Pushkina A.A.*

NEOLOGISMS IN PUBLIC SPEECHES OF AMERICAN POLITICIANS. CHALLENGES OF INTERPRETING THEM INTO RUSSIAN

***Abstract:** This paper explores the problems that interpreters face while translating neologisms in American political discourse. The framework of the study includes public speeches of American politicians between 2016 and 2021. The research applies continuous sampling method and translation analysis.*

***Keywords:** interpreting, neologism, American political discourse, culture-specific terms, translation problems*

США является одним из крупнейших и влиятельных государств. К политическим решениям американских политиков приковано внимание всего мира, поскольку политический курс этой страны отражается не только на самих американцах, но и на всем мировом сообществе. Американские политики, как и политики других стран, не просто рассказывают о каких-то событиях и представляют свои программы, но стремятся оказать эмоциональное воздействие на адресата, в чем им помогают различные языковые средства, в том числе и неологизмы.

Поскольку политические неологизмы обозначают новые реалии, дают оценку явлениям и процессам, а также неизменно несут на себе культурный отпечаток, перевод их на русский язык представляет большую трудность и делает тему данной работы весьма актуальной.

В ходе исследования были проанализированы выступления таких американских политиков, как Дональд Трамп, Хилари Клинтон и Майкл Помпео в период с 2016 по 2021 год. При отборе материала авторы руководствовались широким подходом к определению неологизма и узким подходом к определению политического дискурса. Вслед за С.И. Алаторцевой мы придерживались точки зрения, что неологизмами «N-периода времени могут быть признаны слова, значения и сочетания, представляющие собой как новообразования данного периода, так и внешние и внутренние заимствования в нем, а также слова и сочетания, вновь ставшие актуальными в указанный период» [1, с.16]. Под политическим дискурсом мы понимали лишь те тексты, которые создаются в институционных рамках. В качестве рабочего определения политического дискурса для данной работы мы взяли определение Ван Дейка: “...political discourse is...the text and talk of professional politicians or political institutions...” [2, p. 12].

Несмотря на то, что для перевода неологизмов применяются те же приемы, что и для перевода любой безэквивалентной лексики, анализ отобранного материала показал, что в процессе перевода политических неологизмов возникают трудности, которые связаны с типовыми особенностями американского политического дискурса. Рассмотрим наиболее интересные примеры.

Предвыборные компании в США часто сравнивают с театральными представлениями, и именно в этот период политики активно используют различные языковые средства для привлечения избирателей. Так, во время первых президентских дебатов 2016 года Дональд Трамп, рассказывая о своих экономических планах, заявил: “I’m going to cut taxes *bigly*, and you’re going to raise taxes *bigly*, end of story” [NBC News 26.09.2016]. Неологизм *bigly* сразу обращает на себя внимание и подчеркивает разницу экономических реформ, предлагаемых Дональдом Трампом и Хилари Клинтон. Лексическая инновация производит сильный эмоциональный эффект и убеждает в преимуществах позиции Трампа. Для переводчика, однако, она представляет значительную трудность, поскольку ее значение неоднозначно. Дональд Трамп критикует план Хилари Клинтон по увеличению налогов на крупные предприятия, заявляя, что его реализация приведет к экономическому спаду. В то же время политик не предлагает своей программы, что открывает два пути интерпретации неологизма. С одной стороны, неологизм *bigly* мог быть образован семантическим способом путем актуализации значения и, вероятно, обозначает масштаб планируемых изменений, которые затронут все слои населения. В этом случае возможный вариант перевода будет звучать следующим образом: «Я собираюсь урезать налоги *по-крупному*, ты собираешься поднять налоги

по-крупному, все просто». С другой стороны, неологизм мог быть образован Трампом фонетическим способом в результате слитного произнесения сочетания *big league*. В этом случае Трамп обещает уменьшить налоги только для крупных предприятий, то есть предлагает меры прямо противоположные программе Хилари Клинтон. При такой интерпретации перевод будет иным: «Я собираюсь снизить налоги *на крупные предприятия*, ты собираешься поднять налоги *на крупные предприятия*, все просто». Трудности с переводом данного неологизма объясняются часто встречающейся в политическом дискурсе смысловой неопределенностью, которую умело использовал Дональд Трамп для того, чтобы апеллировать к более широкому кругу лиц, а также чтобы оставить себе место для маневра. В процессе устного перевода, особенно синхронного перевода, передать эту неопределенность вряд ли удастся, поэтому скорее всего переводчику придется выбрать один из вариантов толкования лексической инновации.

Значительные трудности при переводе политических неологизмов возникают в связи с агрессивностью американского политического дискурса. Многие лексические инновации возникают семантическим способом из уже существующих лексических единиц путем расширения значения и приобретения яркой отрицательной коннотации. В 2017 году после проведения ядерных испытаний на Корейском полуострове значительно ухудшились отношения между Северной Кореей и США. Для лидера Северной Кореи Трамп придумал прозвище *rocket man*, которое он впервые употребил в сентябре 2017 года во время выступления на Генеральной Ассамблее ООН: “The United States has great strength and patience but if it is forced to defend itself or its allies, we will have no choice but to totally destroy North Korea. Rocket man is on a suicide mission for himself and for his regime” [General Assembly of the United Nations 19.09.2017]. Словосочетание *rocket man* существовало в английском языке и раньше. Так называется один из коротких рассказов Рэя Брэдбери, а также одна из песен Элтона Джона. Однако в обоих случаях *rocket man* употребляется в качестве синонима слова *astronaut* и не имеет эмоциональной окраски. Прозвище, придуманное Дональдом Трампом, указывает на особую «любовь» лидера Северной Кореи к ядерному оружию, оно далеко не нейтрально и имеет явную негативную, уничижительную коннотацию, что позволяет рассматривать словосочетание в качестве семантического неологизма. При переводе на русский язык возникают проблемы с передачей эмоционального компонента лексической инновации. В качестве варианта русского перевода в российских СМИ появился вариант «человек-ракета», однако, по нашему мнению, этот вариант неудачен, поскольку негативная окраска прозвища в переводе не передается. «Человек-ракета» имеет для русскоязычного получателя скорее положительную коннотацию и ассоциируется с кем-то, кто быстро выполняет свою работу. Более того, в других выступлениях, обращаясь уже к американцам, Трамп не раз добавлял к неологизму *rocket man*

определение *little*: “...we can't have madmen out there shooting rockets all over the place and by the way *rocket man* should have been handled a long time ago. *Little rocket man*, we're going to do it because we really have no choice” [Guardian News 23.09.2017]. В этом случае перевод «маленький человек-ракета» будет совершенно неуместным. В некоторых новостных статьях словосочетание *little rocket man* переводили как «коротышка с ракетой» или «малыш-ракетчик». Эти варианты представляются нам более удачными.

В 2018 году в ответ на обвинения относительно предполагаемого вмешательства России в выборы 2016 года Дональд Трамп обвинил демократов в том, что они внедрились шпионов в его предвыборную команду. Давая интервью журналистам NBC News, президент назвал придуманную им теорию заговора *spygate*: “...there has never been anything like this in the history of our country...a lot of bad things have happened. We now call it *spygate*” [NBC News 23.05.2018]. Лексическая инновация образована при помощи элемента *gate*, который содержит отсылку к Уотергейтскому скандалу. Это скрытое сравнение играет на руку Трампу, так как привлекает к себе внимание и увеличивает для адресата значимость и масштаб обвинений. Прецедентные тексты частотны в американском политическом дискурсе. Они помогают «сформировать у получателей информации мнение об определенных явлениях политической жизни, воздействуя на их эмоциональную сферу» [3, с. 49], а от переводчика требуют хороших фоновых знаний, умения распознавать интертекст в структуре лексической инновации, а также способности передавать значение неологизма на русский язык таким образом, чтобы русскоязычный получатель также имел возможность увидеть аллюзию в переводе. В русскоязычных СМИ был предложен вариант перевода транскрипцией «спайгейт». Нам представляется, что в данном случае это не самый лучший переводческий вариант. Во-первых, несмотря на то, что транскрипция и транслитерация являются удобными и компактными способами передачи неологизмов на русский язык, ими не стоит злоупотреблять для сохранения чистоты языка. Во-вторых, в ситуации с лексической инновацией «спайгейт» транскрипция не самый предпочтительный способ перевода еще и потому, что не вся русскоязычная аудитория знает значение слова *spy*. Нам представляется более удачным или воспользоваться описательным переводом «шпионский скандал», или при использовании варианта «спайгейт» дать пояснение.

Таким образом, нами были выявлены три проблемы перевода неологизмов в выступлениях американских политиков:

1. проблема передачи смысловой неопределенности лексической инновации;
2. проблема передачи агрессивности американского политического дискурса;
3. проблема выявления и перевода интертекстуальных включений.

Хотя выработать универсальные решения этих переводческих проблем невозможно, само их выделение поможет обратить внимание на особенности перевода лексических инноваций в выступлениях американских политиков и выбрать максимально адекватный вариант перевода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алаторцева С.И. Проблемы неологии и русская неография: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук; Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 1999. 40 с.
2. Dijk T.A. van. What is political discourse analysis? // Political linguistics: Vol. 9. Amsterdam: John Benjamins, 1998. P. 11–52.
3. Павлина С.Ю. Интертекстуальные фрагменты в англоязычном политическом медиадискурсе// Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2017. № 39. С. 48–57.

*Решетников К.Ю.
Шкаревский А.В.*

ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ НЕМЕЦКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ВЕНГЕРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ)

Аннотация: В статье анализируются функционально-семантические особенности этимологически связанных заимствованных слов в неродственных языках с точки зрения перевода с одного из соответствующих языков на другой. Рассматриваются параллельные немецкие заимствования в русском и венгерском, относящиеся к сфере социальных терминов.

Ключевые слова: параллельные заимствования; социальные термины; многозначность; перевод; переводоведение

*Reshetnikov K. Yu.
Shkarevsky A. V.*

PARALLEL LEXICAL BORROWINGS IN THE MIRROR OF TRANSLATION (BASED ON SOCIAL TERMS OF GERMAN ORIGIN IN HUNGARIAN AND RUSSIAN)

Abstract: The paper analyzes some functional and semantic features of unrelated languages' etymologically linked loanwords from the viewpoint of translation across the respective languages. The case considered is that of parallel German loans in Hungarian and Russian belonging to the field of social terms.

Keywords: parallel borrowings; social terms; polysemy; translation; translation studies

Как известно, лексические сходства между языками, обнаруживаемые при сравнительном изучении языковых фактов и в процессе переводческой

деятельности, могут иметь различные причины и характеризоваться разными функциональными свойствами с точки зрения перевода.

Уже давно описан феномен так называемых «ложных друзей переводчика» [1, 3]: в подобных случаях слова разных языков, вопреки внешней (фонетической) близости или идентичности, не могут выступать в качестве переводческих эквивалентов друг друга, так как имеют разные значения. Оговоримся, что термин «переводческий эквивалент» здесь и далее мы употребляем в узком смысле, подразумевая лексему, служащую для перевода некоторой лексики исходного языка. С точки зрения происхождения «ложные друзья переводчика» могут быть результатом случайного совпадения (ср. фин. *palkka* ‘зарплата’ ~ рус. *палка*), но также могут, напротив, иметь общий источник, отражая те или иные процессы заимствования или принадлежа к одному этимологическому ряду в составе исконной лексики (близко)родственных языков и демонстрируя при этом расхождение в семантике (нем. *prima* ‘первоклассный; отличный, превосходный’ ~ рус. *прима* ‘ведущая артистка труппы’, англ. *compositor* ‘наборщик’ ~ рус. *композитор* – в обоих случаях слова являются заимствованиями и разными путями восходят к одним и тем же латинским формам, чешск. *čerstvý* ‘свежий’ ~ рус. *черствый* < праслав. **čьrstvь*).

С другой стороны, известно и большое количество обратных случаев, когда фонетически близкие или тождественные лексемы в разных языках вполне могут функционировать как переводческие эквиваленты. Наиболее очевидный класс таких примеров – этимологически связанные исконные слова (близко)родственных языков (польск. *ryba* ‘рыба’ ~ рус. *рыба* < праслав. **ryba* и т. п.). Наряду с этим среди параллелей между родственными языками, обнаруживающих эквивалентность при переводе, нередко встречаются и такие, которые возникли в результате контактного взаимодействия (польск. *koromysło* ‘коромысло’ ~ рус. *коромысло*, польское слово заимствовано из украинского *коромисло*, польск. *lemur* ‘лемур’ ~ рус. *лемур*, общее для многих языков слово, происходящее из соответствующего латинского термина).

Если же говорить о неродственных (а также отдаленно родственных) языках, то здесь практически единственной категорией «истинных друзей переводчика» оказываются лексические единицы, связь между которыми исторически обусловлена распространением лексики в ходе языковых контактов, и в частности слова, попавшие в данные языки из того или иного общего источника – параллельные заимствования.

Такова ситуация в неродственных венгерском и русском. Несмотря на давние интенсивные контакты венгров со славянским окружением, в лексике венгерского и русского языков довольно мало общего, однако две далекие друг от друга лексические системы частично сближаются за счет этимологически связанных заимствованных слов. Разумеется, не все слова, которые попали в эти языки из одного и того же источника, оказываются в достаточной степени схожими и опознаются как соотносящиеся друг с другом: ср. венг. *polgár* «гражданин» и рус. *бюргер*, имеющие общее

немецкое происхождение. Одним из лексических «мостов» между венгерским и русским, значимых с точки зрения перевода, являются интернационализмы, которые, как правило, выглядят (почти) идентично и остаются точными переводческими эквивалентами друг для друга, ср. рус. *витамин* ~ венг. *vitamin* 'витамин', рус. *никель* ~ венг. *nikkel* 'никель', рус. *вето* ~ венг. *vétó* 'вето' и т. п.

Есть, однако, и другие, менее тривиальные параллели, заслуживающие подробного анализа.

Особый класс случаев составляют такие параллельные заимствования, между которыми, несмотря на очевидное наличие этимологической связи, обнаруживается более сложное функционально-семантическое соотношение. В плане перевода лексические подобия данного типа характеризуется тем, что при переходе от исходного языка к целевому этимологический эквивалент, т. е. параллельное заимствованное слово целевого языка, может использоваться лишь в части случаев. Имея дело с такими схождениями, переводчик в зависимости от контекста и от свойств целевого языка должен определять, может ли этимологический эквивалент быть употреблен в качестве переводческого эквивалента или нет.

