



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ МИД РОССИИ»
УМС кафедр иностранных языков;
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра английского языка международной профессиональной деятельности
факультета международных отношений;
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«АКАДЕМИЯ ПРАВА И УПРАВЛЕНИЯ ФСИН РОССИИ»
Кафедра русского и иностранных языков

НОВЫЙ МИР НОВЫЙ ЯЗЫК НОВОЕ МЫШЛЕНИЕ

**Сборник материалов
VII международной научно-практической конференции
(филология, педагогика и межкультурная коммуникация)**

Москва 2024

УДК 81
ББК 81

Рецензенты:

*к.филол.н., доцент кафедры стилистики английского языка
факультета английского языка МГЛУ*

Соколова В.Л.;

*к.филол.н., доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации*

Халевина С.Н.

Под общей редакцией:

Коптеловой И.Е., к.ф.н.

Редакционная коллегия:

Гусарова Н.Г., Мирзоева Ф.Р., Шитарева М.В., Басинская М.В.,
Галимзянова А.К., Мозлов А.Т., Паневкина Е.И.

Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Выпуск VII: Материалы VII международной научно-практической конференции / Отв. ред. Коптелова И.Е. – М., 2024. – 783 с.

ISBN 978-5-6051831-6-7

Сборник содержит доклады, прочитанные на VII ежегодной международной конференции, проходившей 7 февраля 2024 г. в Дипломатической академии МИД России, и посвященные широкому кругу ключевых вопросов филологии, терминологии, переводоведения, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков.

Сборник рассчитан на специалистов, работающих в сфере изучения языков, работников высшей школы, академической науки, студентов, аспирантов и всех, кто интересуется проблемами изучения и преподавания иностранных языков в вузе.

ISBN 978-5-6051831-6-7

УДК 81
ББК 81

© Коллектив авторов, 2024

© Дипломатическая академия МИД России, 2024

СЕКЦИЯ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Албанский В.В.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ КОНСТРУКЦИИ «ESPÉRER QUE + СЮБЖОНКТИВ» В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается общая характеристика факторов, влияющих на появление субжонктива в связке с глаголом *espérer* в придаточной части предложения. Целью статьи является установление условий, при которых в современном французском языке после глагола *espérer* используется форма субжонктива.

Ключевые слова: французский язык; грамматика; субжонктив; конструкция «*espérer que + субжонктив*»; СМИ.

Субжонктив – довольно спорное наклонение во французском языке, но частотность его употребления высока. Как отмечается, определение его грамматического статуса относится к числу сложных и дискуссионных проблем [1, с. 134], что обуславливает **актуальность** настоящего исследования.

Так, одним из неоднозначных аспектов употребления во французском языке является конструкция «*espérer que + субжонктив*». Как известно, в практических грамматиках (часто зарубежных) при изучении так называемых «субъективных» глаголов (*aimer, désirer, vouloir, craindre* и т.д.), после которых обязательно употребляется субжонктив, как правило, добавляется сноска, например, "*espérer*" est suivi de l'indicatif: "J'espère que vous viendrez demain", "J'espère qu'il fera beau" [5, с. 242] / глагол *espérer* требует индикатив: «Я надеюсь, что вы придёте завтра», «Надеюсь, что завтра будет хорошая погода» (*здесь и далее перевод автора статьи*). Таким образом у учащихся складывается чёткая установка на то, что данный глагол выступает в качестве исключения и в дальнейшем употребляют его только в связке с изъявительным наклонением.

Между тем отмечается нередкое употребление глагола *espérer* с последующим придаточным предложением, в котором глагол находится в форме субжонктива.

Материалом исследования послужили примеры, отобранные методом сплошной выборки с помощью поисковой системы Google в разделе «Новости». В качестве исходного запроса было выбрано три варианта: *j'espère que, nous espérons que, espèrent que*.

В известном справочнике М. Гревиса «*Le bon usage*» отмечается, что *espérer que* (наряду с *se flatter que*) в утвердительной форме предполагает использование

изъявительного наклонения в придаточном предложении либо условного наклонения, если последнее выражает гипотетический или вероятный факт. При употреблении *espérer que* в отрицательной или вопросительной форме обычно в придаточном предложении следует субжонктив [6, с. 1300]. Однако далее в этом же справочнике в примечаниях указано, что субжонктив употребляется после *espérer que* (в утвердительной форме), если данный глагол заключает в себе аффективный оттенок по примеру *attendre*: *Puisque Thésée a vu les sombres bords / En vain vous espérez qu'un Dieu vous le renvoie* [6, с. 1301] // Поскольку Тесею увидел тёмные края / Напрасно вы надеетесь, что Бог вернёт его вам.

Обратившись к этимологии глагола *espérer*, можно выявить, что он происходит от гл. *sperare* классической латыни «ждать чего-то, что должно сбыться» [3]. Кроме того, приводится следующее значение для придаточного дополнительного предложения, которое вводится *espérer que*: *Avoir une opinion, proche de la conviction, sans idée d'attente. Les Américains doivent venir me chercher ici pour une visite en Alsace. J'espère bien que ce ne sera pas le 26, ni le 27* / Иметь мнение, близкое к убеждению, без представления об ожидании. Американцы должны встретить меня здесь для поездки в Эльзас. Очень надеюсь, что это не будет ни 26, ни 27 числа [2]. По-видимому, именно такое основное значение и закрепилось за глаголом *espérer*, что отражает изъявительное наклонение в придаточном предложении.

Между тем нередко случаи употребления субжонктива после *espérer que*, на что указывает, например, М.-Э. Дамар [4, с. 191-192] и подтверждается в настоящем исследовании. Автор отмечает, что фраза *J'espère, qu'il vient* кажется более предпочтительным вариантом, чем *J'espère qu'il vienne*. В то же время, если добавить временной маркер к основному глаголу, то ситуация изменится: вариант *J'espère chaque jour / toujours qu'il vienne* кажется более приемлемым, чем *J'espère chaque jour / toujours qu'il vient* [5, с. 192]. Так, в подтверждение этому находим несколько примеров из новостных статей (*здесь и далее в кавычки заключена только прямая речь*):

1. "Mais, surtout, nous espérons cette année que la cause de l'égalité femmes-hommes se poursuit bien au-delà du Parlement..." [10] / «Но, прежде всего, мы надеемся, что в этом году дело гендерного равенства продолжится далеко за пределами парламента...»;

2. "Nous espérons tous les jours que la guerre s'arrête" [14] / «Мы надеемся каждый день, что война остановится»;

3. Jean Asselborn a toujours espéré que la diplomatie soit destinée à résoudre les problèmes [7] / Жан Ассельборн всегда надеялся, что дипломатия предназначена для решения проблем;

4. "J'espère encore que quelque chose se produise" [8] / «Я всё ещё надеюсь, что что-то произойдёт»;

5. "Nous allons planter les premiers arbres cet automne et nous espérons que, d'ici cinq ans, le jardin puisse être un lieu extraordinaire !" [11] / «Этой осенью мы будем сажать первые деревья и надеемся, что через пять лет сад станет необыкновенным местом!».

К вышеприведённым примерам можно добавить следующие с наречием образа действия:

1. Jusqu'ici Elon Musk espérait du bout des lèvres que le Cybertruck puisse être commercialisé l'an prochain [9] / До сих пор Илон Маск неохотно надеялся, что Cybertruck появится на рынке в следующем году;

2. "Nous espérons clairement que la crise se termine d'ici au mois d'Août" [12] / «Мы искренне надеемся, что кризис закончится к августу»;

3. "Nous espérons fortement que les Iraniens acceptent de dialoguer de manière à aboutir à des progrès concrets crédibles", a déclaré le porte-parole de la diplomatie américaine Ned Price devant la presse [13] / «Мы очень надеемся, что иранцы согласятся на диалог таким образом, что это приведёт к заслуживающему доверия конкретному прогрессу», — заявил прессе официальный представитель американского дипломатического ведомства Нед Прайс»;

4. "Nous espérons vivement que vous reveniez après votre formation" [15] / «Мы искренне надеемся, что вы вернётесь после обучения»;

Проведённое исследование подтверждает жизнеспособность конструкции «espérer que + субжонктив» в современном французском языке, так как нередко субжонктив появляется при добавлении временного маркера и наречия образа действия, как правило, в главной части предложения.

Перспективы дальнейшего исследования проблематики предопределяются необходимостью более детального изучения функционирования конструкции «espérer que + субжонктив». В частности, рассмотрение на материале устной разговорной речи позволило бы более точно выделить наиболее частый стиль при употреблении субжонктива после глагола *espérer*: литературно-разговорный, разговорно-фамильярный или просторечный.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пицкова Л.П. Системное значение морфологической формы в аспекте синтагматики и парадигматики: на материале вида и перфектности французского глагола: дисс. доктора филологических наук: 10.02.05. М., 1998. 441 с.

2. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (a) [сайт]. – URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/esp%C3%A9rer> (дата обращения: 07.08.2023).

3. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (b) [сайт]. – URL: <https://www.cnrtl.fr/etymologie/esp%C3%A9rer> (дата обращения: 07.08.2023).

4. Damar M.-E. Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE. Bruxelles: P. Lang [Peter Lang], 2009. 239 p.

5. Grégoire M., Thiévenaz O. Grammaire progressive du français. 4-e ed. Paris: CLE International, 2017. 284 p.

6. Grevisse M. Le bon usage : Grammaire française avec des Remarques sur la langue française d'aujourd'hui. 11-e ed. rev. Paris: Duculot, 1980. XIII, 1519 p.

7. Jean Asselborn. [сайт]. – URL: <https://5minutes.rtl.lu/actu/luxembourg/a/1949308.html> (дата обращения: 07.08.2023).

8. J'espère encore. [сайт]. – URL: <https://www.lapresse.ca/actualites/analyse/2022-03-13/gilles-duceppe/j-espere-encore-que-quelque-chose-se-produise.php> (дата обращения: 07.08.2023).

9. Jusqu'ici Elon Musk. [сайт]. – URL: <https://kulturegeek.fr/news-262486/elon-musk->

espere-cybertruck-seront-livres-mi-2023 (дата обращения: 07.08.2023).

10. Mais, surtout. [сайт]. – URL: https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/03/06/il-faut-construire-une-societe-egalitaire-bien-au-dela-d-une-legislation-exemplaire_6072176_3232.html (дата обращения: 07.08.2023).

11. Nous allons planter [сайт]. – URL: <https://www.arcinfo.ch/articles/regions/neuchatel-et-littoral/200-menages-neuchatelois-se-mettent-a-l-agroforesterie-pour-leur-epicerie-1052171#top-body> (дата обращения: 07.08.2023).

12. Nous espérons clairement [сайт]. – URL: <https://www.bbc.com/afrique/sports-52108903> (дата обращения: 07.08.2023).

13. Nous espérons fortement [сайт]. – URL: <https://www.lefigaro.fr/flash-actu/nucleaire-washington-espere-que-teheran-va-desormais-accepter-de-dialoguer-20210304> (дата обращения: 07.08.2023).

14. Nous espérons tous les jours. [сайт]. – URL: <https://paperjam.lu/article/nous-esperons-tous-jours-que-g> (дата обращения: 07.08.2023).

15. Nous espérons vivement. [сайт]. – URL: <https://news.abidjan.net/articles/710750/enseignement-superieur-les-conseils-dabdourahmane-cisse-aux-etudiants-ivoiriens-admis-dans-les-ecoles-francaises> (дата обращения: 07.08.2023).

Ананьева Н.А.

ОТ СЛАДКОГО К ГОРЬКОЙ: ПРАГМАТОНИМЫ В КОНДИТЕРСКОМ И ВАХХИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются прагматонимы, встречающиеся в современном русскоязычном глуттоническом дискурсе, и делается попытка классифицировать и сравнить прагматонимы отдельно кондитерского и ваххического русскоязычного дискурса: наименования различных видов конфет (шоколада), а также водки; автор делится наблюдениями и выводами относительно особенностей процесса наименования данных продуктов в русском глуттоническом дискурсе.*

***Ключевые слова:** дискурс; прагматонимы; глуттонический; наименования конфет; кондитерский; водка; ваххический*

Интерес к сфере питания и пище был всегда, ведь каждому живому организму необходимо питаться, чтобы жить, и это одна из базовых потребностей. Не менее интересна данная сторона жизни и с точки зрения лингвистики. В настоящей статье нам хотелось бы поделиться некоторыми наблюдениями и выводами о наименованиях кондитерской и алкогольной продукции в современном русскоязычном глуттоническом дискурсе.

Мы намеренно не рассматриваем такие наименования, как Mars, Snickers и им подобные, распространённые по всему миру и известные практически всем. Наша задача – исследовать прагматонимы, характерные именно для русскоязычного дискурса, возникшие и используемые в русскоязычной среде (на территории России). Основное внимание в статье уделяется наименованиям конфет и шоколада, а также наименованиям водки. Мы будем опираться на примеры наименований в глуттоническом дискурсе и сделаем попытку

классифицировать данные прагматонимы, а также проанализировать эти лексические единицы и сделать выводы об особенностях современного русскоязычного глуттонического дискурса.

Исследование лексики проводилось методом сплошной выборки. Объект исследования – русскоязычный глуттонический дискурс. Предмет исследования – наименования в кондитерском и вакхическом направлении русскоязычного глуттонического дискурса. Материалом для исследования послужили наименования конфет и российской водки – продуктов, доступных для покупки в различных магазинах в настоящее время.

Понимая под термином «дискурс» коммуникативное действие, имеющее вербальные и невербальные составляющие, своего рода жанр, относящееся к определённой культуре [2, с. 42], мы определим глуттонический дискурс как отдельный жанр коммуникативного действия, нацеленный на передачу и интерпретацию адресатом информации обо всех аспектах, связанных с питанием, приёмом пищи в широком смысле. Здесь мы несколько сузим определение целей глуттонического дискурса, данное А.Ю.Земсковой: передача опыта или обучение, ознакомление с кулинарной культурой и традициями других народов, формирование пищевых предпочтений [3], поскольку нас интересует процесс потребления конкретных продуктов в связи с тенденциями в наименовании.

Хотя среди лингвистов нет единого мнения относительно характеристик прагматонимов, мы всё же будем рассматривать их как составляющую часть русского ономастикона. Прагматоним – разряд онимов, это различные категории имён собственных, имеющие денотаты в прагматической сфере деятельности человека, связанные с практикой, с предметной областью [4].

Помимо имён, фамилий, географических названий и т.п., человек в своей деятельности постоянно сталкивается с наименованиями товаров и услуг. Для более быстрой и точной дифференциации этих реалий используются собственные имена, которые позволяют более экономно именовать объекты, имеющие первичное родовое обозначение [6].

Хотелось бы отметить, что исследование прагматонимов на материале наименований конфет и водки представляет интерес именно потому, что сладкое большинство из нас любит и ест с детства и всю жизнь, а водка считается русским традиционным алкогольным напитком [5]. Учитывая общее большое количество видов кондитерских изделий и алкогольных напитков, в этой работе мы не будем рассматривать наименования печенья, фруктовых батончиков, тортов, пива, вина и прочих продуктов, входящих в интересующую нас категорию.

В стремлении собрать и классифицировать материал здесь мы сфокусируемся отдельно на наименованиях конфет (шоколада) и наименованиях крепких алкогольных напитков - водки.

Итак, попытаемся классифицировать следующие наименования искомых продуктов, которые можно обнаружить в продаже сейчас.

Прагматонимы кондитерского дискурса можно разделить по следующим характеристикам:

- наименования, содержащие зоонимы, общепринятые характеристики и клички животных: конфеты «Белочка», «Птица дивная», «Коровка», «Ласточка», «Петушок – золотой гребешок», «Мишка на Севере», «Мишки в лесу», «Мишка косолапый» (конфеты и шоколад), «Буревестник», «Ласточкина почта», «Ласточка», «Конёк-горбунок», «Птица счастья», «Гусиные лапки», «Раковые шейки», «Петушок, масляна головушка», «Птичье молоко», «Азовская птичка», «Зарянка», «Тузик», «Полканчик», «Рачок», «Ластушка-подружка», «Лебёдушка»;

- прагматонимы, с географическим компонентом, содержащие топонимы: конфеты «Арктика», «Столичные», «Москва», «Московские тайны», «Москва вечерняя», «Огни Москвы», «Москвичка», «Замоскворечье», «Ленинградские», «Великий Санкт-Петербург», «Азовская птичка», «Кара-Кум», «Столичная любимая», «Дивные края», «Адмиралтейские», «Богородский сувенир», «Камский вечер», «Пермский край», «Александровский метеорит», «Подмосковные вечера», «Черноморочка», «Русь-тройка», «Виды Москвы»; сюда же можно отнести имена с компонентом «родной», «страна»: «Родные просторы», «Наша страна»;

- названия, содержащие фитонимы и слова, непосредственно связанные с растениями: «Барбарисовый вкус», «Ромашки», «Вишня», «Цитрон», «Ананасная долина», «Красный мак», «Васильки», «Лимонная», «Апельсиновая», «Дюшес», «Барбарис», «Лимончики», «Лесная ягода», «Клюквенная», «Слива», «Лакомка суперкакао», «Мятная», «Клубника со сливками», «Берёзка», «Кедровый грильяж с клюквой», «Кедровая комета», «Фрукты в шоколаде», «Чёрная смородина», «Апельсин», «Южные орехи», «Нива», «Киви»;

- прагматонимы, содержащие антропонимы: конфеты и шоколад «Алёнка», «Суперконфеты для супердедушки Коли», «Суперконфеты для супербабушки Жени», «Звезда. Ваня», «Звезда. Кирюша», «Мономах. Собрание», «Мономах. Князь Владимир», «Ксюша»;

- наименования, содержащие космонимы, астронимы, отсылки к авиации в целом: конфеты «Стратосфера», «Марсианка», «Космос», «Взлёт», «Взлётная», «Пилот», «Космическая одиссея», «Кедровая комета», «Метеорит», «Метеоритный дождь», «Аэрофлотские»;

- прагматонимы, упоминающие цвета: «Красный мак», «Красная шапочка», «Кара-Кум», «Красно-кисленькая», «Зелёный», набор конфет «Красный Октябрь»; отдельно наименования со словом «золотой»: ирис «Золотой ключик», «Золотой степ», «Золотые купола», «Петушок – золотой гребешок», «Золотое суфле»;

- прагматонимы, называющие чувства и эмоции: конфеты «Любимые с детства», «Столичные любимые», «Наслаждение», «Нежность»;

- имена собственные, указывающие на состав конфет или содержащие отсылку к конкретному вкусу или продукту: «Грильяж», «Ассорти», «Азовская

птичка кофейная», «Лесная ягода», «Тирамису», «Клюквенная», «Лакомка суперкакао», «Мятная», «Клубника со сливками», «Вишня», «Молочная сказка», «Честный состав», «Кедровая комета», «Фрукты в шоколаде», «Шоколадный крем», «Золотое суфле» (апельсиновое), «Украли сахар»;

- прагматонимы, говорящие о событиях, праздниках: «Юбилейные», «Визит», «Вернисаж», «Маска»;

- прагматонимы, называющие производителя: «Красный Октябрь», шоколад «Бабаевский», конфеты «Бабаевские», батончики «Рот Фронт»;

- прагматонимы, обращающиеся к искусству, старине, мифологии, содержащие отсылки к музыкальным или литературным произведениям: «Старинная открытка», «Открытое письмо», «Третьяковская галерея», карамель «Золотой петушок», «Стрела Купидона», «Фея», «Молочная сказка»;

- наименования, связанные с действиями: «Ну-ка, отними!», «Отломи», «Угостись и удивись», «Мама приехала», «Украли сахар»;

- прагматонимы, называющие профессию, вид деятельности: конфеты «Президент», «Мореход», «Великий клоун», «Пилот»;

- наименования с компонентом, относящимся к природным, погодным явлениям, естественному ходу событий: «Кедровая метелица», «Снежок», «Южная ночь», «Весна»;

- названия, указывающие на предназначение, целевую аудиторию, особые качества: «Царское лакомство», «Королевский шарм», «Президент».

Прагматонимы вакхического дискурса можно сгруппировать по следующим характеристикам:

- наименования, упоминающие цвета: «Красная Площадь», «Беленькая золотая», «Беленькая», «Белая Берёзка», «Белая Сова», «Золотой петушок»;

- обращающиеся к мужественности или патриотизму: водка «Русская сталь», «Русский стандарт», «Русская валюта», «Русская эскадра», «Старлей», «Легенда Кремля»;

- обращающиеся к событиям, истории, содержащие отсылки к музыкальным или литературным произведениям: «Петровский регламент 1716», «Старое поместье», «Три товарища», «Золотой петушок», «Юбилейная», «Онегин», «Мороз и солнце», «День чудесный»;

- содержащие антропонимы, упоминающие известных людей, исторических персонажей, политиков: «Распутин», «Чайковский»;

- прагматонимы с компонентом «русский»: «Русская сталь», «Русский стандарт», «Русская валюта», «Русская эскадра»;

- прагматонимы, содержащие отсылки к природе, окружающей среде, погодным явлениям: «Чистые росы», «Байкальская проба», «Кислород», «Воздух», «Снежный краб», «Стужа», «Пять озёр» «Тундра», «Мороз и солнце»;

- названия, обозначающие меру употребления: «До дна!» (рюмочная водка), «Стопарик»;

- имена собственные, указывающие на предназначение, целевую аудиторию, предполагаемый эффект, специфические качества: «Царь», «Посольская», «Царская», «Артельная», «Ремесло», «Парламент»,

«Деревенька», «Домашняя», «Белочка», «Настоящая», «Микстура Антистресс» «Мягкий знак», «Первак»;

- наименования крепких напитков, построенные на игре слов, и наименования, существующие как специально созданные слова: «Пятница», «Убля», «Полный песец», «Белочка», «Нихау», «Дрова» «Мягкий знак», «Первак»;

- наименования, содержащие зоонимы: «Добрый медведь», «Перепёлка», «Мамонт», «Снежный краб», «Белочка», «Золотой петушок», «Полный песец», «Белуга», «Хаски», «Журавли», «Белая сова», «Медная лошадка», «Гусь важный», «Йошкин кот»;

- прагматонимы с географическим компонентом, топонимами: «Финляндия», «Байкал», «Байкальская проба», «Архангельская», «Балчуг», «Майкопская», «Сибирский экспресс», «Городок»;

- названия, указывающие на состав или содержащие отсылку к конкретному вкусу или продукту: «Коноплянка», «Хлебная половинка», «Зёрна Севера», «Зерно» «Кедровица», «Солодовая».

Представленные нами примеры позволяют отметить некоторые особенности наименований конфет (шоколада) и крепких алкогольных напитков (водки). В первой группе мы видим много примеров с названиями животного мира и природы, с географическим компонентом, обоснованно большое количество наименований, указывающих на состав или определённые качества конфет, в последнее время заметно возросло количество конфет и шоколада с антропонимами, а также количество прагматонимов, содержащих упоминание цвета, включая «золотой». Надо особо отметить наименования конфет с глагольной составляющей: таких названий стало больше, причём к привычному нам повелительному наклонению («Ну-ка, отними!») прибавилось прошедшее время («Мама приехала», «Украли сахар»). Прагматика вакхического дискурса традиционно предполагает использование цветового компонента, причём наиболее часто используется элемент «белый» или «золотой»; мы также видим много примеров со словом «русский» и обращением к мужественности и патриотизму, достаточно наименований, содержащих упоминание животного мира и природы, географический компонент, указывающих на состав или определённые качества водки. Здесь хотелось бы обратить внимание на наименования, построенные на игре слов («Белочка», «Пятница») и обозначающие меру употребления.

Таким образом, в наименованиях сладкой продукции и крепких алкогольных напитков есть некоторые схожие черты: обращение к цвету, упоминание природы, растений, животных, географических объектов, отсылки к определённым качествам продуктов. В силу того, что конфеты и шоколад всё же предназначены для большей целевой аудитории, включая детей, вполне естественно, что данные прагматонимы содержат больше разнообразных обращений к природе, животному миру, географии, антропонимам, цвету. При этом вакхический дискурс предполагает, что целевая аудитория – это взрослые, причём, в основном, мужчины, отсюда и отсылки к мужественности и

упоминание крупных животных («Добрый медведь»). Также нельзя не обратить внимание на ассоциации с холодом, чистотой и прозрачностью: «Стужа», «Мороз и солнце», «Воздух», так как считается, что водка должна быть прозрачной и пить её следует охлаждённой. Интересна и такая характеристика наименований водки, как использование достаточно грубой игры слов («Полный песок», «Дрова») и обозначение меры употребления, чего нет в названиях конфет и шоколада.

При рассмотрении прагматонимов кондитерского и вакхического дискурса мы также видим, что и в наименованиях конфет, и в названиях водки есть общие компоненты: в обеих группах есть прагматонимы со словами «золотой» и «петушок», есть конфеты, шоколад и водка «Белочка». Нельзя обойти вниманием и отсылку к истории, литературным и музыкальным произведениям в прагматонимах вакхического дискурса, это представляется естественным в силу ориентации алкогольной продукции на взрослую аудиторию: «Онегин», «Мороз и солнце», «День чудесный».

Рассмотренный материал позволяет прийти к следующим выводам: 1) при образовании прагматонимов используется обычная лексика языка, но могут возникать новые слова, в лексике не существующие, что больше характерно для названий алкогольных напитков; 2) названия продукции даются с учётом целевой аудитории и свойств продукта; 3) упоминание цвета, природы, состава продукта характерно для обеих групп; 4) прагматонимы – подвижная часть лексики, подверженная быстрым изменениям, орфографическим девиациям, требованиям времени и спроса.

Все мы пробуем конфеты и шоколад в детстве и часто продолжаем есть сладкое всю жизнь. А вот пить водку («горькую» [1, с. 58]), вероятно, способен не каждый взрослый. Но мы всегда можем оценить успешное выполнение номинативной задачи, если наименование продукта привлекает внимание, вызывает улыбку и хорошо запоминается. Удачное наименование, несомненно, играет важную роль в процессе привлечения внимания и, следовательно, в продвижении продукта на рынке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка [Текст] : практический справочник : около 11 000 синонимических рядов / З. Е. Александрова. - 17-е изд., стер. Москва : Дрофа : Рус. яз. - Медиа, 2010. – 564 с. С. 58.

2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] : сборник работ / Т. А. ван Дейк; составление В. В. Петрова ; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. - Москва : Прогресс, 1989. – 310 с. С. 42.

3. Земскова А.Ю. Лингвосомиотические характеристики англоязычного гастрономического дискурса [Текст] / Земскова Анастасия Юрьевна. – Волгоград, 2009. 338 с.

4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М., 1099. – 192 с.

5. Похлёбкин В.В. История водки. – Москва : Центрполиграф, 2009. – 286 с.

6. Шерешевская Е.Б. Актуальные проблемы общей и русской ономастики: метод. Указания к спецкурсу / Е.Б. Шерешевская. Новосибирск : Новосиб. гос. ун-т. Вып.1, 2. 1996.

ПЕРСУАЗИВНОСТЬ ИТАЛЬЯНСКОЙ РЕКЛАМЫ И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Аннотация. Реклама – одно из мощнейших СМИ, воздействующих на общественное сознание, перенасыщенное стереотипными представлениями о благополучии и комфорте. В рамках данной работы мы проследим за персуазивными стратегиями рекламы итальянской марки Барилла и поразмыслим над возможностями использования этих роликов в преподавании итальянского языка, перевода и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: Барилла, реклама, персуазивность, имплицатура, итальянский язык, общество, синтаксис

Согласно итальянской энциклопедии *Treccani* «реклама во всех своих проявлениях (в печати, на радио и телевидении) – это одна из разновидностей текста, оказывающих сильное воздействие на итальянский язык. Она чеканит неологизмы, заимствует иностранные слова и выражения, создает различные синтаксические структуры и риторические фигуры, проникающие в язык повседневного общения» (здесь и далее перевод наш – Е. Б.) [3].

Реклама настолько вошла в нашу жизнь, что с одной стороны стала навязчивой информацией, от которой хочется отстраниться, с другой стороны, она стала объектом изучения лингвистов, психологов и социологов с различных точек зрения. Материалом для данной работы послужили ролики *Бариллы*, на примере которых можно проследить некоторые изменения персуазивных стратегий итальянской рекламы, отражающих не только стилистические языковые изменения, которые касаются прежде всего отказа от использования прямых речевых актов и перехода к косвенному речевому воздействию, но также и изменения социолингвистические, связанные как с представлениями о духовных и культурных ценностях, так и с «уплотнением» времени.

Выбор материала обоснован, прежде всего, его высоким качеством в художественном и языковом планах. Для создания рекламы этой компании привлекались такие режиссеры как Вим Вендерс (1945), Дэвид Линч (1946), Никита Михалков (1945), Джузеппе Торнаторе (1956), Федерико Феллини (1920–1993). Среди известных актеров, принявших участие в роликах, хотелось бы упомянуть таких знаменитостей как лауреата Нобелевской премии по литературе, итальянского драматурга, режиссера, теоретика сценического мастерства и живописца Дарио Фо (1926–2016), итальянскую певицу и телеведущую Мину Маццини (1940), режиссера театра и кино Джорджо Альбертацци (1923–2016), певца, театрального режиссера и телеведущего Массимо Раньери (1951), эстрадную певицу Лауру Паузини (1974), джазовую певицу Эллу Фицджеральд (1917–1996), Плачидо Доминго (1941), Жерара Депардьё (1948) и других медийных личностей мирового масштаба, например, теннисистов Роджера Федерера (1981), Штефи Граф (1969), Стефана Эдберга (1966) и др. [4]. Кроме этого, сайт фирмы <https://www.archivistoricobarilla.com/>, содержащий рекламные ролики,

используемые в данной работе, получил признание Министерства культуры Италии, в том числе и за бережное отношение к итальянским традициям.

Включение общекультурных ценностей в рекламу связано с завоеванием авторитета у широкого зрителя. В ролике *Sogno (Мечта)* 2009 года (<https://www.youtube.com/watch?v=0aI8RgxUmqE>) за 2 минуты 30 секунд рассказывается история основания небольшого семейного производства в городе Парме на севере Италии в 1877 году и его выхода на мировой уровень.