В отдельных частных сферах переводоведения вопрос о параллелях подобного рода в той или иной степени разработан (так, известен целый ряд англо-русских пар латинского происхождения типа англ. *master* 'мастер; хозяин; магистр' ~ рус. *мастер*). Однако применительно ко многим языкам, и в том числе в контексте венгерско-русского и русско-венгерского перевода, соответствующий материал, насколько нам известно, специально не изучался.

Среди примеров, относящихся к этому классу, в венгерском и русском языках обращают на себя внимание случаи из числа немецких заимствований, а именно исконно немецкие термины социального характера, так или иначе связанные с профессиональной идентификацией или с обозначением общественного статуса индивидов и сообществ, ср. венг. *herceg* ~ рус. *герцог*, венг. *felcser* ~ рус. *фельдшер*, венг. *stáb* ~ рус. *штаб*, венг. *céh* ~ рус. *цех* (ауслатный согласный в венг. *céh* не произносится, однако сходство с русским словом *цех* сохраняется как минимум на орфографическом уровне за счет использования конечной буквы *h*). Оговоримся, что время заимствования, приблизительно устанавливаемое по письменным источникам, здесь может быть разным: отдельные венгерские слова из этой категории появляются уже в средневенгерских памятниках XV-XVI века [4] и, видимо, могут быть возведены по крайней мере к ранненововерхнемецкому языку, тогда как в отношении русского речь идет преимущественно о германизмах Петровской эпохи [2].

Переводоведческий анализ этого материала позволяет обозначить, прежде всего, следующие факторы, которые так или иначе ограничивают или частично ставят под вопрос возможность привлечения этимологического эквивалента в рамках перевода с венгерского на русский

и обратно (в настоящей статье мы рассматриваем главным образом венгерско-русский перевод и лишь в небольшой степени касаемся перевода в противоположном направлении):

(I) периферийный характер определенных вариантов словоупотребления в целевом языке,

(II) частичное различие между параллельными заимствованиями двух языков с точки зрения основных значений в рамках лексической многозначности,

(III) традиция словоупотребления в целевом языке, предполагающая лексическую нюансировку обозначения определенных социальных реалий в зависимости от описываемого или подразумеваемого региона или от конкретной страны (влияние дополнительных семантических признаков в целевом языке).

Посмотрим, каким образом проявляются эти факторы, обратившись к двум из вышеупомянутых параллельных германизмов в венгерском и русском; начнем с факторов (I) и (II).

Венгерское слово *stáb* засвидетельствовано, в частности, в следующих предложениях (цитируемые ниже венгерские текстовые примеры взяты из открытых источников; переводы частично воспроизведены в готовом виде, частично выполнены нами; имеющаяся выборка материала представлена в значительно сокращенном варианте; рассматриваемое венгерское слово в той или иной грамматической форме и его русский перевод выделены полужирным):

*AZ MTI dolgozói még bizakodók, hiszen az eddigi információk szerint a távirati iroda **stábja** marad a legnagyobb.* «Сотрудники МТИ пока что настроены оптимистично, поскольку существующая на данный момент информация говорит о том, что **штат** телеграфного агентства останется самым большим».

*Sajnálom, kivételes **stáb** voltatok, és a következő 2 hét ki lesz fizetve mindannyiótoknak.* «Мне жаль, вы были исключительной **командой**, и вы все получите оплату за следующие две недели».

*Kiiktattam a **stábot** az öltözködésről.* «Я прочел **подчиненным** лекцию о внешнем виде».

*A Porto **stábjában** kap szerepet a lábadozó Casillas.* «Выздоровливающий Касильяс получит должность в **штабе** “Порту”».

*Az ellenzéki jelölt választási **stábja** előzőleg azt követelte, hogy azonnal hozzák nyilvánosságra a végleges adatokat.* «Ранее предвыборный **штаб** кандидата от оппозиции потребовал, чтобы окончательные данные были обнародованы сразу».

*A mítosz eredetének tisztázása során kiderült, hogy a lemmingek vándorlását bemutató felvételek kedvéért a film **stábja** ládáiban szállította a helyszínre a lemmingeket.* «В ходе выяснения происхождения этого мифа оказалось, что ради кадров, демонстрирующих миграцию леммингов, **съёмочная группа** фильма доставила леммингов на место съёмок в ящиках».

A látványtervezőnek és/vagy művészeti rendezőnek alárendelt stáb a film kinézetéért felelős. «Персонал, подчиненный художнику и/или художнику-постановщику, отвечает за визуальный облик фильма».

На основании этих и аналогичных примеров можно заключить, что в лексико-семантическом описании венгерского слова *stáb* должны фигурировать как минимум следующие значения: (1) ‘работники фирмы, учреждения и т. п.’; (2) ‘тренерский состав спортивной команды’; (3) ‘предвыборный штаб’; (4) ‘коллектив, работающий на съемках фильма’. Параллельное немецкое заимствование в русском (этимологический эквивалент) *штаб* стандартно употребляется при переводе данного венгерского слова в значениях (2) и (3); к этому нужно добавить значение ‘группа специалистов, сформированная в целях преодоления чрезвычайной ситуации’, для выражения которого используются венг. *(válság)stáb* и его прямой русский аналог (*антикризисный*) *штаб* – еще один случай, когда в качестве стандартного русского перевода венгерского *stáb* выступает этимологический эквивалент.

Что касается наличия у рус. *штаб* значений (1) и (4), то соответствующее употребление этого слова также засвидетельствовано, однако, во-первых, при таком семантическом переносе всегда налицо словосочетания с конкретизирующими определениями (*штаб сотрудников, съемочный штаб*), а во-вторых, предварительная статистическая оценка встречаемости данных выражений свидетельствует об их редкости. Ср. в дополнение к представленным выше русским переводам со словом *штаб* также следующие варианты: «в штабе “Зенита” будет еще двое голландцев», «аргументы штаба Трампа и его сторонников» и, с другой стороны, «штаб (вместо штат) телеграфного агентства останется самым большим», «я прочел штабу (вместо подчиненным) лекцию о внешнем виде». Очевидно, что первые два примера вполне приемлемы с точки зрения современного русского узуса, тогда как последние два выходят за его рамки. К вопросу о возможности употребления слова *штаб* в значении (4) ср. по меньшей мере периферийный характер такого варианта, как «штаб фильма доставил (вместо съемочная группа фильма доставила) леммингов на место съемок».

Можно найти венгерские тексты, в которых *stáb*, как и рус. *штаб*, относится к органу управления войсками, однако в толково-этимологическом словаре иностранных слов венгерского языка И. Тотфалуши это военное значение венгерского слова отмечено как устаревшее [6, с. 1266]. И действительно, в современных текстах такое употребление венг. *stáb* не встречается, не отражено оно и в «Русско-венгерском военном словаре», где *stáb* отсутствует среди переводов русского слова *штаб* [5, с. 1111]. Из этого следует, что в настоящее время русскими переводческими эквивалентами венгерского слова, в частности, не могут быть *командование* или *ставка*. Для рус. *штаб*, употребляемого в военном смысле, возможны такие венгерские переводы, как *törzs* (орган

командования), *főhadiszállás* или *központ* (место расположения военного руководства, центр управления боевыми действиями). Также венг. *stáb* не употребляется в значении 'главная контора организации', поэтому не может переводиться как *штаб-квартира*. Рус. *штаб-квартира* может переводиться на венгерский, в частности, как *székhely* или *központ*.

Третий из вышеупомянутых факторов, ограничивающих использование этимологического эквивалента при переводе, а именно наличие особых дополнительных критериев выбора лексики в целевом языке, раскрывается на примере параллели венг. *herceg* ~ рус. *герцог*.

Детальный анализ употребления венг. *herceg* позволяет сформулировать для этого слова как минимум следующие значения: (1) 'представитель (высшего) дворянства, аристократии'; (2) 'правитель небольшого государства'; (3) 'младший член монаршей семьи, наследник престола'.

Говоря о том, от чего при переводе этого слова на русский зависит выбор между этимологическим эквивалентом *герцог* и другими вариантами, целесообразно прежде всего упомянуть, что здесь, как и в предыдущем примере, у венгерского и русского этимологических эквивалентов не полностью совпадает состав основных лексических значений: рус. *герцог*, по-видимому, не употребляется в значении (3). Однако при наличии значений (1) и (2) слово *герцог* фигурировать может, а выбор между ним и другими словами определяется дополнительными семантическими признаками.

В значении (1) *herceg* переводится как *князь* применительно к русским реалиям и преимущественно как *герцог* в западноевропейском контексте (хотя по крайней мере в некоторых случаях западноевропейские носители соответствующего титула по-русски тоже могут называться словом *князь*; этот момент, возможно, удастся дополнительно прояснить в дальнейшем). В свою очередь, значение (2), которое, если отвлечься от исторического прошлого, в современных условиях является довольно специфическим, предполагает выбор между переводами *князь* и *герцог* в зависимости от того, о каком именно европейском государстве идет речь. Что же касается значения (3), то по-русски оно выражается, опять-таки с учетом европейского или русского фона, соответственно как *принц* или как *великий князь* (а также *цесаревич*). Характерно, что сложное слово *nagyherceg*, куда в качестве первого элемента входит прилагательное *nagy* 'большой', в зависимости от реалий переводится либо как *великий князь*, либо как *великий герцог*.

Отметим особо, что венг. *herceg* как обозначение одного из типичных героев европейских сказок стандартно переводится как *принц*; перевод *герцог* или *князь* в текстах и сюжетах данного типа противоречит устоявшейся русской языковой практике. Ср. также отсылающие к традиции сказок устойчивые словосочетания *szőke herceg* (букв. «белокурый принц»), *(szőke) herceg fehér lovon* и соответственно их

русские переводы «прекрасный принц», «(прекрасный) принц на белом коне».

Проиллюстрируем вышеизложенные наблюдения несколькими примерами.

*Alba, Fernando Alvarez **Herceg**. «Герцог Фернандо Альварес Альба де Толедо».*

*Lev Nyikolajevics Miskin **herceg** árva volt, akit gyermekkorában epileptikus idegrohamok gyötörtek.* «**Князь** Лев Николаевич Мышкин был сиротой и в детстве страдал эпилепсией».

*Henrik luxemburgi nagy**herceg**.* «Великий **герцог** Люксембурга Анри».

*II. János Ádám liechtensteini **herceg**.* «**Князь** Лихтенштейна Ханс-Адам Второй».

*Károly Fülöp **herceg**.* «**Принц** Карл Филипп».

*Alekszej Nyikolajevics Romanov nagy**herceg**.* «Великий **князь** Алексей Николаевич Романов».

*Amikor majd a **herceg** megöli a kegyetlen sárkányt, feleségül veszi a szépséges hercegnőt.* «Когда **принц** убьет свирепого дракона, он возьмет в жены прекрасную принцессу».

*Fülöp edinburgh-i **herceg**.* «Филипп, **герцог** Эдинбургский» (здесь, возможно, в описании нужно выделить особое значение 'принц-консорт').

Этимологические эквиваленты, подобные рассмотренным в основной части настоящей статьи, было бы неверно относить к «ложным друзьям переводчика», поскольку в рамках параллелей такого типа переводческие эквиваленты все же обретаются, причем иногда это происходит в большинстве контекстов. Слова, принадлежащие к данному нетривиальному классу, можно было бы назвать, в противовес ложным, «сложными друзьями переводчика». Это каламбурное определение, пока что находящееся на периферии переводоведческой терминологии, как нельзя более точно характеризует рассматриваемый комплекс явлений.

Можно, по-видимому, утверждать, что другую важнейшую категорию «сложных друзей переводчика» составляют аналогично устроенные этимологические параллели между (близко)родственными языками, появившиеся не вследствие заимствования, а как результат развития праязыковых форм.

Описание и систематизация соответствующего материала в разных языках и на основе разных примеров переводческой деятельности входят, как нам представляется, в число задач, актуальных с точки зрения практики и теории перевода. Стоит отметить, что изучение «сложных друзей» выглядит чрезвычайно значимым в контексте лингводидактики и обучения переводчиков. Перспективы разработки данной проблематики связаны, очевидно, прежде всего с расширением эмпирической базы переводоведения, а также с усовершенствованием принципов и методов лексикографического описания, в частности в сфере двуязычной лексикографии. Наконец, хотелось бы надеяться, что в обозримом будущем мы увидим отечественные словари и другие справочные

материалы по трудностям перевода, адресованные тем, кто работает с не самыми распространенными языками, в том числе с финно-угорскими.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пахотин А.И. Англо-русский, русско-английский толковый словарь обманчивых слов («ложных друзей»). – М., 2011.
2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М., 1986-1987.
3. Koessler M., Derocquigny J. Les faux amis, ou les pièges du vocabulaire anglais: conseils aux traducteurs. – Paris, 1961.
4. Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen. – Budapest, 1993 –
5. Orosz-magyar katonai szótár / Русско-венгерский военный словарь. – Budapest, 1976.
6. Tótfalusi I. Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára. – Budapest, 2008.

**Савилова И. П.
Лошак Г. П.**

ВАРИАТИВНОСТЬ ПЕРЕВОДА КАК ОТРАЖЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТАЛАНТА АВТОРА ОРИГИНАЛА

***Аннотация:** В статье представлен комплексный аксиологический анализ стихотворения «IF» («Если») знаменитого английского поэта Редьярда Киплинга в трёх вариантах перевода на русский язык, выполненных С. Маршаком, М. Лозинским и А. Грибановым. Сопоставительный анализ достоинств оригинала и переводов позволяет выявить лексические, стилистические, синтаксические и прагматические особенности анализируемых текстов, свидетельствующие о высочайшем профессионализме их авторов.*

***Ключевые слова:** Редьярд Киплинг; стихотворение «Если»; варианты перевода; комплексный анализ*

**Savilova I.P.
Loshak G.P**

VARIABILITY OF TRANSLATION A PIECE OF POETRY AS A MEANS OF ACCENTUATING THE BRILLIANCE OF THE ORIGINAL

***Abstract:** The article dwells on the complex axiological analysis of the poem «IF» by the famous English poet Rudyard Kipling presented in the three brilliant variants of translation into Russian by S. Marshak, M. Lozinsky and A. Gribanov. The comparative analysis of the merits of the original and the translations highlights the brilliance of the original and accentuates the highest level of the translations. The variety of lexical, stylistic and syntactic means used in the translations testifies to their high semantic, pragmatic and emotive value.*

***Keywords:** Rudyard Kipling; poem «IF»; variants of translation; complex analysis*

Обмен информацией между людьми, говорящими на разных языках, осуществляется при помощи перевода. Подчёркивая важность перевода в жизни любого общества, И.С. Алексеева утверждает, что «Во все времена

перевод обслуживал самые насущные потребности человечества: в античности он способствовал преемственности греческой и римской культур; в Средние века распространению христианства, во все последующие века обогащению искусств, науки, литературы, материальной и бытовой культуры различных народов мира» [1, с.8]. В России искусство перевода совершенствовалось с незапамятных времён и достигло больших успехов в XX столетии. Всем хорошо известны переводы произведений У. Шекспира, Дж. Байрона, Ч. Диккенса, С. Моэма, Р. Олдингтона и других писателей. В сфере английской поэзии следует отметить имя Редьярда Киплинга, человека сложной судьбы и большого поэтического таланта. Как справедливо отмечает А.А. Долинин, «... не угасающая полемика вокруг Киплинга свидетельствует о его славе выдающегося писателя и поэта (на протяжении десятилетий о бездарях не спорят)» [3, с.12-13]. Во главу угла жизни людей Киплинг ставил целенаправленную созидательную деятельность.