В рамках данной работы мы бы хотели обратить внимание на некоторую цикличность в истории рекламы этой марки, известной итальянцам прежде всего благодаря словам *Dove c'è Barilla c'è casa* (Где Барилла, там твой дом). Этот слоган вошел в итальянское медийное пространство в 1980-х годах, как своеобразная кода или вывод из представленных зрителю ситуаций, где блюда, приготовленные из продукции марки *Барилла*, – неотъемлемая составляющая семейного благополучия. Этот лозунг вернулся на экраны в 2000-х годах, несмотря на глобализацию, турбулентность итальянского общества, изменение в распределении ролей в семье и разрушение многих христианских ценностей в XX и XXI веках. Важно, что итальянцы до сих пор ценят моменты, когда они собираются вместе в кругу родных и близких. Реклама в свою очередь использует стереотип большой счастливой итальянской семьи для воздействия на публику. А возвращение в рекламу *Бариллы* XXI века голоса Мины, культовой фигуры итальянской эстрады и телевидения 1960–1970-х годов, становится залогом верности выбранной продукции (<https://www.youtube.com/watch?v=9GcEQd7sNGo>). Мина завораживает широкую аудиторию, обещает ей радость от совместного вкушения эмильянской лазаньи (*Lasagne emiliane Barilla – la gioia di stare insieme*). Импликатура «Если вы купите нашу продукцию, вы будете также счастливы, как и персонажи нашей рекламы», отходит на второй план, косвенно воздействуя на аудиторию, которая невольно соглашается с прописными истинами: *E la nostra linea di partenza è la famiglia: a volte ti protegge, altre ti incoraggia. A volte non vedi l'ora di averne una, a volte – nessuna. Pensi che da soli si arrivi più lontano? Ma quando sei seduto lì in mezzo, ti accorgi che per sentirsi davvero liberi bisogna avere radici. (Наш путь начинается с семьи. Она может тебя защитить, она может тебя подбодрить. Иной раз ты мечтаешь о ней, иногда тебе хочется побыть одному. Ты уверен, что один ты сможешь добраться дальше, чем другие? Но когда ты собираешься за столом в кругу семьи, ты понимаешь, что твоя свобода зависит от твоих корней, от тех, кто тебя любит)*. В рекламе *Бариллы* мы не найдем неологизмов или заимствований, свойственных итальянскому рекламному дискурсу, поскольку это итальянская марка и следует подчеркивать ее идентичность. Однако в синтаксисе обращают на себя внимание следующие особенности: 1) оператор сочинительной связи *e*, с которого начинается реклама, как бы продолжающая все уже сказанное за более чем вековую историю компании, 2) обращение на *ты*, создающее иллюзию доверительных отношений со зрителем, 3) синтаксический параллелизм *a volte ti protegge, altre ti incoraggia. A volte non vedi l'ora di averne una, a volte – nessuna*, 4) эллипсис, позволяющий в

том числе и при помощи видеоряда домысливать его содержание, 5) вопрос (*Pensi che da soli si arrivi più lontano?*), однозначный ответ, на который опять же, якобы спонтанно, возникает у зрителя, поскольку в заключительной номинативной конструкции дается краткий и убедительный ответ: *Эмильянская лазанья Барилла – радость быть вместе*. Обратите внимание, что в рекламе нет ни одного прямого указания на качество рекламируемой продукции, поскольку «основное правило рекламы – отсутствие очевидности» [2, р. 163], тем не менее пресуппозиция, опущенная в заключительных словах ролика, – *Эмильянская лазанья Барилла настолько вкусная, что вам будет хорошо, когда вы всей семьей соберетесь за столом отведать это блюдо* – настраивает зрителя на самостоятельные выводы и, как следствие, на покупку «семейного счастья».

Рекламные ролики, особенно те, в которых речь идет об общечеловеческих ценностях, – прекрасный ресурс для обучения иностранному языку причем как в коммуникативном плане, так и в переводческом. Причина кроется в их краткости и насыщенности экстралингвистическим контекстом. Даже самый известный и, казалось бы, простой слоган *Dove c'è Barilla c'è casa* (пример дан в пунктуации оригинала) вызывает интересные решения перевода. На их примере можно проследить не только за правильностью восприятия грамматической структуры, правильностью понимания ограничений текстового пространства в кадре, но и за совпадением восприятия концепта «дом» в итальянском и русском культурологическом пространстве: «Где Барилла, там дом», «Где Барилла, там и дом», «Где паста, там и дом», «Дом там, где Barilla», «Дом там, где есть Барилла», «Барилла – это дом», «С Барилла ты всегда дома», «Барилла и ты дома», «Вкус пасты Barilla перенесет тебя домой, где бы ты ни был». Сами обучающиеся отметили, что слово «дом» используется в переносном, расширенном значении: «там, где тебе тепло и уютно, там, где твоя семья». Поэтому вполне оправданы следующие переводы: «Барилла – вкус дома», «Барилла! Вкусно как дома!», «Тепло там, где Барилла», «Барилла – это тепло и уют», «Барилла – уют в вашем доме», «Где Барилла, там родные», «Барилла – вкус детства», «Барилла. Как в детстве», «Барилла – простой рецепт семейного счастья», «Барилла – выбор тех, кто заботится о своей семье», «Барилла – лучший способ порадовать себя и близких». Сами итальянцы увидели рекламу, созданную Н. Михалковым в 1986 году, со следующим вариантом перевода, оказавшимся на экране с отсутствующей, как и в итальянском оригинале, запятой: «ТАМ ГДЕ ЕСТЬ БАРИЛЛА ТАМ ДОМ» (<https://yandex.ru/video/preview/13455584418363444132>).

Оригинальные переводческие решения, даже если и не все они удачные, позволяют обратить внимание на присущие каждой рекламе имплицатуры и стереотипы, используя которые ее создатель умело манипулирует общественным сознанием: «Купите нашу продукцию, и вам будет тепло, уютно и даже комфортно, в общем, как дома, где вас ждет и любит семья, с которой у вас связаны самые теплые чувства». (Весьма оригинальным, но неправильным оказался перевод «Где Барилла, там и вилла»).

В ходе исследования имплицатур рекламного дискурса, степени персуазивности рекламы в зависимости от ее связи со стереотипами (эти аспекты

более подробно освящены в других наших работах [1]), мы обратили внимание на использование в роликах Бариллы поэтических произведений, которые также могли бы послужить материалом для анализа в курсах по переводу и межкультурной коммуникации. В 1950-х известный итальянский актер Джорджо Альбертацци (1949–2016) в рамках рекламных выпусков *Carosello* (1957–1977) декламировал любовную лирику Данте Алигьери, Александра Блока, Бертольда Брехта. В то время временные рамки рекламных сообщений были шире (около 2-х минут 30 секунд) и могли позволить себе включить и декламацию, и саму рекламу продукции. В наше время ограничения по времени весьма жестки, телевизионное пространство уплотнилось за счет количества передаваемой информации, но тем отраднее было обнаружить в современной рекламе возвращение к поэзии.

В ролике 2011 года, длящемся всего лишь 56 секунд (<https://www.youtube.com/watch?v=0tLGYEPUI4c>) используется стихотворение уроженца островного государства Сент-Люсии в Вест-Индии, лауреата Нобелевской премии по литературе 1992 года Дерека Уолкотта (1930–2017). И поскольку реклама с одной стороны – индикатор общественного вкуса, с другой – один из способов его формирования, есть надежда, что глубокое философское содержание стихотворения «Amore doro amore» не будет воспринято всеми зрителями только лишь как императив его заключительных строк (*Siediti. È festa: la tua vita è in tavola = Присаживайся. Сейчас праздник: жизнь твоя у тебя на столе*), как импликация «Если вы купите нашу продукцию, ваша жизнь наладится. Вам не хватает самого малого – макаронных изделий марки *Барилла*». Переводческий анализ этого стихотворения в рекламе позволит обратить внимание на то, как рекламодатель превращает философские рассуждения о жизни, любви и одиночестве в эротичный сюжет со спецэффектами, то есть на подмену смыслов за счет визуализации словесного содержания. Голос лирического героя стихотворения, призывающий достать и положить на стол любовные письма, фотографии, слова отчаяния, записанные когда-то, **стерев с зеркала единственно оставшегося тебе спутника – свое отражение**, и, сев за стол, почувствовать радость от того, что вся твоя жизнь находится перед тобой (*Dallo scaffale tira giù le lettere d'amore, / le fotografie, le note disperate, / sbuccia via dallo specchio la tua immagine. / Siediti. È festa: la tua vita è in tavola*) – это вовсе не то, что переживает зритель рекламы *Бариллы*. Очевидно, что стихотворение, прочитанное без видеоряда, вызовет у слушателя совершенно иной эффект, нежели если оно будет представлено зрителю в виде рекламного ролика. Образ одинокого пожилого человека, подводящего итог своей жизни, исчезнет за рекламными трюками с цветом (красные ногти, губы, томатный соус), за расслабляющей музыкой, как бы прокручивающей на замедленной съемке процесс приготовления макарон, за бархатным закадровым мужским голосом, поэтизирующим известный во всем мире стереотип «итальянцы – поедатели макарон».

В современной рекламе используется косвенное воздействие на публику, искусственную спецэффектами цифрового телевидения. В последнем рассмотренном нами ролике магия поэтического философского рассуждения о

жизни гипнотизирует зрителя не столько глубоким смыслом, сколько довольно простыми образами, финалом которых оказываются полные женские губы, втягивающие в себя длинную макаронину.

Подводя итоги довольно краткому обзору итальянскому рекламному дискурсу, следует еще раз обратить внимание на то, что вербальный контент современной итальянской рекламы отнюдь не является основополагающим. Степень персуазивности зависит от множества факторов, в плане языка косвенное представление имплицатуры «купите нашу продукцию и будете счастливы» в синтезе с гипнотическим воздействием аудио и видеоряда окажет более сильное воздействие на аудиторию, чем прямые речевые акты. Кроме этого, умелое использование отсылок к общечеловеческим ценностям в сочетании с привычными стереотипными образами вызовет больший отклик аудитории. В свою очередь анализ рекламы конкретного продукта, в нашем случае роликов *Бариллы*, может не только пролить свет на исторические изменения вкусов итальянского общества, но и стать интересным материалом для работы со студентами в курсах по преподаванию итальянского языка, перевода и межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борисова Е. С. Итальянский язык обмана: имплицатуры дискурса. / Новые исследования в области итальянского языка и литературы. Проблемы италянистики 9. – М., РГГУ. – с. 218–234.
2. Lombardi Vallauri E. Parlare l'italiano. – Bologna, Il Mulino, 2012. – 229 с.
3. Rossi F. Pubblicità e lingua. / Enciclopedia dell'Italiano Treccani. URL: [https://www.treccani.it/enciclopedia/pubblicita-e-lingua_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/pubblicita-e-lingua_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) 2011. (дата обращения 10.01.2024)
4. La pasta barilla in TV (1958–2002) URL: <https://www.archiviostoricobarilla.com/esplora/focus/atlante-delle-campagne-tv/> (дата обращения 10.01.2024)
5. Spot Barilla *Sogno* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0aI8RgxUmqE> , 2009. (дата обращения 10.01.2024)
6. Spot Barilla con Mina : La Famiglia - Lasagne emiliane URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9GcEQd7sNGo> , 2011. (дата обращения 10.01.2024)
7. Spot Barilla Н. Михалков URL: <https://yandex.ru/video/preview/13455584418363444132>, 1989. (дата обращения 10.01.2024)
8. Spot Barilla spaghetti commercial directed by Vittorio Sacco URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0tLGYEPUI4c> (дата обращения 10.01.2024)

Бурлак Т.А.

ИНАУГУРАЦИОННАЯ РЕЧЬ ПРЕЗИДЕНТА Х.МИЛЕЯ (Аргентина)

Аннотация. В данной статье рассматривается выступление президента Х.Милей во время его инаугурации в декабре 2023 г. Автор выделяет темы, включенные в выступление, а также рассматривает лексические и стилистические особенности его речи.

Ключевые слова: Аргентина, инаугурация, Х.Милей, инаугурационная речь.

Осенью прошлого года в Аргентине состоялись всеобщие выборы, которые прошли в два тура. На них были избраны президент, вице-президент, члены национального конгресса и губернаторы большинства провинций. Так как ни один из кандидатов не набрал 45 % на первичных выборах, согласно правилам конституционной реформы 1994 года был объявлен второй тур. Во втором туре победил Хавьер Милей из альянса «Libertad Avanza».

I. Инаугурационная речь нынешнего президента Аргентины Х.Милея имеет свои особенности, однако, на наш взгляд, они пошли не столько ему на пользу, сколько выявили его уязвимые качества как политика и подчеркнули его незрелость как политического лидера страны [1].

1) Сразу надо отметить, что в отличие от выступлений своих аргентинских предшественников и латиноамериканских коллег инаугурационная речь у Х.Милея получилась очень короткой. Она продлилась чуть более 30 минут [2].

2) Кроме того, после принятия присяги он отошёл от устоявшейся традиции выступать с речью в парламенте страны. Инаугурационная речь была произнесена им не в здании Национального Конгресса перед депутатами, а на ступенях Конгресса. Сам Х.Милей накануне объяснил своё решение желанием дистанцироваться от т.н. «политической касты», т.е. от нынешней политической элиты страны. Однако, на наш взгляд, истинная причина кроется не в желании нового президента бросить вызов политическому истеблишменту и ввести новые традиции и обычаи, а скорее в его недостаточно серьёзной подготовке к выступлению перед законодателями и в отсутствии на тот момент развёрнутой, основательно проработанной программы экономических и социальных преобразований в стране. Кроме того, надо отметить, что в настоящее время партия Х.Милея Libertad Avanza не обладает парламентским большинством ни в одной из палат Национального Конгресса. Учитывая определенный радикализм его речи и непредсказуемую манеру поведения, трудно сказать, как могло бы пройти его выступление непосредственно в стенах парламента перед оппозиционным большинством.

3) Что касается содержания его выступления, то оно не отличается особой глубиной и новизной.

- Вся его инаугурационная речь выдержана в духе идеологии ультраправого либерализма. Неслучайно своё выступление он начинает с исторического экскурса: вспоминает Аргентину XIX-го и начала XX веков, эпоху торжества идей либерализма, когда страна, по его мнению, переживала период своего расцвета. «Мы стали ведущей мировой державой», «К началу XX-го века мы были факелом для Запада», - полагает он [5]. Далее, по мнению аргентинского лидера, тогдашние руководители страны выбрали не ту модель развития и пошли не по тому пути. «К сожалению, наше руководство решило отбросить модель развития, которая нас сделала богатыми, и взять на вооружение идеи коллективизма», - заявляет он. При этом новый президент явно преувеличивает или сгущает краски. Например, по мнению Х.Милея, «на протяжении более чем 100 лет политики упорно отстаивали модель, которая воспроизводит только

бедность, застой и нищету» [5], что, мягко говоря, не соответствует действительности. Создаётся впечатление, что Х.Милей бравирует своим либертарианством, своей приверженностью либерализму.

- Большая часть его выступления сводится к резкой критике предыдущего правительства перонистов, особенно их экономического курса. В этом плане Х.Милей идет по хорошо проложенному пути, т.к. критика предыдущей исполнительной власти и политических оппонентов - один из стандартных приёмов латиноамериканского политического дискурса [2, 4]. В этой части выступления Х.Милей не скупится на выражения и эпитеты, чтобы представить аудитории как можно более мрачную картину: «Ни одно правительство еще не получало такого плохого наследства, какое получаем мы», «Положение в Аргентине критическое и чрезвычайное», «Нам разрушили жизнь. Нам обрушили в 10 раз наши зарплаты», «Экономика не растёт с 2011 года», «Нет денег», «...популизм оставил нам после себя 45% бедных и 10 % бездомных», «Политический класс оставил после себя страну на грани самого глубокого кризиса», «Половину населения страны составляют бедные», «Уровень ухудшения положения в стране таков, что охватил все сферы жизни», «С точки зрения безопасности Аргентина превратилась в кровавую баню», «Наркотрафик постепенно захватил наши улицы», «Аргентинцы стали заложниками системы, которая воспроизводила только бедность», «Страна требует немедленных действий» и т.д [5]. Новый лидер оправдывает свои жёсткие слова тем, что предпочитает «говорить неудобную правду, чем удобную ложь» [5].

- Х.Милей предупреждает, что страна стоит перед огромными вызовами, что справиться с ними будет непросто и призывает граждан готовиться к самому худшему сценарию. Президент предлагает населению страны еще сильнее затянуть пояса и быть готовым к применению шоковой терапии, которая, по его мнению, является единственно эффективным методом лечения экономики Аргентины. «Должно быть ясно, что нет никакой альтернативы политике жёсткой экономии», - категорично заявляет он. «Все программы постепенного вывода экономики страны из кризиса закончились плохо, между тем как все программы по применению шоковой терапии (в стране), кроме 1959г., были успешными», - полагает Х.Милей [5]. Исходя из этого, президент делает безапелляционный вывод, который он затем многократно повторяет: «Нет альтернативы ни политике затягивания поясов, ни шоковой терапии... Единственно возможным способом выхода из кризиса является режим жёсткой экономии, который со всей силой придёт на государство, а не на частный сектор». При этом он допускает, что данный курс может стать непопулярным у аргентинцев. «Мы знаем, что это будет проходить в жёсткой форме», «Естественно, это негативным образом скажется на степени деловой активности в стране, на занятости, реальных зарплатах, на количестве бедных и бездомных. Будет стагфляция», - предупреждает президент. «Но это не будет сильно отличаться от того, что произошло в стране за последние 12 лет», - пытается успокоить сограждан Х.Милей [5]. «Мы не ищем и не хотим принимать жёсткие решения, но, к сожалению, нам не оставили выбора», - оправдывается президент

[5]. В утешение гражданам он приводит фразу известного исторического деятеля Аргентины Хулио Рока, которого считает одним из самых лучших президентов за всю историю страны: «Ничто великое, грандиозное, ничто стабильное и долговременное не завоевывается в мире, когда речь идёт о свободе людей и благодарности народов, если это не достигается за счёт невероятных усилий и ощутимых жертв» [5].

- Тем не менее, Х.Милей не хочет оставить о себе впечатление как о пессимисте. Он пытается внушить гражданам оптимизм и надежду. «Будет свет в конце тоннеля», «Не всё потеряно», «У нас есть ресурсы, люди, креативность и, что гораздо важнее, упорство, чтобы двигаться дальше», - обнадеживает он [5]. При этом Х.Милей не скупится на громогласные обещания осуществить перестройку всей Аргентины, сулит процветание и благосостояние всем аргентинцам: «Сегодня мы открываем путь к восстановлению страны», «Будет трудно, но мы добьёмся своего», «Будем неустанно работать и придём к своей цели», «Мы увидим плоды наших усилий, закладывая со временем основы прочного и устойчивого роста» [5].

- В целом речь Х.Милея носит демагогический характер, поскольку в ней немало демагогических заявлений. Например, он объявляет о наступлении в стране новой эры, заявляет, что его команда будет вдохновляться и руководствоваться идеями свободы. «100 лет провалов и поражений не разрешаются за один день. Но этот день начинается, и этот день наступает сегодня», - торжественно объявляет Х.Милей [5]. «Наш проект – это не проект выплаты долга, наш проект – это проект возрождения страны». «Пусть Бог благословит аргентинцев, а силы небесные помогут нам в решении вызовов» [5]. Прошедшие в Аргентине президентские выборы 2023 года по своему историческому значению он серьёзно сравнивает с падением Берлинской стены.

- Для каждого лидера страны инаугурационная речь - отличная возможность представить согражданам свое видение будущего развития страны, озвучить собственную программу действий. Накануне церемонии вступления Х.Милея в должность президента многие западные обозреватели полагали, что как профессиональный экономист он предложит стране конкретную, эффективную программу вывода страны из затяжного кризиса. Но развёрнутая программа будущего правительства с чётко обозначенными целями и задачами в области экономики и в социальной сфере в данном выступлении практически отсутствует. Лишь в экономической части своей речи он кратко касается приоритета своей администрации: «Уходящее правительство оставило нам возвращенную гиперинфляцию, и наш главный приоритет заключается в том, чтобы приложить все усилия, чтобы избежать подобной катастрофы» [5].

Диагноз поставлен, метод лечения озвучен, а вот сами лекарства, т.е. средства лечения, чётко не обозначены. Сказывается отсутствие серьёзного политического и управленческого опыта, как у самого Х.Милея, так и у его команды, в которой фактически нет ни одного профессионального политика.

О том, с помощью каких примерно мер президент будет выводить страну из длительного экономического кризиса, можно догадаться, когда он цитирует

известного аргентинского либерального экономиста и мыслителя А.Венегаса Линча: «Либерализм предполагает неукоснительное уважение жизни ближнего, основанного на принципах защиты права на жизнь, на свободу и на собственность, фундаментальными институтами которой является частная собственность, рынки, свободные от государственного вмешательства, свободная конкуренция, разделение труда и социальное партнёрство». «В этой фразе сформулирована суть нового общественного договора, который выбрали аргентинцы. Этот новый общественный договор предлагает нам другую страну, в которой государство не будет определять наши жизни...», - считает Х.Милей [5].

- Будучи по образованию и профессии экономистом, Х.Милей стал первым в истории страны президентом-экономистом. Естественно, что первостепенное внимание в своём выступлении он уделяет состоянию аргентинской экономики, которое в настоящий момент действительно тяжёлое. Но в его выступлении слишком много времени уделено экономическому положению страны, поэтому получился некий дисбаланс в речи: экономика доминирует над всем остальным. По этой причине на охват социальных проблем у него остается мало времени. Он их обозначает, перечисляет, но не предлагает конкретные пути их решения.

- Уделяя внимание внутреннему положению в стране, Х.Милей совершенно не затрагивает международную повестку: ничего не говорит о положении в мире (которое сегодня не менее серьёзное, чем ситуация в Аргентине), ни в латиноамериканском регионе, не озвучивает приоритеты будущей внешней политики страны. Этим его речь отличается от выступлений его предшественников и латиноамериканских коллег, которые хотя бы кратко касались международной тематики.

II. Что касается стилистических и лексических приёмов и средств, которые использованы в данном выступлении, то следует отметить следующее.

- *Метод разъяснения* Х.Милей использует только в экономической части своей речи, когда говорит об ошибках предыдущей администрации и бегло касается мер, которые он намерен осуществить в финансовой сфере.

- *Методом убеждения* пользуется в основном, когда убеждает аудиторию в правильности предлагаемого им выхода из кризиса. При этом Х.Милей прибегает к помощи лаконичных, весьма простых фраз типа: «Нет пути назад», «Нет альтернативы», «Я убеждён, что мы пойдём вперед» [5]. Для пущей убедительности использует здесь и такой приём, как *смысловые повторы* одних и тех же фраз.

- Хотя Х.Милей не является популистом («популизм» для него вообще слово ругательное), тем не менее, в своей инаугурационной речи он использует и *метод эмоционального воздействия на аудиторию*, охотно применяя такие *популистские приёмы*, как *обещания и здравницы*. Например, президент обещает, что «наступит свет в конце тоннеля». «Мы примем все необходимые меры, чтобы решить проблему, вызванную 100-летним бесполезным господством политического класса», - заявляет он. «Сегодня мы начинаем сворачивать с пути

упадка и начинаем переходить на дорогу, ведущую к процветанию», «Будем яростно бороться, чтобы покончить с инфляцией» [5].

Что касается здравиц, то надо отметить следующее. Особенностью его выступления является то, что начинает его со здравицы. Однако, Х.Милей произносит её не в честь страны и её граждан, а в честь пресловутой свободы – «¡Viva la libertad!» («Да здравствует свобода!») [5]. Президент заканчивает свою речь тоже здравицей, но только не в честь страны и её граждан, а в честь Её Величества Свободы. При этом он применяет довольно нестандартный приём: в конце здравицы употребляет неформальное выражение «чёрт побери». «Да здравствует свобода, чёрт побери!», - трижды выкрикивает он в конце выступления [5]. В этом проявился характер самого Х.Милея: взрывной, импульсивный, непредсказуемый.

- *Метод цитирования* также можно встретить в данном выступлении. Однако, цитирование Х.Милея носит отчётливо выраженный политический характер, в нём отражаются политические пристрастия новоизбранного президента. Выше мы сказали о цитировании Х.Милеем аргентинского либерального экономиста и философа А. Венегаса Линча. Также он приводит слова известного испанского экономиста, правого либертарианца Х. Уэрта де Сото о том, что «планы против бедности порождают только бóльшую бедность». В заключительной части выступления лидер Аргентины обращается и к известным книгам Маккавеев. «Победа в бою зависит не от количества солдат, а от сил, идущих с неба», - воспроизводит он фразу из одной из книг древнейшего источника по истории евреев и иудаизма в дохристианский период [5].

- Применяет он и такое средство как *упоминание имён исторических и современных политических деятелей*, также демонстрируя при этом свои политические предпочтения. Например, аргентинского президента Хулио Архентино Рока Х.Милей называет «одним из самых лучших президентов за всю историю Аргентины» [5]. Зато имена политически чуждых ему У.Чавеса и Н.Мадуро упоминает в явно отрицательном контексте.

- Что касается *лексических средств*, то ключевым словом в выступлении Х.Милея стало слово «свобода», которое для нового лидера Аргентины является просто священным. Он многократно повторяет его в самых разных комбинациях: «идеи свободы», «преимущества свободы», «свобода людей», «Да здравствует свобода» [5].

Экономическая лексика у него явно превалирует над общественно-политической. В его выступлении можно услышать много чисто профессиональных экономических терминов, таких, как «ВВП», «дефицит бюджета», «положительное сальдо», «инфляция», «денежная масса», «гиперинфляция», «импортёры», «долг», «финансовые рынки», «иностранный валютный рынок», «шоковая терапия», «рабочие места», «казначейство», «кредитные учреждения», «МВФ», «конвертируемость».

Запас же *общественно-политической лексики* не поражает особым разнообразием и новизной. В речи президента встречаешь такие общественно-политические термины, как «вызовы», «развитие», «прогресс», «процветание»,

«уходящее правительство», «неолиберализм», «популизм», «государство», «безопасность», «наркотрафик», «преступность», «вмешательство государства», «политический класс» (это выражение используется Х.Милеем в негативном значении). В этом смысле его речь явно уступает инаугурационным речам экс-президента Аргентины А.Фернандеса и мексиканского лидера А.М.Лопеса Обрадора, у которых арсенал лексических средств был гораздо разнообразнее и богаче [1, 2].

Подводя итоги анализу инаугурационной речи Х.Милея, можно сделать следующие выводы:

- Она полностью выдержана в духе идеологии правого либерализма.
- С точки зрения применения стилистических приёмов и лексических средств, она представляет собой типичный образец латиноамериканского политического дискурса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бурлак Т.А. Общие черты инаугурационных речей современных лидеров Латинской Америки. Филологический аспект. Международный научно-практический журнал. Нижний Новгород. Научно-издательский центр «Знание», 2023 г., № 04 (96). С.74 -82.

2. Бурлак Т.А. Инаугурационные речи президентов Латинской Америки: что общего в стилистике и лексике (2018-2021) // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания: сб. научных статей. М. : Квант Медиа, 2023.

3. Бурлак Т.А. Инаугурационная речь Г. Борича // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник научных статей. Москва. 2022. С. 7-14.

4. Коптелова И.Е. Конвенциональные темы в ритуализованном политическом дискурсе // Политика и культура: пространство игры. Сб. научных статей. Будапешт-Киров. 2020. С. 167-172.

5. El texto del discurso de Javier Milei: URL: <https://www.pagina12.com.ar/693656-asuncion-presidencial-el-discurso-completo-de-javier-milei> (дата обращения 12.01.2024)

Горбылева А.В.

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ СМЕНЫ РЕПЛИК В КОНВЕРСАЦИОННОМ АНАЛИЗЕ

Аннотация. В статье анализируются темпоральные параметры речи при смене реплик. Рассматриваются случаи наложения реплик, их культурно-обусловленные особенности. Представлен обзор просодических сигналов завершения реплики. Результаты эксперимента демонстрируют увеличение средней длительности слога в конце реплики, то есть замедление темпа.

Ключевые слова: разговорный анализ, речевое поведение, взаимодействие, перебивание, смена реплик

Ключевым вопросом в анализе разговорной речи является то, каким образом партнеры по коммуникации поочередно вступают в общение. Согласованное взаимодействие партнеров проявляется в том, как часто и каким образом происходит смена реплик, т. е. передача слова собеседнику. С точки зрения плавности таких переходов при условии полной согласованности собеседников самой успешной можно считать смену реплик без длительных пауз (до 200 мс) и без перебиваний. При этом фонетическими сигналами готовности отдать право высказаться являются замедление темпа, падение высотно-мелодического уровня и громкости, чему, как правило, сопутствуют паралингвистические визуальные сигналы. Вторым типом смены реплик считается наличие паузы (от 200 мс), необходимой собеседнику для переработки информации и обдумывания ответной реплики [10]. И, наконец, третьим способом будет перебивание, когда слушающий вступает до того, как первый говорящий закончит свою реплику.

Результаты исследования [1] американской спонтанной речи показали, что более половины смен реплик (56%) происходит посредством паузы (свыше 200 мс). Лишь около четверти смен реплик (24%) происходят гладко, без паузы. В каждом диалоге есть случаи перебивания (15%), когда на конец реплики первого собеседника накладывается начало реплики второго собеседника. При этом дисперсионный анализ (ANOVA) показал, что средняя длительность совместного говорения перед перебивом статистически значительно отличается ($p < 0.001$) (см. Рис. 1). Таким образом, в пределах одной беседы партнеры вырабатывают временной лимит совместного говорения, который служит сигналом передачи реплики собеседнику. В разговоре двух друзей или родственников средние показатели длительности перебивов максимально близки, среднее отклонение составляет 10,7% [3].

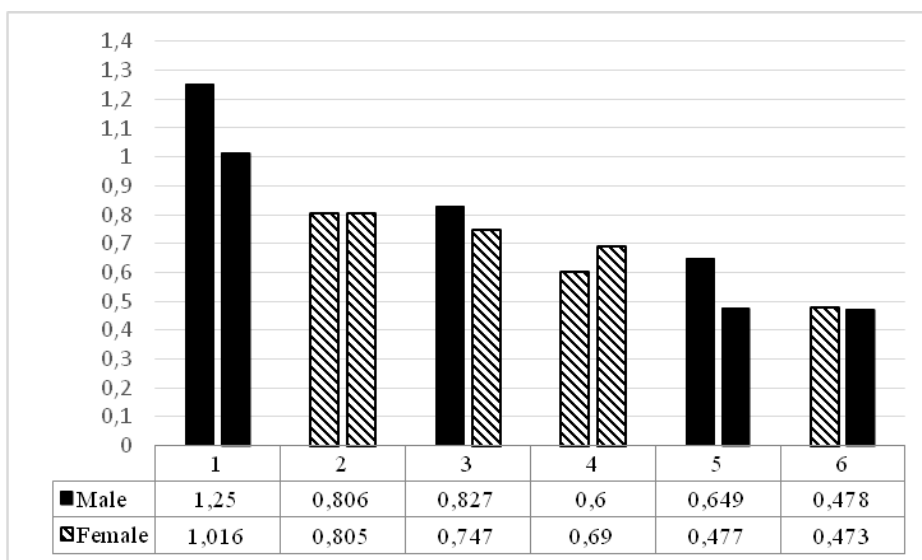


Рис. 1. Средние показатели длительности периодов совместного говорения перед перебивом в шести диалогах (с)

Спорным остается вопрос, можно ли считать смену реплик посредством перебива признаком рассогласованности партнеров или, напротив, признаком большой вовлечённости в разговор. Очевидно, существуют определенные

культурно-обусловленные правила наложения и прерывания реплик: например, в Японии контактоподдерживающие сигналы («айзучи») звучат параллельно с речью собеседника, являются распространенной ответной реакцией во время разговора и оцениваются собеседником положительно. В других культурах одновременное говорение может обладать совершенно другим эффектом: согласно данным Д. Таннен, американки уступали право говорить французкам, если последние вступали в разговор параллельно с первыми [8].

В исследовании межкультурного общения на английском языке между итальянцами и американцами, немцами, чехами и финнами оказалось, что американец чаще всех инициировал совместное говорение и перебивал собеседников в диалогах. На втором месте оказались итальянцы, на третьем – финны [4]. Автор исследования приходит к выводу, что характерной национальной чертой итальянцев в диалоге с другими носителями европейских культур является тактика сочетания плавных смен реплик со случаями перебивания. Эта особенность может демонстрировать высокую эмоциональную вовлечённость итальянцев в беседу [4].

Как уже было сказано выше, просодическими чертами завершения реплики считаются понижение высотного тона и замедление темпа. Доказано, что завершение реплики характеризуется определенным кластером фонетических черт и что после того, как этот кластер воспроизводится в речи, участник действительно завершает свою реплику. Считается, что паузе предшествует замедление темпа в сочетании с особыми артикуляторными параметрами [7].

Однако при беспозаульном переходе коммуникативных ролей у вступающего собеседника нет возможности дождаться завершающего высотномелодического тона для того, чтобы вступить в разговор. Вероятно, он заранее получает сигнал завершения для предвосхищения и подготовки ответной реплики к релевантному месту смены коммуникативного хода (turn-relevant place – TRP). В своем исследовании М. Вилсон и Т. Вилсон предлагают когнитивное объяснение данного феномена и предполагают, что между собеседниками вырабатывается тонко настроенный механизм координации времени и что сменяемость реплик регулируется взаимной настройкой по ритму [9].

С целью определить значимость фонетического оформления завершения на стыке реплик, автором статьи был проанализирован образец диалога из корпуса американской разговорной речи Santa Barbara Corpus of Spoken American Speech [5]. Участниками диалога является супружеская пара. Оба участника относятся к белой расе, родились и выросли в штате Калифорния и имеют степень бакалавра. Мужчине 33 года, женщине 38 лет. Акустический анализ, выполненный с помощью компьютерной программы PRAAT, позволил вычислить среднюю длительность слога (СДС) на стыке реплик. Данный параметр показывает намерение участников диалога передать слово собеседнику путем увеличения СДС, то есть замедления темпа. Данная характеристика была нормализована по дикторам путем вычисления среднедикторской длительности слога на участках начала и конца беседы. Нормализованные показатели в начале

беседы составили 0,3 с для мужчины и 0,4 с для женщины, в конце беседы 0,25 с и 0,5 с соответственно.

1. Результат исследования [2] показывает, что на протяжении всей беседы длительность слога в конце реплики значительно выше, чем в начале реплики (см. Рис. 2), т.е. завершению реплики сопутствует удлинение слога, что является универсальным признаком предпаузального удлинения слога (*prepausal lengthening*) [6], а также в контексте беседы – сигналом готовности передать слово собеседнику.

2.

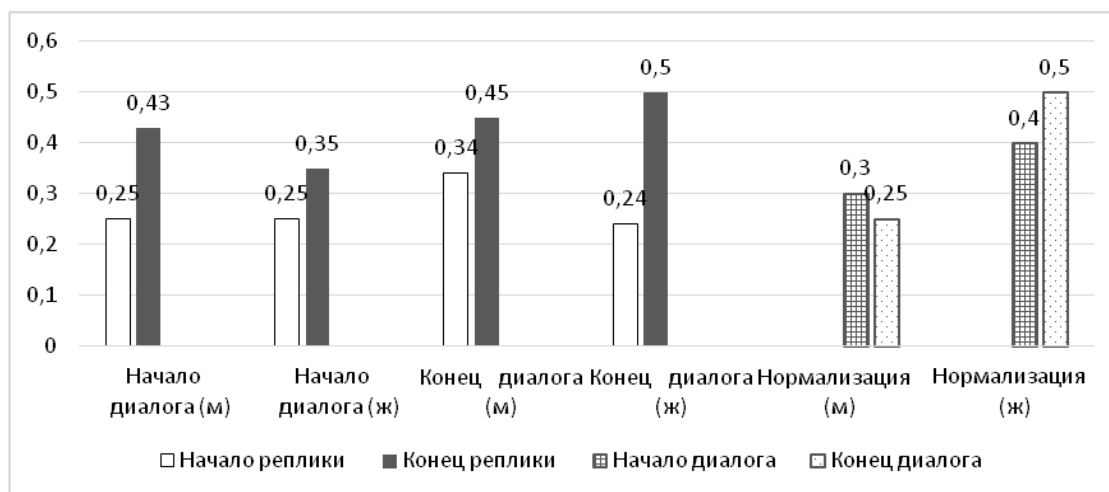


Рис. 2. Средняя длительность ударного слога в начале и конце реплики (с)

Таким образом, как в начале, так и в конце беседы завершению реплики сопутствует удлинение слога, что свидетельствует о готовности собеседников дать сигнал завершения реплики. Однако сопоставление с нормализованными данными показывает, что есть различие между речевым поведением двух участников. Мужчина демонстрирует среднедикторский темп в начале реплики и приходит к замедлению в конце реплики. Женщина начинает реплики с ускоренного темпа, а завершает ближе к среднедикторскому показателю. Отмеченные стратегии могут быть обусловлены ролевыми характеристиками или личностным статусом каждого участника.

Итак, в рамках конверсационного анализа были выделены целые сочетания сигналов, посылаемых собеседнику и свидетельствующих о завершении или продолжении реплики, желании перебить или поддержать. Вышеизложенные результаты исследований свидетельствуют о том, что участники разговора чувствуют время и регулируют его совместно со своим собеседником.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горбылева А. В. Очередность высказываний в конверсационном анализе // Новый мир. Новый язык. Новое мышление : Сборник материалов V международной научно-практической конференции (филология, педагогика и межкультурная коммуникация), Москва, 04 февраля 2022 года. Москва: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2022. С. 13-16.

2. Горбылева А. В. Просодическая конвергенция как результат взаимодействия собеседников в спонтанном диалоге // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. Вып. 5. № 3. С. 41–52.
3. Горбылева А. В. Фонетические средства взаимодействия собеседников в спонтанном диалоге (на материале корпуса американской разговорной речи университета Санта-Барбара) : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва, 2022. 209 с.
4. Пшеничнова Ю.С. Европейский английский (Euro-English): национальные черты речи итальянцев в межкультурной коммуникации на английском языке // Collegium Linguisticum - 2022. Москва: МГЛУ, 2022. С. 150-155.
5. Du Bois J. W. et al. Santa Barbara corpus of spoken American English. Philadelphia: Linguistic Data Consortium, 2000. URL: www.linguistics.ucsb.edu/research/santabarbaracorpus
6. Fletcher J. The Prosody of Speech: Timing and Rhythm // The Handbook of Phonetic Sciences. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. 2nd ed. P. 523–602.
7. Local J., Kelly J. Projection and ‘Silences’: Notes on Phonetic and Conversational Structure // Human Studies. 1986. Vol. 9. P. 185-204.
8. Tannen D. Conversational Style: analyzing talk among friends. Oxford: Oxford University Press. 2005.
9. Wilson M., Wilson T. P. An oscillator model of the timing of turn-taking // Psychonomic Bulletin & Review. 2005. Vol. 12. P. 957–968.
10. Wilson T., Zimmerman D. The structure of silence between turns in two-party conversation // Discourse Processes. 1986. Vol. 9. P. 375-90.

Дроздов Р.К.

О ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНАХ В СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЕ

***Аннотация.** Статья посвящена популярному языковому явлению в прессе – прецедентному феномену. Дана классификация прецедентных текстов, приведены примеры.*

***Ключевые слова:** интертекстуальность; прецедентный текст; прецедентный феномен; языковая игра; языковое явление*

В последнее время в языке массмедиа наметилась тенденция поиска журналистами различных экспрессивных способов выражения собственного мнения. Очень часто в текстах современной прессы наблюдается явление интертекстуальности, яркой иллюстрацией которого являются прецедентные феномены, одно из проявлений языковой игры.

Способность прецедентного текста вступать в различные отношения с массовой аудиторией, окружающим культурным контекстом, влиять на окружающую действительность и присущая ему коммуникативность определяют и его функции.

Среди многих остальных можно выделить социально-коммуникативную функцию как основную функцию текста и свести её к следующим процессам: общение между читательской аудиторией и предшествующей культурной традицией; общение читателя с текстом; общение между текстом и культурным контекстом. Что касается третьей функции, текст можно считать не только генератором новых смыслов, но и конденсатором культурной памяти. По

символам текстов воспринимающий реконструирует целостное значение (архетипы). Это смысловое пространство текста вступает в определённое отношение с культурной памятью, отложившейся в сознании человека, и это, в свою очередь, порождает новые смыслы. Вслед за Ю,М, Лотманом прецедентный феномен можно определить как «особый разряд вербальных и вербализуемых феноменов, относящихся к национальному уровню прецедентности» [2].

Для анализа проявлений данного языкового феномена методом случайной выборки нами были взяты издания как федерального, так и регионального уровня: «Российская газета», «Рязанские ведомости», «Вечерняя Рязань», «Рязанская областная газета». Как правило, наиболее часто прецедентный феномен встречается в заголовках, реже – в тексте статьи.

Вслед за Д. Б. Гудковым [1] выделим следующие прецедентные феномены в заголовках анализируемых изданий:

1) Прецедентный текст – индивидуальный продукт речевой и мыслительной деятельности, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу. Как правило, он знаком представителю определённого лингвокультурного сообщества, может относиться к

а) фразеологии, крылатым выражениям: «*Не в своей бутылке*» (заголовок) (Рос. газ. 8 – 11 нояб. 2023); «*Око надзора*» (заголовок) (Ряз. вед. 19 февр. 2020); «*Рога изобилия*» (заголовок) (Ряз. вед. 21 февр. 2020); «*Попались на удочку*» (заголовок) (Ряз. вед. 21 февр. 2020); «*Интернет в помощь*» (заголовок) (Ряз. вед. 20 марта 2020);

б) художественной литературе: «*Дом, который построил банк*» (заголовок) (Рос. газ. 21 – 27 июня 2023); «*Платить бы рад*» (заголовок) (Рос. газ. 13 – 19 сент. 2023): трансформированное высказывание героя комедии А.С. Грибоедова; «*К штыку приравняли перо*» (заголовок) (Ряз. вед. 21 февр. 2020);

в) устному народному творчеству: «*Не так страшен артналёт*» (заголовок) (Рос. газ. 19 – 25 июля 2023). Ср: пословица «Не так страшен чёрт, как его малюют»; «*Новая команда со старыми дырками*» (заголовок) (Ряз. обл. газ. 13 сент. 2018) – автор использует поговорку «Новое со старыми дырками», а в самой статье содержится информация об итогах выборов в Рязанскую городскую Думу; «*Палки в руки*» (заголовок) (Рос. газ. 25 – 31 окт. 2023) – о скандинавской ходьбе; «*Куда язык доведёт*» (заголовок) (Рос. газ. 8 – 11 нояб. 2023); «*И в радости, и в кори*» (заголовок) (Рос. газ. 19 – 25 апр. 2023) – о защите от болезни; «*Один в поле воин*» (заголовок) (Ряз. вед. 28 февр. 2020); «*Не домом единым*» (заголовок) (Ряз. вед. 28 февр. 2020);

г) текстам песен: «*Мой телефон – моё богатство*» (заголовок) (Рос. газ. 19 – 25 июля 2023); «*Мама может*» (заголовок) (Рос. газ. 7 – 13 дек. 2022) – о многодетных матерях; «*Погода в доме и душе*» (заголовок) (Ряз. вед. 14 февр. 2020);

д) кино, фразам из фильмов, мультипликации, рекламе, публицистике и т. п. Например: «*Генералы дворовых карьеров*» (заголовок) (Ряз. обл. газ. 31 мая 2018) – заголовок создан по аналогии с названием фильма «Генералы песчаных карьеров», а сама статья посвящена выборам депутатов в городской парламент;

Плей-офф в тумане (заголовок) (Ряз. обл. газ. 21 дек. 2017) – автор использует каламбурный тип прецедентного текста, основанный на названии советского мультфильма «Ёжик в тумане» с целью иронии над ситуацией, в которой находится хоккейный клуб;

Зачастую в одном и том же печатном СМИ можно наблюдать различные прецедентные высказывания, созданные с опорой на один и тот же первоисточник: *Деньги любят счёт* (заголовок) (Ряз. вед. 29 июня 2017); *Деньги счёт любят* (заголовок) (Ряз. вед. 20 дек. 2017); *Деньги любят точный счёт* (заголовок) (Ряз. вед. 3 окт. 2018). Это говорит о том, что смысл известной русской поговорки, зачастую трансформированной в заголовке, может быть расширен по мере погружения читателя в текст самой публикации.

2) Прецедентное высказывание – самостоятельный творческий продукт речевой и мыслительной деятельности человека, законченная и самодостаточная единица, сумма значений компонентов которой не равна её смыслу, неоднократно воспроизводимая в речи представителей определённой лингвокультуры. Прецедентными высказываниями являются цитаты (название произведения, собственно цитата или полное воспроизведение текста).

Самым популярным в анализируемых изданиях является дословное цитирование

а) пословиц и поговорок, крылатых выражений; Например: *Красиво жить не запретишь* (заголовок) (Ряз. вед. 18 апр. 2018); *Грамоте учиться всегда пригодится* (заголовок) (Ряз. вед. 17 апр. 2018) – о тотальном диктанте; *«Запретный плод сладок»* (заголовок) (Рос. газ. 19 – 25 апр. 2023); *«Сор оставить в избе»* (заголовок) (Рос. газ. 8 – 11 нояб. 2023) – о запрете раскрытия семейных тайн; для сравнения: *«Сор из избы»* (заголовок) (Рос. газ. 3 – 9 мая 2023) – о работе управляющих компаний; *«Детям – время»* (заголовок) (Рос. газ. 22 февр. 2023); *«И хочется, и колется»* (заголовок) (Рос. газ. 7 – 13 дек. 2022) – о продаже новогодних ёлок; *«Креста на них нет»* (заголовок) (Рос. газ. 21 – 27 июня 2023) – о том, как наживаются на похоронных услугах; *«Яблоки раздора»* (заголовок) (Рос. газ. 21 – 27 июня 2023) – о воровстве яблок; *«Щепки не полетят»* (заголовок) (Рос. газ. 23 – 29 нояб. 2022) – о спасении леса от вырубке; *«Сохранить юрлицо»* (заголовок) (Рос. газ. 4 – 10 мая 2022);

б) названий художественных произведений и строк из них: *«Живые и мёртвые»* (заголовок) (Рос. газ. 22 – 28 февр. 2023) – о вручении награды семье разведчика; *«Пусть меня научат»* (заголовок) (Рос. газ. 13 – 19 сент. 2023) – о занятиях по профориентации; *«Всё начинается с любви»* (заголовок) (Ряз. вед. 7 дек. 2017) – о литературно-музыкальном вечере; *«Всем смертям назло»* (заголовок) (Рос. газ. 25 – 31 окт. 2023) – о выжившем герое; *«Молодым – дорога»* (заголовок) (Рос. газ. 15 марта 2023); *«К штыку приравняли перо»* (заголовок) (Рос. газ. 25 – 29 авг. 2023) – о выпуске сборника; *«35 триллионов – это звучит гордо»* (заголовок) (Рос. газ. 15 дек. 2023); *«Дом, который построил Джек»* (заголовок) (Рос. газ. 22 – 28 февр. 2023) – о самовольных постройках; *«Над пропастью во лжи»* (заголовок) (Рос. газ. 4 – 10 мая 2022) – об империи лжи, уничтожающей Россию.

в) названий песен и строк из них: *«Погода в доме»* (заголовок) (Рос. газ. 3 – 9

мая 2023) – о переплате за тепло; *«Вам билет на балет»* (заголовок) (Рос. газ. 8 – 11 нояб. 2023) – о подарке билетов в театр; *«Голос из прекрасного далёка»* (заголовок) (Рос. газ. 8 – 11 нояб. 2023); *«Экипаж машины боевой»* (заголовок) (Рос. газ. 13 – 19 сент. 2023); *«Через годы, через расстоянья»* (заголовок) (Ряз. вед. 11 авг. 2015) – о юбилее лагеря «Рубин»; *«Колёса диктуют вагонные»* (заголовок) (Рос. газ. 22 – 28 нояб. 2023); *«Праздник к нам приходит»* (заголовок) (Рос. газ. 8 – 11 нояб. 2023) – о фестивале молодёжи; *«Улетаешь – лети, пожалуйста»* (заголовок) (Рос. газ. 22 – 28 нояб. 2023); *«Эта служба и опасна, и трудна»* (заголовок) (Рос. газ. 4 – 10 мая 2022).

г) названий фильмов, передач, фраз из них и рекламы: *«Сам себе режиссёр»* (заголовок) (Ряз. вед. 8 апр. 2020); *«Пока все дома»* (заголовок) (Ряз. вед. 8 апр. 2020) – о самоизоляции; *«Танцуют все»* (заголовок) (Рос. газ. 15 дек. 2023) – о выходе мюзикла; *«Наши люди в булочную не ходят – карантин»* (заголовок) (Рос. газ. 15 – 21 апр. 2020); *«Спортсменка, переводчица, разведчица»* (заголовок) (Рос. газ. 15 – 21 апр. 2020); *«Заплати налоги и спи спокойно»* (заголовок) (Ряз. вед. 22 мая 2018).

3) Прецедентная ситуация – «эталонная» ситуация с определёнными известными коннотациями. Например: *«А сейчас я живу в режиме «тришкиного кафтана», у которого отрезают рукав, чтобы поставить заплатку на спину»* (Ряз. вед. 31 авг. 2018): известная ситуация, описанная в комедии Д.И. Фонвизина *«Недоросль»*; *«Из грязи – не в князи»* (заголовок) (Ряз. обл. газ. 24 мая 2018) – автор использует изменённый фразеологизм: *«Из грязи – в князи»*. В статье речь идёт о нищете и бедности в России; *«Куча не мала»* (заголовок) (Ряз. вед. 11 янв. 2019) – о мусорной реформе; *«В своей тарелке»* (заголовок) (Рос. газ. 22 нояб. 2018) – о переходе на цифровое вещание; *«Нехорошие квартиры»* (заголовок) (Рос. газ. 30 авг. – 5 сент. 2018) – о сделках на вторичном рынке; *«Вторая свежесть»* (заголовок) (Ряз. вед. 1 марта 2019); *«Рязань на замке»* (заголовок) (Ряз. обл. газ. 24 июля 2014) – выражение основано на игре с устоявшимся словосочетанием *«граница на замке»*, которое пошло со времён СССР в связи с политикой *«железного занавеса»*; *«Молодо, но не зелено»* (заголовок) (Ряз. вед. 15 дек. 2017) – об областном форуме.

4) Прецедентное имя – имя, связанное с текстом, ситуацией, историей, а может быть являющееся определённым символом. Например:

«Кулибины из Спасска осваивают робототехнику» (заголовок) (Ряз. вед. 1 сент. 2017): имя известного изобретателя; *«Местный Кулибин»* (заголовок) (Ряз. вед. 15 марта 2019) – о мастере; *«Последний из могикан?»* (заголовок) (Ряз. вед. 1 сент. 2017) – о директоре предприятия: известное имя из романа Ф. Купера; *«Хлеб насущный»* (заголовок) (Ряз. обл. газ. 20 авг. 2015) – автор использует устойчивое выражение в заголовке своей статьи об аграрных успехах в Рязанской области. Первоисточником является фраза из Библии: *«Хлеб наш насущный дай нам на сей день»*. Выражение обозначает что-то очень важное, жизненно необходимое; *«Леди Макбет» Рязанского уезда* (заголовок) (Ряз. обл. газ. 15 февр. 2018) – автор в качестве заголовка использует изменённое название повести Н.С. Лескова *«Леди Макбет Мценского уезда»*. Статья рассказывает о женщине,

которая второй раз проходит по делу об убийстве на бытовой почве; *Рязанская Полина Виардо* (заголовок) (Ряз. вед. 6 февр. 2019); *Появление таких «Раскольниковых» в наши дни носит многофакторный характер* (Ряз. вед. 23 окт. 2018) – об убийстве в Керчи: имя известного персонажа романа Ф.М. Достоевского.

В последнее время в заголовках периодических изданий наблюдается тенденция к сильной трансформации прецедентных высказываний, а сами они становятся еле уловимыми для восприятия читателем: «*С милым в шалаше? Спасибо, нет*» (заголовок) (Рос. газ. 25 – 31 окт. 2023) – о причинах свадеб. Известная фраза из стихотворения Нигмата Ибрагимова «Русская песня» «С милым рай и в шалаше», которую многие считают пословицей, в заголовке сильно трансформирована. Или: «*За баранку не держатся*» (заголовок) (Рос. газ. 25 – 31 окт. 2023) – материал о нехватке водителей. Фраза из песни «Крепче за баранку держись, шофёр» тоже подвергнута сильной трансформации. Или: «*Месть подали неостывшей*» (заголовок) (Рос. газ. 25 – 31 окт. 2023) – о выдворении соотечественников из России. Известное крылатое выражение, как видим, также подверглось сильной трансформации.

Прецедентные феномены используются не только в заголовках, но и в фрагментах текстов статей. Например: «В 1934-1936 гг. во главе ССП стоял **«дорогой многоуважаемый книжный шкаф»** Горький, а реально всем в Союзе командовал партчиновник, не имевший к литературе никакого отношения, – Щербаков» (Рос. газ. 7 – 13 дек. 2022); «**Яблоко от яблони недалеко падает**, говорит русская пословица о влиянии семейного воспитания и наследственности на личность человека» (Ряз. вед. 24 янв. 2020); «Жилец вспомнил, что он **не тварь дрожащая**, а имеет право обращаться в жилищную инспекцию и в прокуратуру района» (Ряз. вед. 17 авг. 2018); «Вот такие споры сейчас идут относительно **«кнута»**, но не менее жаркая дискуссия и вокруг **«пряника»**» (Рос. газ. 13 – 19 сент. 2018); «Об этом долго говорили, а если у нас о чём-то долго твердят в публичном пространстве, то **мысль изреченная** становится реальностью» (Ряз. вед. 3 июля 2018); «Не на этой ли почве вырастали и «пуси», и другие им подобные **«герои нашего времени»?**» (Ряз. вед. 18 сент. 2012); «Вот такой новый вид оброка с поднадзорных операторов – в XXI веке – не **борзыми щенками**, а «борзыми» номерами с бесплатным трафиком!» (Веч. Ряз. 25 нояб. 2010); «Хочется верить в то, что народная мудрость про **«сколь верёвочке ни виться»** всё-таки сработает» (Веч. Ряз. 7 окт. 2010); «**Такого снегопада** действительно давно не знали здешние места» (Ряз. вед. 1 февр. 2019); «**Всё, что добыто непосильным трудом**, скажем так, с небольшой иронией, но тем не менее это правда...» (Рос. газ. 22 – 28 янв. 2020); «Вот так пируэт, не иначе как ректор-реформатор **«сжёг гимназию и упразднил науки»**» (Веч. Ряз. 23 сент. 2010). Употребление подобных прецедентных феноменов свидетельствует об интеллектуальном уровне и творческом потенциале журналистов, готовых через призму иронии взглянуть на некоторые вещи и явления.

Таким образом, обращение к прецедентному тексту и прецедентной ситуации, которые являются когнитивными феноменами, в современной печати

происходит через их символы, в роли которых обычно выступают прецедентное высказывание и прецедентное имя, а сама система прецедентных феноменов, в свою очередь, представляет собой систему эталонов определённой национальной культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003.
2. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. С.Пб.: Акад. проект, 2002.

Калашникова Е.А.

«СМОЛТОК» В ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В представленной статье смолток как жанр устной речи рассматривается в рамках модели коммуникации немецкого психолога Ф. Шульц фон Туна.

Ключевые слова: смолток; коммуникация; паравербальные средства; невербальные средства

В последние годы все большую значимость приобретают лингвистические дисциплины, находящиеся на стыке таких наук, как социолингвистика, лингвопрагматика, культурология, теория коммуникации. Образование подобных отраслей научного знания связано, прежде всего, с тенденцией глобализации. Многие исследования ведутся на стыке языковой и внеязыковой действительности. Благодаря новому осмыслению феноменов общения и поведения в человеческом обществе, открываются новые перспективы изучения вышеперечисленных наук.

Однако в настоящее время не существует полного системного описания и объяснения того, что обеспечивает эффективную речевую коммуникацию. При описании правил общения основной акцент делается на изучение этикета в различных аспектах, на выделение готовых стереотипов речевого поведения. Актуальность данной статьи заключается в том, что смолток рассматривается в новом качестве, а именно, не в условиях социально дистанцированного общения, а в процессе повседневного общения.

В современной лингвистике важную роль приобретает полимодальный подход к изучению коммуникации, учитывающий значения вербального, паравербального и невербального каналов.

Роль смолтока или иначе «маленького разговора» в процессе повседневного общения часто недооценивается. Между тем владение этим жанром устной речи и правильная интерпретация информации, полученной в ходе такого разговора, может серьезным образом сказаться на успешности не только в профессиональной сфере, но и в межличностном общении и личной жизни.

Психологи рассматривают коммуникацию как двухуровневую структуру. Это означает, что любое общение проявляется на уровне содержания

(Inhaltsebene) и уровне отношения (Beziehungsebene). Говорящему важно не только **что** он говорит, т.е. содержание самого высказывания, но и **как** он его транслирует, чтобы показать свое отношение к сказанному и быть правильно понятым своими собеседниками. Если содержательный аспект выражается вербально, то отношение участника коммуникации может передаваться по просодическому и невербальному каналам.

Тем не менее, очевидно, что процесс общения весьма сложен и многослоен, так что выделенные два уровня в коммуникации, вероятно, не могут раскрыть всей многоплановости в общении коммуникантов. Немецкий психолог Фридеман Шульц фон Тун предложил четырехуровневую модель коммуникации, получившую название „Vier-Ohren-Modell” или информационный квадрат („*Nachrichtenquadrat*”) [2, с. 43]. Суть этой модели состоит в том, что любое сообщение транслируется говорящим одновременно по четырем каналам и воспринимается зеркально слушающим по этим же каналам. Насколько корректно говорящий кодирует информацию, насколько точно ее декодирует слушающий и какой из каналов окажется для слушающего основным для интерпретации сообщения – в этом заключается основная интрига общения.

К четырем каналам, или месседжерам, Шульц фон Тун относит содержание сообщения (Sachverhalt), то есть факты и информацию, которые формулируются, самопрезентацию говорящего (*Selbstkundgabe*), отношение к сказанному и к собеседнику (*Beziehungsebene*) и поставленную цель (Appel), то есть то, чего хочет добиться говорящий в результате коммуникации.

На содержательном уровне в фокусе находится фактическая информация, которую можно дифференцировать по критериям достоверности, значимости и полноты. В этом случае задачей говорящего является ясное изложение фактов, которые слушающий воспринимает сквозь призму перечисленных критериев.

Под самопрезентацией понимается информация, которую говорящий раскрывает о себе как о личности и дает возможность идентифицировать партнеру. Это может протекать как сознательный процесс, так и бессознательный. По этому каналу передаются чувства, ценности, потребности собеседника. Слушающий распознает данный месседж и получает соответствующее представление о говорящем, например, в каком тот настроении, что он чувствует, что для него ценно.

Следующим очень важным, с нашей точки зрения, каналом является трансляция отношения к слушающему (*Beziehungsebene*). На этом уровне собеседник может почувствовать уважительное или неуважительное отношение к себе, симпатию или антипатию, доверие или недоверие. Часто возникают ситуации, когда мы общаемся с человеком, как нам кажется, очень вежливо, а он вдруг обижается. Значит, он получил по этому каналу сигнал, который обидел его. Такие сигналы часто передаются паравербально и невербально, то есть посредством интонации, мимики и жестов, поэтому мы можем об этом просто не догадываться, так как не контролировали в момент речи данные средства коммуникации.

Четвертый канал в модели Шульц фон Туна можно назвать прагматическим. Говорящий воздействует на собеседника в той или иной степени. Получив слово, участник коммуникации непременно хочет достигнуть определенной цели. Воздействие также может выражаться эксплицитно или имплицитно. Слушающий, интерпретируя данный посыл, и принимает решение, как ему поступить.

Смолток как жанр устной речи не является деловой беседой. Его основная цель заключается в создании комфортного общения для всех участников коммуникации. Необходимо познакомиться с собеседником, найти точки соприкосновения, получить импульсы для возможного дальнейшего общения. Общие темы, интересы, установки могут вызывать симпатию, которая возникает вследствие сопричастности к теме [1, с. 94].