Творчество Редьярда Киплинга занимает особое место в истории английской литературы. Оно направлено на духовное развитие людей и усвоение ими общечеловеческих истин бытия. Жизнь Киплинга не была усыпана розами, она являет собой образец деятельного стоицизма и человеколюбия. А.А. Долинин талантливо представил нашему мысленному взору киплинговскую картину мира с её турбулентностью, загадочностью и непредсказуемостью в «Предисловии» к сборнику произведений Киплинга [3] под названием «Загадки Редьярда Киплинга». Это «Предисловие» уже само по себе представляет образец «белого стиха», произведение искусства как дань любви и поклонения великому человеку! [3, с. 9-32]. Глубокий анализ внутреннего мира Киплинга и его взаимодействия с внешним миром помогает оценить масштаб личности писателя.

Говоря о работе переводчика, следует определить понятие слова «перевод». Мы используем рабочее определение понятия «перевод», сформулированное И.С. Алексеевой. «Перевод – это деятельность, которая заключается в вариативном перевыражении, перекодировании текста, порождённого на одном языке, в текст на другом языке, осуществляемая переводчиком, который творчески выбирает вариант в зависимости от вариативных ресурсов языка, вида перевода, задач перевода, типа текста и под воздействием собственной индивидуальности; перевод – это также и результат описанной выше деятельности» [1, с.7].

Имя Редьярда Киплинга, знаменитого английского писателя и поэта, автора множества литературных произведений разных жанров, известно во всём мире. Он родился в 1865 году в Индии, в городе Бомбее, хорошо знал эту загадочную, прекрасную страну, любил её людей. Экзотическая природа, национальный колорит Индии позволили писателю создать оригинальные произведения художественной литературы как для взрослых, так и для детей. Имя Киплинга стоит в одном ряду с именами выдающихся писателей Великобритании. Он был первым английским

писателем, удостоенным Нобелевской премии по литературе (1907 г.). Его творчество многогранно, оригинально и являет собой яркий пример служения Британской империи во имя её процветания. При этом, в центре внимания писателя всегда стоял Человек, будь то простые люди Индии, британские солдаты, жители гор и других уголков Британской империи, над которой «никогда не заходит солнце».

Киплинг был высоконравственным человеком. В его жизни и творчестве человеколюбие всегда брало верх над конъюнктурными соображениями. Он был человеком действия, чуждым эгоистичных устремлений на пути к славе.

Слабое зрение помешало ему сделать военную карьеру, но его литературный талант получил заслуженное признание и высокую оценку его соотечественников, людей других национальностей и последующих поколений.

Недаром, его стихотворение «IF» («Если») заняло первое место в голосовании, организованном корпорацией Би-Би-Си с целью выявления самого любимого англичанами стихотворения. По итогам национального голосования оно заняло первое место.

Стихотворение состоит из 8 стрóf (по 4 строки каждая). Краткое, но ёмкое, название стихотворения как бы предвосхищает краткость и ёмкость каждой стрóфы, в которой заложена отдельная микротема, выражающая целеустановку, целеполагание автора, побуждение к действию в рамках каждой микротемы. Как отмечает И.С. Алексеева, «... в деятельности переводчика участвует фактор, не зависящий от внутриязыковых и внешних, ситуативных причин. Это индивидуальность самого переводчика. Именно она придаёт особый, неповторимый оттенок творческому поиску вариантов» [1, с.7]. К этому необходимо добавить яркие детальные характеристики искусства перевода и деятельности переводчика в цитатах Эльзы Триоле и Валери Ларбо, представленных в книге Н.К. Гарбовского «Теория перевода» [2, с.3]. Только так создаются шедевры перевода!

Приводим фрагмент оригинала анализируемого стихотворения Киплинга «IF» в трёх вариантах перевода.

If you can force your heart and nerve and sinew
To serve your turn long after they are gone,
And so hold on when there is nothing in you
Except the Will which says to them: «Hold on!»

Стихотворение «IF» («Если») привлекло внимание трёх выдающихся отечественных переводчиков: С.Я. Маршака, М. Лозинского и А. Грибанова. Каждый из них предложил свой вариант перевода. Все три варианта перевода выполнены на высочайшем профессиональном уровне и каждый из них достоин оригинала! Приводим их ниже для последующего анализа.

1. Перевод С. Маршака («Если»)

И если можешь сердце, нервы, жилы
 Так завести, чтобы вперёд нестись,
 Когда с годами изменяют силы,
 И только Воля говорит: «Держись!»

2. Перевод М. Лозинского («Заповедь»)

Умей принудить сердце, нервы, тело
 Тебе служить, когда в твоей груди
 Уже давно всё пусто, всё сгорело.
 И только Воля говорит: «Иди!»

3. Перевод А. Грибанова («Если сможешь»)

Сумей заставить сношенное тело
 Служить сверх срока, не сбавляя ход.
 Пусть нервы, сердце - всё окаменело,
 Рванутся, если Воля подстегнёт.

Даже название стихотворения каждый переводчик перевёл по-своему. Следуя автору стихотворения, С. Маршак перевёл название оригинала одним словом – «Если», А. Грибанов – предложением «Если сможешь»; а М. Лозинский – словом «Заповедь», что, на наш взгляд, наиболее ярко и точно передаёт главную идею стихотворения «IF»! Творческой находкой М. Лозинского является, по нашему мнению, и перевод следующей части строфы оригинала:

**If you can meet with Triumph and Disaster
 And treat those two impostors just the same;**

Равно встречай успех и поруганье,
 Не забывая, что их голос лжив;

Перевод М. Лозинского содержит ценный совет адресату, помогающий разобраться в сложных жизненных ситуациях, «не опустить руки».

Данный фрагмент оригинала и его перевод на русский язык, так же как и полные тексты, служили и служат как англичанам, так и россиянам, «спасательным кругом» и не раз помогали им решать, казалось бы неразрешимые, проблемы. Магическая сила воздействия стихотворения делает своё дело! Показывает, что «взлёты и падения» в жизни людей неизбежны, но преходящи, и надо быть мудрыми и стойкими. В тексте оригинала имеется немало других идиоматических оборотов, пафосно-назидательных и поучительных. Идиоматика даёт широкий простор переводчикам в принятии переводческих решений. Подробнее вопрос об английской идиоматике и вариантах перевода освещён в работе И.П. Савиловой «Английская филология в формате идиоматического дискурса» [4, с.83-85].

На данном этапе, мы ограничились анализом и сопоставлением некоторых структурных особенностей оригинала [3, с.142-143] и его перевода на русский язык, выполненного М. Лозинским [3, с.376].

Сравнивая полный текст оригинала и перевода, следует отметить, что Киплинг почти каждую строфу предваряет сложноподчинёнными предложениями с условными придаточными, вводимыми союзом *if-если*, неоднократно используя этот синтаксический повтор как средство интенсификации высказывания: *If you can keep your head If you can trust yourselfIf you can waitIf you can dreamIf you can talk ...* и т.д. При этом, в состав сказуемого условного придаточного предложения входит модальный глагол *can* как элемент лексико-грамматического повтора. То есть он выражает побуждение к действию и как бы направляет действия адресата в нужное русло не прямо, а косвенно, ставя конкретные условия для достижения одной, но какой!, цели: стать Человеком! Ведь он адресовал это стихотворение, прежде всего, своему сыну, который, позже, погиб во время Первой мировой войны.

М. Лозинский, в отличие от С. Маршака, который в переводе точно следовал структурным особенностям оригинала, нашёл другой, более доходчивый, отечески исповедальный, но более назидательный способ побуждения человека к действию. Он использовал две, порой взаимоисключающие, императивные синтаксические структуры:

1. Повелительно-побудительные, типа: *Владей собой ...; Верь сам в себя ...; Умей мечтать ...; Умей принудить сердце ...; Остайся прост ...; Будь прям и твёрд ...; и др.*

2. Уступительные структуры, типа: *Пусть час не пробил, жди, не уставая. Пусть лгут лжецы, не снисходи до них; ... ; Пусть все, в свой час, считаются с тобой!* Здесь слышен призыв к взвешенным, обдуманым действиям.

Заключительная строфа – это пожелание - напутствие сыну:

*If you can fill the unforgiving minute
With sixty seconds' worth of distance run,
Yours is the Earth and everything that's in it,
And – which is more – you'll be a Man, my son!*

Перевод М. Лозинского великолепно передаёт мысли автора стихотворения:

*Наполни смыслом каждое мгновенье,
Часов и дней неумолимый бег, –
Тогда весь мир ты примешь, как владенье,
Тогда, мой сын, ты будешь Человек!*

Эти слова Киплинга обращены не только к его сыну, но и ко всем нам!
И наш долг – следовать этой заповеди!

Синтаксический повтор в двух последних предложениях, предваряемый словом «Тогда ...» (и только тогда!) интенсифицирует высказывание. Сложные синтаксические структуры оригинала и переводов, искромётная вариативность переводов, являются эталонами

поэтического и переводческого искусства. Вместе с тем, Киплингу не был чужд и просторечный стиль (low colloquial). Он много писал о нелёгкой жизни британских солдат, которые, несмотря ни на что, выполняли свой долг. В этом плане следует особо отметить стихотворение «Томму» [3, с.99-101], блистательно переведённое на русский язык С. Маршаком: «Томми Аткинс» [3, с.363-364] и И. Грингольцем: «Томми» [3, с.364-365]. Имя Томми Аткинс стало нарицательным, это прозвище британского солдата того времени, бесправного в мирное время, но востребованного «если пушки загремят»:

«Солдат – туда, солдат – сюда! Гони солдата вон!

Но если надо на войну, пожалуйста в вагон» [3, с.363].

Подводя итог, следует сказать, что Редьярд Киплинг был великим поэтом и писателем. Масштаб его творческой личности, его таланта, огромен. Анализ его стихотворных произведений представляет богатую пищу для филологических находок и переводческих решений. Эти проблемы ждут своих исследователей. Переводы С. Маршака, М. Лозинского, А. Грибанова, И. Грингольца свидетельствуют о высочайшем профессионализме и творческой индивидуальности их авторов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. // Академия. М., 2012. 368 с.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода. // Издательство МГУ. М., 2004. 544 с.
3. Киплинг Р. Избранное. // Радуга. М., 1983. 456 с.
4. Савилова И.П. Английская филология в формате идиоматического дискурса. // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе. Издательство «Концепция». Рязань, 2020. 144 с.

Селезнева М.В.

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

Аннотация. В статье приведены классификации переводческих ошибок в письменных переводах. Для анализа переводческих ошибок выбран письменный перевод с немецкого языка на русский газетно-журнального информационного текста военно-политической направленности, выполненный курсантом на старшем этапе обучения. Проведен пофразовый разбор переводческих ошибок. Получены выводы о преобладании ошибок в плане оформления перевода, а именно стилистических ошибок. Даны рекомендации по их элиминированию.

Ключевые слова: лингводидактика перевода, переводческая ошибка, письменный перевод, транслатологическая теория, газетно-журнальный информационный текст

Selezneva M.V.

ERRORS ANALYSIS IN WRITTEN TRANSLATION

Abstract. *The article presents the classifications of errors in written translation. For the analysis of translation errors, a written translation from German into Russian of a newspaper and magazine information text of a military-political orientation, performed by a cadet at the senior stage of training, was taken. A phrase-by-phrase analysis of translation errors was carried out. Conclusions were drawn about the predominance of errors in terms of translation design, namely stylistic errors. Recommendations for their elimination were given.*
Keywords: *linguodidactics of translation, translation error, written translation, translational theory, newspaper and magazine information text*

В своей педагогической деятельности преподаватель иностранных языков неизбежно сталкивается с проблемой проверки письменных переводов текстов различной тематики в зависимости от профиля вуза. В военном вузе речь идет, прежде всего, о военных текстах, текстах общественно-политической и военно-политической направленности. На первом же этапе работы перед преподавателем встает целый ряд вопросов, ответить на которые как себе самому, так и обучающимся, требуется как можно скорее. Ниже перечислены данные вопросы, которые ставит профессор кафедры английского языка (второго), доктор филологических наук, доцент А.Н. Крюков слушателям курсов повышения квалификации по программе «Военные специалисты по военному переводу иностранного языка в вузах МО (английский язык)» в ФГКВОУ ВПО «Военный университет» (г. Москва):

1. Какие типы ошибок существуют в письменном переводе?
2. Каким образом их можно квантифицировать?
3. Каковы критерии оценки письменного перевода?
4. Как следует интерпретировать те или иные типы ошибок с точки зрения работы психолингвистических механизмов, ответственных за реализацию процесса перевода?
5. Существуют ли какие-либо процедуры или «алгоритмы» элиминирования ошибок, и если да, то какие?

Классификация и квантификация переводческих ошибок в лингводидактике перевода достаточно разработаны. Так, И. С. Алексеева классифицирует ошибки по типам, в которых отражено умение применять переводческие приемы для воплощения стратегии перевода текста [1]. В данной классификации отражена приверженность автора субститутивно-трансформационной онтологии в терминах А.Н. Крюкова [4]. Широко распространена простая и удобная рабочая типология переводческих ошибок в письменном переводе, включающая в себя следующее: смысловая ошибка (искажение), неточность, грамматическая, лексическая, стилистическая, орфографическая и пунктуационная ошибки, повторяющаяся ошибка (неточность), незаконченность перевода. Подсчет ошибок в равной мере относится как к переводам с иностранного языка на русский, так и с русского на иностранный [5].

В практическом плане интерес представляет методика оценки письменного перевода, разработанная А.Н. Крюковым, анализ допущенных в переводе ошибок и рекомендации по их устранению.

Профессор знакомит с ними слушателей курсов повышения квалификации на примере технического перевода.