При анализе смолтока как жанра устной речи с учетом целевой установки в рамках представленной модели Шульц фон Туна на первый план выходят два уровня коммуникации – самопрезентация и канал, транслирующий отношение к говорящему. В самопрезентации передается основная информация об участниках коммуникации и они принимают решение, хотят ли они продолжать свое общение в дальнейшем. Одновременно с этим собеседник чувствует, вызывает ли он симпатию и доверие у своего визави, что создает предпосылки для выстраивания дальнейших доверительных отношений.

Таким образом, можно предположить, что для жанра смолток особенно важно адекватно владеть паравербальными и невербальными средствами коммуникации, так как именно они передают скрытые смыслы и являются ведущими в коммуникации для аспектов самопрезентации и отношения к сказанному и к собеседнику.

Учитывая признаваемую значимость *small talk*, возможно прогнозировать его развитие как отдельного жанра в новых социальных условиях, а также слияние структурных элементов жанра с речевыми формулами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Köhler K., Skorupinski C. Smalltalk – Von der Bedeutung des kleinen Gesprächs. In: Bose, I./Neuber, B.: Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung. Peter Lang GmbH. - Frankfurt/M., 2011. – 91-98 S.
2. Schulz von Thun, F. Miteinander reden. Bd. 1. Rowohlt, Reinbek. – Berlin, 1981. – 320 S.

Карачаров Г.В.

ПРОЦЕССЫ ПЕЙОРАЦИИ И АРХАИЗАЦИИ В СВЯЗИ С ПРАГМАТИЧЕСКИМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено явлениям пейорации и архаизации в японском языке в связи с прагматическими изменениями в диахронии. Семантика и

прагматика определённых слов, как и речь носителей в целом, претерпели сдвиги на фоне естественных изменений языка и языковой политики.

Ключевые слова: японский язык, прагматика, пейорация, архаизация, семантика, кэйго, местоимения

История японского языка показывает, что он переживал этапы различных изменений в силу естественного влияния других языков или прочих экстралингвистических факторов. Язык менялся как на уровне устройства самой системы языка: морфология, синтаксис, лексический состав и т.д., так и на уровне социолингвистических, психолингвистических и прочих внешних особенностей. Вместе с изменениями внутри системы языка меняется и прагматика — интерпретация высказывания и речевое поведение говорящего в соответствии с отношениями между участниками ситуации и объектом. В конечном счёте это выражалось в изменении повседневного стиля речи носителей, что можно наблюдать на разных этапах развития языка.

Вместе с прагматикой изменениям может подвергнуться и семантика. Значение той или иной языковой единицы и его интерпретация носителями может «ухудшаться» или «улучшаться» относительно «нейтральной» в процессе развития языка, что также будет нести за собой изменения прагматической характеристики соответствующей единицы. Эти процессы называются «амелиорацией» (англ. *amelioration*) и «пейорацией» (англ. *pejoration*) соответственно [4, с. 2]. Во многих языках, в частности, в японском, можно наблюдать процессы пейорации в масштабах всего языка на том или ином историческом срезе, происходящие по различным, как правило, экстралингвистическим причинам. Кроме того, поэтому же слова могут выходить из употребления, становясь архаизмами, т.е. подвергаться архаизации. Таким образом, объектом исследования данной работы будут семантические и прагматические изменения определённых слов японского языка на разных исторических этапах.

Стоит заметить, что анализировать семантику и прагматику пейоратива, как и процессы, связанные с их образованием, сложно, поскольку в разных контекстах те или иные выражения могут нести в себе разные значения, вплоть до противоположных [10, с. 129]. Тем не менее, цель настоящего исследования заключается в попытке анализа пейорации и архаизации в динамике исторического развития японского языка. В качестве материала, на основе которого анализировались эти процессы, выступили тексты, где употреблялись соответствующие слова до их изменений. В частности, в работе будут рассмотрены примеры из «Угэцу Моногатари» (1776) Уэда Акинари (1734–1809) [3].

Причины пейорации и архаизации в разных языках заключаются в семантических или прагматических изменениях, которые связаны с экстралингвистическими факторами. В случае с японским языком, в первую очередь, это социальные изменения, которые главным образом отразились на прагматике, а вместе с тем и семантике многих языковых единиц. В частности, изменения в рамках отношений внутри японского общества на протяжении

истории привели к тому, что японцы стали иначе обозначать участников (адресанта и адресата), объект и субъект речевой ситуации. Это включает в себя и способы выражения дейксиса, в том числе указание на лица.

Отдельно стоит упомянуть роль китайского языка. Под его влиянием сложилась японская система письменности, отразившаяся на всех уровнях языка, а также словарь, включающий множество заимствований из китайского языка [6, с. 84]. Во многом это объясняет естественные процессы изменения языка в сторону упрощения, которые сопровождались пейорацией и устареванием слов. Например, некоторые личные местоимения, заимствованные из китайского языка, спустя некоторое время исчезли из употребления, о чём подробнее будет сказано далее.

Кроме того, стоит упомянуть искусственное влияние на язык или языковую политику. Попытки повлиять на язык были связаны с перестраиванием японского общества, в том числе в рамках системы «высший–низший», вокруг которой строятся отношения вежливости. В связи с этим японский язык пережил ряд серьёзных преобразований, которые происходили, начиная со второй половины XIX века, и привели к единому литературному языку [6, с. 93]. В период Мэйдзи (1868–1912) происходил переход от литературного письменного языка *бунго* к форме языка, основанной на единстве письменной и устной речи — *гэмбун-итти*. Поскольку целью этих реформ было повышение уровня грамотности за счёт демократизации образования, система языка неизбежно столкнулась с упрощением, что повлекло процессы пейорации и архаизации многих элементов. Реформы языка были нацелены на унификацию, в том числе стандартизацию форм вежливости, которая не основывалась на всей вариативности форм (в том числе вежливых) [8, с. 46]. Последствием проводимой языковой политики стала формализация понятия вежливости с последующими процессами пейорации и архаизации определённых языковых единиц. С точки зрения истории языка, спектр словоформ, которые мы сегодня понимаем как гоноративные или депрециативные, употребляемых в речи, до периода Мэйдзи был шире, а некоторые элементы, которые сегодня относятся к вежливому стилю, раньше являлись стилистически не окрашенными, хотя и прагматически обусловленными. Таким образом, после периода Эдо (1603–1868) японское общество начало перестраиваться, что неизбежно повлияло на прагматику языка, вследствие чего некоторые слова поменяли своё значение или перестали употребляться. «Безусловно, современное японское общество не столь жёстко иерархично, как сословное общество эпохи Токугава (XVII–XIX вв.), когда система этих форм была наиболее богатой и сложной» [1, с. 134].

В первую очередь необходимо обратить внимание на изменения литературного языка на уровне разговорного стиля. Сегодня в японском языке относительно нейтральной речи выделяют развитую систему вежливого стиля, — т.н. *кэйго*, включающего в себя множество гоноративных и депрециативных форм, которые используются для выражения прагматики. Исторически вежливые формы возникли и стали употребляться для выражения особого почитания божеств, а уже потом их стали использовать в общении между

людьми [12, с. 45]. Однако само по себе явление *кэйго* и соответствующий термин появились только в период Мэйдзи, а сам феномен вежливого языка можно назвать искусственно созданным. Фактически он существовал в естественном, не систематизированном виде и представлял собой часть всего японского языка, который сами японцы называют *кокуго* «национальный язык» [8, с. 1]. До этого выделять вежливую речь в отдельный стиль и давать ему название не было необходимости. Стилистические различия в японском языке воспринимались как совокупность форм, которые могли употребляться в тех или иных прагматических условиях. Кроме того, сама категория вежливости и её градация во многом являются конструктом западных исследователей японского языка, на которые опирались японцы при формировании *кэйго* [8, с. 19]. Стоит сказать, что сегодня уровень владения *кэйго* среди носителей также снижается, в частности, среди молодёжи. На это указывали исследования уже конца предыдущего века [7, с. 270].

На уровне лексики процессы пейорации и архаизации можно наблюдать на примере копулы (т.е. глагола-связки). До реформ Мэйдзи активно использовались не менее шести форм, среди которых были: *да*, *дэ ару*, *дэсу*, *дэ аримасу* и *дэ годзаимасу*. Также была распространена и вежливая форма *дэ годзару*, которую стали употреблять в период Муромати (1336–1573), но сейчас она почти не используется [11, с. 18]. Примеры её употребления можно найти в «Угэцу Моногатари» Уэда Акинари:

- (1) on-so wa makotoni hotoke
 NON-монах TOP действительно будда
 de-go-zaru
 COP-DEPR-NPST
 'Монах воистину является буддой.'

В (1) *дэ годзару* употребляется в качестве синтаксического предиката, что в современном японском языке не встречается. До реформ все перечисленные словоформы активно использовались и отдельно не относились к *кэйго*.

Эти процессы коснулись и прочих классов лексем. Например, ещё в период Эдо в японском языке была более сложная и развитая система личных местоимений. Такие слова как *сэсса*, *сорэгаси* или *мидомо* использовались в качестве вежливого указания на первое лицо в речи мужчин, в частности, самураев [9, с. 128]. Однако к периоду Мэйдзи они вышли из употребления, поскольку отношение общества к иерархии «высший–низший» изменилось. Другой пример — личное местоимение *варэ*. Оно считается одним из древнейших в языке и до периода Эдо употреблялось в качестве вежливого местоимения первого и второго лица. Затем от него образовалось грубое местоимение второго лица *варя*, которым пользовались низшие в социальной иерархии слои населения, в том числе неприкасаемые — т.н. каста *хинин*. Эти формы по-прежнему используются в языке (чаще в диалектах), хотя их прагматика изменилась по социальным причинам [9, с. 132]. Наглядным

примером пейорации может послужить слово *тэмаэ*, которое появилось в XV–XVI вв. и изначально использовалось в качестве указательного местоимения, т.е. выполняло функцию пространственного дейксиса. Помимо этого, как и в случае с *варэ*, это местоимение могло выполнять скромное указание на первое лицо, однако такие употребления встречаются реже. В период Эдо оно стало использоваться в качестве личного местоимения второго лица от высшего к низшему и уже впоследствии приобрело негативное, уничижительное значение [9, с. 130, с. 135]. Использование этих местоимений, изменивших своё значение или вышедших из употребления, также можно найти в «Угэцу Моногатари» Уэда Акинари. Например:

- (2) a. soregashi ga itashi-ma-sho
 Я NOM сделать-ADR-INCL
 'Я сделаю'
- b. ware wa hotoke no go-deshi nari
 Я TOP будда GEN DEPR -ученик стать
 'Я стану учеником Будды'

Исследование исторического развития языка с точки зрения семантики и прагматики позволяет рассмотреть социолингвистические и психоллингвистические процессы в диахронии. В случае с японским языком можно сказать, что пейорация и архаизация определённых языковых единиц связаны с их прагматикой, которая, в свою очередь, во многом зависела от экстралингвистических факторов.

Список сокращений:

ADR	Addressive	адрессив
COP	Copula	связка
DEPR	Depreciation	депрециатив
GEN	Genitive	генитив
HON	Honorific	гоноратив
INCL	Inclusive	инклюзив
NOM	Nominative	номинатив
NPST	Non-past time	непрошедшее время
TOP	Topic	топик (тема)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алпатов В. М. Япония: язык и культура. М.: Языки славянских культур, 2008. 208 с.
2. Таунсенд К. И., Бонадык Н. А. Передача пейоративных значений в художественном переводе: исторический и межкультурный аспекты // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. №4. С.73-80. <https://doi.org/10.17308/lic.2021.4/3813> (дата обращения: 16.01.2024).
3. Aozora (aozora.gr.jp) URL: <https://www.aozora.gr.jp/cards/001271/card60609.html> (дата обращения: 23.01.2024).

4. de Wit I. A Terrific Paper: A Corpus Study of Amelioration and Pejoration in Adjectives Related to Fear, 2021. 20 p. URL: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-201228> (дата обращения: 16.01.2024).
5. Hom C. A Puzzle about Pejoratives // Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition. 2012. Vol. 159, No. 3. P. 383–405. URL: <http://www.jstor.org/stable/23261422>. (дата обращения: 16.01.2024).
6. Ramsey S. R. The Japanese Language and the Making of Tradition // Japanese Language and Literature. 2004. Vol. 38, No. 1. P. 81–110. URL: <https://doi.org/10.2307/4141273> (дата обращения: 23.01.2024).
7. Shibamoto J. S. Japanese Sociolinguistics // Annual Review of Anthropology. 1987. No. 16. P. 261–278. URL: <http://www.jstor.org/stable/2155872> (дата обращения: 23.01.2024).
8. Wetzel P. J. Front Matter. Keigo in Modern Japan: Polite Language from Meiji to the Present. University of Hawai'i Press, 2004. 216 p.
9. れいのるず秋葉 かつえ, 歌舞伎自称詞の歴史社会言語学的研究—過去から現在を見る試み // ことば 38 巻. 2017. P. 124-143. [Акиба-Рэйнольдс Кацуэ. Социолингвистическое исследование истории употреблений личных местоимений в пьесах кабуки // Слова. №38. С. 124-143.] URL: https://doi.org/10.20741/kotoba.38.0_124 (дата обращения: 21.01.2024).
10. 和泉 悠, バーチャル劣位化としての悪口 // 倫理学年報 72 巻. 2023. P. 129-142. [Идзуми Ю. Пейоратив в языке как снижение стиля в виртуальном пространстве // Анналы этики. 2023. № 72. С. 129-142.] URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/ethics/72/0/72_129/_article/-char/ja (дата обращения: 16.01.2024).
11. 金水 敏, 日本語敬語の文法化と意味変化(<特集>日本語における文法化・機能語化) // 日本語の研究 1 巻, 3 号. 2005. P. 18-31. [Кинсуи Сатоси. Грамматикализация и семантические изменения в кэйго (<Специальный выпуск> Грамматикализация в японском языке) // Исследования японского языка. 2005. Т.1. № 3. С. 18-31.] URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/nihongonokenkyu/1/3/1_KJ00004553309/_article/-char/ja (дата обращения: 23.01.2024).
12. 尾鼻 靖子, 現代日本語における敬語の起源の形跡 // 言語と文化21号. 2018. P. 45–60 [Обана Ясуко. Свидетельства происхождения кэйго в современном японском языке // Язык и культура. 2018. № 21. С. 45-60.] URL: <https://kwansei.repo.nii.ac.jp/records/26833> (дата обращения: 23.01.2024).

Коптелова И.Е.

О РАБОТНИКАХ И ЦВЕТОТЕРМИНАХ: ЕЖЕДНЕВНО МЕНЯЕТСЯ МОДА...

***Аннотация.** В исследовании рассматриваются концептуальные механизмы образования новых терминов в подязыке экономики и трудового права с использованием шаблона X-collar (работник, работа). Прослеживается роль метонимии и метафоры, образование по аналогии. Также рассматривается изменение содержания терминов в сторону сужения или расширения значения.*

***Ключевые слова:** когнитивный перенос, метонимия, цветные воротнички, терминология*

Цветовые категории относятся к категориям базового уровня. Перцептивно выдающиеся цвета служат прототипами для развития цветообозначений, и можно сделать вывод о том, что в английском языке существует самостоятельная группа, состоящая из 11 цветовых категорий, которые могут быть определены как «основные цвета» (*basic color terms*): *black, white, red, yellow, green, blue, brown, pink, orange, purple, grey*, возникающие в определенной последовательности в процессе эволюции языка [6]. Эти цвета отражают универсальные характеристики цветовосприятия. Цветовые метафоры широко применяются в разных языках [1; 5], в том числе при создании терминов.

Проводя исследования когнитивных механизмов формирования устойчивых лексических единиц с компонентом цветообозначения (колоронимом), которые являются терминами или функционируют в профессиональном сленге подъязыка экономики и трудового права, один из шаблонов построения таких цветотерминов на основе концептуальных метафор и метонимии оказался чрезвычайно продуктивным, проявляя значительную гибкость при образовании новых терминов. Речь идет о шаблоне *X-collar (worker, job, work)*.

Цель данного исследования - проанализировать когнитивные механизмы образования терминов с использованием шаблона *X-collar (worker, job, work)* [9, с. 399], где *X* до недавнего времени означал тот или иной цвет.

По сравнению с предыдущим исследованием [2] практически завершилось построение всего спектра основных цветов: добавились желтый и фиолетовый цвета.

Профессии «желтых воротничков» описывают профессии в творческих отраслях. Эти типы работ невероятно разнообразны и могут включать в себя задачи и обязанности как белых, так и синих воротничков (например, фотографы, кинематографисты, режиссеры, редакторы).

Those that fall under the *yellow collar job* are those who invent and develop ideas. Do you possess any of the skills listed above? (www.enugu-jobs.org)

Purple-collar jobs - это обычно рабочие места, которые находятся где-то посередине между белыми и синими воротничками. Это означает, что работа «фиолетовых воротничков» предполагает определенный уровень ручного труда и офисной работы, например, инженеры и техники (инженер-строитель может проводить некоторое время в офисе и выполнять важные задачи на местах).

Также в линейке цвета присутствует колороним *scarlet* (алый), который несколько сузил свое значение, обозначая, скорее, не вообще работников порноиндустрии (культурологический перенос цвета), а женщин, которые после нескольких лет занятий проституцией, сами занялись бизнесом, став владелицами киберпорно.

Четыре цветотермина с колоронимами *blue-*, *white-*, *pink-* и *green-collar* прошли лексикализацию и закреплены в словарях. При этом цветотермин *pink-collar worker* теряет метонимическую связь с гендером из-за социальных изменений в экономике. Цветотермин *red-collar worker* (красный воротнички) представлен одним значением - государственными служащими всех категорий,

что обусловлено получением компенсации из расходной части федерального бюджета (оформленной «красными» чернилами).

Пока еще остается два значения у цветотермина *brown collar worker* (коричневые воротнички): 1) люди, связанные с армией, флотом, военно-воздушными силами, космосом; 2) латиноамериканские работники-мигранты. Очевидно, что второе значение имеет расистскую окраску из-за более темного цвета кожи мигрантов.

Рабочие места *black collar workers* (черный ошейник) раньше были в горно- и нефтедобывающей промышленности и включали работников, выполняющих физическую работу, выполняемую в грязных условиях. Сегодня «черные воротнички» - творческие профессионалы, такие как художники, графические дизайнеры и видеопродюсеры. Этот термин перешел к ним из-за их неофициальной «униформы», которая часто представляет собой одежду черного цвета, из-за чего и происходит метонимический перенос значения (<https://klcampbell.com/complete-collar-colors-understanding-consumer-personas/>).

Термин *orange-collar workers* (амер.) – рабочие-заключенные из-за оранжевого цвета тюремных роб - расширил свое значение и стал включать тех работников, которые по требованиям техники безопасности носят на работе оранжевые жилеты.

Hays said recruiters were now referring to the high-paying resources sector jobs as "orange collar" workers, a reference to the high visibility uniforms that are so common in mining towns.

"Orange collar staff are identified by their highly technical and specialist skills. They are likely to work in remote locations, and are typified by their level of relevant training, adherence to compliance and long-term commitment to a project," the Hays report said (John McCarthy, "Most employers bracing for busier times, according to new employment survey," Courier Mail, June 11, 2012)

Остается многозначным термин *grey-collar worker*.

Серый цвет всегда занимает место между черным и белым, очень часто подразумевая что-то среднее. *Grey-collar workers* (серые воротнички), которых также называют работниками «средней квалификации» и «гибридными», составляют значительную часть рынка труда. Они, как правило, обладают узкой специализацией и занимают некоторые из наиболее важных должностей в рабочей силе и в нашей жизни. Фактически, к профессиям «серых воротничков» относятся широкий спектр, начиная от служб быстрого реагирования и медицинских работников и заканчивая поставщиками продуктов питания, производством и распределением, учителей и работников детских учреждений также относят к этой категории.

Gray-collar workers are a crucial subset of the workforce that exist at the intersection of technology and service roles. They use both physical and technical skills in their jobs and often fall into the essential worker category, including a multitude of healthcare professionals, teachers, firefighters, government workers, and police officers. (<https://www.fastcompany.com/90692075/why-gray-collar-workers-may-just-be-the-answer-to-your-post-pandemic-hiring-woes>)

Grey-collar workers также могут использоваться, когда речь идет о работниках, которые продолжают трудиться после наступления возраста выхода на пенсию.

Мы уже смирились с тем, что слово *rainbow* (радужный) сейчас ассоциируется с ЛГБТ сообществом. Однако, словари фиксируют совершенно другое значение в шаблоне *rainbow-collar workers*, под которыми в американском английском подразумеваются сотрудники, 1) совмещающие работу на сборочной линии с техническими или административными обязанностями, либо 2) фабричные рабочие, которые прошли переподготовку для выполнения технических или административных обязанностей, поскольку их предыдущие рабочие места заняла роботехника (<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/rainbow-collar>).

Так как шаблон оказался очень продуктивным, вместо колоронима в нем стали использовать другие прилагательные [3].

Во-первых, это - названия металлов, поскольку они могут использоваться в том числе и для передачи цвета: *gold-*, *silver-*, *steel-*, *chrome-collar workers*. В первом случае – речь идет все-таки о ценности металла (т.е. особо ценные, высокооплачиваемые работники). Во-втором случае – совпадает со значением *grey-collar workers*, когда речь идет о возрастных работниках (поколении бэби-бумеров). Второе значение *silver-collar workers* относится к случаям использования ботов или искусственного интеллекта для выполнения различных рабочих функций. *Steel-* и *chrome-collar workers* означают роботов:

With increasing frequency, union leaders see the ranks of blue-collar workers giving ground to "steel-collar workers" -- robots that can perform repetitive tasks tirelessly, quickly, and efficiently (<https://www.csmonitor.com/1981/0211/021144.html>)

В этом же шаблоне встречаются и другие прилагательные вместо колоронимов: *no-collar* или *virtual-collar workers* (реже) используется для обозначения работников, работающих в дистанционном режиме.

Рабочие места для *new-collar workers* (новых воротничков) не используют колоронимы, но являются одними из наиболее важных для экономики. Они развивают технические и социальные навыки, необходимые для работы в сфере технологий, посредством нетрадиционных образовательных путей, включая обучение в совершенно разных учебных заведениях, общественных колледжах, профессиональных школах, учебных лагерях по программному обеспечению, с привлечением программ технической сертификации, а также стажировку на рабочем месте.

Manufacturers expect new collar workers to have the digital skills needed to “run automation and software, work with CAD files and programs (such as Fusion 360 and Autodesk), program sensors, maintain robots, repair 3D printers and collect and analyze data,” says Sarah Boisvert, author of *The New Collar Workforce* and co-founder of the commercial division of Potomac Photonics, a manufacturer in Baltimore, Maryland (<https://www.gray.com/insights/new-collar-workers-are-the-future-of-manufacturing/>).

Очень часто у новых терминов есть авторы, которые порой оспаривают авторство, или дают отличающиеся определения терминам. Так, например, канадский писатель Дуглас Коупленд (Douglas Coupland) в своей книге *A Dictionary of the Near Future* (2010) предложил термин *blank-collar workers*, объясняя, что это "*Formerly middle-class workers who will never be middle class again and who will never come to terms with that.*" (Бывшие работники, относившиеся к среднему классу, которые никогда больше не будут средним классом и никогда не смирятся с этим) (<https://passagedesperles.blogspot.com/2011/06/couplands-dictionary-blank-collar.html>).

На авторство этого же термина претендует Кристиан Кабаши (Kristian Kabashi), сооснователь компании Numarics, идейный лидер в области развития труда и передовых технологий. Он утверждает, что в 2015 году придумал термин *blank-collar workers*, подразумевая под ним работников, чьими основными характеристиками являются их адаптивность, инновации и способность использовать технологии для обеспечения значимого и устойчивого роста (*their adaptability, innovation and ability to leverage technology to create meaningful and sustainable growth*) [8]

Устойчивые сочетания могут видоизменяться, получая дополнительные значения [4], как, например, *dirty-white-collar*, означающий коррумпированного, нечистого на руку предпринимателя:

Now in *dirty-white-collar* cases like these, two charges naturally arise: misuse of public funds and grand theft. They're the two sides of the same stolen coin [7].

Анализ вышеприведенных терминов показал, что в англоязычном социуме закончился процесс использования основных цветов для создания терминов по шаблону *X-collar (N)*, некоторые из таких терминов лексикализировались. Также в шаблоне стали использоваться и другие прилагательные, помимо колоронимов, для создания новых терминов для определения вновь возникающих групп работников на рынке труда. Большинство вновь сформированных терминов создаются метонимически по аналогии, т.е. используя ранее известные сочетания и производя соответствующие замены.

Многие из них носят окказиональный характер (*popped-collar workers, fuel-collar jobs*) и, вероятно, никогда не закрепятся в языке, но у некоторых, вероятно, такая возможность есть (*open-collar jobs, gold-collar professionals*).

Кроме того, проведенный анализ показал, что существующие термины могут расширять или сужать свои значения в связи с социально-экономическими изменениями, растущей важностью высококвалифицированных работников в узких сферах экономики, роботизацией, увеличением числа рабочих мест, которые, с одной стороны, не связаны с физическим трудом, но, с другой стороны, представляют собой низкооплачиваемые позиции в секторе предоставления услуг.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воронцова М.Д., Митрофанова О.А. Vert grenouille, jaune citron, le rose barbe à papa : функционирование колоронимов в современном французском языке (на материале художественной литературы) // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. научных статей. Москва. 2023. с. 28-37.
2. Коптелова И.Е., Фадеева И.А. Цветные воротнички // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ. М.: 2018. С. 24-34.
3. Коптелова И.Е. Какие воротнички сейчас в моде // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов конференции. Москва. 2019. С. 545-551.
4. Коптелова И.Е. Цветовая палитра преступлений // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе. Сб. материалов конференции. Рязань. 2024.
5. Лысикова И.В. Цветовая метафора в политическом дискурсе (на материале немецкого языка) // Гуманитарные исследования в новых реалиях. Сб. материалов конференции. Ставрополь. 2023. С. 65-67.
6. Berlin Brent & Kay Paul. Basic Color Terms: Their Universality and Evolution. University of California Press, 1991. 196 p.
7. Jenkins, Logan. Slap on wrist seems par for the course in Lnganbach saga/ The San Diego Union-Tribune. March 02, 2002.
8. Kabashi, Kristian. Embracing The Blank Collar: A New Paradigm For Success In The Future Of Work [electronic resource]. Apr. 17, 2023. URL: <https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2023/04/17/embracing-the-blank-collar-a-new-paradigm-for-success-in-the-future-of-work/?sh=35bd964a1272> (date of retrieval 22.01.2024)
9. Silaški, N. X-collar workers in the new economy – the role of metonymy in coining new terms in English. In S. Gudurić (Ed.), *Jeziци i kulture u vremenu i prostoru* [Languages and cultures across time and space]. Novi Sad: Filozofski fakultet. 2012. pp. 399-406.

Кулешова А.В.

ПРИНЦИПЫ И МЕХАНИЗМЫ ПРОЦЕССА ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ

***Аннотация.** В статье речь идет об одном из способов образования дискурсивных маркеров – грамматикализации. Автор делает обзор теории данного вопроса, приводя точки зрения различных ученых, занимающихся данными исследованиями. Кроме того, акцентируется внимание на основных принципах грамматикализации и этапах этого процесса.*

***Ключевые слова:** дискурс; дискурсивный маркер; грамматикализация; грамматическая функция; грамматическое значение; грамматическая категория*

Несмотря на существующие в современной лингвистике многочисленные исследования такого языкового феномена, как дискурсивный маркер (далее – ДМ), данная область по-прежнему продолжает вызывать научный интерес и остается проблемной. В научной литературе ученые поднимают вопросы терминологической номинации ДМ, его категоризации, классификации, функционирования в дискурсе, а также пути возникновения ДМ. Именно этот аспект анализа ДМ будет затронут ниже.

Цель данной статьи заключается в описании и анализе механизмов и принципов одного из способов образования ДМ в современном французском языке, а именно процесса грамматикализации.

В научной литературе, посвященной проблеме грамматикализации ДМ, одни ученые представляют общие теоретические размышления по этому поводу [1, 2, 3, 6, 9, 10, 15, 16, 19], другие уделяют внимание описанию и анализу этого процесса на примере конкретных маркеров в разных языках [4, 5, 7, 20, 21], в том числе во французском языке.

Остановимся подробнее на истории, механизмах и принципах обозначенного процесса.

Несмотря на отсутствие однозначного определения понятия грамматикализации, в целом, этот процесс представляет собой переход от лексического знака к грамматическому. Кроме того, общим является тот факт, что теория грамматикализации основана на работах Антуана Мейе, который в 1912 году в своей статье «Эволюция грамматических форм» ввел данный термин, чтобы описать переход автономного слова к роли грамматического элемента. Ученый видит в этом один из двух фундаментальных процессов обогащения и обновления грамматики конкретного языка. Вторым таким значимым процессом, по его мнению, является аналогия: «В то время как аналогия может обновлять отдельные детали формы, оставляя чаще всего без изменений общий план существующей системы, «грамматикализация» создает новые формы, вводит категории, которые не имели языкового выражения, трансформирует всю систему. Более того, этот тип, как и аналоговые инновации, есть результат использования языка, естественное следствие этого» [16, p. 133] (здесь и далее перевод наш – А.К.).

Таким образом, для А. Мейе грамматикализация представляет собой некий процесс эволюции, характеризующийся переходом от полной лексической единицы (которую он называет «автономным словом») к статусу грамматической единицы и имеет большей частью экспрессивное значение. Ученый описывает процесс того, как глаголы, существительные или прилагательные постепенно становятся вначале предлогами, наречиями или служебными глаголами, а затем переходят в разряд суффиксов и флексий и, в конце концов, полностью исчезают [10].

В более позднем определении Э. К. Трауготта «грамматикализация представляет собой процесс, посредством которого лексический материал в сильно ограниченных прагматических и морфосинтаксических контекстах становится грамматическим, другими словами, лексический материал в определенных синтаксических функциях начинает участвовать в организации структуры языка, особенно в его морфосинтаксических конструкциях [19, p. 1].