Опираясь на классификации переводческих ошибок в письменном переводе (И. С. Алексеева, Л. Л. Нелюбин, А. Н. Крюков) и их квантификацию (А. Н. Крюков), мы провели эмпирическое исследование по изучению переводческих ошибок курсантов в письменном переводе текстов различной тематики на различных этапах обучения [6].

Ниже приведем анализ переводческих ошибок курсанта 5-го курса в письменном переводе текста с немецкого языка на русский. Специальность: 56.05.04 – Управление персоналом. Дисциплина – «Практический курс перевода» (немецкий язык). Тема: Антитеррористическая деятельность. Объем текста – 1.654 п. зн. Время для перевода – 45 мин.

Предложенный для письменного перевода оригинальный текст – газетно-журнальный информационный. Текст посвящен действиям властей и силовых структур Австралии, направленных на борьбу с терроризмом. Аналогичная статья появилась на цифровой платформе Deutsche Welle (Немецкая волна) в декабре 2017 г. В таблице 1 размещен фрагмент текста с переводом. Ниже под таблицей дан пофразовый разбор ошибок в письменном переводе.

Таблица 1 – Письменный перевод текста „ANTI-TERRORKAMPF“ с выделением переводческих ошибок

Исходный текст на немецком языке (курсивом выделены трудности перевода)	Перевод на русский язык (ошибки выделены курсивом)
1. ANTI-TERRORKAMPF	БОРЬБА С ТЕРРОРИЗМОМ
2. 21.12.2017 Australische Behörden vereiteln Terroranschlag in Melbourne	21.12.2017. Австралийские власти предотвратили террористический акт в Мельбурне.
3. <i>Durch eine Festnahme hat die Polizei in Melbourne vermutlich einen verheerenden Anschlag verhindert – denn der Verdächtige wollte auf einem belebten Platz zu einem bestimmten Zeitpunkt möglichst viele Menschen treffen.</i>	Полиция Мельбурна предотвратила <i>губительный теракт путем задержания</i> , так как подозреваемый <i>хотел в определенное время</i> в оживленном месте поразить как можно больше количество людей.
4. Die <i>australischen</i> Behörden haben einen bekannten Extremisten und <i>Sympathisanten der Dschihadistenmiliz</i> „Islamischer Staat“ (IS) festgenommen und damit nach <i>eigenen</i> Angaben einen <i>Terroranschlag</i> verhindert.	<i>Австрийские</i> власти арестовали известного экстремиста и <i>соучастовавшего джихадскому движению</i> «Исламское государство» и таким образом по <i>некоторым</i> сведениям предотвратили террористическое покушение.
5. Der 20-jährige Australier mit <i>somalischen</i> Eltern <i>wollte</i> am Silvesterabend auf dem belebten	20-летний австралиец с <i>самолийскими</i> корнями <i>хотел на кануне</i> нового года на оживленной площади в центре г. Мельбурна расстрелять как

Federation Square im Stadtzentrum von Melbourne mit einer Schusswaffe „so viele Menschen wie möglich“ töten, sagte der stellvertretende Polizeichef des Bundesstaats Victoria, Shane Patton.	можно больше людей, сказал заместитель шефа полиции штата Виктория Шане Патон.
6. Den Namen des Festgenommenen nannte die Polizei nicht.	Имя задержанного полиция не называет.
7. Der 20-Jährige sei seit Beginn des Jahres von australischen Behörden überwacht worden...	Австралийские власти следили за подозреваемым в начале года...

1-2. Перевод рубрики DW и заглавия статьи верный.

3. Предложение с большой экспрессивной нагрузкой, которая в исходном языке (ИЯ) передана с помощью эмпатического порядка слов (предложение начинается с нового *Durch eine Festnahme*) и с помощью экспрессивной лексики – *verheerenden Anschlag*. Именно в этих местах допущены стилистические ошибки. В выражении «губительный теракт» в переводе мы столкнулись с проблемой выбора слова, а именно нарушена сочетаемость: эпитет «губительный» не сочетается с существительным теракт. Уместнее здесь было бы употребить «мощный / разрушительный / страшный теракт» и начать с него предложения, чтобы передать экспрессию путем соответствующего порядка слов в русском языке.

Еще одна стилистическая ошибка, связанная со словосочетаемостью в переводе: «в определенное время» для перевода выражения *zu einem bestimmten Zeitpunkt* контекстуально не подходит, уместнее было бы перевести «в назначенное время».

Частотные для немецкого языка предложные конструкции с предлогом *durch* могут переводиться на русский язык деепричастием / деепричастным оборотом: «задержав подозреваемого» вместо «путем задержания». И тогда далее логично было бы заменить причинно-следственные связи (союз *denn*) в переводе: «задержав подозреваемого, который ...».

Здесь и далее, в предложении №5 обучающийся столкнулся с грамматической трудностью при переводе модального глагола *wollte*, который помимо модальности в газетно-журнальном информационном тексте часто приобретает лексическое значение, связанное с планированием действия, намерением что-либо сделать. Вместо «хотел поразить» следовало бы перевести «намеревался / планировал поразить».

4. Понятно, что ошибка в переводе немецкого относительного прилагательного *australischen* («Австрийские власти» вместо «Власти Австралии») связана с невнимательностью и опять же с отсутствием коррекции опечаток на третьем этапе перевода. Тем не менее, ошибка допущена грубая, это искажение. Здесь также следует отметить еще одну особенность при переводе немецкоязычного газетно-журнального

информационного текста на русский язык: словосочетания «относительное прилагательное + имя существительное» часто переводятся словосочетанием «имя существительное + имя существительное в родительном падеже», например: *die australischen Behörden* – «власти Австралии».

При переводе выражения *Sympathisanten der Dschihadistenmiliz* допущена одна орфографическая ошибка: правильно писать «джихадскому», а не «джехадскому». И, что более важно, «соучаствовавшего джехадскому движению» не соответствует норме русского языка. Данная ошибка закралась в результате отсутствия текстонормативной коррекции (редактирования) перевода курсанта на заключительном этапе. Вместо «соучаствовавшего джехадскому движению «Исламское государство» следовало бы перевести с помощью вариантного соответствия и добавления «связанного с террористической организацией джихадистов „Исламское государство“ (ИГ)». Почему-то курсант опустил в переводе (IS).

Еще одна повторяющаяся ошибка – смысловая неточность: *nach eigenen Angaben*. В начале газетно-журнального информационного текста всегда сообщается источник информации: «по сведениям властей», «как сообщает корреспондент...», «по некоторым данным», «из неизвестных источников». *Eigen* – в переводе означает «собственный». Т. е. речь идет об источнике из представителей властей Австралии. В русском медийном дискурсе существует характерная особенность сообщения источника информации в начале предложения. Таким образом, вместо *по некоторым сведениям* следовало бы перевести так: «По сведениям властей в Австралии был арестован ...».

Терминологическая ошибка допущена при переводе *Terroranschlag* эквивалентом «террористическое покушение». Использование эквивалента «теракт» было бы здесь средством достижения адекватного перевода.

5. На этапе оформления перевода допущены две орфографические ошибки: «сомалийскими» вместо самолийскими, и предлог «накануне» пишется слитно.

Повторяющуюся ошибку в переводе глагола *wollte* согласно лингводидактическим указаниям Л. Л. Нелюбина и И. Н. Филипповой [5] при оценивании будем считать за одну ошибку.

6. Перевод верный.

7. Здесь и далее смысловая неточность, связанная с неуверенным знанием немецкой грамматики: ошибка в переводе предлога времени *seit*: «с начала года» вместо «в начале года».

Тот же самый предлог в последующих предложениях переведен верно: *Seit September 2014* – «С сентября 2014 года».

Следующая ошибка – грамматическая: не передано значение конъюнктива *sei* как средство выражения косвенной речи. В переводе следовало бы сделать отсылку на источник информации: «Как

свидетельствуют власти Австралии, они следили за 20-летним подозреваемым с начала года»...

Детальный анализ письменного перевода текста о теракте в Мельбурне позволил сделать следующие выводы о переводческих ошибках в письменном переводе газетно-журнального информационного текста военно-политической тематики и наметить пути устранения выявленных недостатков.

Все переводческие ошибки можно разделить на типовые и индивидуальные, или объективные и субъективные.

Типовые ошибки характерны для большинства обучающихся, они связаны с объективными трудностями перевода: лексическими / лексикографическими, грамматическими, стилистическими. В дидактических целях на занятиях по дисциплине «Практический курс перевода», особенно в начале изучения этой дисциплины (на 3-м курсе) необходимо производить подробный разбор таких типичных переводческих ошибок в письменных переводах перед всей группой. Позже, уже к продвинутому этапу изучения дисциплины (на 5-м курсе) достаточно краткого перечисления типичных ошибок, но, опять же, с использованием групповой формы организации учебной деятельности.

В нашем эмпирическом исследовании в качестве типичных ошибок можно привести ошибки в переводе:

- предлогов и предложных сочетаний (*seit, durch, bis zu*);
- модальных глаголов в их дополнительных лексических значениях (*wollte* – намеревался / планировал);
- словосочетания «относительное прилагательное + имя существительное» (*die australischen Behörden* – власти Австралии);
- конъюнктива для выражения косвенной речи (*sei überwacht worden*);
- заголовка / подзаголовка, вводного абзаца информационного сообщения [7];
- а также, в подборе вариантных соответствий (*zu einem bestimmten Zeitpunkt* – в назначенное время) и
- узуальные ошибки (*eine erhöhte Terrorwarnstufe* – повышенный уровень угрозы теракта).

Индивидуальные ошибки носят субъективный характер и связаны с пробелами конкретного обучающегося при изучении какой-либо темы. Работа над такими ошибками должна носить индивидуальный характер и обязательно постоянный, а не эпизодический.

2. Для устранения / профилактики ошибок в письменном переводе необходимо выделить лексические, грамматические, стилистические трудности перевода, которые послужили объективной причиной переводческих ошибок, и подобрать / разработать систему упражнений.

В тематических планах изучения дисциплин «Теория перевода» и «Практический курс перевода» находим соответствующие учебные вопросы:

- безэквивалентные лексические и грамматические единицы;

- особенности передачи некоторых частей речи и конструкций, не имеющих прямого соответствия в языке перевода;
- фразеологизмы военной сферы и способы их перевода;
- лексика, провоцирующая переводческие ошибки;
- преодоление грамматических и лексических трудностей в переводе;
- грамматические трудности при переводе некоторых грамматических конструкций;
- языковая специфика газетных заголовков, стилистическая адаптация при переводе газетно-информационных материалов;
- военные материалы различных стилистических жанров и особенности их перевода.

Здесь главное, чтобы языковые примеры при изучении теоретической дисциплины и практические задания содержали современный, актуальный языковой материал. Проблему здесь представляет отсутствие соответствующей учебной литературы, которая в достаточной мере отвечала бы требованиям современности и актуальности. Дискурсивные практики в современном мире разворачиваются настолько быстро, что печатная учебная литература не успевает за такими темпами развития и быстро устаревает [3].

3. Вслед за мэтрами перевода все переводческие ошибки можно разделить на ошибки понимания и ошибки выражения (оформления) понятого. К ошибкам понимания следует отнести искажения и смысловые неточности [1].

К смысловым неточностям приводят как грамматические трудности перевода (например, предлоги – *seit*), так и лексические ошибки (в нашем случае – субъективная ошибка, связанная с незнанием лексического значения прилагательного *eigen*)

При оформлении перевода, например предложения № 3, если бы обучающийся осуществил анализ результатов, т. е. провел бы текстонормативную и стилистическую коррекцию / редактирование (третий этап переводческой деятельности по И.С. Алексеевой), то он увидел бы, что в целом все предложение в переводе выглядит как инородное в русском языке.

Для обучения коррекции письменного перевода и его редактирования можно рекомендовать при разборе переводческих ошибок упражнение в виде ролевой игры, в которой задействован автор переводного текста (ПТ), эксперт, модератор и вся учебная группа. Курсант в роли модератора имеет и исходный текст (ИТ) и ПТ, он берет на себя роль преподавателя. Курсант в роли эксперта помимо ИТ имеет также параллельный текст – заранее подобранный преподавателем новостной сюжет из русскоязычных СМИ на ту же самую тему, что и заданный ИТ на иностранном языке. Так как курсантам предлагаются для перевода тексты актуальной тематики, то подбор параллельных текстов, как правило, не представляет сложности.

Автор ПТ читает свой письменный перевод с иностранного языка на русский, а курсанты группы, не имея перед глазами ИТ и ПТ, на слух

предлагают свои варианты перевода. Именно группа выступает в этом упражнении главным субъектом, а не эксперт с модератором, как может показаться на первый взгляд. Переводческие решения, к которым может прийти в результате переводческой деятельности коллективный субъект (учебная группа), превзойдут все ожидания. Как показано в психологии в ходе изучения работы командным методом и в результате мозгового штурма, полученный результат при этом будет составлять не сумму выданных каждым участником результатов, а нечто иное, более глобальное / ценное / полезное.

В ходе такого упражнения могут быть устранены многие текстонормативные, стилистические, узуальные ошибки.

4. С психолингвистической точки зрения большинство ошибок приходится на долю, связанную не с пониманием ИТ, а с его оформлением (терминологические/лексические, стилистические, грамматические, орфографические, пунктуационные ошибки).

5. Большинство ошибок в письменных переводах, независимо от этапа обучения и тематики ИТ, приходится на стилистические ошибки. На их долю приходится от трети до двух третей всех ошибок. Таким образом, в практике перевода необходимо уделять больше внимание именно стилистическим особенностям перевода.

Переводчик в сфере военно-профессиональной деятельности имеет дело, прежде всего, с переводом военных текстов, текстов военно-политической и общественно-политической направленности. Поэтому для профилактики стилистических ошибок следует уделять особое внимание текстологическим особенностям перевода текстов именно данной направленности. При изучении дисциплины «Практический курс перевода» обучающийся в качестве материала для письменного перевода имеет дело чаще всего с оригинальными газетно-журнальными информационными текстами. Согласно транслатологической теории И.С.Алексеевой [2] коммуникативное задание газетно-журнального информационного текста – сообщить новые сведения, навязав им определенную оценку. Доминанты перевода газетно-журнального информационного текста следующие:

- 1) числовые данные, имена собственные, названия фирм, учреждений и организаций;
- 2) клише и фразеологизмы;
- 3) скрытые цитаты;
- 4) модные слова;
- 5) эмоциональная информация передается с помощью широкой палитры синтаксических средств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева И.С. Письменный перевод. Немецкий язык: учебник. – СПб.: Изд-во «Союз», 2006. – 386 с.

2. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Изд. центр «Академия», 2012. – 368 с.
3. Ефимов В.С. Практика перевода с немецкого языка на русский. Лексические и грамматические проблемы (с привлечением материалов современной периодической печати ФРГ, Австрии и Швейцарии) / под ред. Ю. В. Курносова. – М.: Р. Валент, 2009. – 192 с.
4. Крюков А.Н. Методологическая рефлексия как вид познавательной деятельности: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.20. – М., 1988. – 442 с.
5. Нелюбин Л.Л., Филиппова И.Н. Устный и письменный перевод иностранного языка. Учебно-методический комплекс по специальности 031202.65 – Перевод и переводоведение // Переводческая лингводидактика: учеб.-метод. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – С. 288-317.
6. Селезнева М.В., Сбитнева Н.Н., Аксенова В.Ю. Эксперимент по определению способности курсантов к переводческой деятельности // Обучение переводческой деятельности в условиях образовательной среды военного вуза: отчет о НИР (заключительный) / РВВДКУ; рук. Е.С. Чернявская; исполн.: А.А. Моладикова [и др.]. – Рязань, 2020. – С. 172-228.
7. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Флинта, 1988. – 215 с.

Чиркин И.С.

ОСОБЕННОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕСТОВ ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ СО СЛОВАЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Аннотация: важность словацкого языка как редкого с каждым годом становится все более ощутимой, ввиду различных политических событий в информационном пространстве Словакии, которые оказывают влияние не только на ближайших европейских соседей, но и на Россию в целом. В данной статье автор рассматривает использование лексических переводческих трансформаций как основу для повышения качества и адекватности при переводе текстов общественно-политической тематики со словацкого языка.

Ключевые слова: словацкий язык; Словакия; перевод; переводческие трансформации; политическая лексика

Chirkin I.S.

THE PECULIARITY OF THE USE OF LEXICAL TRANSFORMATIONS IN THE TRANSLATION OF TEXTS ON SOCIO- POLITICAL TOPICS FROM THE SLOVAK LANGUAGE INTO RUSSIAN

Abstract: the importance of the Slovak language as a rare language becomes more and more tangible every year, due to various political events in the information space of Slovakia, which have an impact not only on the closest European neighbors, but also on Russia as a whole. In this article, the author considers the use of lexical translation transformations as a

basis for improving the quality and adequacy in translating texts of socio-political topics from the Slovak language.

Key words: *Slovak; Slovakia; transfer; translation transformations; political vocabulary*

Современная теория перевода располагает знаниями о том, какие приемы и методы следует применять, чтобы достичь максимальной передачи смысла в процессе перевода текста с языка оригинала на язык перевода. Именно поэтому, трудно себе представить современного переводчика без определенного инструментария – знания основных переводческих трансформаций, которые универсальны для любого процесса перевода и иностранного языка.

Широкая теоретическая и практическая освещенность данной темы, как у отечественных, так и зарубежных лингвистов способствовала появлению большого количества научных трудов, методических рекомендаций, упражнений и тренингов, позволяющих совершенствовать процесс перевода, повышать степень его адекватности, а, следовательно, оказывать огромное влияние на повседневную деятельность переводчика.

Несмотря на широкую освещённость и теоретическую разработанность проблемы переводческих трансформаций, их описание и практическое отображение, существует ряд проблем и сложностей, относительно так называемых редких языков, одним из которых для жителей нашей страны является словацкий язык. В течение последних десятилетий он незаслуженно был отодвинут на задний план другими языками западнославянской группы языков, такими как польский и чешский. В настоящее время его популярность постепенно набирает обороты в различных сферах жизнедеятельности, от бизнеса до промышленности и фармацевтики.

Ввиду этого факта, молодые специалисты должны иметь не только теоретическое представление о переводческих трансформациях и приемах, которые описаны в общей теории перевода, но и практический опыт их использования в таком редком языке как словацкий.

В данной статье речь пойдет, прежде всего, о различных переводческих трансформациях лексического характера, которые использовались автором для перевода текстов общественно-политической тематики, а также анализе данного опыта с целью выработки совокупности методических и практических рекомендаций по повышению качества, скорости и адекватности перевода.

Рассматривая само понятие «переводческая трансформация» а также его практическую значимость для каждого переводчика, следует напомнить о том, что понимается под термином перевод. Во-первых, согласно толковому словарю под редакцией Д.Н.Ушакова понятие «перевод» имеет как минимум 2 значения, которые коррелируют с темой лингвистики: 1) результат определённой деятельности, а именно переведенный текст; 2) определенный процесс, результатом которого является сам текст перевода [9]. Исходя из этого, можно сделать вывод,

что переводческие трансформации важны как для процесса перевода, так и для его конечного результата.

Под термином «переводческая трансформация» или «переводческий прием» следует понимать различные операции, которые проводятся переводчиком над текстом оригинала с целью получения адекватного текста перевода [1].

Наибольшая ценность переводческих трансформаций проявляется в письменном переводе, когда у переводчика есть время для анализа структуры и содержания текста, а также выбора наиболее уместных трансформаций из арсенала имеющихся. Данный факт неоднократно упоминался лингвистом Валеевой Н.Г., которая считала письменный перевод наиболее распространенным видом перевода [4, с. 121].

С другой стороны, переводческие трансформации имеют большое значение для других видов перевода: зрительно-устный, абзацно-фразовый, последовательный, двусторонний и другие.

С точки зрения структуры, все переводческие трансформации можно разделить на лексические, грамматические и лексико-грамматические (по Коммисарову В.Н.) [5, с. 113]. В данной статье речь пойдет о тех трансформациях, которые направлены на работу с отдельными лексическими единицами и словосочетаниями, как основу для овладения более комплексными и сложными приемами перевода.

Лексические трансформации включают в себя такие приемы как калькирование, транслитерацию, транскрипцию, конкретизацию, генерализацию и модуляцию, которые далее будут раскрыты более подробно на конкретных примерах из текстов общественно-политического характера.

Ввиду того, что словацкий язык относится к западнославянской группе языков чешско-словацкой подгруппы, многие лингвисты делают ошибочные выводы о поразительной схожести словацкого и русского языков. Это утверждение не лишено смысла. Например, перевод фразеологизмов или существующих языковых и культурных лакун в рамках развития и совершенствования навыков речевого общения, дается проще, чем перевод аналогичных структур из германских или романских языков.

Несмотря на это, тексты общественно-политической тематики содержат своеобразный синтаксис, а также наличие специализированной лексики, что не только осложняет общее понимание текста в ходе первичного ознакомления, но также и сам процесс письменного перевода на русский язык.

Одним из наиболее часто применяемых лексических переводческих трансформаций является транскрипция и транслитерация. Следует учитывать, что данные переводческие приемы целесообразно применять в совокупности, чтобы добиться максимальной адекватности при переводе.

Транскрипция предполагает воспроизведение звуковой формы иноязычного слова, а транслитерация его графической формы. Исходя из

этого, данные трансформации следует применять при переводе названий, имен и другой непередаваемой лексики. Поскольку мы анализируем политические тексты, мы не могли не обратить внимания на названия словацких партий в российской прессе, которые содержат в своем составе: 1) слово (например «Za ľudí, Smer»); 2) слово и аббревиатуру (например «Smer – SD»); 3) словосочетание (например «Kresťanská únia»); 4) предложение (например «Sme rodina»); 5) аббревиатуру (SNS, OĽANO). На русский язык они переводятся по-разному.

Например, это можно проследить на примере партии «Smer-SD». В российских СМИ встречаются следующие переводы: партия «Смер» [8]; партия «Смер-социальная демократия»; партия Smer; «Направление – социальная демократия» (СМЕР) [2]; «Направление – социал-демократия»; левоцентристская партия «Смер»; партия «Смер - социал-демократия» [3]; левоцентристская партия «Курс — социальная демократия» (Смер); Направление – социальная демократия (НСД); или даже просто СМЕР.

Как видно из примеров, с одной стороны, лексема «Смер» часто транслитерируется и транскрибируется. Иногда воспринимается как аббревиатура, так как оформляется в русском языке заглавными буквами. С другой – либо переводится, либо сочетает перевод, транскрибирование и транслитерацию, либо вообще не переводится. Основная сложность состоит в том, что единого мнения относительно перевода среди переводчиков со словацкого языка на русский нет. Редкость этого языка негативно повлияла на формирование общей традиции перевода в сфере политики.

Безусловно, при переводе мы должны опираться на определенные правила. В справочнике «Иностранные имена и названия в русском тексте» отмечается, что «названия партий транскрибируют или переводят в зависимости от сложившейся традиции». Авторы приводят два примера. Название польской партии Stronictwo ludowe транскрибируется как Строниктво людове, в то время как румынская партия Partidul Mucitoresc Romîn – Румынская рабочая партия. Это объясняется тем, что «слова Mucitoresc Romîn служат родовым определением для слова Partidul - партия». Действительно, в «Большой российской энциклопедии» мы находим подтверждение нашим словам. Кроме упомянутой польской партии, есть и другие примеры транскрибирования и транслитерации: Рох, Воля люду и т.д. Мы считаем, что в этих примерах именно отдается дань традиции.

Отдельно следует упомянуть перевод аббревиатур. Речь идет, например, о названиях таких партий, как SNS или OĽANO. Эти сокращения по первым буквам – так называемые акронимы. Мы считаем, что в подобных случаях должен преобладать перевод с последующим сокращением. Например, «SNS – Словацкая национальная партия (СНП)», «OĽANO – Обычные люди и независимые личности (ОЛиНЛ)», «SaS – Свобода и солидарность (СиС)». Однако в российской прессе встречаются самые разные варианты переводов: «Обычные люди» (по-словацки –

OLaNO), «Свобода и солидарность», Словацкая национальная партия (словацкий вариант: Slovenská Národná Strana, SNS [7]), просто сокращение без перевода – SNS.

Слова, словосочетания и предложения переводятся, а именно: *Za ľuďi* («Для людей»), *Kresťanská únia* («Христианский союз»), *My sme rodina* («Мы - семья»).

Калькирование как переводческий прием предполагает копирование в языке перевода исходной лексической единицы. Калькироваться могут не только слова, но и словосочетания.

В последнее время достаточно быстро развивается политическая терминология, причем она пополняется за счет «образного переосмысления значений общеупотребительных слов» [6, с. 247]. В этой связи интересно рассмотреть кальки с зоонимами, то есть существительными, которые обозначают животных.

Например, хромая утка (калька с англ. *lameduck*). В американском английском хромая утка – это политик, чья карьера завершилась, он больше не будет переизбираться. Эта калька есть как в русском, так и в словацком языке. Примеры:

«Robert Fico je «chromá kačica» – prestáva byť perspektívnym partnerom elít, ktoré rozhodujú o smerovaní Slovenska».

Перевод: «Роберт Фицо – «хромая утка», он перестает быть перспективным партнером элит, которые решают судьбу Словакии».

«Podľa niektorých pozorovateľov je Merkelová už typickou chromou kačkou. Tento termín označuje politika, ktorý je ešte vo funkcii, ale už takmer nemá moc».

Перевод: «По мнению некоторых наблюдателей, Меркель является типичной хромой уткой. Этот термин обозначает политика, который еще в должности, но властью практически уже не обладает».

Конкретизация как переводческая трансформация достаточно часто используется при переводе не только со словацкого языка, но и многих других славянских языков. Использование данного переводческого приема обусловлено тем, что в текстах общественно-политической тематики многие слова имеют очень широкое лексическое значение.

Пример: *Politická strana má schopnosti splácať vzniknuté záväzky* [11]. В данном случае слово «záväzky» имеет несколько значений: обязанности, обязательства. Исходя из общего контекста новости, в которой речь идет о низкой платёжеспособности данной политической партии, автору необходимо применить прием конкретизации и уточнить данное слово. Таким образом, предложение *Politická strana má schopnosti splácať vzniknuté záväzky* может переводиться как «политическая партия имеет возможность рассчитаться с долгами» или «выполнить свои финансовые обязательства». В данном случае, переводчик не просто оставляет не привязанное к контексту новости слово «обязательство», а делает необходимое логическое уточнение, которое понятно читателю.

Генерализация – прием обратный конкретизации. Таким образом, слово с узким значением на языке перевода будет иметь широкое или даже обобщенное значение. Переводчик использует данную трансформацию для того, чтобы избежать ненужного уточнения и подробностей, которые не являются обязательным элементом текста перевода или могут вводить читателя в заблуждение.

Пример: *V severnom Taliansku v meste Padova zomrel osemdesiatročný muž pozitívne testovaný na koronavírus [12].* Следует обратить внимание на словосочетание «*pozitívne testovaný*», которое, само по себе, будет переводиться только в рамках существующего предложения. Неправильный вариант перевода – «В северной Италии в городе Падова скончался 18-ти летний мужчина, у которого тест на коронавирус показал положительный результат». Автор считает данный перевод лексически избыточным и громоздким. Для потенциального читателя не является важным то обстоятельство, что «тест на коронавирус оказался положительным». Напротив, основной смысл предложения заключается в демонстрации причинно-следственной связи. Причина смерти – коронавирус. Правильный вариант перевода: «В северной Италии в городе Падова от коронавируса скончался 18-ти летний мужчина».

Модуляция – является достаточно сложным для применения переводческим приемом, так как слово или словосочетание на иностранном языке необходимо поменять на единицу перевода, которая логически выводится из значения исходной единицы. С этой целью переводчику необходимо в полной мере владеть общим контекстом для понимания причинно-следственных связей между лексическими единицами.

Пример: *neúčast' na voľbách iba povzbudí amerického prezidenta Donalda Trumpa, aby zintenzívnil ekonomické sankcie voči Iránu.* В данном примере следует обратить внимание на глаголы «*povzbudí*» (возбудить, побудить) и «*zintenzívniť*» (сделать более интенсивным, повысить). При использовании данных вариантов перевода читатель поймет смысл предложения, однако, само предложение будет выстроено стилистически неправильно. Кроме того, адекватность перевода останется на низком уровне. Неправильный вариант перевода: «Неучастие на выборах лишь побудит президента Трампа повысить интенсивность санкций против Ирана». В свою очередь, автор, применяя прием модуляции, предлагает логически развить значения указанных выше глаголов, с целью получения адекватных вариантов перевода. Правильный вариант: «Неучастие в выборах лишь даст Трампу повод усилить экономические санкции против Ирана». Таким образом, итогом применения трансформации является повышение уровня адекватности перевода, логической согласованности языковых единиц, а также соответствия правилам русской стилистики.

Отметим, что наиболее эффективное использование приема модуляции происходит при переводе заголовков текстов общественно-политической тематики. Для перевода заголовка новости переводчику

следует хорошо понимать и знать содержание всей публикации, чтобы в ходе модуляции перевода осуществить смысловое и логическое развитие лексического значения единиц перевода.