Анализируя работы Л. Бринтон, стоит отметить ее исследование *Pragmatic Markers in English. Grammaticalization and Discourse Functions*. В этой статье вслед за К. Леманном [15] и Б. Хайне [12], а также П. Хоппером [13] и Э. К. Трауготтом ученый цитирует определение, предложенное Ежи Куриловичем: «Грамматикализация заключается в расширении сферы употребления морфемы

при переходе от лексического к грамматическому или от менее грамматического к более грамматическому статусу, от словообразовательного форманта к словоизменительному» [14, р. 69]. Между тем, Л. Бринтон отмечает, что сам термин «грамматикализация» и подразумеваемый под ним процесс должны восприниматься в широком смысле, то есть это процесс эволюции, определяемый следующими характеристиками: однонаправленность, декатегоризация, фонологическая редукция [6]. Термин «грамматика» здесь используется также в широком смысле, т. е. он включает помимо фонологических, лексических, семантических и морфосинтаксических аспектов языка отдельные прагматические элементы, что позволяет рассматривать ДМ как часть грамматики и как языковые элементы, подверженные грамматикализации.

В отечественной лингвистике интересным нам видится мнение А. А. Зализняк, которая рассматривает грамматикализацию как частный случай семантического перехода. Под семантическим переходом ученый понимает «наличие некой концептуальной смежности (смежные концепты в ментальном пространстве) между двумя языковыми значениями А и В, проявляющейся в том, что данные два значения совмещаются в пределах «одного слова в широком смысле» [1, с. 33]. Семантический переход проявляется в синхронной полисемии (франц. глагол *aller* имеет значение 'идти' и одновременно используется как вспомогательный глагол в сложных временах), диахронической семантической эволюции (франц. глагол *avoir* 'иметь' происходит из лат. *habere* 'держат'), морфологической деривации (франц. предлог *pendant* 'пока' образован от глагола *pendre*), когнатах (франц. *tenir* 'держат' и португ. вспомогательный глагол *ter*), заимствованиях (русское *сортир* происходит от франц. глагола *sortir* 'выходит'). Грамматикализация в этом случае представляет собой такой переход, целью которого является «более грамматическое значение». Например, значение 'назад' англ. *back* более грамматическое, чем первоначальное 'спина' [1, с. 34].

Е. В. Рахилина полагает, что сущность грамматикализации состоит в приобретении новой грамматической функции того или иного языкового явления. Ученый отмечает, что в этом случае лексема или словосочетание начинает употребляться только при определённых грамматических условиях и более ограничено, чем в исходном значении. Это грамматически ограниченное употребление сопровождается изменением или сужением исходного значения и превращением его из лексического в грамматическое [2].

В целом, теория грамматикализации основана на следующих принципах:

1. Изменения однонаправленные. Это означает, что обратного процесса быть не может. Форма, достигшая определенной стадии в своем развитии, не может вернуться к предыдущей стадии. Отметим, что некоторые ученые выдвигают положения о том, что процесс грамматикализации обратим, и может произойти процесс «деграмматикализации» [11, 15, 17]. Между тем, приводимые сторонниками данной идеи примеры единичны и, на наш взгляд, не подтверждают наличие обратного перехода грамматикализированных единиц.

2. Изменения следуют одной и той же тенденции, которая заключается в движении от лексического к грамматическому или от одного грамматического элемента к другому, но более высокого уровня. Это означает, что отправной точкой является лексическая форма, снабженная описательным содержанием, и что ее эволюция приведет к тому, что она превратится в грамматическую форму, следовательно, лишенную описательного содержания, но несущую грамматическую или текстовую функцию (объясняющую, как следует интерпретировать высказывание).

3. Изменения идут в направлении уменьшения форм или конструкций. Один из случаев, который наглядно иллюстрирует процесс грамматикализации, представлен лексической единицей *pas* > *passus*, которое стало отрицательной частицей *pas*. Таким образом, в процессе эволюции слово стало полностью грамматическим [18, p. 57].

Что касается грамматикализации ДМ, то основными механизмами, реализуемыми в данном случае, являются:

1) потеря семантической транспарентности, которая может проявляться в потере словом своего смысла и в результате в невозможности его соотнесения с ситуацией, в которой оно употреблено;

2) фонологическая редукция (например, *si je veux* /sizvø/ /sifvø/);

3) декатегоризация. Например, глагол *tenir*, который постепенно теряет свое употребление в 1 и 2 л. мн. ч. повелительного наклонения и в определенных контекстах начинает употребляться исключительно в форме *tiens*;

4) фиксация положения. Например, маркер *tu dis* не принимает инверсию *tu* и *dis*. Именно сочетание в этом положении двух блоков, изначально не объединенных и, следовательно, взаимозаменяемых, сегодня образует дискурсивный маркер;

5) слияние. Например, маркеры *de toute façon, je comprends* образованы слиянием нескольких ранее автономных единиц;

6) расширение контекстов употребления ДМ;

7) субъективизация, т. е. прагматико-семантический процесс, в соответствии с которым чувства становятся все более связаны с субъективным универсумом говорящего или с его отношением к пропозиции;

8) прагматическое усиление [8, p. 182], т. е. усиление прагматических функций, выполняемых ДМ.

Элемент считается полностью прошедшим процесс грамматикализации, когда изменение укрепилось и распространилось в языковом сообществе, а ограничения предыдущего контекста больше не являются обязательными, хотя сосуществование обоих по-прежнему возможно [13, p. 48].

При этом процесс грамматикализации того или иного языкового элемента проходит в три этапа:

1) на первом этапе языковая единица начинает использоваться для выражения грамматического значения;

2) на втором этапе данная единица становится многозначной, начиная использоваться в новом окружении;

3) на последнем этапе языковая единица полностью утрачивает первоначальное значение, остается только значение, полученное в процессе грамматикализации. В результате в системе языка формируется новая грамматическая категория [12].

Таким образом, мы имеем дело с градуальным характером обозначенного процесса. Например, та или иная единица, проходя этап декатегоризации, может одновременно плавно проходить этап фонологической редукции. Если единица изначально состоит из нескольких элементов, то их сближение происходит также постепенно, а не одномоментно.

О разных степенях грамматикализации упоминают многие ученые, начиная с А. Мейе. Подобные утверждения мы встречаем у Х. Леманна [15], Г. Дости [10], П. Хоппера [13], Е. В. Рахилиной [2]. Интересно, что П. Хоппер рассматривает градуальный характер грамматикализации как следствие расплывчатости границ между лексическим и грамматическим [13].

Одним из спорных вопросов является отождествление процессов грамматикализации и прагматикализации ДМ. Известно, что данные процессы идут взаимосвязанно и параллельно, однако они имеют некоторые отличия. Верным в этом случае нам видится позиция В. В. Смирновой, говорящей о разграничении обязательности (грамматикализация) и факультативности (прагматикализация) выражения нового грамматического значения при формировании новой грамматической категории [3].

Итак, процесс грамматикализации есть один из основных путей формирования дискурсивных маркеров. Данный процесс определяется по-разному в трудах различных ученых, однако имеет общие характеристики. Этот процесс однонаправлен, градуален и имеет несколько этапов, которые проходят постепенно. К основным механизмам грамматикализации относятся потеря семантической прозрачности, фонологическая редукция, декатегоризация, фиксация положения, слияние, расширение контекстов, субъективация и прагматическое усиление. Процесс грамматикализации не полностью идентичен прагматикализации и может рассматриваться как самостоятельный. Дальнейшее изучение процесса грамматикализации отдельных дискурсивных маркеров поможет лучше понять их роль и функционирование в том или ином виде дискурса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зализняк А. А. Семантический переход как объект типологии // Вопросы языкознания. – 2013. – № 2. – С. 32–51.
2. Рахилина Е. В. Лингвистика конструкций. – М.: «Издательский центр «Азбуковник», 2010. – 584 с.
3. Смирнова В. В. Формирование дискурсивных маркеров проблемной достоверности с исходной семантикой зрительного восприятия. Дисс. к. филол. н. – Воронеж, 2018. – 284 с.
4. Andersen H. L. Marqueurs discursifs propositionnels // Langue française. – 2007. – № 154. – P. 13–28.
5. Bolly C. Constructionalisation et structure informationnelle. Quand la grammaticalisation ne suffit pas pour expliquer *tu vois* // LINX 61. – 2012. – P. 103–130.

6. Brinton L. J. Pragmatics Markers in English Grammaticalization and discourse functions. – Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2009. – 412 p.
7. Ciry G. Analyse multidimensionnelle des marqueurs discursifs commençant par «si». Thèse de doctorat. Linguistique. – Université Polytechnique Hauts-de-France, 2020. – 520 p.
8. Crible L. Grammaticalisation du marqueur discursif complexe «ou sinon» dans le corpus de SMS belge: Spécificités sémantiques, graphiques et diatopiques // *Le Discours et la Langue*. – 2015. – № 7. – P. 181–200.
9. Degand L., Simon-Vandenberghe A.-M. Grammaticalization and (inter) subjectification of discourse markers // *Linguistics*. – 2015. – № 49/2. – P. 287–294.
10. Dostie G. Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique. – Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, «Champs linguistiques», 2004. – 296 p.
11. Haspelmath M., Fischer O., Norde M., Perridon H. On directionality in language change with particular reference to grammaticalization // *Up and down the cline. The nature of grammaticalization*. – Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 2004. – P. 17–44.
12. Heine B. Grammaticalization // *The Handbook of Historical Linguistics*. – Oxford: Blackwell Publishing, 2003. – P. 575–601.
13. Hopper P. J., Traugott E. C. Grammaticalization. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 276 p.
14. Kuryłowicz J. The evolution of grammatical categories // *Diogenes*. – 1965. № 51. – P. 55–71.
15. Lehmann Ch. Thoughts on grammaticalization. – Erfurt, 2002. – 183 p.
16. Meillet A. L'évolution des Formes Grammaticales // *Scientia (Rivista di scienza)*. 1912. – Vol. 12. – № 26. – P. 384–400.
17. Norde M., Davidse K., Breban T., Brems L., Mortelmans T. Degrammaticalization. Three common controversies // *Grammaticalization and Language Change: New Reflections*. – Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 2012. – P. 73–110.
18. Rossari C. L'émergence de constructions nominales comme marqueurs de discours // *Marqueurs discursifs et subjectivité*. – Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2011. – P. 51–70.
19. Traugott E. C. Subjectification in Grammaticalization // *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 21–54.
20. Van Bogaert, J. I think and other complement-taking mental predicates: a case of and for constructional grammaticalization // *Linguistics*. – 2011. – № 49/2. – P. 295–332.
21. Waltereit R. À propos de la genèse diachronique des combinaisons de marqueurs. L'exemple de *bon ben* et *enfin bref* // *Langue française*. – 2007. – № 154. – P. 94–109.

*Махмуд мослех Мохаммед Аль-Саммарраие
Абдулла Валид Латиф*

ПРОЦЕССЫ МЕТАФОРИЗАЦИИ И ИДИОМАТИЗАЦИИ БЫТОВЫХ НАБЛЮДЕНИЙ НА РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье на основе конкретных примеров в русском и арабском языках рассматриваются культурно-обусловленные особенности метафоризации и идиоматизации сущности бытовых явлений через фразеологические образы, их взаимосвязь с национальными реалиями и традициями. На этой основе выделены группы устойчивых фразеологических единиц (ФЕ) и сделан вывод о влиянии семантической целостности при переводе с использованием свободных словосочетаний, которые характерны для арабского языка.

Ключевые слова: язык; лексика; метафора; фразеологизмы; сравнения; лингвистика

Освещение создания и функционирования языковой картины мира (далее - ЯКМ) было бы неполным без анализа одного из действенных ее наполнителей, а именно, – метафоризации как способа предметной номинации в языке. Являясь одним из способов отражения языковой картины каждого этноса, метафора занимает исключительно важное место в мыслительном процессе и в языке народа.

Важной стороной национально-культурного своеобразия каждого национального языка являются процессы формирования в нем вторичных наименований в создании национальной языковой картины мира (далее - НЯКМ), отличающейся выразительными эмоционально-экспрессивными свойствами. Такие процессы происходят, как правило, в соответствии с национально-культурными традициями, обычаями, с одной стороны, и самой способностью языка называть видимый либо невидимый мир тем или иным способом – с другой.

Происходящие в национальных языках процессы метафоризации объясняются существенными изменениями в интенсификации практической деятельности человека по дальнейшему углублению в сущность явлений внешнего и внутреннего мира. Эта деятельность человека, переход на постижение глубинных связей и отношений в окружающем его мире оказали влияние и на методы изучения языковых систем, в которых стали вскрываться соответствующие глубинные структуры, скрытые за ними смыслы и закономерности их трансформаций.

Метафора – это скрытое сравнение, один из приёмов познания и описания мира. Метафоризация происходит путем когнитивного переноса уже известных значений с целью создания новых концептов. Иначе говоря, она заключается в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основе какой-либо аналогии, сходства, сравнения и элемента сравнения (*мчатся как ветер; легкий как пух; встретить как врага* и т.п.). Элемент *как* мы рассматриваем здесь не только как сравнительный союз, но и как показатель его всевозможных грамматических, лексических и структурных замен (*мчатся как ветер; мчатся будто ветер; словно ветер мчатся; мчался что ветер* и т.д.).

Наши наблюдения над соответствующими языковыми фактами русского и арабского языков показывают, что в обоих языках существуют готовые конструкции, представляющие собой несвободные устойчивые языковые сравнения, значения которых известны носителю языка и представляют собой установившийся и закреплённый речевой практикой «контекст» данных конструкций. Как грамматическая, так и семантическая структура таких конструкций имеет черты как сходства, так и различия [1, с. 94-95].

В национальных языках, в том числе русском и арабском, в создании фразеологических образов участвуют слова, обозначающие различные явления природы, части тела, внутренние органы (сердце, печень, желудок и т.д.). При этом они нередко наделяются нереальными признаками или способностью к нереальным действиям и состояниям, т.е. подвергаются метафоризации, ср.:

рус.: *сердце разрывается*, ар.: *يَحْتَدِمُ الْقَلْبُ* – *сердце бушует*;
рус.: *большое сердце*, ар.: *قَلْبٌ قَاسٍ* – *большое сердце*;
рус.: *с открытым сердцем*, ар.: *بِقَلْبٍ مُنْفَتِحٍ* – *с открытым сердцем*;
рус.: *взяла печаль*, ар.: *أَخَذَتْ الْحُزْنَ* – *взяла печаль*;

Широкое отражение в ФЕ получают различные душевные переживания как реакция на события и факты:

рус.: *рана в сердце*, ар.: *рана в сердце*;
рус.: *рана в душе*, ар.: *рана в душе*;
рус.: *как будто пелена с глаз*, ар.: *раскрыл глаза на истину*.

Такие примеры достаточно убедительно указывают на связь лингвистики с проблемами взаимодействия языка и культуры, они способствуют осмыслению психических, психологических, поведенческих процессов, происходящих в том или ином обществе.

В любом из рассматриваемых языков мы можем выделить группу устойчивых единиц, возникших в результате метафоризации и идиоматизации прежде всего бытовых наблюдений, прошедших в процессе своего формирования обобщение конкретных реалий жизни трудового народа:

рус.: *рассыпаться мелким бесом* – перед кем-нибудь, всячески угодать, льстить кому-либо; заискивать;

ар.: *بَالَغَ بِالْإِطْرَاءِ* – *рассыпаться в похвалах*;

рус.: *манна небесная* – что-то ценное, желанное, достаемое без каких-либо усилий или затрат;

ар.: *هَدِيَّةٌ مِنَ السَّمَاءِ* – *подарок с небес*;

рус.: *мал золотник, да дорог* – небольшой по величине, но ценный по своим качествам;

ар.: *هُوَ صَغِيرٌ لَكِنَّهُ ذَا قِيَمَةٍ كَبِيرَةٍ* – *хотя маленький, но очень дорог*;

рус.: *ломать копья* – с жаром спорить о чем-либо (нередко по пустякам);

ар.: *أَقَامَ الدُّنْيَا وَ أَقْعَدَهَا* – *взбудоражить мир*;

рус.: *лучше меньше, да лучше* – хорошее качество важнее большого количества;

ар.: *قَلِيلٌ دَائِمٌ خَيْرٌ مِنْ كَثِيرٍ مُنْقَطِعٍ* – *мало, но постоянно, лучше чем много, но не всегда*;

рус.: *продрать с песком* – сильно ругать кого-либо, делать кому-либо строгий выговор (ср. глагольное образование на основе фразеологизма: *пропесочить*);

ар.: *مَرَّعَ أَنْفَهُ فِي التُّرَابِ* – *втоптать нос в грязь*;

рус.: *пройти огонь и воду* – испытать трудности, побывать в различных переделках;

ар.: *عَانَى أَشَدَّ الْمَصَاعِبِ* – *переживать величайшие трудности*;

рус.: *шиворот-навыворот* – в обратном порядке; наоборот;

ар.: *مَقْلُوبٌ رَأْسًا عَلَى عَقَبٍ* – *вверх ногами*;

рус.: *жить на всем готовом* – быть обеспеченным, не заботиться о средствах к существованию;

ар.: *عَاشَ عَلَى أَكْتَابِ الْآخَرِينَ* – *жить на плечах других*;

рус.: *моя хата с краю* – это меня не касается, это не мое дело;

ар.: *هَذَا الْأَمْرُ لَا يَعْنِينِي* – *это дело меня не интересует*;

рус.: *внести свою лепту* – принять посильное участие в чем-либо;

ар.: *أَدَّى نَصِيْبَهُ* – *внесение лепты*.

Подобные явления мы наблюдаем и при сопоставлении арабских идиоматических выражений с русскими:

ар.: *حَانَ وَقْتُ الصَّلَاةِ* – *настал час молитвы*;

рус.: *пришел час молитвы*;

ар.: *نَاوَلَ رِذَاءَ الرَّحْمَةِ* – *дать платок пощады*;

рус.: *проявить сострадание, милосердие*;

ар.: *إِسْتَجْمَعَ رُشْدُهُ وَ قُوَاهُ* – *вернулись к нему его дух и сила*;

рус.: *пришел в себя*;

ар.: *قَرَّتْ عَيْنُهُ* – *охладить, прохладить глаза*;

рус.: *отлегло от сердца*;

ар.: *بَعِيدٌ عَنِ الْعَقْلِ وَقَرِيبٌ إِلَى الْجَهَالَةِ* – *далек от разума и близок к невежеству*;

рус.: *безграмотный, некультурный* и т.д.

Таким образом, фразеологическая единица каждого языка в содержательном отношении охватывают широкий спектр бытовых явлений, конкретных реалий жизни трудового народа: они органично вошли в идиоматический состав фразеологического фонда языка.

В то же время исследование данного явления показывает, что традиционные свободные словосочетания, которыми в основном характеризуется арабский язык, отличаются от ФЕ русского языка отсутствием семантической целостности, идиоматичности. Это объясняется тем, что во фразеологизме слово, как правило, приобретает содержание, соответствующее смыслу данного семантического целого, всего лексического комплекса, в переводе же на другой язык происходит его замена свободным словосочетанием, что приводит к деформации устойчивости и цельности фразеологической единицы (ср.: ар. *охладить глаза* и рус. *успокоиться, не плакать*; рус. *шиворот-навыорот* и ар. *مَقْلُوبٌ رَأْسًا عَلَى عَقَبٍ* – *вверх ногами*; рус. *пройти огонь и воду* и ар. *عَانَى أَشَدَّ الْمَصَاعِبِ* – *переживать величайшие трудности* и под.).

В каждой из фразеологических групп сопоставляемых нами разноструктурных языков можно отметить отражение национально-культурных традиций, выражающихся в характере общественных отношений, явлениях воспитательного воздействия на личность (*продрать с песком; втоптать нос в грязь*), преодолении человеком жизненных трудностей (*пройти огонь и воду; переживать величайшие трудности*), утверждении в общественных отношениях чувства ответственности (*внесение лепты*), осуждении неблагоприятных поступков (*жить на всем готовом; идти по головам*) и т.п., что представляет собой важный пласт фразеологической картины мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пименова М. В. Предисловие // Введение в когнитивную лингвистику / под ред. М. В. Пименовой. – Кемерово, 2004. – Вып. 4. – 208 с.
2. Попов Р. Н. Фразеологизмы русского языка с архаичными значениями и формами слов / Р. Н. Попов. – М. : Высш. школа, 1976. – 200 с.
3. Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 336 с.

- 1960-1961.98 أساس البلاغة. أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري. كتاب الشعب. 9 أجزاء. القاهرة. 1.
1960-1962.199 المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية. جزءان. القاهرة.
1952 المستطرف في كل فن مستطرف. شهاب الدين محمد بن أحمد أبو الفتح الإبيشي المحلي. جزءان. القاهرة. 200.

Объедкова И.В.

ПОРТРЕТНЫЕ ОПИСАНИЯ В ТЕКСТАХ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА

Аннотация. В статье представлена общая характеристика портретного описания в художественных текстах Чарльза Диккенса. Приведен анализ самых ярких портретных описаний.

Ключевые слова: анализ; портретное описание; художественный текст.

Данная статья посвящена портретному описанию в произведениях Чарльза Диккенса. Его роль невозможно переоценить, поскольку оно помогает автору художественного произведения познакомить читателя с героем и уже при первом знакомстве, первом взгляде на него заставить читающего ощутить авторское отношение к персонажу, увидеть и понять, каковы определяющие черты его натуры.

Практически всякий раз создатель художественного образа персонажа использует его внешнюю характеристику. Эта портретная характеристика посредством описания портрета может быть очень подробной, детальной или краткой, немногословной, даже лаконичной, но от того не менее яркой и красноречивой. Описывая внешность, автор акцентирует внимание на основных чертах характера. Портретное описание, таким образом, не только становится своеобразным фоном, способным оттенить личностные особенности и характер героя, но и помогает донести до читателя его отношение к происходящим событиям, людям и обстановке, его окружающим. Внутреннее состояние, внутренние переживания и перемены героя всегда проявляются в его внешнем облике. Поэтому по ходу развития сюжетной линии произведения автор вновь и вновь может прибегать к более или менее детальному портретному описанию одного и того же героя.

Таким образом, важное предназначение портретного описания героя в том, что оно не только раскрывает его характер, но предоставляет читателю возможность проследить эволюцию его мироощущения, внутреннего состояния. Точные и лаконичные характеристики в портретах способны сделать героев запоминающимися, яркими.

Диккенс, как и другие авторы, создавая описание-портрет своего героя, фактически изображает внешность человека (его лицо, фигуру, движения, мимику, жесты, одежду). Совокупность перечисленных деталей позволяет

читателю составить представление об изображаемом. Картина дополняется элементами, характеризующими, помимо внешности, образ персонажа в целом.

Посмотрим, как Ч. Диккенс описывает Скруджа из «Рождественской истории»:

Oh! But he was a tight-fisted hand at the grindstone, Scrooge! a squeezing, grasping, wrenching, scraping, clutching covetous old sinner! Hard and sharp as flint, from which no steel had ever struck out generous fire; secret, and self-contained, and solitary as an oyster. The cold within him froze his old features, nipped his pointed nose, shriveled his cheek, stiffened his gait; made his eyes red, his thin lips blue and spoke out shrewdly in his grating voice. A frosty time was on his head, and on his eyebrows, and his wiry chin. He carried his own low temperature always about with him; he iced his office in the dog-days, and didn't thaw it one degree at Christmas [1].

Рассмотрим, каким образом автор создает описание данного персонажа.

В предложении «Oh! but he was a tight-fisted hand at the grindstone, Scrooge!» («Ну и сквалыга же он был, этот Скрудж!» [2, *здесь и далее перевод Т. Озерской*]) дается очень точное, яркое образное сравнение («a tight-fisted hand at the grindstone», что дословно можно перевести как «прижимная рукоятка жернова»). Усиленное повтором имени персонажа «..., Scrooge!», это выражение мгновенно рисует образ скряги. Далее следуют многочисленные формы сильных с эмоциональной точки зрения и содержательно дополняющих друг друга причастий: «a squeezing, wrenching, grasping, scraping, clutching, ...» («Вот уж кто умел выжимать соки, вытягивать жилы, вколачивать в гроб, загребать, захватывать, заграбастывать, вымогать...»). Диккенс нанизывает одно слово на другое, усиливая эффект, и завершает фразу беспощадной атрибутивной конструкцией «...covetous old sinner!» («Умел, умел старый греховодник!»). Затем, продолжая описание, автор опять характеризует старика, используя сравнительные обороты. Во-первых, «hard and sharp as flint» («Это был не человек, а камень. Да, он был холоден и тверд, как камень, ...»), причем не просто камень, а «from which no steel had ever struck out generous fire» («...и еще никому ни разу в жизни не удалось высечь из его каменного сердца хоть искру сострадания»). Во-вторых, «secret, and self-contained, and solitary as an oyster» («Скрытный, замкнутый, одинокий — он прятался как устрица в свою раковину»).

Затем Диккенс переходит непосредственно к описанию внешности старика. «The cold within him froze his old features, nipped his pointed nose, shriveled his cheek, stiffened his gait; made his eyes red, his thin lips blue; and spoke out shrewdly in his grating voice. A frosty rime was on his head, and on his eyebrows, and his wiry chin».

«Душевный холод заморозил изнутри старческие черты его лица, заострил крючковатый нос, сморщил кожу на щеках, сковал походку, заставил посинеть губы и покраснеть глаза, сделал ледяным его скрипучий голос. И даже его щетинистый подбородок, редкие волосы и брови, казалось, заиндевели от мороза».

Цель автора – помочь читателю мысленно представить себе внешний облик персонажа. Для этого Диккенс, описывая внешность старика Скруджа, использует для обозначения деталей внешности слова с предметной семантикой: «nose», «cheek», «eyes», «lips», «head», «eyebrows», «chin». Точной передаче черт лица и голоса способствует использование атрибутивных конструкций: «old features», «pointed nose», «thin lips», «grating voice», «wiry chin». Читатель, таким образом, благодаря отобранному и перечисленным писателем деталям, видит героя его глазами.

И, наконец, Диккенс вновь обращается к очень любимому им стилистическому приему – многочисленным повторам. Здесь, на наш взгляд, чрезвычайно уместно использование автором экспрессивного повтора не просто одного слова или выражения, а регулярно повторяющегося обращения к теме холода, инея, мороза и т.п., теме, пронизывающей все его описание. Лексика данной семантической группы может рассматриваться как ключевые слова для понимания сути данного персонажа: «He carried his own low temperature always about with him; he iced his office in the dog-days and didn't thaw it one degree at Christmas» («Он всюду вносил с собой эту леденящую атмосферу. Присутствие Скруджа замораживало его контору в летний зной, и он не позволял ей оттаять ни на полградуса даже на веселых святках). К тому же, яркую стилистическую окраску описанию придают противопоставления «iced – the dog-days» и «didn't thaw – Christmas».

В исследуемом отрывке автор изображает Скруджа настолько неприятной и отталкивающей личностью, что кажется, будто сам Диккенс не может сдержать своего гнева, наблюдая, образ какого бездушного, жестокого и эгоистичного человека он создал. Автор начинает описание междометием Oh! Это простое, но эффективное языковое средство он использует для выражения своего гнева. К стилистическому приему в виде наличия большого количества эллиптических оборотов писатель использует для придания описанию большей экспрессии и выразительности (a squeezing, grasping, wrenching, scraping, clutching covetous old sinner! Hard and sharp as flint, from which no steel had ever struck out generous fire... secret, and self-contained, and solitary as an oyster»). Еще одно эффективное стилистическое средство – порядок слов, – способствует созданию высокой степени эмоционального напряжения, которое как будто лишает автора возможности строить речь логически последовательно и грамматически верно. Здесь же мы наблюдаем плеонастическое подлежащее, использованное в конце предложения: Oh! but he was a tight-fisted hand at the grindstone, Scrooge!». Таким образом нанизывание стилистических средств и приемов, их совокупность, схождение, создание их высокой концентрации в одном месте текста достигает цели произвести эффект большей художественной силы.

Усилению экспрессивности способствует и использование фонетических стилистических приемов в этом же отрывке. Это аллитерация (повторение [s]) в метафорах и сравнениях: например, «secret, and self-contained and solitary as an oyster». Определенное напряжение достигается и ритмической организацией

высказывания. Стихотворный ритм, врываясь в прозаическое повествование, способствует повышению эмоциональной тональности описания.

И, конечно же, параллельные конструкции и другие средства передачи лично-оценочного отношения автора к предмету мысли тоже служат этой цели.

Интересный прием в виде повтора одних и тех же эпитетов можно наблюдать в описании Диккенсом семейства Тудлей в его романе «Домби и сын»: ...for Miss Tox escorted a plump rosy-cheeked wholesome apple-faced young woman, with an infant in her arms; a younger woman not so plump, but apple-faced also, who led a plump and apple-faced child in each hand; another plump and also apple-faced boy who walked by himself; and finally, a plump and apple-faced man, who carried in his arms another plump and apple-faced boy, whom he stood down on the floor, and admonished, in a husky whisper, to 'kitch hold of his brother Johnny!» [3].

«Мисс Токс эскортировала пухлую и румяную, цветущую молодую женщину с лицом, похожим на яблоко, державшую на руках младенца; женщину помоложе, не такую пухлую, но также с лицом, похожим на яблоко, которая вела за руки двух пухлых ребятишек с лицами, похожими на яблоко; еще одного пухлого мальчика, также с лицом, похожим на яблоко, который шел самостоятельно; и, наконец, пухлого мужчину с лицом, похожим на яблоко, который нес на руках еще одного пухлого мальчика с лицом, похожим на яблоко, коего он спустил на пол и хриплым шепотом приказал ему «ухватиться за брата Джонни»!» [4, перевод А. В. Кривцовой].

Очаровательная черта внешности целого семейства, на которую автор обращает внимание своего читателя – “apple-faced”, свидетельствует о доброжелательном отношении Диккенса к описываемым и нас тоже заставляет воспринимать их как людей простых и милых, может быть, добродушных. Повтор одного и того же эпитета помогает созданию яркого впечатления.