Bude sa šetriť či investovať? Únia rozpočet zatiaľ nemá [10]. При переводе данного заголовка переводчику не следует опираться на основные лексические значения единиц перевода, которые, в общем и целом, будут отражать основной смысл высказывания. Неудачный перевод: «Экономия или инвестиции? Евросоюза до сих пор не принял финансовый бюджет». Удачный вариант перевода: «Из-за отсутствия финансового бюджета ЕС не может определить вектор развития экономической политики». Использование вышеуказанного примера является предпочтительным. Отличительными особенностями являются большая лаконичность, логическая связность элементов перевода и соответствие требованиям стилистики русского языка. Кроме того, как мы можем наблюдать, степень адекватности перевода также повысилась.

Автор отмечает, что прием модуляции требует более глубоких профессиональных знаний и навыков от переводчика, по сравнению с конкретизацией и генерализацией. Помимо этого, для осуществления модуляции следует не только прекрасно понимать значение переводимых лексических единиц, но и в максимальной степени учитывать контекст, а также стилистические нормы и логику изложения перевода.

Таким образом, автор на конкретных примерах продемонстрировал важность и необходимость использования различных лексических переводческих трансформаций для общего процесса перевода и для финального результата – получения текста, который адекватно и полно отражает смысл текста-оригинала. Основная сложность применения переводческих трансформаций при переводе текстов общественно-политических текстов со словацкого языка на русский заключается в том, что отсутствует общая, сложившаяся в течение нескольких десятков лет традиция перевода политической лексики. Это вызвано тем, что ранее словацкий язык, как язык редкий, не пользовался популярностью. В настоящее время Словацкая Республика становится все более значимым внешнеполитическим игроком в Восточной Европе, что влечет определенные изменения в вопросах подготовки молодых специалистов-переводчиков, а также складывания единой переводческой традиции.

Кроме того, автор наглядно продемонстрировал, насколько сильно может измениться качество перевода, степень его адекватности и информативности, используя лишь некоторые переводческие трансформации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод : вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. - Изд. 2-е. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. – 392 с

2. В Словакии на выборах в парламент фактически победили "правые" партии // URL: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=368249> (Дата обращения: 13.02.2020.)
3. В Словакии победили социал-демократы // URL: <https://ru.euronews.com/2012/03/11/victorious-slovak-social-democrats-vow-to-fulfil-promises> (Дата обращения: 12.01.2020)
4. Валеева Н.Г. Введение в теорию и практику перевода [Текст] : учебник / Н. Г. Валеева. - Москва : Российский ун-т дружбы народов, 2013. – С. 121
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст] : учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков / В. Н. Комиссаров. - Репр. изд. - Москва : Альянс, 2013. –С. 113
6. Сабольч Янурик. О некоторых типах калькированных английских терминов в современном русском языке//Голоса русской филологии из Будапешта. Будапешт, 2018. С.247
7. Словацкая национальная партия - Slovak National Party // URL: https://ru.qwe.wiki/wiki/Slovak_National_Party (Дата обращения: 20.01.2020)
8. Социал-демократы выиграли выборы в охваченной скандалом Словакии // URL: <https://www.rbc.ru/politics/11/03/2012/57> (Дата обращения: 11.01.2020)
9. Толковый словарь Ушакова // URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (Дата обращения - 05.01.2020).
10. Bude sa šetriť či investovať? Únia rozpočet zatiaľ nemá // URL: <https://europa.pravda.sk/aktuality/clanok/543300-bude-sa-setrit-ci-investovat-unia-rozpocet-zatial-nema/>(Дата обращения: 20.02.2020)
11. Chmelár: Diskusia s vami je ako hrať šach s holubom// URL: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/540727-nazivo-ide-o-pravdu-s-harabinom-a-chmelarom/> (Дата обращения: 22.02.2020.)
12. Z Talianska hlásia dve obeť koronavírusu // URL: <https://spravy.pravda.sk/svet/clanok/543296-z-talianska-hlasia-prvu-obet-koronavirusu-v-cine-ich-maju-2345/> (Дата обращения 14.02.2020.)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1.	Абдрахманова А.Р. Проблема цифровизации иероглифической письменности	1
2.	Бакина С.В. Английские и русские собирательные существительные в лингвопрагматическом аспекте	5
3.	Бунина Т.А., Гринева М.В. О новом – по-старому: коронеологизмы в английском языке	12
4.	Бурлак Т.А. Инаугурационная речь президента Аргентины Альберто Фернандеса как образец выступления зрелого политического деятеля	17
5.	Воробьева Е.Н. Вопросительные местоименные структуры в продолженном времени с нулевым вспомогательным глаголом (на материале Британского национального корпуса)	23
6.	Горбылева А.В. Коммуникативная аккомодация в области межкультурной коммуникации	28
7.	Денисенко Е.Н. Языковые средства выражения агрессии в рекламном и политическом текстах	34
8.	Дроздов В.А. Заимствования-историзмы лексико-семантической группы «Наименования видов обуви» в карибских креолях на англоязычной основе	38
9.	Жебряткина И.Я., Романов В.В. Специфика употребления некоторых грамматических форм в английском языке	48
10.	Захарченко О.В. Особенности публичного выступления и его перевода	52
11.	Казакова Т.А. Региональные особенности французского языка	57
12.	Кашина А.А. Социальные потрясения через призму языка: коронавирусные реалии в арабском	61
13.	Колпачкова Е.Н. Лексико-грамматические разряды существительных в современном китайском языке	66
14.	Коптелова И.Е. Стилистические особенности победной речи Джо Байдена	77
15.	Костарнова О.С. Способы вербализации гендера в современной бытовой сказке	81
16.	Кочеткова Л.Г. Реализация аксиологического подхода в процессе формирования социолингвистической компетенции студентов неязыковых вузов	84
17.	Куликова К.С. Произносительные тенденции в английском языке в связи с глобализацией	87
18.	Лобановская Е.В., Муратова С.В. Дефисные сопряжения как явление языковой экономии в современном немецком языке	95
19.	Мирзоева Ф.Р. К вопросу о лексике «новой реальности»	98
20.	Миронова М.В. Метонимия в романе Жюль Верна «20 000 лье под водой»	103

		826
21	Нечаева Н.А., Антропова С.Ю. Проблема языка науки в научном познании	112
22	Объедкова И.В. Описание в ряду функциональных типов речи: проблематика изучения и функции в текстах художественного дискурса	117
23	Погодина Т.Ю. Джо Байден – президент с четками	121
24	Рождественская А.В. К вопросу о псевдоанглицизмах в немецком языке	127
25	Русакова И.Б. Глаголы со значением объединения и их употребление в английском медиатексте	130
26	Семенов А.В. Особенности китайского языка и некоторые вопросы его преподавания	143
27	Таюпова О.И. Тексторганизующая функция повторов с учетом дискурсивной принадлежности текстов	151
28	Фадеева Л.В. Современные тенденции в изучении синтаксиса немецкой разговорной речи	156
29	Шетэля В. Новые средства поэтического выражения в стихотворной строке Яна Кохановского	160
30	Штеба А.А., Никодимова А.Д. Затрудненность языковой экспликации смешанных эмоций в аспекте алекситимии	164
31	Ярославцев Ф.В. Использование эвфемизмов в немецком языке в диахронии	170

СЕКЦИЯ 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

32	Алеевская А.О. К вопросу о реализации воспитательного потенциала учебных занятий по иностранному языку в неязыковом вузе в условиях дистанционного обучения	174
33	Алексеева Т.Е. Новые подходы к разработке дидактических материалов для обучения иностранному языку в условиях дистанционного преподавания	177
34	Алиева Г.Х. Роль домашнего чтения при обучении иностранному языку	184
35	Белякова И.Г., Беляков Н.В. межкультурное общение в эпоху глобальной цифровизации: современные методики языкового образования и культурный императив общества	189
36	Буробина С.В. К вопросу формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку	197
37	Васильева И.В. Методы развития диалогичности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	201
38	Волков Я.В. «Информационная обработка текстов» как учебная дисциплина в военно-учебном заведении: современное содержание и методика преподавания	205
39	Воробьев Ю.А. Использование придуманных игр на занятиях по иностранному языку в специализированном вузе	214
40	Гераскина Н.П. Заметки на полях	218
41	Гурбанова Л.М. Диалог и творческое мышление в теории и практике обучения иностранному языку	227

		827
42	Гусарова Н.Г. Домашнее чтение как элемент современной языковой подготовки	230
43	Гусева Н.Г., Нецветаева В.О. Использование видеоматериалов при обучении студентов в неязыковых вузах	235
44	Давыдова Н.А. О некоторых особенностях обучения болгарскому языку в дистанционном формате	238
45	Денисова С.С. Сфера информационных технологий в обучении иностранному языку	243
46	Зоткина Т.А. Диктогloss как средство формирования мотивационного компонента познавательной активности курсантов на занятиях по иностранному языку	246
47	Иванова Л.А., Лукомская Е.Л. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной лексике студентов нефилологических специальностей	249
48	Кириченко М.А. Дистанционное образование в Японии: проблемы и пути их решения	259
49	Копылова Н.А. Проектное обучение на занятиях по иностранному языку в техническом вузе в современных условиях	266
50	Коренева Е.В. Актуальные проблемы высшего образования в странах Латинской Америки	271
51	Косоплечева Т.А., Коротеева К.Е. Из опыта написания психологически комфортного для студента корректировочного пособия по английскому языку (уровень “false beginners”)	278
52	Курляндская О.Г. О грамматико-синтаксической структурной идентичности ряда конструкций арабского и английского языков	287
53	Литвинова Ю.Г. Экзамен на уровень китайского языка	292
54	Логинова П.Г. Роль аутентичных видео источников французских СМИ при изучении языка политической коммуникации	297
55	Лысикова И.В. О циклической модели построения занятия немецким языком (на примере темы «Финансы»)	303
56	Максимова И.Р. Обучение письму как виду речевой деятельности на примере эссе	311
57	Малова Е.В. Методические и психологические особенности преподавания в удаленном формате (на примере преподавания немецкого языка)	315
58	Мерхелевич Г.В. Англоязычная подготовка сотрудников Министерства иностранных дел на основе сетевого взаимодействия и принципах объединенных ресурсов	324
59	Минлибаева Э.Р. Роль рекламных текстов в обучении иностранному языку (на материале немецкой печаткой рекламы)	329
60	Молнар А.А., Кургузенкова Ж.В. Культура и цивилизация страны изучаемого языка как предмет изучения на практических занятиях по иностранному языку	337
61	Насырова Г.Н. Функционально-прагматические аспекты обучения чтению слушателей магистратуры по направлению подготовки «Международные отношения» (на материале английского языка)	342
62	Панёвкина Е.И., Коптелова И.Е. Primer on International Law: задачи и проблемы	347
63	Панченко Л.В. Метод “case-study” в обучении иностранному языку	351

		828
64	Писарик О.И. Защита курсовых проектов как активизация изучения английского подъязыка в профессионально-ориентированном обучении студентов-строителей	357
65	Полежаева Е.А., Митрофанова О.А. Ментальные карты и иностранный язык	360
66	Потапов Ю.Б. Об опыте использования иранских учебников персидского языка для иностранцев на начальном этапе обучения в Дипломатической академии МИД России	366
67	Просвирина О.А. Опыт применения принципов скаффолдинга в условиях дистанционного обучения иностранному языку	371
68	Розанова И.Л., Романович М.Ю. Особенности тематического подхода к преподаванию английского языка в языковом вузе (на материале аудиторной работы с учебным пособием "The Climate and Weather of the British Isles")	374
69	Смирнова С.Ю. Проблема оценивания ответов обучающихся по иностранному языку в условиях дистанционного взаимодействия	378
70	Соколова В.Л. Стратегии привлечения и удержания внимания аудитории в англоязычной научно-популярной лекции	382
71	Старцева Э.А. Творчество педагога как компонент педагогической культуры	390
72	Степанова С.Ю., Гришина Л.В. Принципы дистанционного обучения как методическая основа пособия "Survival Phonetics. Part II"	394
73	Сушкова С.В. Особенности преподавания английского языка в условиях дистанционного обучения на примере использования различных Интернет-ресурсов	401
74	Сыркова И.А. О специфике преподавания фонетики близкородственных славянских языков (на примере чешского и русского языков)	405
75	Царькова Е.А. Интерактивные сервисы для проведения онлайн-уроков по языковым дисциплинам	409
76	Чулкова Е.Д. Особенности обучения иностранному языку в дистанционном формате: личный опыт	414
77	Чуреева О.А. Поколение Z: ключи к эффективному обучению	419
78	Шилина Н.В. Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения как средства формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организация ФСИН России	429
79	Шитарева М.В. Обзор учебной литературы, подготовленной преподавателями английского языка Дипломатической академии МИД России	434
80	Яньшина И.В. Использование метода "shadowing" в обучении иностранному языку	441

СЕКЦИЯ 3.
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И
ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО

81	Баско Н.В. Специфика преподавания курса «Русский язык и культура речи» иностранным студентам	445
82	Валеева Д.Р. Роль национально-ориентированных правил в процессе преподавания русского языка испаноговорящим слушателям (на примере обучения предлогам)	452
83	Волкова С.Н. Формирование социокультурной компетенции учащихся на довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному	455
84	Калияева Р.Г., Фомина Л.Н. К вопросу об изучении фразеологизмов на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе	462
85	Козан Елена. Ономаσιологический анализ в процессе обучения иностранному языку (турецко-русская языковая пара)	467
86	Колеватова М.И., Страмнова Т.В. Методические возможности использования виртуальной онлайн-доски на занятиях по РКИ с иностранными обучающимися (специальность «Международные отношения»)	476
87	Коробейникова Л.Н. К вопросу о методике работы над сводным рефератом	482
88	Крюкова О.С. Об актуальности фактического материала в учебных пособиях по РКИ	490
89	Петренко Е.Ю. Русский язык покоряет сердца латиноамериканцев	494
90	Рубцова Б.Я. Развитие русского языка в Таджикистане	499
91	Сивцова Н.В. Способы подачи страноведческой информации на занятиях по русскому языку как иностранному	506
92	Стародубова О.Ю., Столетова Е.К. Обучение интерпретации художественного текста в практике преподавания РКИ (на примере анализа стихотворения Арсения Тарковского «Посредине мира»)	512
93	Торгун С.Н. Из опыта создания мультимедийных учебных презентаций для обучения языку специальности иностранных военнослужащих (на занятиях по русскому языку)	517
94	Тюменева Н.П. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере изучения фразеологизмов)	522
95	Федосеева Л.Н. Лексемы в составе именных локативных групп: фрагмент функциональной грамматики русского языка для использования в лингводидактической практике	526