Хочется еще раз обратить внимание на еще один, насколько мы заметили, излюбленный стилистический прием Диккенса, благодаря которому его описания внешности и характера героев становятся запоминающимся – использование параллельных конструкций. Таких как, например, в описании хвастливого богача Джосайя Баундерби в романе «Тяжёлые времена». “He was a rich man: banker, merchant, manufacturer, and what not. A big, loud man, with a stare, and a metallic laugh. A man made out of coarse material, which seemed to have been stretched to make so much of him. A man with a great puffed head and forehead, swelled veins in his temples, and such a strained skin to his face that it seemed to hold his eyes open, and lift his eyebrows up. A man with a pervading appearance on him of being inflated like a balloon, and ready to start. A man who could never sufficiently vaunt himself a self-made man. A man who was always proclaiming, through that brassy speaking-trumpet of a voice of his, his old ignorance and his old poverty. A man who was the Bully of humility” [5].

Автор выстраивает череду параллельных предложений, начинающихся “a man...” («человек...»). (Мистер Баундерби — известный богач; он и банкир, и купец, и фабрикант, и невесть кто еще. Он толст, громогласен, взгляд у него

тяжелый, смех — металлический. Сделан он из грубого материала, который, видимо, пришлось сильно натягивать, чтобы получилась такая туша. Голова у него большая, словно раздутая, лоб выпуклый, жилы на висках как веревки, кожа лица такая тугая, что кажется, будто это она не дает глазам закрыться и держит брови вздернутыми. В общем и целом, он сильно напоминает воздушный шар, который только что накачали и вот-вот запустят. Он очень не прочь похвастаться, и хвастает он преимущественно тем, что сам вывел себя в люди. Он неустанно, во всеуслышание — ибо голос у него, что медная труба — твердит о своем былом невежестве и былой бедности. Чванное смирение — его главный козырь [6, перевод В. Топер]).

После такого описания на этого персонажа уже невозможно не обратить внимание, его невозможно не почувствовать, невозможно не запомнить. Неоспоримое достоинство Диккенса в том, что он умеет делать своих персонажей яркими и запоминающимися. Этому отчасти способствует, как в данном случае, элемент повторения.

Еще одна особенность описания Диккенсом внешности его героев заключается в постепенном, плавном переходе от общего, главного к деталям. Речь идет об особенности композиции описания. В представленном описании ключевая, главная, сущностная информация описания – профессия Баундерби, сменяется переходом к частностям, деталям внешности, голоса. А затем автор вновь возвращается к самой главной, на его взгляд характеристике, как бы делая вывод, акцентируя внимание читателя на том, что важно для писателя в первую очередь, расставляя акценты.

Рассмотрев более и менее детально описания внешности персонажей Диккенса, мы можем сделать вывод о том, что его описания – это не перечисление индивидуальных черт внешности, свойств и качеств личности, которые создают визуальный образ персонажа. Автору удается создавать художественный образ, который живет, волнует читателя, создает настроение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Dickens, Ch. A Christmas Carol [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.literaturepage.com/read/achristmascarol.html> (дата обращения: 10.01.2024).
2. Диккенс, Ч. Рождественская песнь в прозе (перевод Т. Озерской). [Электронный ресурс]. – URL: http://www.world-art.ru/lyric/lyric_alltext.php?id=9320 (дата обращения: 10.01.2024).
3. Dickens, Ch. Dombey and Son [Электронный ресурс]. – URL: <https://liteka.ru/english/library/1013-dombey-and-son#16#> (дата обращения: 12.01.2024).
4. Диккенс, Ч. Торговый дом Домби и сын (перевод А. В. Кривцовой). [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/INPROZ/DIKKENS/d13.txt> (дата обращения 12.01.2024).
5. Dickens, Ch. Hard Times [Электронный ресурс]. – URL: <https://liteka.ru/english/library/997-hard-times#12#> (дата обращения: 12.01.2024).
6. Диккенс, Ч. Тяжелые времена (перевод В. Топер). [Электронный ресурс]. – URL: (<https://liteka.ru/english/library/997-hard-times#12#> (дата обращения: 19.01.2024).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛИКОДОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ СМЕШАННОГО ЖАНРА

Аннотация. В статье рассматриваются продвигающие тексты, совмещающие черты коммерческой и социальной рекламы. Исследуются вербальные и невербальные средства создания аттрактивности в текстах подобного рода, описывается роль поликодовой креативности.

Ключевые слова: продвигающий текст; коммерческая реклама; социальная реклама; поликодовая креативность; аттрактивность

Одним из базовых свойств продвигающего текста является его способность привлекать внимание, воздействовать на реципиента на эмоциональном уровне, и, в конечном итоге, побуждать его к определенным действиям. Исследования в области маркетинговой лингвистики показывают, что данные цели могут быть достигнуты при использовании риторических средств, выраженных как вербально, так и визуально [7]. В последние годы в центре внимания ученых находятся мультимодальная метафора и метонимия, применяемые в рекламном тексте. Согласно результатам исследований образного языка в рекламе [5], использование метафоры в продвигающих текстах оказывается весьма эффективным, поскольку в процессе метафоризации создается сценарий, связывающий хорошо известный объект (сферу-источник) с рекламируемым продуктом или услугой (сферой-мишенью), что позволяет создать положительный имидж бренда. Как вербальная, так и визуальная метафоры, используемые в рекламе, позволяют увеличить степень узнаваемости продукта и положительно влиять на предпочтения потребителей [6]. Кроме того, среди риторических средств, к которым обращаются создатели рекламных текстов, выделяется визуальная ирония, под которой понимается троп, основанный на противопоставлении двух противоположных сценариев [4]. Как правило, исследования применения изовербальных риторических средств в продвигающих текстах выполняются на материале коммерческой рекламы. Однако в последнее время имидж бренда все в большей степени обнаруживает зависимость от позиции компании в отношении социально значимых явлений, имеющих широкий общественный резонанс. Это привело к появлению текстов, сочетающих в себе черты коммерческой и социальной рекламы. Мы рассматриваем их как жанрово неоднородные, гибридные образования. Более того, их гибридный характер проявляется и на уровне использования разнородных семиотических кодов – вербального и невербальных – при формировании авторского посыла.

Актуальность настоящего исследования связана с возрастающей ролью социальной рекламы, ее соединением с коммерческой рекламой, что предполагает изучение подобных жанрово неоднородных текстов с лингвопрагматических позиций. Мы основываемся на том, что сделать

продвигающий текст аттрактивным позволяет творческое использование совокупности лингвистических, изобразительных и графических ресурсов, или в иных терминах поликодовая креативность [3]. Целью работы является выявление риторических средств, применяемых создателями продвигающих текстов, находящихся на стыке коммерческой и социальной рекламы, с целью достижения аттрактивности. Выборку составили англоязычные тексты статической рекламы, выпущенные в 2010-2023 гг. В ходе работы применялись методы мультимодального дискурс-анализа, стилистического и прагматического анализа.

Как показывают исследования, выполненные в русле маркетинговой лингвистики, для достижения максимального прагматического эффекта текст рекламы должен быть созвучен актуальным социокультурным трендам [2]. Подтверждением этому может служить возросшая значимость социальной рекламы в критический период борьбы с пандемией. Как известно, в 2020 году с появлением вируса Covid-19 правительства должны были выработать меры по сдерживанию его распространения, и тексты социальной рекламы были призваны мобилизовать население, пропагандировать соблюдение анти-ковидных мер, убеждать население в необходимости вакцинации. Коммерческая реклама также оказалась включенной в эту повестку, что стимулировало появление текстов, относящихся одновременно к жанрам коммерческой и социальной рекламы.

Примером тому может служить продвигающий текст 2020 года, выпущенный немецкой автомобильной компанией Audi. Этот известный бренд можно узнать по логотипу, состоящему из четырех переплетенных между собой колец (Рис. 1). Данный иконический знак используется с 1932 года и служит символом объединения четырех немецких автомобильных компаний - Audi, Horch, DKW и Wanderer.

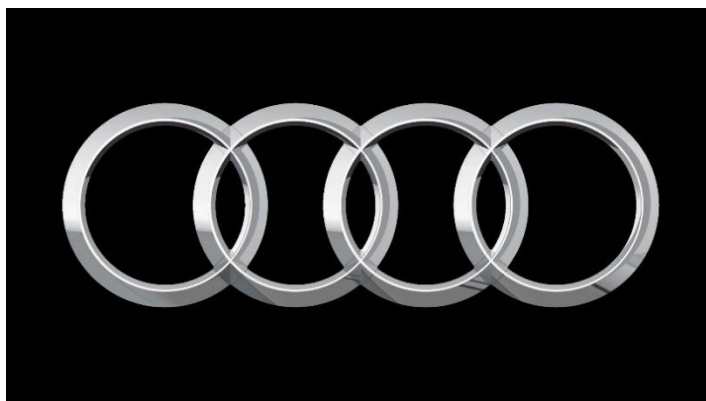


Рис.1. Логотип «Audi»

Однако начало пандемии послужило толчком к изменению логотипа, в результате обыгрывание узнаваемого образа позволило бренду создать рекламу, включающую в себя социальный посыл (Рис.2). На фоне противоковидных мер идея объединения, выраженная в оригинальном визуальном образе, утратила на время свою актуальность. Дизайн из четырех переплетенных колец подвергся

модификации, кроме того, к логотипу был добавлен вербальный текст *Keep distance*. При этом лозунг *Keep distance* соотносится как минимум с двумя смыслами. Во-первых, соблюдение дистанции является важным аспектом безопасности дорожного движения, что имеет непосредственное отношение к автомобильному бренду. Во-вторых, в контексте пандемии этот лозунг приобретает новое звучание, поскольку он служит призывом соблюдать социальную дистанцию. Таким образом, добавление вербального компонента к модифицированному изображению четырех колец создает семантическую многослойность и может считаться примером языковой игры. Обращает на себя внимание связанность вербального и изобразительного компонентов поликодового рекламного текста: призыв соблюдать дистанцию поддерживается графически при помощи разъединенных колец, которые выстроены в единую линию на определенном расстоянии друг от друга. Смысловая многослойность лингвистического компонента, поддерживаемая в изображении, свидетельствует об использовании в рекламном поликодовом тексте изовербальной креативности.

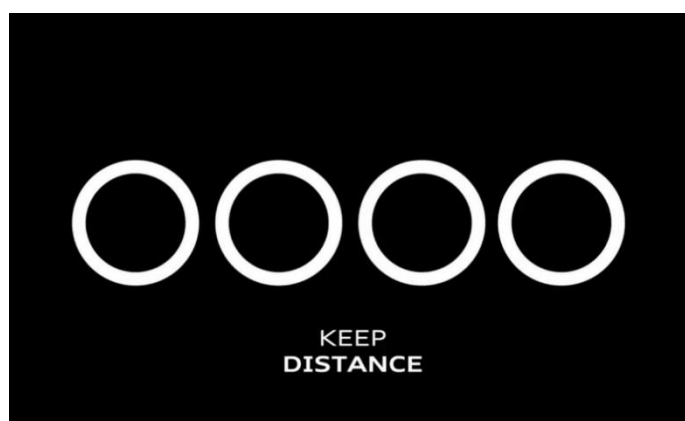


Рис.2. Трансформированный логотип «Audi» в период пандемии

Примером поликодовой креативности может также служить трансформация рекламы сети ресторанов быстрого питания Burger King. Начиная с 1954 г. рестораны Бургер Кинг используют слоган *Home of the Whopper* (Дом Воппера, то есть место, где можно попробовать бургер Воппер). При создании слогана использовался прием персонификации: бургер представлен как человек, у которого есть дом. Надпись *Burger King. Home of the Whopper*, встречающаяся на ресторанах данного бренда, во время пандемии подверглась трансформации: *Burger King. Stay home of the whopper*» (Рис.3). Часть фразы оказывается зачеркнутой, в то время как ключевое слово *HOME* дополняется императивом *STAY*. Применение преднамеренного зачеркивания или в иных терминах литуриатива [2] рассматривается как форма языковой игры, заключающейся в актуализации сразу двух языковых единиц, при этом одна из них (зачеркнутая) подается как менее предпочтительная. Литуриатив как атрибут интернет-коммуникации применяется компанией Бургер Кинг и является частью ее маркетинговой стратегии. Креативная трансформация привычной формы привлекает внимание потребителей, стимулируя интерес к бренду. В то же самое

время, на основе традиционного слогана Home of the Whopper создается социальный посыл, призывающий население оставаться дома во время пандемии и делать заказы онлайн. Оперативно реагируя на изменения социальных норм в эпоху пандемии, компания демонстрирует социальную ответственность и одновременно стимулирует рост продаж.



Рис. 3. Реклама Burger King во время пандемии

Примечательно, что обращение к острым социальным проблемам в коммерческой рекламе приобрело особое звучание с ростом гражданского активизма. Бренды выражают свою позицию по вопросам инклюзивности, расовой и гендерной дискриминации, создавая рекламные ролики, содержащие креативные элементы. Одним из примеров социальной рекламы, инкорпорированной в коммерческую рекламу, служит ролик компании Найки 2020 года под названием For once, don't do it (В этот раз не делай этого). Минутный рекламный ролик состоит из 7 кадров, каждый из которых содержит призыв, начинающийся с don't: Don't pretend there's not a problem in America. Don't turn your back on racism. Don't accept innocent lives being taken from us. Don't make any more excuses. Don't think this doesn't affect you. Don't sit back and be silent (Не притворяйся, что в Америке нет проблем. Не поворачивайся спиной к расизму. Не позволяй им отнимать жизнь у невинных людей. Не ищи оправдания. Не думай, что это тебя не касается. Не отстраняйся и не молчи). Ключевой посыл сформулирован при помощи модификации рекламного слогана Найки JUST DO IT (Просто сделай это). Краткий и узнаваемый призыв принимает форму запрета за счет использования отрицательной формы глагола **JUST DON'T DO IT** (Рис. 4).



Рис. 4. Модифицированная реклама Найки 2020 г.

Показательно, что дизайнеры сохраняют лаконизм рекламного текста, акцентируя внимание на отрицательной глагольной форме, которая используется в качестве расширения оригинального слогана. Подобный акцент достигается за счет применения цветового кода: красный выбран не случайно, именно это цвет символизирует запрет и служит предупреждением об опасности. Таким образом, лингвистическая модификация поддерживается колористически, что позволяет говорить о поликодовом характере креативности.

Подводя итог, отметим, что в современном рекламном дискурсе наблюдается тенденция к размыванию границ между жанрами, что приводит к появлению гибридных продвигающих текстов, совмещающих в себе черты коммерческой и социальной рекламы. С целью достижения аттрактивности подобных текстов, основанных на сплаве вербального и изобразительного, дизайнеры используют языковую игру, поддерживаемую иконическими знаками или графическими приемами, включающими намеренное перечеркивание. В формировании смысла участвует также и цветовой код, что позволяет говорить о тщательной аранжировке различных семиотических ресурсов в рамках рекламного текста на основе поликодовой креативности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борисова Е.Г. Что дает маркетинговая лингвистика маркетингу и лингвистике? //Маркетинговая лингвистика. Закономерности продвигающего текста: коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова и Е. Г. Борисова. М.: Флинта, 2020. С. 4-10.
2. Занегина Н. Н. Я этого не говорил: о литуративах, зачеркиваниях или мнимых текстах // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог 2009» (Бекасово, 27–31 мая 2009 г.). Вып. 8 (15). М., 2009. С. 112–115.
3. Павлина, С. Ю. Катализаторы экспрессивности политического плаката: интердискурсивность и интересемиозис как основа поликодовой креативности // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – Т. 21, № 3. – С. 31-44. – DOI 10.25205/1818-7935-2023-21-3-31-44.
4. Burgers, C., van Mulken, M. and Schellens, J. 2014. Type of evaluation and marking of irony: The role of perceived complexity and comprehension. *Journal of Pragmatics* 44 (1): 231-242.
5. Forceville, Ch. and Uriós-Aparisi, E. (Eds.). 2009. *Multimodal Metaphor*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

6. Kitchen, P. (Ed.). 2008. Marketing metaphors and metamorphosis. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan
7. McQuarrie, E. and Mick, D. 2003. The contribution of semiotic and rhetorical perspectives to the explanation of visual persuasion in advertising. In L. Scott & R. Batra (Eds.), Persuasive Imagery: A Consumer Response Perspective (pp. 191– 221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Петрова Т.К.

АНГЛИЙСКИЙ, ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

***Аннотация.** Глобализация способствовала слиянию английского с местными языками и появлению искусственных языков, таких как глобиш, хинглиш, синглиш и других. Технический прогресс и Интернет породили английские префиксы больших и малых физических величин. В работе анализируются две статьи, опубликованные в британском журнале «Экономист», в котором рассматриваются особенности и противоречия сослагательного наклонения и обособленных причастных оборотов.*

***Ключевые слова:** искусственные языки; технический прогресс; префиксы; сослагательное наклонение; причастные обороты*

Английский, как и любой другой язык, на котором изъясняются жители нашей планеты, является очень подвижной, легко меняющейся структурой, которая легко впитывает все новое.

Уинстон Черчилль писал о своих школьных годах в Харроу: «Школьные учителя считали нас балбесами, способными изучать только английский... Так что на всю жизнь я запомнил структуру обычного британского предложения, что, несомненно, замечательно». Отчасти благодаря Черчиллю и послевоенному политическому устройству английский язык получил широкое распространение во всем мире.

На английском говорит более 1 миллиарда человек на Земле как на родном, или как на втором, или третьем языке. Этот язык стал примером сетевого глобального языка. Английский – это язык международного общения в сфере бизнеса, техники, права, науки, медицины, развлечений и дипломатии. Если человек хочет сделать карьеру, то прежде всего надо научиться говорить на английском. Глобализация заставляет людей на всех континентах изучать и говорить на английском языке, ибо он – язык международного общения.

Стремление упростить английский для более широкой аудитории породило искусственный английский диалект «глобиш» (анг. *Globish*), созданный Мадукармом Гоугейтом. Эта версия, производная от “*global*” («глобальный») и “*English*” (английский), появилась в Великобритании в 1998 году в качестве доказательства возможности упростить орфографию и произношение стандартного английского [9; 10].

Слияние английского с местными языками породило множество новых

языковых образований. Среди них хинглиш и синглиш. Так, хинглиш – это распространенный в Индии смешанный язык на основе английского и различных местных языков Индии. Давид Кристал, лингвист из Уэльского университета, в 2004 году подсчитал, что на этом языке говорят около 350 тысяч человек, не считая тех, кто иммигрировал в Великобританию из Индии. Сингапурский вариант английского языка получил название синглиша и является распространенным креольским языком. Синглиш стал родным языком для многих коренных сингапурцев и вторым для остальных жителей Сингапура. Образованные люди в этой стране одинаково хорошо владеют стандартным английским и его сингапурским вариантом. На нем говорят 6 миллионов человек [5].

Классический английский тоже претерпевал и претерпевает изменения. Он пересек океан и зажил своей жизнью с первыми переселенцами в Соединенных Штатах Америки. Какое-то время спустя английский язык вернулся на Британские острова в несколько измененной форме. Его с легкостью подхватила молодежь, и американский английский теперь «обосновался» в Европе.

Консерватизм британцев вынуждает их отвергать все новое, что американцы привнесли в английский язык. Они считают, что язык разрушается и в этом повинны американцы с их инновациями. Жителям Королевства вообще трудно признать лидерство в мире их бывшей колонии.

Этот факт не обошла своим вниманием центральная пресса Соединенного Королевства. Британское издание «Экономист» (*The Economist*) опубликовало ряд статей в колонке «Культура». Первые публикации «Экономиста» на тему неправильного использования английского языка относятся к 1990 году. У журналиста С. Хью-Джонса ушло 13 лет на изучение особенностей английского языка в кругах авиаторов, политиков, дипломатов и журналистов, прежде чем он опубликовал две статьи о противоречивых моментах грамматики. После его смерти в публикациях был перерыв, а затем редакция приняла решение возродить колонку “Language”, которую теперь поддерживают несколько авторов.

В первой статье “*Far be it from the English to use the Subjunctive*” («Сослагательное наклонение в грамматике английского языка сегодня и три века назад»), вышедшей 7 мая 2022 года [8], автор внимательно анализирует изменения в сослагательном наклонении английского языка. В настоящее время это наклонение в американском варианте характеризуется отсутствием окончания “s” в 1-м и 3-м лицах единственного числа, точно так же, как и “take” вместо “takes”, “be” вместо “is, are”. Целый ряд устойчивых словосочетаний включают в себя сослагательное наклонение, даже если говорящий не осознает этого:

Far be it from me. – Я так далек от этого.

Heaven forbid. – Боже, упаси!

So be it. – Да будет так!

В Британии сослагательное наклонение в XX веке пережило ряд изменений. В 1996 году братья Фоулеры, соавторы «Королевского английского» (“*The King’s*

English”), писали, что сослагательное наклонение не продержится еще одно поколение, и предрекали ему полное исчезновение, но жестоко ошиблись. В 1936 году в британской газете «Обсервер» (*The Observer*) появилась статья, в которой говорилось о замечательном феномене, а именно, о педантичном возрождении сослагательного наклонения [4].

В середине XX века писатели Британии Эрик Партридж и Эрнст Говерс предупреждали, что отличительными признаками сослагательного наклонения являются официальный тон и педантичность. А британский комментатор Катерина Несбит откровенно опасалась, что возврат сослагательного наклонения и его быстрое распространение могут нанести непоправимый ущерб структуре языка, если его не контролировать.

Уже в конце XX века это грамматическое явление четко ассоциировалось с американцами. Английский прозаик, поэт и критик Кингсли Уильям Амис (1922–1965) писал: «Какая странная судьба!». Сослагательное наклонение было широко распространено на ранних этапах современного английского языка в классических произведениях. Примером может служить Библия короля Якова во фразах:

Hallowed be thy name. – Да святится имя твое.

Before the cock crow, thou shalt deny me thrice. – Не успеет петух прокукарекать в третий раз, как ты меня предашь трижды.

Те, кто опасаются возврата американского варианта сослагательного наклонения в Британию, называют это явление «грубым американским приобретением». Если на более ранних этапах развития английского языка это грамматическое явление считалось образцом употребления, то изменения на более позднем этапе рассматривались как «коррупция в языке». Очень интересна следующая тенденция: американцы на более раннем этапе своего развития пытались дистанцировать свой американский от британского. Британия, в свою очередь, отвергла американский английский из-за своих имперских амбиций. Позже, когда Британия потеряла свою былую мощь, то она пересмотрела свое отношение к американцам, которые ее и удивляют, и раздражают одновременно. Автор статьи утверждает, что в опасениях британцев присутствует разумное начало [8].

Американский вариант сослагательного наклонения “*should*” в структуре “*It is essential that every parent should remain supportive*” («Важно, чтобы родители поддерживали своих детей») родился в Англии, на протяжении многих веков широко использовался писателями на Британских островах и сохранился до наших дней. Сейчас эту же фразу в американском исполнении можно услышать повсюду в Британии: “*It is essential that every parent remain supportive*”. Предложение “*If I were you, I would never have said such nasty things*” («Если бы я была на твоём месте, я бы не стала говорить такие жуткие вещи») при инверсии имеет три равнозначных варианта:

“*Were I you, I would never have said such nasty things*” («Будь я на твоём месте, я бы не стала говорить такие жуткие вещи»).

“*Be I you, I would never say such nasty things*”.

“*Should I be you, I would never say such nasty things*”.

“*Should*” здесь несет оттенок значения «*случись так, что...*», «*во что я мало верю*».

Немалый интерес вызвала вторая статья “*The real problem with dangling participles*” («Непростая проблема с обособленными причастиями») [12]. В этом вопросе присутствует явное недопонимание, вызывающее определенную реакцию у читателей.

Причастие – это глагольная форма с окончанием *-ing* настоящего времени и с окончанием *-ed* для прошедшего времени: “*playing*”, “*played*”. Некоторые формы, такие как “*born*” и “*spoken*”, относятся к неправильным формам глагола. Само английское слово Participle (причастие) получило название от глагола participate (участвовать, приобщаться), потому что оно участвует в образовании двух частей речи: глагола и прилагательного.

Пример: She has spoken French for three decades (глагол).

French is the most spoken language in Belgium (определение к существительному, выраженному причастием).

Причастие добавляет информацию или поясняет что-то в предложении.

Пример: Speaking Spanish, he ordered three beers («Поскольку он говорил на испанском, то и заказал 3 пива»).

Speaking Spanish – обстоятельство причины, выраженное причастным оборотом.

Spoken in Paraguay, Guarani is the source of the word “jaguar” («Язык Гуарани, на котором говорят в Парагвае, породил слово «ягуар»). *Spoken In Paraguay* – определение к слову *Guarani*.

Поскольку причастие имеет свойства глагола, то читатели в предложении ищут согласующееся с ним подлежащее и первое стоящее за ним существительное воспринимается как подлежащее.

Проблема возникает, когда глагол и подлежащее не согласуются. *В примере “Trembling with fear, the clock struck 10”* («Дрожа от страха, часы пробили 10») присутствует явное искажение смысла. Часы от страха дрожать не могут.

А вот у английской писательницы Вирджинии Вульф (1882–1941) в романе «Госпожа Дэллоуэй» обособленный причастный оборот не вызывает отторжение.

Пример: Lunching with Lady Bruton, it came back to her («Во время ужина с Леди Брутон на нее нахлынули воспоминания»). Второе лицо, на которое нахлынули воспоминания, в этом предложении явно угадывается.

Пример: Looking up the sky, there was nothing but blackness there too («Глядя на небо, она видела там только черноту»).

Ни в первом, ни во втором примере обособленному причастию не за что «уцепиться», но смысл понятен, существительное, к которому относится действие, подразумевается. Все понятно.

Еще один пример: Speaking as an old friend, there has been a disturbing tendency... («Как старый друг, говорю тебе, в последнее время наблюдается тенденция...»).

Здесь нет существительного или лица, которое высказывает эту мысль, но лицо угадывается. Такие фразы, как:

- Speaking as...* (Говоря от лица...),
Considering... (Рассматривая...),
Assuming... (Предполагая...),
Leaving aside... (Не упоминая...)

часто используются в выступлениях, однако редко сопровождаются местоимениями *I* и *We* («Я» и «Мы»), но четко подразумеваются. По этой причине подобные обособленные структуры остаются незамеченными и не воспринимаются как ошибки. Кроме того, в английском языке присутствуют неопределенно-личное местоимение и оборот *there is/are*, которые следуют за обособленным причастием и остаются незамеченными для редакторов.

Примеры: Considering inflation, it seems plausible («Анализируя уровень инфляции, она кажется вполне умеренной»).

Given our situation, there are three options («В данной ситуации у нас всего три варианта решения проблемы»).

Писателям и редакторам лучше избегать таких пограничных вариантов, чтобы не вызывать недовольство читателей, которые обвиняют писателей в неумении сочетать части речи и поэтому пишут письма редакторам. Если такие ошибки пережили века, выйдя из-под пера известных писателей, то, возможно, это не так уж и важно. В конце концов, примеры таких «ошибочных» обособленных причастий не такой уж и большой грех против грамматики английского языка. Но все же лучше каждый раз, когда мы видим это несоответствие, проанализировать его еще раз [2].

Появление Интернета и быстрое развитие технологий в мире породило множество префиксов, выражающих большие и малые величины [1]. Израильско-американский и израильский психологи Даниэль Канеман (Daniel Kahneman) и Амос Тверски (Amos Tversky) в 1971 году сформулировали Теорию перспектив [3; 11] и предложили символы для работы с информацией и с числами. Все существующие на сегодняшний день числовые префиксы были официально приняты Генеральной конференцией по мерам и весам (CGPM, the General Conference on Weights and Measures) с 1960 по 2022 год. Так, последний префикс “quetta-” («квета-»), означающий 10^{30} (Q) – с 30 нулями, или 1 000 000 000 000 000 000 000 000 000 000, в разговорной речи звучит как «нониллион» (“nonillion”).

Пример: Jupiter is 2 quettagrams (Планета Юпитер весит 2 кветаграмма).

Первые жесткие диски в миллион байтов породили понятие “megabyte” («мегабайт») от греческого слова “megas” со значением «большой». Префикс “mega-” соответствует числу 10^6 (M), то есть 1 000 000, или одному миллиону. Когда была преодолена отметка «миллионбайта», тогда и появился префикс “giga-” («гига-») от греческого “gigas”, равный 10^9 (G), что соответствует 1 миллиарду – “billion”.

В последние годы появилось слово “a gigafactory” («гигафабрика»), которое используют, к примеру, для обозначения масштабности таких производств, как

гигафабрика фирмы Тесла, впервые упомянутая в прессе в период ковида и остановки производства, и Тайваньская производственная компания полупроводников (TSMC: the Taiwan Semiconductor Manufacturing Company). Одна только гигафабрика фирмы Тесла в Неваде поставляет аккумуляторные батареи на миллиарды ватт-часов в год.

Сегодня доступные жесткие диски имеют объемы памяти в терабайтах, то есть в триллионах байтов. Перевод с греческого “teras” значит «монстр». Префикс “tera” («тера») относится к 10^{12} (Т), соответствует триллиону, или “trillion” на английском (тысяче миллиардов, или миллиону миллионов), 1 тераватт – единица мощности, равная 1 триллиону ватт.

Пример: A terawatt can light roughly 10 billion 100-watt light bulbs. (Один тераватт может одновременно зажечь около 10 миллиардов 100-ваттных лампочек).

Новые понятия префиксов “zetta-” («дзетта-») и “yotta-” («йота») со значением 10^{21} (Z) и 10^{24} (Y) соответствуют секстиллиону (миллиону миллионов миллиардов) и септиллиону (миллиону миллиардов миллиардов). Ученые в настоящее время предлагают вместо префиксов использовать степени.

Студенты Калифорнийского университета предложили ввести понятие “hella-” («хелла-») со значением 10^{27} от фразы “He's hella ugly” («Он дьявольски уродлив»). Этот префикс не прижился, но утвердился префикс “ronna-” («рона-») 10^{27} (R), в разговорной речи – октиллион (octillion).

Пример: The mass of the Earth is 6 ronnagrams (Масса Земли равна 6 роннаграммам).

Постоянно расширяющиеся данные в сети диктуют новые названия и новые префиксы [7].