СЕКЦИЯ 4.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

96	Ананьева Н.А. Лексема «тролль» как часть современной языковой культуры	532
97	Андреева Г.Б., Никитина О.А. Сохранение национальной специфики речевых практик в контексте социокультурных трансформаций	539

		830
98	Борисова Е.Б., Протченко А.В. Малый синтаксис в контексте художественного перевода (на материале параллельных текстов романа Т.Драйзера «Финансист»)	543
99	Воркачев С.Г. Гимнодия республик бывшего СССР и испаноязычных стран Латинской Америки	549
100	Галимзянова А.К. Панда-дипломатия как связующее звено между культурами Востока и Запада	555
101	Гасанова Ш. Метонимические и метафорические модели в современном языкознании	559
102	Гвозданная Н.В. Межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранному языку студентов из Китайской Народной Республики	563
103	Демко Т.Н. Речевое мастерство и «чувство аудитории» преподавателя как проблема онлайн-обучения	567
104	Змазнева О.А. Нейминг: о некоторых способах образования названий российских и зарубежных брендов	574
105	Зоткина И.В. К вопросу об изучении французского языка как связующего звена франкоговорящего пространства	576
106	Исмаилова Л.Г. Эмотивные фразеологические единицы азербайджанского языка	584
107	Касьянова В.Н. Наименования новых российских музеев: традиции и новации	591
108	Киселева Е.В. Понимание языковой картины мира с помощью процедуры определения слова года	598
109	Львова А.О., Чуйкова А.М. Влияние географическо-климатических и цивилизационных факторов на экономическое развитие Венесуэлы	604
110	Мочалова Т.С. Адресативные конструкции в польском языке	615
111	Мухаметдинова Т.Ю. История жанра кабаре в Германии. Поиск культурной коннотации	620
112	Наумова К.М. Национальная языковая картина мира в условиях глобализации (на материале китайского языка)	626
113	Никольская С.В. Особенности межкультурной коммуникации, отраженные в творчестве китайской писательницы Сань Мао	632
114	Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация: что способствует успеху	635
115	Предтеченская Н.В. Человек или искусственный интеллект?	642
116	Раренко М.Б. Русский язык как иностранный в Соединенном Королевстве: вчера и сегодня	655
117	Рзалы Г.Ш. Мифологические аллюзии в романе Вильяма Голдинга «Воришка Мартин»	663
118	Сеидзаде Джаханханум. Понятие психологизма как объект исследования в литературе	667
119	Семенова Е.Н. Цивилизационные особенности русского и западного миров в контексте межкультурной коммуникации	672
120	Семенова Т.Г. Палочки для еды как элемент культурного наследия Китая	680
121	Синицын А.Ю. Жанры американской музыки 50-60х годов XX века	686
122	Терещина Н.М. Заимствования и культура: необходимость или языковая «благосклонность»?	690
123	Тетеркина О.А. Сленг различных субкультур Америки	698

		831
124	Трошина Н.Н. New World, New Language, New Thinking и современный научный дискурс	702
125	Цапина Е.А. Гуманитарное сотрудничество России и Испании: современное состояние и перспективы	707
126	Чичина М.О. Лексика русского языка XXI века и языковая картина мира	715
127	Чубарова О.Э. Практикум по межкультурной коммуникации: этноцентризм в публицистическом тексте	721
128	Шапкина О.Н. Переход количества в качество. О семантике польских нумеративных фразеологизмов	727
129	Шаповал В.В. Перекодирование изображения эмоции в четырех цыганских переводах поэмы А.С.Пушкина «Цыганы»	733

СЕКЦИЯ 5. ВОПРОСЫ ОТРАСЛЕВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

130	Базылев В.Н. Судебный перевод & Gerichtsdolmetschen: актуальные проблемы переводческой корреляции	739
131	Болдова Т.А. Современная карикатура как актуальная проблема перевода	745
132	Варушкина А.В. Развитие семантического значения немецкоязычных заимствований военно-технической сферы в первой половине XX века	748
133	Волков К.В. Классические и современные модели и концепции перевода	752
134	Дрига М.В. Употребление военной лексики в непрофессиональной сфере деятельности (на материале турецкого языка)	763
135	Казанцев С.В. О некоторых тенденциях использования фразовых глаголов в экономическом дискурсе	768
136	Корниенко Ю.М. Общественно-политические тексты на иврите и трудности перевода их на русский язык	772
137	Назаренко А.И. Англицизмы и псевдоанглицизмы в итальянском языке в 2020 году	776
138	Павлина С.Ю., Петрова А.В. Ономастическое пространство музыкального дискурса в ракурсе перевода	786
139	Пивень И.В., Пушкина А.А. Неологизмы в выступлениях современных американских политиков. Проблемы их перевода на русский язык	793
140	Решетников К.Ю., Шкаревский А.В. Параллельные лексические заимствования в зеркале перевода (на материале социальных терминов немецкого происхождения в венгерском и русском языках)	797
141	Савилова И.П., Лошак Г.П. Вариативность перевода как отражение поэтического таланта автора оригинала	804
142	Селезнева М.В. Анализ переводческих ошибок в письменном переводе	809
143	Чиркин И.С. Особенность применения лексических трансформаций при переводе текстов общественно-политической тематики со словацкого языка на русский	817
	Содержание	825
	Сведения об авторах	832

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрахманова Алина Раильевна	<i>Преподаватель кафедры дальневосточных языков, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации</i>	yanjiu@mail.ru
Алеевская Александра Олеговна	<i>старший преподаватель кафедры иностраннных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	alejevskaya.al@yandex.ru
Алексеева Татьяна Евгеньевна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры иностраннных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	tat-alexeeva@yandex.ru
Алиева Гюнель Хикмет кызы	<i>старший преподаватель кафедры методики преподавания иностраннных языков, Азербайджанский Университет Языков, Баку, Азербайджан</i>	gunel_k81@mail.ru
Ананьева Надежда Алексеевна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка в/о дипломатической академии МИД России, Москва</i>	magiegift@yahoo.com
Андреева Галина Борисовна	<i>к. пед. г., доцент, директор Института подготовки государственных и муниципальных служащих, Академия ФСИН России, Рязань</i>	g.b.andreeva@mail.ru
Антропова Светлана Юрьевна	<i>зам. зав. кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ</i>	a.abramova@dipacademy.ru
Базылев Владимир Николаевич	<i>доктор филолог. наук, профессор Школы иностраннных языков НИУ Высшая школа экономики, Москва</i>	v-bazylev@inbox.ru
Бакина Светлана Викторовна	<i>к. филол.наук, ст.преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП ДА МИД РФ</i>	Kafedra.MO@dipacademy.ru
Баско Нина Васильевна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры «Русский язык для иностраннных учащихся гуманитарных факультетов» МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	ninabasko@mail.ru
Беляков Николай Владимирович	<i>ст. преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления, Институт государственной службы и управления РАНХиГС при Президенте РФ, Москва</i>	nv.belyakov@migsu.ru
Белякова Ирина Геннадиевна	<i>доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой языковой подготовки кадров государственного управления, Институт государственной</i>	ig.belyakova@migsu.ru

	<i>службы и управления РАНХиГС при президенте РФ, Москва.</i>	
Болдова Татьяна Анатольевна	<i>д. пед. наук, профессор кафедры РКИ, МГТУ им. Н.Э. Баумана</i>	bos1173@mail.ru
Борисова Елена Борисовна	<i>д. филол. наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара</i>	borissovaelena@rambler.ru
Бунина Татьяна Ароновна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	tania.bunina@gmail.com
Бурлак Татьяна Альбертовна	<i>ст. преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва</i>	burlak1902@yandex.ru
Буробина Светлана Валентиновна	<i>преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань.</i>	burobina.s@yandex.ru
Валеева Динара Рашидовна	<i>доцент кафедры гуманитарных наук подготовительного факультета для иностранных учащихся, Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань</i>	dinaravr@mail.ru
Варушкина Анастасия Валерьевна	<i>к. филол. н., доцент кафедры иностранных языков Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж</i>	nastzher@yandex.ru
Васильева Ирина Вячеславовна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань</i>	irina-vas2009@yandex.ru
Волков Кирилл Васильевич	<i>ст. преподаватель кафедры дальневосточных языков, ВУМО, Москва</i>	kvolkov@mail.ru
Волков Ярослав Валерьевич	<i>д. пол. наук, профессор кафедры ближневосточных языков, ВУМО, Москва</i>	yar1963volkov@yandex.ru
Волкова Светлана Николаевна	<i>к. филол. наук; доцент кафедры русского языка как иностранного МГЛУ, Москва; ст. педагог кафедры русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина</i>	svet-volkova@yandex.ru
Воркачев Сергей	<i>д. филол. наук, профессор кафедры иностранных языков, Кубанский государственный технологический</i>	svork@mail.ru

Григорьевич	<i>университет, Краснодар</i>	
Воробьев Юрий Алексеевич	<i>к. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИИ России, Рязань</i>	jurij.worobjow@yandex.ru
Воробьева Елена Николаевна	<i>к. филол. наук, доцент, кафедра русского и иностранных языков Вологодского института права и экономики ФСИИ России, Вологда</i>	helenvorobyova@mail.ru
Галимзянова Альбина Каримовна	<i>преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва</i>	Galaktika735@mail.ru
Гасанова Шахла Натиг кызы	<i>преподаватель Центра иностранных языков Азербайджанского Государственного Педагогического Университета, Баку, Азербайджан</i>	shahla.namazova@mail.ru
Гвозданная Надежда Вячеславовна	<i>ст. преподаватель кафедры международной коммуникации факультета мировой политики, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва</i>	gvozdannaya@yandex.ru
Гераскина Наталья Петровна	<i>к.филол.н., доцент, профессор кафедры англ. языка очно-заочного отделения, ДА МИД РФ, Москва</i>	oran2008@yandex.ru
Горбылева Анастасия Васильевна	<i>ст.преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	nastyagorbyleva@gmail.com
Гринева Мария Владимировна	<i>к. пед. наук, доцент, МГИМО (У) МИД РФ, Москва</i>	
Гришина Любовь Викторовна	<i>к. филол.н., доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	DAConfa@mail.ru
Гурбанова Ламия Мехди	<i>доктор философии по психологии, и.о.доцента кафедры общей психологии Азербайджанского государственного педагогического университета, Баку, Азербайджан</i>	lamiye.74@mail.ru
Гусарова Наталья Геннадьевна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	nggusarova@gmail.com
Гусева Елена Николаевна	<i>старший преподаватель, Академия ФСИИ России, Рязань.</i>	lennona@inbox.ru
Давыдова Наталья Анатольевна	<i>к.ист.н., доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва</i>	davydova_bg@mail.ru
Демко Тамара	<i>к.филол.н., доцент, доцент ИПГМС по кафедре философии и истории,</i>	luscha1882@mail.ru

Николаевна	<i>Академия ФСИИ России, Рязань</i>	
Денисенко Елена Николаевна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва</i>	olenaden@gmail.com
Денисова Светлана Сергеевна	<i>к. пед. наук, доцент, профессор кафедры белорусского и иностранных языков, Академия МВД Республики Беларусь, Минск</i>	denikveta@mail.ru
Дрига Марина Владимировна	<i>преподаватель кафедры языков и культуры народов стран СНГ и России, ВУМО РФ, Москва</i>	Dr_mari@mail.ru
Дроздов Владимир Александрович	<i>к.филол.н., доцент, Донецкий национальный университет, Донецк</i>	v.drozдов@donnu.ru
Жебряткина Ирина Яковлевна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИИ России, Рязань</i>	miss.zhebratkina@mail.ru
Захарченко Ольга Владимировна	<i>доцент, доцент кафедры иностранных языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, Рязань</i>	zov0208@mail.ru
Змазнева Олеся Анатольевна	<i>к.филол. наук, доцент кафедры инфокогнитивных технологий факультета информационных технологий Московского политехнического университета, Москва</i>	ozmazneva@gmail.com
Зоткина Ирина Владимировна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД России, Москва</i>	ira_zotkina@mail.ru
Зоткина Татьяна Анатольевна	<i>ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИИ России, Рязань</i>	e.bennet2016@yandex.ru
Иванова Лариса Александровна	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры иностранных языков Российский Технологический Университет – МИРЭА Институт Тонкой Химической Технологии им. М.В.Ломоносова</i>	forlang@mitht.ru
Исмайлова Лейлаханум Гусейн кызы	<i>к.филол.н., доцент кафедры 50 «Языков и культуры народов СНГ и России», ВУМО, Москва</i>	Leylaxanum@mail.ru
Казакова Татьяна Александровна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИИ России, Рязань</i>	tina4242@yandex.ru
Казанцев Сергей Васильевич	<i>к.б.н., доцент кафедры английского языка факультета «Мировая экономика», ДА МИД РФ, Москва</i>	kazantss@mail.ru

Калияева Райганат Гасановна	<i>к. филолог. наук, доцент кафедры языковой подготовки кадров государственного управления Института государственной службы и управления РАНХиГС при Президенте РФ, Москва</i>	rg.kaliyaeva@igsu.ru
Касьянова Вера Михайловна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	vkasianova@mail.ru
Кашина Анна Анатольевна	<i>к. полит. наук, ст. преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва</i>	kash_anechka@mail.ru
Кириченко Мария Алексеевна	<i>ст. преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	aimaria.kirichenko@yandex.ru
Киселева Елена Вячеславовна	<i>к. филол. н., доцент кафедры «Английский язык для естественных и гуманитарных специальностей», Донецкий национальный университет, Донецк</i>	ellkisell@gmail.com
Козан Олена	<i>к. филол. н., лектор в университете Гази, преподаватель кафедры «Русский язык и литература» университета Анкара Хаджи Байрам Вели, Анкара</i>	olena.kozan@gmail.com
Колеватова Марина Ивановна	<i>к. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва</i>	mkolevatova@yandex.ru
Колпачкова Елена Николаевна	<i>к. филол. н., доцент кафедры китайской филологии Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург</i>	ekolpachkova@gmail.com
Коптелова Ирина Евгеньевна	<i>к. филос. н., зав. кафедрой англ. языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	ms.koptelova@list.ru
Копылова Наталья Александровна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, Рязань</i>	nakopylova@yandex.ru
Коренева Елена Владимировна	<i>к. филол. н., доцент кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	arco2001@mail.ru
Корниенко Юрий Михайлович	<i>к. филол. н., доцент, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва</i>	umco@bk.ru
Коробейникова Людмила	<i>ст. преподаватель кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва</i>	korobejnl@yahoo.com