«Дробный» эквивалент префикса «гига-», выражающего миллиард, – это “nano-” («нано-») со значением 10^{-9} (n) от греческого “nanos” со значением “dwaf” («карлик»), отсюда такие понятия, как “nanotechnology” («нанотехнологии»), “nanoparticle” («наночастица») и “nanobeads” («наноцепочки»). Префикс «нано-» стал обиходным и выражает малое количество. Его эквивалент “pico” («пико-») из испанского языка выражает одну триллионную часть – “one trillionth part of...” – 10^{-12} (p), или 1/1000000000000. “Femto-” («фемто-») и “atto-” («атто-») из датского языка соответствуют 10^{-15} (f) и 10^{-18} (a). Все префиксы, выражающие малое количество и названные «крошками», оканчиваются на «о» и перед степенью стоит символ «-».

Таблица английских и русских префиксов для больших величин [6]

mega	мега	10^6 – миллион
gigi	гига	10^9 – миллиард
tera	тера	10^{12} – триллион
peta	пета	10^{15} – квадриллион
exa	экса	10^{18} – квинтиллион
zetta	дзетта	10^{21} – секстиллион
yotta	йота (йота)	10^{24} – септиллион

ronna	рона	10^{27} – октиллион
quetta	кветта	10^{30} – нониллион

Таблица английских и русских префиксов для малых величин [6]

nano	нано	10^{-9} – наносекунда – 0,000000001
pico	пико	10^{-12} – пикосекунда – 0,000000000001
femto	фемто	10^{-15} – фемтосекунда – 0,000000000000001
atto	атто	10^{-18} – аттосекунда – 0,000000000000000001
zepto	зепто	10^{-21} – зептокулон – 0,000000000000000000001
yocto	иокто	10^{-24} – йоктограмм – 0,000000000000000000000001
ronto	ронто	10^{-27} – 0,000000000000000000000000001
questo	квекто	10^{-30} – 0,000000000000000000000000000001

Напрашивается один вывод: как бы мы ни относились к инновациям в языке, он живет своей жизнью, постоянно меняется и совершенствуется. Навязывать языку свои понятия и правила бесполезно. Он будет развиваться и приспосабливаться к человеку, а человек будет идти вперед, совершенствовать свои знания и развиваться сам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бакина С.В. К вопросу о категории количества в языкознании // Некоторые вопросы английской филологии. Сб. статей. Москва. 2004. С. 45-59.
2. Егорова М.Р. Некоторые особенности передачи тема-рематической организации предложений при переводе с английского языка на русский текстов экономического профиля // Начала Русского мира. 2023. № 4. С. 13-17.
3. Канеман Д. Думай медленно, решай быстро. – М.: АСТ, 2013. – 625 с.
4. Петрова Т.К. Новое и забытое старое в грамматике английского языка (сослагательное наклонение и причастие) // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. научных статей. Квант-Медиа. Москва. 2023. С. 93-100.
5. Петрова Т.К. Английский – языки глобального общения // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2023. № 05 (97). Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/anglijskij-yazyki-globalnogo-obshheniya.html> (Дата обращения: 15.12.2023)
6. Balthazar D. Meet the metric system's newest prefixes: ronna-, quetta-, ronto-, questo-. // January 3, 2023. Published in ScienceNewsExplores.
7. Brown, Richard. A further short history of the SI prefixes. // Metrologia, Vol. 60, Number 1 (60 013001) (SP-013001T1). Published 24 November 2022 BIPM & IOP Publishing Ltd.
8. Far it be from the English to use the Subjunctive. / Culture. // The Economist. 16 June 2022.
9. Globish The World Over – with Jean Paul Nerriere: Videoscript. URL: www.globish.com/static_pages/download.php?f=Video_Script.pdf (Дата обращения 15.12.2023).
10. Globish Words explained in English // Globish [2010]. URL: www.globish.com/static_pages/pix/Globish-English.pdf (Дата обращения 15.12.2023).
11. Kahneman D, Tversky A. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. // Econometrica. Vol. 47, No. 2 (Mar., 1979), pp. 263-292. Published by: The Econometric Society. New York.
12. The real problem with dangling participles. / Culture. // The Economist. 7 June 2022.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕДВЫБОРНОГО НАРРАТИВА В СЕРБИИ

Аннотация. В статье ставится задача выявить особенности языкового оформления высказываний участников избирательной гонки. Используются методы наблюдения, сопоставления, семантического анализа. Сделан вывод о том, что отбор лексики и фразеологии с определенным когнитивным потенциалом отражает стремление привлечь определенную часть электората.

Ключевые слова: лексика, фразеология, функциональная стилистика, коннотация, нарратив.

Языковое оформление высказываний политиков зависит от конъюнктуры. Общественно-политическую сферу применения языка обычно характеризуют такие стилевые черты, как тенденция к номинализации высказывания, повышенная употребительность пассивных конструкций по сравнению с разговорной речью, насыщенность фразеологическими единицами, прежде всего, слабо идиоматичными перифразами и клише. Эти особенности связаны с такими важными экстралингвистическими функциями политического дискурса, как максимальная информативность и обезличенность, что объясняет и частотность пассивных конструкций, малоупотребительных в разговорном сербском языке [5]. Однако, в период турбулентности растет востребованность эмоционально заряженных языковых средств, в частности, сильно идиоматичной фразеологии [3].

В ходе избирательной гонки все участники прилагают максимум усилий, чтобы привлечь голоса избирателей. Этой цели служат идиомы, пословицы и поговорки, концентрирующие в себе многовековую мудрость народа, а потому подтверждающие авторитетность и легитимность говорящего. Пейоративная и даже обценная лексика тоже способствует достижению цели: принижает и обесценивает образ противника. Как утверждает Т.С.Мочалова, «для языка «политической борьбы» важны прежде всего слова с эмоциональным и оценочным значением» [4, с. 215]. Перечисленные экспрессивно окрашенные языковые средства в изобилии украшали как предвыборный нарратив представителей правящей Сербской прогрессивной партии (блок «Сербии нельзя останавливаться»), так и негодующие речи их оппонентов из коалиции «Сербия против насилия». 17 декабря в Сербии состоялись досрочные парламентские и муниципальные выборы. Этого требовала оппозиция во главе с бывшим мэром Белграда Драганом Джиласом, обвиняя Александра Вучича в нежелании проводить выборы из страха проиграть их. Однако Вучич решился на этот шаг и не прогадал. На парламентских выборах победу с двукратным перевесом одержала коалиция «Александр Вучич — Сербии нельзя останавливаться». «Сербия против насилия» набрала 24,3% голосов. Третье место с 6,7% заняли союзники Вучича — социалисты. Неожиданно в Скупщину прошла и никому не известная коалиция «Мы – голос из народа», сразу же сделавшая заявление о

нежелании примыкать к какому-либо блоку, но при этом подчеркнувшая, что не поддержит антигосударственные насильственные действия оппозиции. В Белграде победа прогрессистов не столь очевидна, и все же они в большинстве. Перевыборы в связи с нарушениями на отдельных участках не изменили результат.

На этом фоне происходила интенсивная вербальная дуэль между двумя основными игроками. У президента Сербии и членов его команды было известное преимущество: построенные современные шоссе, больницы, учебные центры, жилье для малоимущих, новые рабочие места и т.п. В связи с этим предвыборный нарратив прогрессистов пестрит цифрами. Вучич обещал в ходе избирательной кампании рост средней заработной платы до 1400 евро в месяц, а лидер вошедшей в коалицию влиятельной партии ПУПС (объединение пенсионеров, фермеров и пролетариев) выдвинул лозунг «Пенсии должны расти вслед за зарплатой». Факты и цифры убеждают прежде всего провинциальных избирателей, жизнь которых явно улучшается. Это и есть электорат прогрессистов. У Вучича много разговорных оборотов и образных фразеологизмов, ведь он апеллирует к простому обывателю, подстраивается под его манеру речи. В выступлениях президента, премьер-министра Аны Брнабич и их сторонников в городе Крушевац 7.12.2023 использовались следующие фразеологизмы: *šalu na stranu* 'шутки в сторону', *soliti pamet* 'пудрить мозги', *nestati preko noći* 'быстро исчезнуть, как корова языком слизнула', *štititi do poslednjeg daha* 'защищать до последнего вдоха', *pasti u vodu* 'накрыться медным тазом, провалиться', *stavljati sve na kocku* 'ставит все на карту, рискнуть', *prihvatiti širokih ruku* 'принять с распростертыми объятиями', *uhvatiti se ukoštac s aždajama* 'вступить в схватку с чудовищами' (Informer.rs, 7.12.2023). В своих выступлениях Вучич переходит на разговорное произношение, в Крушеваце, например, когда одному из присутствовавших в зале стало плохо, он попросил вызвать медиков и прокомментировал ситуацию: «*Vrućina je ljudi, napolju ladno, a ovde vrućina*» (в литературной огласовке *hladno*). Идиомы, пословицы, поговорки – фразеология в широком смысле слова обладают более емким когнитивным потенциалом, чем нейтральные синонимичные лексемы. Например, *rizikovati* и *stavljati na kocku* имеют один и тот же денотат 'рисковать (чем-либо)', но идиома еще содержит дополнительные коннотации 'опасность, обман, утрата заработанного', ср.: *kocka* 'игральная кость', *kockati se* 'играть в азартные игры', *kockarnica* 'казино' – эти слова связаны словообразовательно и ассоциативно. Ассоциация с азартными играми у добропорядочного обывателя вызывает букет негативных эмоций, от безразличия до негодования. Использование идиом как раз и направлено на активизацию эмоциональной реакции у избирателя. Во время посещения Русского дома в Белграде 10.01.2024 Вучич подтвердил многовекторность сербской внешней политики, приверженность традиционной дружбе с Россией, а также отказ от введения санкций против России и военный нейтралитет. Если вступление в НАТО не рискуют предлагать избирателям даже махровые западники, то вступление в ЕС прогрессисты обещают наряду с такими

пряниками, как новые рабочие места, рост зарплат и пенсий и т.п. По мнению С.Атлагича, членство в Евросоюзе прогрессисты подают как терминальную ценность, хотя на самом деле это инструментальная ценность, в то время как борьба за территориальную целостность Сербии отошла на второй план [1]. Дебютант на сербской политической сцене блок «Мы - голос из народа» неожиданно для экспертного сообщества завоевал пятое место на парламентских выборах за счет голосов избирателей, для которых терминальной ценностью является православие, традиционная семья, косовский завет (в сущности, солидарность с сербами не только в Сербии, но и в Косово и Метохии, Черногории, Республике Сербской). Ключевое место в предвыборном нарративе «Голоса из народа» занимала критика поведения посла США в Белграде Кристофера Хилла, которого сравнивали с колониальным наместником (*kolonijalni upravnik*). Возможно, успех этой позиции был связан с реакцией на многолетнюю политику «национального брендинга», направленную на привлечение в Сербию инвесторов и достижение стабильности и благосостояния [2, с. 16]. Подобная политика может привести к размыванию национальной идентичности, что вызывает озабоченность патриотически настроенных избирателей.

Запад не может простить Вучичу отказ от признания Косово, дружбу с Россией, регулярное напоминание о вине НАТО за 1999 год. Поэтому прозападная коалиция «Сербия против насилия» грозит продолжить попытки совершить государственный переворот при финансовой и логистической поддержке Запада. Лексико-фразеологическое оформление нарратива оппозиции характеризуется ключевыми элементами: *evropske vrednosti* 'европейские ценности', *evropska porodica* 'европейская семья', *demokratske tekovine* 'завоевания демократии', *govor mržnje* 'возбуждение ненависти и вражды', *lorov* 'вор', *izborna krađa* 'кража выборов'. Адресат предвыборной агитации – прежде всего жители столицы с хорошим достатком, студенты, сексуальные меньшинства. Члены правящей партии поголовно причисляются к категории воров. Прогрессисты тоже стараются уличить оппонентов в коррупции, но хотя бы приводят конкретные факты и цифры, скажем, лидер оппозиции Драган Джилас 18 ноября 2013г. подал в отставку из-за обвинения в том, что принадлежащая ему рекламная фирма получила от коммунальных предприятий Белграда почти 20 миллионов долларов в 2008-2010 годах. Примеры нарушения закона представителями оппозиции приводились в СМИ в рамках предвыборной агитации регулярно, в частности в статье „Napšenja i pretnje kao preporuka za govornike na mitingu liste „Srbija protiv nasilja” (Politika, 12.12.2023). В выступлениях оппозиционеров навязчиво повторялось слово *vor*, и возможно, эта уловка находила отклик в сердцах электората, так же как вызывающие позитивные эмоции слова *ценности*, *завоевания* и т.п.

В статье сербского политического обозревателя Бошко Якшича „Govor mržnje kao političko oružje” (Politika, 08.01.2024) Вучич и члены его команды обвиняются в многолетнем насаждении нетерпимости к любому инакомыслию и разжигании вражды и ненависти, которая якобы стала их главным оружием.

Обвинения подкрепляются цитатой из высказывания Аны Брнабич: „*Ne sejem ja mržnju, go**ari jedni odvratni*”. В стенах парламента не стоило употреблять бранное слово, но контекст (*я не возбуждаю ненависть*) указывает на то, что госпожу Брнабич спровоцировали необоснованные обвинения (провокация – эффективный инструмент манипулирования людьми). В статье Якшича много иностранных слов, цитат из классиков, включая сенатора Фулбрайта. Ясно, что оппозиция претендует на голоса интеллектуалов, «цвета нации». Применительно к сторонникам Вучича используются турцизмы *kabadahija, evet efendija*, что очевидно должно вызвать ассоциации с ужасами турецкого ига. Якшич утверждает, что представители правящей партии употребляют слова *ološ 'мразь', lopov 'вор'*, и приводит в доказательство цитату из выступления Вучича: „*Marinika Terpić je lažov*”. Однако лексема *lažov 'лжец'* относится к стилистически нейтральным словам, не содержащим пейоративной коннотации. Видимо, расчет на доверчивость обывателя, который не станет проверять по словарю, есть ли у слова стилистическая помета. Таким образом, если принимать во внимание контекст и стилистическую окрашенность лексики, приходится согласиться со сторонниками президента, которые жалуются на голословные обвинения в свой адрес.

В том же номере газеты «Политика» опубликована статья прогрессиста Небойши Бакареца „*Ključ za Beograd*”, в которой используется идиома: „*Opozicija stalno sebe sateruje u ćošak, iz koga sada pokušava da izade izazivanjem nasilja i haosa...*” (*оппозиция постоянно загоняет себя в угол, откуда пытается выбраться, провоцируя насилие и хаос*). Таким образом, все участники избирательного процесса стремились использовать лексико-фразеологические средства, обладающие определенным эмоционально-экспрессивным значением, чтобы максимально эффективно воздействовать на целевую аудиторию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Атлагич С. Роль Косово в политической повестке Сербии. // Вестник Дипломатической академии МИД России. Россия и мир. №2 (36), 2023. – С. 82 – 94.
2. Атлагич С. Сербия в начале XXI века: Европейский путь коммерческого национализма как стратегия развития (перевод В.Н. Ряпухиной) // Научный результат. Сетевой научно-практический журнал. ISSN 2408-9346. Том 2, №1(7), 2016. – С. 15 – 20.
3. Вучкович Е.С. Сербские и русские сравнительные фразеологизмы в курсе преподавания сербского языка как иностранного // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение. Материалы III Международной научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 123 – 126.
4. Мочалова Т. С. О политике по-польски. Из опыта обучения языку специальности. // Славянский мир: язык, литература, культура: Материалы международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного профессора А.Г.Широковой и 75-летию кафедры славянской филологии филологического факультета. – М. / МГУ им. М.В. Ломоносова. МАКС Пресс. 2018. – С. 214-217
5. Просвирина О.А. Средства функционально-стилистической дифференциации сербского языка в рамках профессионального модуля. // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. – М.: Дашков и К. 2017. – С. 64 – 73.

ГЛАГОЛЬНЫЕ СЕРИАЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ: ЧТО ЭТО? (на материале итальянского языка и романских языков)

Аннотация. Статья рассматривает глагольные сериальные конструкции, квазисериальные глагольные конструкции, псевдокоординацию и перифразы на материале итальянского языка. Предлагается анализ примера "prendere e V" с целью практического применения теоретического аппарата, изложенного в первой части статьи.

Ключевые слова: глагольные сериальные конструкции; итальянский язык; псевдокоординация; перифразы; романские языки.

С точки зрения типологической лингвистики, семантика и морфология глагола представляют собой область, привлекающую особое внимание исследователей в последние десятилетия. В свете постоянно возрастающего интереса к глагольным сериальным конструкциям и проведение множества исследований в данной области оправдывается их значимостью и актуальностью. Научное изучение таких явлений в языках различных типов помогает не только расширить наше понимание структуры и функционирования языка, но и способствует выявлению общих и своеобразных черт языковых систем. Тем не менее, следует отметить, что некоторые вопросы, возникающие в ходе исследований в этой области, все еще остаются без однозначных ответов.

На данный момент важно уточнить основные термины и понятия, которые будут использоваться в статье, чтобы обеспечить их удобное использование и понимание. Следует отметить, что в силу разнообразия подходов и различий в терминологии, полученной из предыдущих исследований, понятия и их определения не всегда однозначны. Для этого мы стремимся представить краткий обзор существующих позиций и уточнить, какие концепции лежат в основе нашей статьи.

Считаем необходимым начать с определения основных характеристик глагольной сериальной конструкции. По определению Айхенвальд А. Ю., глагольная сериальная конструкция, или глагольная сериализация, представляет собой последовательность глаголов, которые действуют вместе как один предикат, без каких-либо явных маркеров координации, подчинения или синтаксической зависимости любого другого рода [1, с. 1]. Во многих языках мира последовательность нескольких глаголов действует вместе как единое целое. Они формируют одно сказуемое и не содержат явного маркера координации, подчинения или какой-либо другой синтаксической зависимости. Такие последовательности глаголов известны как глагольные сериальные конструкции, или коротко – сериальные глаголы. Сериальные глаголы описывают то, что можно представить как единое событие. Их часто произносят так, словно это одно слово. Сериальные глаголы обычно разделяют подлежащие и объекты. У них есть только одно значение времени, вида, наклонения и модальности - то есть, одна часть не может ссылаться на прошлое, а другая - на настоящее. Компоненты сериальных глаголов не могут быть отрицательными или вопросительными по отдельности от всей конструкции. Каждый компонент

должен быть способен произойти сам по себе. Индивидуальные глаголы внутри конструкции могут иметь одинаковые значения переходности, или эти значения могут быть разными. Сериальные глаголы являются мощным средством для детального изображения различных аспектов одного события. Они часто выражают грамматические значения - вида, направления или причинности - особенно в языках, где доступно немного других средств. [2, с. 1].

Сериальные глаголы встречаются во многих языках с различными типологическими профилями. Они являются характерными для креольских языков, основанных на европейских языках, а также для изолирующих языков Западной Африки и Юго-Восточной Азии. Теперь они были выявлены во многих языках Океании и Новой Гвинеи (особенно тех, которые относятся к океанической подгруппе большой австронезийской семьи) и Америки (включая амазонские низменности). Они были описаны хотя бы для десятка языков австралийских аборигенов, ряда вариантов разговорного арабского языка, сирийско-арамейского, дравидийских языков Индии, многочисленных тибето-бирманских языков, нескольких языков северо-восточной Европы и ряда вымерших индоевропейских языков (включая хеттский и классический армянский). [2, с. 1].

Выше, при анализе научных исследований и трудов Айхенвальд, были изложены фундаментальные характеристики сериальных глаголов. Для продолжения нашей исследовательской работы, мы бы хотели начать с идей того, что необходимо найти компромисс, как писал Хаспельмальт. Для более полного освещения глагольных сериальных конструкций целесообразным представляется ввести еще два важных понятия, которые часто ассоциируются с данной тематикой в лингвистике: "квази-сериальные глагольные конструкции" и "псевдо-координация". Эти концепции, в определенной степени, основаны на определении глагольных сериальных конструкций, предложенном в работах Айхенвальд [1, с. 1], но при этом вносят коррективы в критерии с учетом их адаптируемости для изучения новых языков.

Первый термин, на котором мы хотели бы сосредоточить наше внимание – это “квази-сериальные глагольные конструкции”, и освещать его будем с точки зрения американского лингвиста Йейтса. В своих исследованиях он акцентирует внимание на том, что в нескольких древних индоевропейских языках мы обнаруживаем примеры конструкции повелительного наклонения, в которой два глагола (один глагол движения (V1), другой без семантических ограничений (V2)) обладают двумя интересными и значимыми свойствами [3, с. 237-255]:

- Во-первых, оба глагола сходны по грамматическим категориям лица, времени и числа.
- Во-вторых, оба глагола являются моноклаузными, что подтверждается просодическими или синтаксическими доказательствами.

Существует языковое явление, которое, аналогично квази-сериальным глагольным конструкциям, напоминает сериальные глагольные конструкции, но не соответствует определению сериальной глагольной конструкции по некоторым установленным критериям. Имеется в виду псевдокоординация. Это

конструкция состоит из двух глаголов, один семантически ограничен и один семантически не ограничен, соединенные сочинительным союзом “и” и которые имеют одинаковые грамматические маркеры (лицо, время, аспект, наклонение и т.д.). [4, с. 23-32].

Наконец, мы не останемся в стороне от глагольного перифраза, который представляет собой выражение одного смысла при помощи нескольких глагольных форм. Например, в рассматриваемом нами итальянском языке считается глагольный перифразиз, когда мы находим два глагола в прямой последовательности (например, ITA. stare + gerundio: *sto leggendo*) или два глагола, соединенные предлогом (например, ita. continuare + a + infinito: *continuo a leggere*) [5]. Каждый из этих терминов играет важную роль в анализе глагольных конструкций и будет учтен в нашем исследовании для более глубокого понимания структуры и функций данных явлений в языке.

После того как мы обсудили теоретические аспекты, я хотел бы перейти к практическому примеру, который привлек наше внимание в процессе нашей исследовательской работы. Речь идет о структуре *prendere e V*. Предлагаем несколько примеров.

- (1) *Ha aggiunto che da un po' di tempo c'erano problemi, e che la situazione fra loro due era un po' tesa, e che a volte capitava che sua moglie dopo una litigata particolarmente violenta dicesse che adesso si era stufata sul serio, prendesse e andasse via per un paio di giorni. Ma poi torna sempre, ha aggiunto. Purtroppo.*
- (2) *E poi gli orsi non sono animali migratori, non assomigliano per niente alle rondini. Gli orsi vagabondano, sono animali erranti. Prendono e partono, e non è affatto detto che ritornino.*
- (3) *Io e mio marito si litiga, chiaro, come tutte le coppie sposate di questo mondo. E ogni tanto salta la pazienza, anche perché l'ultima delle pensate che ha avuto, vero, lasciamo perdere. Ci siamo fatti ridere dietro da tutto il paese. E io ho preso e sono andata per i fatti miei.*

Сочетание слова "prendere" с вторым глаголом (V2) не имеет семантического эффекта перечисления и/или последовательности, который мы ожидали бы увидеть из-за координирующей структуры конструкции. Пример в (2), который мы только что увидели, не обозначает два последовательных события - одно из "prendere" и другое из "partire" - а одно единственное событие. Таким образом, мы имеем некое разногласие между формой и функцией.

Как уже упоминалось, это структура с координативным уклоном - два глагола, изменяемые в одинаковой форме, соединены соединительным союзом "и", однако семантически она имеет особенности, так как не выражает последовательность или сумму двух событий, а скорее одно сложное событие. Две глагольные формы обычно идут друг за другом, не перебиваемые другими лексическими элементами (например, наречия). В общем и целом, ее структурные и семантические особенности делают ее похожей, по меньшей мере, на три типа многоглагольных конструкций, известных на межъязыковом уровне: глагольные перифразы, сериальные глаголы и псевдокоординация.

	Перифразы	Глагольные сериальные конструкции	Псевдокоординации
Форма			
Соединение двух глаголов	+	+	+
Союз «и»	-	-	+
Одинаковая форма для обоих глаголов	-	+/-	+
Функция			
единое событие	+	+/-	+
значение «вид»	+	+/-	+/-
значение «удивление»	-	-	+/-

Как можно заметить, наша конструкция имеет общие черты с глагольными перифразами и серийными глаголами, и практически полностью совпадает с псевдокоординацией. Поэтому мы можем сказать, что "prendere e V" может рассматриваться как случай псевдокоординации.

Заключая нашу статью, хотели бы напомнить, что наше исследование — это только начало более обширной исследовательской работы, которая безусловно потребует усилий большого количества исследователей и приведет к очень плодотворным результатам, применимым как в области типологической лингвистики, так и в теории перевода и методике обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Aikhenvald A. Y. & Dixon R.M.V., Serial Verb Constructions. A Cross-Linguistic Typology.: New York, Oxford University Press, 2006. 394 p.
2. Aikhenvald A. Y., Serial Verbs.: New York, Oxford University Press, 2018. 304 p.
3. Yates A. D., On the PIE 'Quasi-Serial Verb' construction: origin and development, in Proceedings of the 24th Annual UCLA Indo-European Conference, ed. by Stephanie W. Jamison, H. Craig Melchert and Brent Vine.: Bremen, Hempen, 2014. pp. 237–255.
4. Di Caro V.N., Multiple Agreement Constructions in Southern Italo-Romance. The Syntax of Sicilian Pseudo-Coordination.: Venezia, 2018. 249 p.
5. Renzi L., Salvi C. & Cardinaletti A., Grande grammatica italiana di consultazione.: Bologna, Il Mulino, 2001. 960 p.

Трифанова С.С.

НОВОЗЕЛАНДСКИЙ МОЛОДЕЖНЫЙ ЖАРГОН В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛЕКСИКОГРАФИИ

Аннотация. Целью статьи является социолексикографический анализ изучения социолингвистических особенностей молодежного жаргона новозеландского

лингвистического ареала. Отмечается, что лексико-фразеологические элементы социолекта характеризуются этико-стилистической сниженностью, этнической, гендерной и темпоральной маркированностью, межареальной и корпоративной мобильностью. В статье определяется содержание термина «новозеландский молодежный жаргон».

Ключевые слова: новозеландский национальный вариант английского языка; социальная дифференциация языка; социальный диалект; лингвистический ареал; новозеландский молодежный жаргон; социолексикография

Изучение ареальных социально обусловленных разновидностей полинационального английского языка является одним из актуальных направлений современного языкознания. Новозеландский молодежный (подростковый) жаргон – малоизученная область не только отечественной, но и зарубежной лингвистики. Данный социолект наряду с литературным стандартом представляет собой неотъемлемое средство коммуникации носителей новозеландского национального варианта английского языка (далее по тексту – NZE, New Zealand English) в возрасте приблизительно одиннадцати-семнадцати лет.

Материал исследования был извлечен из англоязычных субстандартных словарей под редакцией Э. Партриджа [1984], Г. Орсмана [1999] и Д. Макджилла [1995].

Социолингвистические черты данного социолекта целесообразно рассматривать в рамках субстандартной лексикографии, или социолексикографии – науки, изучающей как теоретические основы лексикографической регистрации (описания) стилистически сниженной социально маркированной лексики и фразеологии, так и практику составления просторечных (субстандартных) словарей [2, с. 72]. Указанные признаки достаточно детально можно установить с помощью социолексикографического анализа словарных статей, дефиниций, социолингвистических (гендерных, этнических, темпоральных, межареальных, социально-корпоративных) маркеров в отмеченных выше англоязычных источниках некодифицированной лексики.

На сегодняшний день новозеландский молодежный жаргон изучен достаточно фрагментарно. В зарубежной англистике необходимо отметить исследование подросткового социолекта NZE Д. Адамс Смит [6], выполненное, главным образом, в лексико-семантическом и фонетическом аспектах. В отечественном языкознании работы по изучению данного языкового явления отсутствуют.

Автор отмечает, что использование подобных социально ограниченных форм языка определяется стремлением новозеландских подростков исключить посторонних из процесса коммуникации и закрепить за собой статус осведомленных о правилах поведения и ценностях своего социума. Единицы молодежного лексикона NZE характеризуются крайней недолговечностью, вариативностью употребления в зависимости от региона, изменением существующего лексического значения на противоположное, речь говорящих может сопровождаться вербальной иронией [Ibidem, p. 25].

Опираясь на исследования Э. Айзиковиц в области австралийских социальных вариантов языка, Д. Адамс Смит высказывает предположение о том, что в лексиконе новозеландских юношей чаще (в сравнении с девушками) встречаются оскорбительные жаргонные номинации в целях демонстрации независимого поведения. Исследователь указывает, что в лексико-семантическом плане для речевого репертуара новозеландских подростков характерно наличие рифмованных сленгизмов (**tin grin**), метафорических наименований (**squeeze machine**), аллитератов (образований в виде сложных слов или словосочетаний, в структуре компонентов которых повторяется начальная часть) (**metal mouth**). Все три лексемы обозначают подростка, носящего брекеты [Ibidem, p. 25-26].

Автор выражает обеспокоенность тем, что подростковый жаргон выступает своего рода альтернативой литературному стандарту NZE. Молодым людям легче понять сверстников, чем учителей. Такая ситуация может привести к изоляции человека от общества и множеству взаимосвязанных проблем [Ibidem, p. 27-28].

Приведем далее ряд необходимых терминов и понятий, сформулированных в соответствии с социолексикологической концепцией В.П. Коровушкина, в рамках которой и проводится настоящее исследование (см. подробнее [1]).

Новозеландский молодежный жаргон – это частная разновидность корпоративного жаргона в составе специального лексического субстандарта NZE, которая объединяет корпоративно отмеченные единицы с различным диапазоном стилистической сниженности, (1) отличающиеся демографическими (этническими и гендерными), ареальными и темпоральными чертами, (2) обозначающие обыденные и специфические для лексикона молодых людей Новой Зеландии предметы, явления, процессы, признаки, (3) в совокупности образующие речевой репертуар носителей молодежной субкультуры Новой Зеландии, (4) выполняющие коммуникативно-эмотивную функцию с преобладанием коннотации над денотацией и (5) приводящие к возникновению ситуации частичной лексической диглоссии.

Новозеландский лексический субстандарт – это соответствующая социолингвистическим нормам второго уровня просторечная макроформа NZE, объединяющая в своем составе общенародный и специальный типы лексического субстандарта, первый из которых включает в себя общие сленгизмы, коллоквиализмы и вульгаризмы, а второй представлен маргинальными субкультурными лексиконами, арго (кентом), профессиональными и корпоративными жаргонами [5, с. 10], (где отдельным подтипом корпоративного жаргона и является исследуемый социолект).