Николаевна		
Коротеева Ксения Евгеньевна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	ksushasineva@yandex.ru
Косоплечева Татьяна Александровна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	tat.academ@yandex.ru
Костарнова Оксана Сергеевна	<i>ст. преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва</i>	o.potopalskaya@gmail.com
Кочеткова Лариса Григорьевна	<i>преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	lktt@yandex.ru
Крюкова Ольга Сергеевна	<i>д. филол. наук, зав. кафедрой словесных искусств факультета искусств, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва</i>	florin2002@yandex.ru
Кургузенкова Жанна Вячеславовна	<i>к. филол. н., доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва</i>	zhanna-rudn2005@rambler.ru
Куликова Ксения Сергеевна	<i>к.филол.н., доц. кафедры фонетики английского языка факультета ФАЯ МГЛУ, Москва</i>	xenia_kulikova@inbox.ru
Курляндская Ольга Геннадиевна	<i>преподаватель арабского литературного языка кафедры ближневосточных языков ВУ МО РФ</i>	Olga703@inbox.ru
Литвинова Юлия Германовна	<i>к.э.н., доцент кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	yulitvinova@yandex.ru
Лобановская Елена Васильевна	<i>к. филол. н., доцент, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, Н.Новгород</i>	lobanovskayaev@mail.ru
Логинова Полина Гарриевна	<i>к. филол. н., ст. преподаватель кафедры международной коммуникации факультета мировой политики, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	polina-loginova@inbox.ru
Лошак Галина Петровна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины», Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, Рязань</i>	Sorokodum2014@yandex.ru
Лукомская Евгения Львовна	<i>ст. преподаватель кафедры международной коммуникации факультета мировой политики, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва</i>	Lukoe_mitht@mail.ru
Лысикова Ирина	<i>к. филол. наук, ст. преподаватель кафедры немецкого и французского</i>	frau_glatze@mail.ru

Владимировна	<i>языков, ДА МИД России, Москва</i>	
Львова Алла Олеговна	<i>ст. преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва</i>	senora_alicia@mail.ru
Максимова Инна Радиславовна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	imaksi20@rambler.ru
Малова Елена Владимировна	<i>ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	DAConfa@mail.ru
Мерхелевич Геннадий Викторович	<i>к. пед. н., генеральный директор Учебно-методического комплекса иностранных языков АРПИ, Донецк, Донецкая Народная Республика</i>	info@arpi.com.ua ; for arpi@gmail.com
Минлибаева Элина Раисовна	<i>аспирант кафедры немецкой и французской филологии Башкирского государственного университета, Уфа</i>	el.sapiente@bk.ru
Мирзоева Фатима Расуловна	<i>к. пед. наук, профессор кафедры английского языка очно-заочного отделения, ДА МИД РФ, Москва</i>	fatima_kalaeva@mail.ru
Миронова Марина Васильевна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД России, Москва</i>	marinamironova1@list.ru
Митрофанова Ольга Александровна	<i>ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД России, Москва</i>	DAConfa@mail.ru
Молнар Анна Альбертовна	<i>к. филол. н., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва</i>	lomnar@mail.ru
Мочалова Татьяна Сергеевна	<i>к. филол. н., доцент кафедры русского и славянских языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	tmochalova@mail.ru
Муратова Светлана Викторовна	<i>к. филол. н., доцент, доцент кафедры теории и практики немецкого языка, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Н. Новгород</i>	muratova_sv@bk.ru
Мухаметдинова Татьяна Юрьевна	<i>ст. преподаватель кафедры германских языков факультета иностранных языков, ВУМО, Москва</i>	T.Mukhametdinova@yandex.ru
Назаренко Анна Игоревна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва</i>	annushka_n@mail.ru
Насырова Гульнара Наилевна	<i>к. филол. н., доцент кафедры английского языка очно-заочного отделения, ДА МИД России, Москва</i>	gnn71@mail.ru
Наумова	<i>соискатель степени к. филол. наук,</i>	kсенianaumova888@gmail

Ксения Михайловна	<i>ассистент кафедры английского языка Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург</i>	.com
Нецветаева Виктория Олеговна	<i>преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России. Рязань</i>	Sincera91@mail.ru
Нечаева Наталья Алексеевна	<i>доктор филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ДА МИД РФ, Москва</i>	a.abramova@dipacademy.ru
Никитина Ольга Алексеевна	<i>к. пед. н., доцент, заместитель директора Института Академии ФСИН России Академия ФСИН России, Рязань</i>	Artemia123@yandex.ru
Никодимова Анна Дмитриевна	<i>к. филол. н., доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград</i>	baas-tet@mail.ru
Никольская Светлана Викторовна	<i>Кк. филол. наук, доцент кафедры китайской филологии Института стран Азии и Африки МГУ, Москва</i>	svetlana-nikol@yandex.ru
Объедкова Ирина Владимировна	<i>ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	ira.ob@mail.ru
Павлина Светлана Юрьевна	<i>к. филол. н., доцент, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, Н.Новгород</i>	Pavlina.Svetlana@mail.ru
Панёвкина Елена Ивановна	<i>ст преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	elena.panevkina@mail.ru
Панченко Лариса Викторовна	<i>к.филол.н., доцент кафедры английского языка факультета МЭ, ДА МИД РФ, Москва</i>	larik129@yandex.ru
Персикова Тамара Николаевна	<i>кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	tpersikova@rambler.ru
Петренко Елена Юрьевна	<i>доцент факультета юридических и социальных наук Аргентинского университета управления (UADE), Буэнос-Айрес, Аргентина.</i>	
Петрова Анна Вячеславовна	<i>магистрант Высшей школы перевода НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород</i>	
Пивень Ирина	<i>к. филол. н., доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода Высшей школы перевода, НГЛУ им.</i>	irene.nikitina@gmail.com

Владимировна	<i>Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород</i>	
Писарик Оксана Ивановна	<i>преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, НИУ МГСУ, Москва</i>	ksyfrolova93@gmail.com
Погодина Татьяна Юрьевна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП ДА МИД РФ, Москва</i>	taniapogodina@yandex.ru
Полежаева Елена Алексеевна	<i>ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	lenapolezhaeva@gmail.com
Потапов Юрий Борисович	<i>к. филол. наук, доцент, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва</i>	ybpotapov@yandex.ru
Предтеченская Наталья Васильевна	<i>к. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	npredtechenskaya@mail.ru
Протченко Анна Владимировна	<i>зам. директора Центра профессиональной переподготовки Института дополнительного образования, Самарский государственный технический университет, Самара</i>	annaprotchenko@rambler.ru
Просвирина Ольга Артемовна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры русского и славянских языков ДА МИД России, Москва</i>	prosvirinaolga@gmail.com
Пушкина Анна Александровна	<i>студент, Высшая школа перевода, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород</i>	anna-pushkina1@yandex.ru
Раренко Мария Борисовна	<i>к. филол. наук, с.н.с. Института научной информации по общественным наукам (ИНИОН) РАН, доцент кафедры словесных искусств факультета искусств МГУ им. М.В. Ломоносова</i>	rarenko@rambler.ru
Решетников Кирилл Юрьевич	<i>к. филол. н., доцент кафедры германских языков ВУ МО РФ, Москва</i>	cyrilreshe@yandex.ru
Рзалы Гюнай Шарафеддин	<i>докторант кафедры мировой литературы Бакинского Государственного Университета, Баку, Азербайджан</i>	gunayrzali@gmail.com
Рождественская Алла Владимировна	<i>ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	alla_rozhdestvenskaya@mail.ru
Розанова Ирина Львовна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка как второго переводческого факультета, МГЛУ, Москва</i>	irozanova@yandex.ru

Романов Валерий Викторович	<i>к.пед.н., доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, Рязань</i>	miss.zhebratkina@mail.ru
Романович Маргарита Юрьевна	<i>к. филол. н.. доц. каф. английского языка как второго переводческого факультета, МГЛУ, Москва</i>	margarita-romanovich@rambler.ru
Рубцова Бэлла Ясиновна	<i>сотрудник Посольства РФ в Таджикистане, Душанбе</i>	
Русакова Ирина Борисовна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	rusakovairina2007@yandex.ru
Савилова Инна Петровна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище им. В.Ф. Маргелова, Рязань</i>	vovas@yandex.ru
Сеидзаде Джеханханум Мирамин	<i>докторант кафедры мировой литературы Бакинского Государственного Университета, Баку, Азербайджан</i>	seyidzadecahan@gmail.com
Селезнева Маргарита Викторовна	<i>к. психол. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, Рязань; ассоциированный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва</i>	selezneva-margarita@rambler.ru
Семенов Александр Владимирович	<i>к.ист.н., доцент, зав.кафедрой восточных языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	legatus@bk.ru
Семенова Екатерина Николаевна	<i>ст. преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва</i>	esmodus@mail.ru
Семенова Татьяна Григорьевна	<i>к. филол. н., доцент, зав. кафедрой устного перевода ВКИЯ МИД России, Москва</i>	Tat25yana@yandex.ru
Сивцова Нина Викторовна	<i>к.пед.н., доцент кафедры иностранных и русского языков Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации, Москва</i>	sivcova@bk.ru
Синицын Алексей Юрьевич	<i>к. полит. наук, доцент кафедры английского языка очно-заочного отделения ДА МИД России, Москва</i>	alnasina@live.ru
Смирнова Юлия Владимировна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Вологодского института права и экономики ФСИН</i>	julianna1805@yandex.ru

	<i>России, Вологда</i>	
Соколова Вера Леонидовна	<i>к.филол.н., доцент кафедры стилистики английского языка факультета английского языка МГЛУ, Москва</i>	Sokolova_mglu@mail.ru
Стародубова Ольга Юрьевна	<i>к. филол. н., доцент кафедры РКИ ИМОП (Институт международных образовательных программ), МГЛУ, Москва</i>	oystarodubova@mail.ru
Старцева Элеонора Алексеевна	<i>ст. преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский Университет Кооперации, Мытищи</i>	nora-post@yandex.ru
Степанова Светлана Юрьевна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП ДА МИД России, Москва</i>	svetlana.y.stepanova@gmail.com
Столетова Екатерина Константиновна	<i>к.филол.н., доцент кафедры РКИ, Московский государственный лингвистический университет, Москва</i>	ekstoletova@yandex.ru
Страмнова Татьяна Владимировна	<i>к. пед. н., доцент, старший педагог, ГИРЯ им А.С. Пушкина</i>	Tatianastramnova@mail.ru
Сушкова Светлана Витальевна	<i>преподаватель кафедры англ.языка факультета МО и МП ДА МИД РФ</i>	svetlana.sushkova04@mail.ru
Сыркова Ирина Анатольевна	<i>ст. преподаватель кафедры русского и других славянских языков ДА МИД РФ, Москва</i>	syrkova55@mail.ru
Таюпова Ольга Ивановна	<i>д. филол. наук, профессор, профессор кафедры немецкой и французской филологии Башкирского государственного университета, Уфа</i>	o.tayupova@mail.ru
Тетеркина Ольга Александровна	<i>ст.преподаватель кафедры английского языка очно-заочного отделения, ДА МИД РФ, Москва</i>	briks0604@yandex.ru
Терешина Наталья Михайловна	<i>преподаватель, доцент, Московский Гуманитарный университет, Москва</i>	natalia_tereshin@rambler.ru
Торгун Светлана Николаевна	<i>к. пед. наук, доцент, профессор кафедры иностраных и русского языков ВАГШ ВС РФ, Москва</i>	tsn2000@mail.ru
Трошина Наталья Николаевна	<i>к. филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела языкознания ИНИОН РАН, Москва</i>	troshina@mail.ru
Тюменева Наталья Петровна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры иностраных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	Nataly.Tyum@yandex.ru

Фадеева Людмила Владимировна	<i>к.филол.н., ст.преподаватель Военной академии Генерального штаба ВС РФ, Москва</i>	lw-ljudmila@yandex.ru
Федосеева Лариса Николаевна	<i>д. филол. н., доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	In-fedoseewa@yandex.ru
Цапина Елена Алексеевна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва</i>	ele-najdenova@yandex.ru
Царькова Екатерина Александровна	<i>преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ</i>	Katetsarkova7@gmail.com
Чиркин Иван Станиславович	<i>преподаватель 36 кафедры (германских языков), ВУ МО РФ, Москва</i>	ivan.chirkin1@gmail.com
Чичина Марина Олеговна	<i>к. филол. н., доцент кафедры русского языка МГИМО МИД России, Москва</i>	mch2629@yandex.ru
Чубарова Ольга Эдуардовна	<i>кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного МГЛУ, Москва</i>	olchubaro@yandex.ru
Чуйкова Анастасия Михайловна	<i>аспирант, Дипломатическая академия МИД России, Москва, Россия,</i>	an2495@yandex.ru
Чулкова Евдокия Дмитриевна	<i>ст.преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД РФ, Россия</i>	Chulkova.evdokia@gmail.com
Чуреева Ольга Александровна	<i>ст. преподаватель кафедры русского языка, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Симферополь</i>	au-room-ua@mail.ru
Шапкина Ольга Николаевна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры славянских языков и культур МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	shapkinaon@mail.ru
Шаповал Виктор Васильевич	<i>к. филол. н., доцент кафедры методики преподавания истории, обществознания и права института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, Москва</i>	ShapovalVV@mgpu.ru
Шетэля Виктор	<i>к.филол.н., доцент кафедры контрастивной лингвистики, Институт иностранных языков МПГУ, Москва</i>	szetela@mail.ru
Шилина Нина Владимировна	<i>ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	ninashilina87@mail.ru
Шитарева	<i>ст. преподаватель кафедры</i>	shitareva@mail.ru

Марина Викторовна	<i>английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	
Шкаревский Артем Валентинович	<i>преподаватель кафедры германских языков ВУ МО РФ, Москва</i>	shkarevski@gmail.com
Штеба Алексей Андреевич	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры романской филологии, Волгоградский государственный социально- педагогический университет, Волгоград</i>	alexchteba@yandex.ru
Яньшина Ирина Валерьевна	<i>к. ист. наук, ст.преподаватель, кафедры английского языка ф-та «Мировая экономика», ДА МИД России, Москва</i>	yanshina@bk.ru
Ярославцев Филипп Владимирович	<i>преподаватель кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД РФ, Москва</i>	philipp.yar@gmail.com