В отмеченных нами ранее социолексикографических источниках жаргонизмы могут сопровождаться такими пометами, как: *adolescents, an adolescents' term, a youngsters' name for ..., juvenile slang, NZ juvenile, popular among teenagers, teenage Kiwi slang, used among young people* и др., ср.: **crustie** *An adolescents' term for an older (or aged) person* [8, p. 34] ‘пожилой человек’; **mutant Idiot**; *popular with teenagers* [7, p. 89] ‘идиот’.

В качестве примера рассмотрим далее структуру словарной статьи в авторской редакции в словаре новозеландского сленга Г. Орсмана. Она может быть представлена как обязательными, так и факультативными компонентами: 1) вокабула: **rage** [8, p. 106]; 2) грамматические признаки слова: n. (noun, имя существительное); 3) дефиниция, содержащая указание на корпоративную принадлежность лексической единицы (ЛЕ): An exciting and noisy (*especially adolescents*) party or event ‘увлекательная и шумная вечеринка (событие)’; 4) темпоральные характеристики (дата регистрации лексемы в пределах конкретного лингвистического ареала) в купе с межареальной мобильностью: **1980** (Aust. 1981); 5) иллюстративный пример: e.g. Harry was expected at a rage in the Mob clubhouse.

Посредством социолексикографических указателей, маркеров и помет можно проследить и установить степень этико-стилистической сниженности, социолингвистическую вариативность и мобильность исследуемых жаргонизмов. Рассмотрим данные характеристики.

Этико-стилистическую маркированность (окрашенность) лексико-фразеологических элементов необходимо рассматривать в тесной связи с понятием инвективы, под которой в исследовании понимается «... любое вербальное проявление агрессивности или стилистически сниженной экспрессивности, оценочности, усилительности, эмотивности и эзотеричности по направлению к участнику коммуникативного акта, ... к ситуации, теме, предмету и процессу социально-речевого общения ... » [3, с. 24]. Степень проявления инвективности в семантике исследуемых единиц может варьироваться, что, в свою очередь, отражается в соответствующих этико-стилистических пометах, ср.: **I'll fry your lips** Warning to be quiet, hopefully a *jocular one*. (... *popular among teenagers* ...) [7, p. 66] (предупреждение о соблюдении тишины); **spud** ... An informal word for a potato (1845) ... *an adolescents' term of abuse or contempt* [8, p. 128] (ругательное слово, используемое в целях оскорбления или выражения презрения к к.-л.); **moll** ... *Mainly in the speech of adolescents, a derogatory or dismissive name for any girl or young woman* [Ibidem, p. 87] (*уничижит., презрит.*) ‘девушка’, ‘молодая женщина’.

Социолингвистическая вариативность молодежного социолекта NZE выражается в наличии в нем демографически (этнически и гендерно) и темпорально маркированных лексем, ср.: **boy** ... Often formerly, *especially among Maori youths*, a term of address. 1960 ... [8, p. 19] (форма обращения среди юношей маорийского происхождения); **mate** ... Mate was the most popular name for a friend or acquaintance (possibly also as a term of address), *especially among male adolescents (14-17 years) between 1951 and 1984* ... [8, p. 85-86] (наиболее распространенная среди юношей 14-17 лет форма обращения к другу или знакомому). Новозеландский молодежный жаргон обнаруживает темпоральную вариативность ЛЕ в пределах 19-20 вв. Темпоральная дифференциация социолектизмов может быть реализована в терминах конкретных столетий, частей столетий, годов и помогает установить время функционирования жаргонизмов или их выход из употребления [4, с. 122]: **smarty** A would-be clever,

cunning, or witty person: US (1880), anglicised—as a coll.—ca. 1905, chiefly as an impertinent and esp. in Aus. and NZ. P.B.: by mid-C.20, *mainly juvenile use* [9, p. 1094], (где С. – century, «столетие»; ca. – circula, «около») ‘наглый «умник»’; **benders** ... *an adolescents’ former name for* (strokes of) the cane punishment at secondary school. 1953 [8, p. 9] ‘форма наказания в средней школе в виде ударов тростью (по ягодицам)’, (где former означает «ранее существовавший»).

Исследуемый социально-корпоративный жаргон характеризуется межареальной и корпоративной мобильностью элементов. Социально-корпоративная мобильность подразумевает перемещение лексемы в пределах специального лексического субстандарта либо ее одновременное функционирование в нескольких социолектах: **bro** An ancient ... general English abbreviation of *brother*, adopted into Black English as a synonym for *(soul) brother* ..., thence adopted by Maori young people, used to or of a Maori, *especially among gang members, or among members of the extended family* [8, p. 19] ‘брат по крови’, ‘брат по цвету кожи’ (слово используется среди членов банды или между родственниками большой семьи).

В силу экстралингвистических факторов формирование как самого NZE, так и его лексического субстандарта, включая исследуемый нами социально-корпоративный жаргон, происходило под влиянием BrE, AusE и AmE (британского, австралийского и американского национальных вариантов английского языка). Межареальная мобильность элементов молодежного социолекта NZE состоит в перемещении ЛЕ из одного лингвистического ареала в другой либо одновременном употреблении лексем в нескольких языковых ареалах: **baldy!** ... (*cf. English schoolboy’s ‘fain I’*) ... *NZ juvenile: late C.19-20.* ... [9, p. 43] ‘чур не я!’, ‘чур не мне!’; **unreal** *From North American usage* (1965), as an exclamation of approval or delight, *mainly in adolescents’ use* [8, p. 144] ‘одобрительный или восторженный возглас’; **pimp** ... A sneak, a tell-tale: *Aus. and NZ (mostly juvenile) coll.: C.20.* [9, p. 884] ‘доносчик’.

Итак, в результате проведенного социолексикографического анализа словарных статей, дефиниций и помет было выявлено и продемонстрировано, что новозеландский молодежный жаргон обладает достаточно развитой социолингвистической вариативностью и мобильностью элементов с учетом их гендерных, этнических, темпоральных, межареальных и корпоративных характеристик. Исследуемые жаргонизмы могут проявлять различную степень этико-стилистической сниженности за счет наличия инвективных сем в смысловой структуре лексем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коровушкин В.П. Основы контрастной социолектологии: Дис.... д-ра филол. наук: 10.02.20 / В.П. Коровушкин. – Пенза, 2005. – 640 с.
2. Коровушкин В.П. Социолексикографирование пиджинизмов в словарях британского лексического субстандарта // Вестник Череповецкого государственного университета: научный журнал. Технические науки, филологические науки, педагогические науки. – 2015. – №6 (67). – с. 67-77.

3. Коровушкин В.П., Коноплева И.Н. Аффиксация в лексическом субстандарте английского языка национального периода: Монография. – Череповец: ЧГУ, 2016. – 213 с.
4. Локтева Ю.Ю. Лексиконы англоязычных маргинальных субкультур деклассированных элементов Великобритании и США в социолингвистическом освещении: Дис.... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ю.Ю. Локтева. – Пятигорск, 2013. – 466 с.
5. Трифанова С.С. Лексический субстандарт новозеландского варианта английского языка в синхронии и диахронии: автореф. дисс. ... к. филол. наук. – Санкт-Петербург, 2017. – 20 с.
6. Adams Smith, D. Teenage slang in New Zealand // New Zealand English Newsletter, 1993. – № 7. – P. 25-28.
7. McGill, D. McGill's dictionary of kiwi slang, catchphrases, characters and kiwiosities. – Wellington, N.Z.: Silver Owl Press, 1995. – 152 p.
8. Orsman, H. A. Dictionary of Modern New Zealand Slang. – Oxford University Press, 1999. – 153 p.
9. Partridge, E. A dictionary of slang and unconventional English: Colloquialisms and catch phrases, fossilised jokes and puns, general nicknames, vulgarisms and such Americanisms as have been naturalized. – Edited by P. Beale. – 8th ed. – New York: Macmillan Publishing Co., 1984. – XXIX, 1400 p.

*Тычук А.В.
Павлина С.Ю.*

ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ АТТРАКТИВНОСТИ В ПОЛИКОДОВОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

***Аннотация.** В статье анализируются обложки американских журналов, рассматриваемые как поликодовые тексты, выполняющие рекламную функцию. Исследуются их лингвопрагматические свойства, выявляются способы создания аттрактивности семиотически осложненного рекламного текста.*

***Ключевые слова:** поликодовый текст, рекламная функция, обложка журнала, аттрактивность*

В настоящее время внимание исследователей все в большей степени привлекают тексты нелинейного характера, содержащие помимо вербальных компонентов изобразительные элементы. Связано это, прежде всего, с визуализацией коммуникации, стимулируемой развитием цифровой среды. Тексты, сочетающие в себе различные семиотические коды получают наименование креолизованных, мультимодальных или поликодовых [Блинова 2019, Матулевич 2019]. К конструктам, содержащим лингвистические и нелингвистические фрагменты, относится обложка журнала. Данный вид текста рассматривается как поликодовый, так как он основан на взаимодействии вербального, изобразительного, цветового и графического кодов [Павлина, Раевская 2023]. Важной особенностью обложки журнала является её рекламная функция, что позволяет относить тексты подобного рода как к медийному, так и к продвигающему дискурсам. Обложка играет важную роль для продвижения

журнала, она призвана привлекать внимание читателя, удерживать его и способствовать тому, чтобы реципиент сделал выбор и захотел прочесть анонсированные статьи. Таким образом, обложка журнала предполагает наличие аттрактивности, в основе которой лежит искусное сочетание вербальных и невербальных знаков в поликодовом тексте. До настоящего времени проблема достижения аттрактивности не изучалась лингвистами применительно к текстам журнальной обложки, что предопределяет актуальность настоящего исследования. Целью работы является описание приемов, используемых дизайнерами англоязычных журналов для увеличения аттрактивности текстов данного вида и, как следствие, для продвижения журнальной продукции. Исследование выполнено в русле лингвопрагматики с применением методов мультимодального дискурс-анализа, стилистического и функционально-прагматического анализа. В качестве материала были выбраны обложки журнала Bloomberg Businessweek, выборку составили 104 текста, датируемых 2011-2023 гг.

Анализ текстов выборки позволил выявить следующие приемы создания аттрактивности:

1) Создание интриги при помощи редукции информации.

Примером может служить обложка выпуска Bloomberg Businessweek от 18 декабря 2023 года (Рис.1). Текст обложки объединяет невербальные элементы в виде изображений и текст, выполненный при помощи естественного языка.

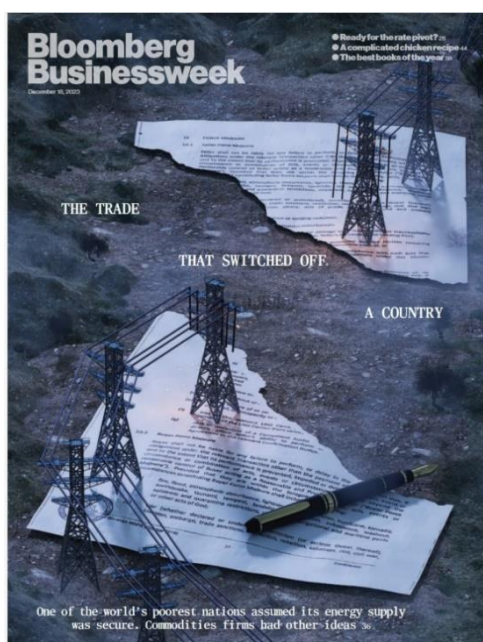


Рис. 1. Обложка журнала The Trade that Switched off a Country
(Сделка, которая выключила страну)

Изобразительный план представлен рисунком опор линий электропередачи с поврежденными проводами, они стоят на разорванном надвое листе бумаги, символизирующем расторгнутый договор. На месте разрыва объектов

присутствует надпись: *The trade that switched off a country*. Заголовок можно перевести как *Сделка, которая выключила страну*. Надпись внизу обложки выполняет функцию подзаголовка, предоставляющего дополнительную информацию: *One of the world's poorest nations assumed its energy supply was secure. Commodities firms had other ideas* (Одна из беднейших стран мира полагала, что ее энергоснабжение в безопасности. У сырьевых компаний были другие идеи).

Невербальные компоненты помогают читателю понять суть того, чему посвящен выпуск: изображение опор ЛЭП обнаруживает смысловую связь с фразовым глаголом *switch off* (выключать), что в совокупности указывает на тематическую отнесенность выпуска, а именно, проблемы в области энергетики. Изображение порванного на две части договора связано с лексемой *the trade* (в данном контексте – сделка). Однако наиболее яркой чертой данной обложки является умышленная смысловая редукция: не называется ни страна, которую «выключили», ни сама сделка, которая этому поспособствовала. Обложка сохраняет интригу, тем самым привлекая внимание читателя, который хочет узнать подробности, к самому содержанию выпуска. Таким образом аттрактивность обложки передается посредством смысловой редукции, которую мы классифицируем как прием создания интриги.

2) Применение приема парадокса или шока.

К данной группе относятся тексты, в которых транслируется идея, идущая вразрез с принятыми в социуме нормами, что призвано ошеломлять читателей: *How to sell drugs* (Как продавать лекарства/запрещенные вещества) или *How to pay no taxes* (Как не платить налоги). Образцом поликодового текста подобного рода является обложка журнала *Bloomberg Businessweek* от 28 мая – 3 июня 2012 года (Рис. 2).

Послание, заключенное в тексте обложки, обыгрывается через простую на первый взгляд инструкцию: *For Euro Crisis Relief*

Bang
Head
Here

Обращает на себя внимание намеренное разбиение заголовка на две части, в которых обыгрываются два значения слова *relief*. Первое значение связано с экономической сферой и может интерпретироваться как «мера по борьбе с кризисом».



Рис. 2. Обложка журнала Bloomberg Businessweek Euro Crisis Relief

Второе значение пересекается со сферой медицины: таким образом дизайнеры обложки сопоставляют экономические проблемы с головной болью, от которой нужно принять «обезболивающее» (pain relief medications).

Рецепт по борьбе с проблемой представлен во второй части заголовка: Bang Head Here. Учитывая контекст, можно утверждать, что данная фраза отсылает нас к известному фразеологизму Bang your head against a brick wall (биться головой об стену). Третьей важной деталью стала невербальная часть обложки: крупный черный круг в центре, символизирующий то самое место, о которое нужно «биться головой». Принимая во внимание метафорическое значение фразеологизма Bang your head against a brick wall (биться головой об стену), поддерживаемое как вербально, так и изобразительно, посыл такой обложки можно интерпретировать следующим образом: надеяться на скорый выход из кризиса не стоит, эффективное «обезболивающее» для прекращения экономического кризиса в Европе ещё не найдено.

Сочетая в себе вербальную и визуальную метафору, обложка выглядит неожиданной для восприятия и привлекает внимания читателя к анонсируемой статье. Такой метод создания аттрактивности является весьма эффективным, поскольку с помощью графической организации текста, изображения и языковой игры создается эффект неожиданности и шока, призванный заинтересовать реципиента.

3) Использование приема изовербальной игры.

Под изовербальной игрой понимается креативное использование лингвистических и изобразительных средств для создания нескольких слоев значения. В подобных случаях языковая игра поддерживается визуальными образами. Так, например, используются вербальные и изобразительные элементы в тексте обложки APPLE WITHOUT JOBS (Bloomberg Businessweek от 24 января 2011 года) (Рис.3).

Если интерпретировать *apple* и *jobs* как имена нарицательные, можно перевести заголовок как «яблоко без работы». Однако учитывая то, что в нижней части обложки помещено изображение основателя компании Apple Стива Джобса, заголовок приобретает иной смысл: *Apple without Jobs*, то есть компания без Стива Джобса. Как название компании, так и личное имя *Джобс* выполнены в цветовой гамме, символизирующей траур, что делает отсылку к основной теме выпуска – существованию бизнеса после кончины его основателя.



Рис. 3. Обложка журнала APPLE WITHOUT JOBS
(Компания Apple без Джобса)

Изобразительный и цветовой коды являются важными смысловыми элементами текста, посредством которых генерируется новый смысл лингвистического компонента. В тексте обложки применяется такой вид языковой игры как каламбур, поддерживаемый визуально. Под каламбуром понимается стилистический прием, заключающийся в преднамеренной реализации нескольких значений лексемы или сочетания слов в одном контексте [Шмелева, 2016]. В данном случае обыгрываются имена собственные и нарицательные, имеющие одинаковую форму.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Обложка журнала оказывает воздействие на получателя информации за счет искусного сочетания вербального и невербальных элементов поликодового текста. Основной функцией является привлечение внимания к выпуску журнала, что позволяет говорить о том, что текст обложки относится не только к медийному, но и к рекламному дискурсам. Необходимым свойством продвигающего текста является аттрактивность. В текстах журнальных обложек аттрактивность основывается на таких приемах как 1) создание интриги за счет смысловой редукции, 2) применение приема парадокса или шока, 3) использование изовербальной игры, основанной на создании нескольких слоев смысла в

результате взаимодействия лингвистического и нелингвистических семиотических кодов. Перспективы исследования заключаются в анализе приемов создания аттрактивности в других видах поликодовых продвигающих текстов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блинова О. А. Обложка журнала как мультимодальный текст / О. А. Блинова // Научный диалог. — 2019. — № 5. — С. 9—24. — DOI: 10.24224/2227-1295-2019-5-9-24
2. Матулевич Т. Г. Креолизованный анонс на обложке журнала The Economist / Т. Г. Матулевич // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2017. — Т. 8. — № 4. — С. 838—846.
3. Павлина С. Ю., Раевская Е.Л. Обложка журнала в межъязыковом ракурсе // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Москва: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2023. — С. 706-713.
4. Шмелёва Е. С. О понятии каламбура// Вестник МГЛУ. Сер. Языкознание. М.: МГЛУ, «Рема», 2016. 19 (758). С. 110–120.

Шапкина О.Н.

«ДВА САПОГА - ПАРА»: О КРИТЕРИЯХ ВЫДЕЛЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ PLURALIA TANTUM В ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Автор рассматривает синтаксические, морфологические и семантические критерии выделения существительных *pluralia tantum* в польском языке. Ядром данного разряда являются существительные, не имеющие формы единственного числа, называющие недискретные денотаты (*potuje*). На периферии находятся существительные, имеющие дискретные (*trampki*) или «условно недискретные денотаты» (*rodzynki*).

Ключевые слова: польский язык, квантитативность, существительные *pluralia tantum*, квантификация

В области квантитативности, в том, какое отражение она находит в польской языковой картине мира, существует немало парадоксов и противоречий. Существительные *pluralia tantum*, которые, казалось бы, давно и подробно изучены, тем не менее вызывают немало вопросов с точки зрения критериев выделения данного разряда.

Наиболее очевидным критерием выделения существительных *pluralia tantum* является морфологический признак — отсутствие форм единственного числа. Так, в грамматике М. Банько отмечается, что некоторые существительные употребляются только в одном числе. Во-первых, это существительные *pluralia tantum*: *drzwi*, *pożycze*, *spodnie*, *imieniny* и под., имеющие только форму множественного числа, *pluralia tantum* никогда не употребляются в форме единственного числа (неизвестно даже, как такие формы образовать), несмотря

на то, что их значение не исключает единственного числа: слово *pożuse* может обозначать как один объект, так и несколько объектов [1, с.57].

Однако в польской лингвистической традиции не меньшее распространение получил и синтаксический критерий выделения данного разряда существительных. Так, например, З. Салони, говоря о существительных *pluralia tantum*, выделяет их исключительно по синтаксическому признаку — сочетаемости с глаголами и определениями в форме множественного числа, а также с собирательными числительными. Он предлагает разделить их на три группы, основываясь исключительно на их сочетаемости [5, с. 62 - 63]:

P1 – *generaństwo* (*widzę tych generaństwo* – с существительным в форме единственного числа сочетается прилагательное в форме множественного числа);

P2 – *skrzypce* (*widzę te skrzypce* – возможность сочетаться с собирательными числительными);

P3 – *spodnie* (*widzę te spodnie* – невозможность сочетаться с числительными).

На основе синтаксического критерия к разряду существительных *pluralia tantum* им причисляются имеющие, как правило, только форму единственного числа существительные типа *generaństwo* (генерал и его жена), что является очень спорным моментом. Подобные существительные обычно называют супружескую пару и имеют значение «парного множества»: *synostwo* (сын и его жена), *profesorostwo* (профессор и его жена), *szefostwo* (шеф и его жена). Некоторые исследователи относят их к собирательным существительным, нередко к существительным *singularia tantum*, хотя отдельные словари и отмечают употребление их со значением «множества парных множеств». Например: *Zaprosiła oboje swoich wujostwa* [4, с.1068] – Она пригласила обоих своих дядей с женами.

Относящееся к данной группе существительное *państwo* является многозначным даже в своем собирательном значении (не говоря уже об употреблении в качестве хонорификативного местоимения и др.). Так, оно может обозначать супружескую пару и иметь значение «парного множества»: *państwo Kowalscy* - супруги Ковальские, *państwo młodzi* – молодожены и т.д. Кроме того, оно может иметь и еще одно собирательное значение - «группа лиц разного пола» и обозначать «разнородное множество с нефиксированным количеством элементов»: *Jacyś państwo chcieli zarezerwować pokój* [4, с.15] - Какие-то люди (или какая-то пара) хотели забронировать номер.

Kim są ci państwo na zdjęciu? [4, с.15] - Кто эти люди на фотографии?

Таким образом, обладая семантикой множественного числа, с формальной точки зрения подобные существительные ведут себя непоследовательно: на морфологическом уровне - как форма единственного числа, на синтаксическом уровне — как форма множественного числа [3, с. 206].

Сочетание морфологического и синтаксического критериев мы находим у Р. Лясковского. Так, в «Энциклопедии польского языка» [2, с.304] он отмечает, что *Pluralia tantum* - это существительные, имеющие только формы множественного

числа, например, drzewi, sanie, fusy, meły. Если для большинства существительных категория числа является флективной, то для pluralia tantum – это категория классифицирующая. В зависимости от значения pluralia tantum могут быть **считаемыми или не считаемыми**. В первом случае они сочетаются с числительными (собирательными), а во втором — не сочетаются.

В основе деления на **считаемые и не считаемые** существительные здесь лежит синтаксический принцип: возможность сочетаться с собирательными числительными. Однако он не до конца верен, т. к. невозможным (или по крайней мере ненормативным) является непосредственное сочетание с числительными некоторых **считаемых** существительных, например, spodnie (брюки), okulary (очки), rajstopy (колготки). В более поздней работе [3, с. 205] Р. Ляковски, однако, указывает, что в некоторых случаях количественная квантификация **считаемых** существительных pluralia tantum может происходить только при помощи лексических средств: dwie pary rajstop, trzy pary spodni (две пары колготок, три пары брюк).

Наиболее типичными представителями **считаемых** pluralia tantum являются предметные существительные типа usta, widły, drzwi (рот, вилы, дверь), а **не считаемых** pluralia tantum — вещественные существительные - pomuże, perfumy, spaliny (помои, духи, выхлопные газы). Однако, к **считаемым** pluralia tantum относится также часть абстрактных существительных типа urodziny (день рождения), imieniny (именины), Mikołajki (день святого Николая) и под., являющихся названиями праздников. **Не считаемые** pluralia tantum могут быть конкретными или абстрактными, при этом все называемые ими субстанции или явления не имеют «конкретной формы»: pomuże (помои), ciężki (побои), starania (хлопоты).

Менее типичными представителями **не считаемых** pluralia tantum являются названия таких денотатов, в которых можно выделить отдельные элементы, составляющие целое. Это самый спорный тип pluralia tantum, выделяемый далеко не всеми исследователями. Подобные денотаты не всегда и не всеми воспринимаются как целое, поскольку более важными видятся в данном случае отдельные элементы. Это могут быть названия некоторых животных - ssaki (млекопитающие), jesiutowate (осетровые); групп людей - Polacy (поляки - народ), jezuici (иезуиты - монашеский орден); болезней - żylaki (расширение вен), hemoroidy (геморрой).

Для менее типичных **считаемых** pluralia tantum также можно выделить две группы, в зависимости от их денотатов. Во-первых, это комплекты, состоящие из двух элементов, определенным образом связанных между собой и составляющих пару: buty (ботинки), narty (лыжи), skarpetki (носки), rękawiczki (перчатки). К этому виду «комплектов» можно отнести и некоторые антропонимы, например, rodzice (родители), dziadkowie (дедушка с бабушкой). Во-вторых, это комплекты, состоящие из неопределенного количества элементов, предметы, состоящие из многих подобных частей, легко выделяемых, но не всегда легко **считаемых**: zapalki (коробка спичек), korale (бусы), karty (колода карт), papierosy (пачка сигарет).

Однако, нельзя не заметить, что некоторые из подобных примеров являются довольно спорными и вызывают много вопросов. Например, *buty* (ботинки) — это два объекта или один? А *zapalki* (спички), *karty* (карты)? Или это зависит от контекста, от того составляют ботинки пару или нет, разбросаны спички или лежат в коробке?

Лексикографы нередко по-разному приводят подобные существительные в словарях, подходят к выделению существительных *pluralia tantum* субъективно, не руководствуясь четкими критериями. Последовательности нет и в подаче материала одним словарем, что становится очевидным после анализа данных нескольких словарей польского языка. Так, например, *Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny* [6] по-разному приводит названия обуви. В форме единственного числа даны следующие словарные статьи: *gumiak*, *gumowiec* (резиновый сапог), *kalosz* (галоша), *trampiek* (кед), *papiec*, *papuc* (тапок), *kamasz* (штиблета), *drewniak* (сабо), *klapek* (шлепанец), *adidas* (кроссовка), *lakierek* (лаковая туфелька), *łapiec* (лапоть), *róltrampiek* (полукед), *sandałek* (сандалия), *trzewik* (ботинок), *pantofel* (туфель). В то же время названия некоторых видов обуви данный словарь приводит только в форме множественного числа: *baczmagi* (башмаки), *balerinki*, *baletki* (балетки), *botki* (боты), *botforty* (ботфорты), *gdynki* (босоножки), *zamszaki* (замшевые туфли), *trumniaki* (черные полуботинки для умерших), *walonki* (валенки), *laczki* (лаковые туфли), *tenisówki* (туфли для тенниса), *juniorke* (тапочки с супинаторами), *pionierke* (спортивные ботинки), *szytłpy* (краги), *japonki* (вьетнамки). Анализ названий обуви, представленных в данном словаре, позволяет сделать вывод о том, что часто употребляемые названия приводятся в форме единственного числа, более редкие - в форме множественного числа, т. е. как существительные *pluralia tantum*.

Интересное явление наблюдается также в области падежных окончаний подобных существительных, в частности в родительном падеже множественного числа. В данном падеже для существительных женского и среднего рода характерно нулевое окончание, а для существительных мужского рода - окончание *-ów* либо *-i*. Некоторые названия обуви могут употребляться с разными окончаниями в зависимости от значения. Так, например, *para trampiek* - если это пара обуви, *kilka trampków* - если это отдельные кеды. Подобные расхождения можно объяснить, если рассматривать слово *trampki* как две разные лексемы: форма *trampiek* приписывается подсознательно существительному, обозначающему пару обуви (т. е. *pluralia tantum*), а форма *trampków* - существительному, обозначающему единичный объект. Некоторые словари польского языка приводят данное существительное с двумя формами родительного падежа множественного числа [4, с.843], однако большая часть словарей все-таки в качестве нормативной указывает форму *trampiek* [6], [7], [8], [9].

Можно было бы рассматривать разряд существительных *pluralia tantum* как поле, ядром которого являются наиболее типичные и бесспорные случаи, а периферией — существительные менее типичные, трактуемые нередко по-разному в зависимости от критериев выделения и от контекста. К ядру данного

поля можно было бы отнести предметные, вещественные и абстрактные существительные, имеющие недискретные денотаты типа *spodnie*, *potuje*, *urodziny*, не имеющие формы единственного числа и сочетающиеся с глаголами и определениями в форме множественного числа.

Менее типичными являются существительные, имеющие дискретные денотаты и называющие наборы, комплекты, группы типа *trampki*, *papierosy*, *rodzice*. Они составляют периферию данного поля. На периферии находятся и существительные, имеющие так называемые «условно недискретные денотаты» типа *poziomki* (земляника), или *rodzynki* (изюм).

Нередко для того, чтобы определить, является ли данное слово существительным *pluralia tantum*, очень важен контекст, который не всегда учитывают составители словарей. Так, например, форма множественного числа *ryby* может иметь несколько значений - «рыбы», «рыба» и «рыбалка». Ср. *pojechać na ryby* (поехать на рыбалку), *pojechać po ryby* (поехать за рыбой), *wszystkie ryby były bardzo duże* (все рыбы были очень большие). В первом случае *ryby* можно рассматривать как существительное *pluralia tantum*, имеющее недискретный денотат, во втором — периферия данного поля, в третьем — существительное, имеющее формы единственного и множественного числа. Точно так же обстоит дело с существительным *grzyby* (грибы), которое может обозначать множество грибов (*zbierać grzyby* - собирать грибы), а может обозначать и сам процесс «сбора грибов» (*pojechać na grzyby* — поехать на сбор грибов). Во втором случае *grzyby* можно рассматривать как существительное *pluralia tantum*.

Способ квантификации, который нередко считают одним из основных критериев выделения *pluralia tantum* также не может являться определяющим, поскольку далеко не все существительные, относящиеся к ядру *pluralia tantum*, подлежат квантификации при помощи собирательных числительных, как *dwoje drzwi* (две двери). Часть из них может быть сосчитана при помощи количественного числительного и слова *para* - *trzy pary spodni* (три пары брюк) или другим описательным способом - *cztery przyjęcia urodzinowe* (четыре дня рождения), *dwa pudełka zapalerek* (две коробки спичек).

Несомненно одно, а именно — существительные *pluralia tantum* в польском языке требуют более четких критериев выделения и более последовательного отражения в словарях, с учетом выше перечисленных особенностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Bańko M. Wykłady z polskiej fleksji. PWN, Warszawa, 2002.
2. Encyklopedia języka polskiego. Red. S. Urbańczyk. PWN, Wrocław, 1994.
3. Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel. Warszawa, 1998.
4. Inny słownik języka polskiego. Red. M Bańko, PWN, Warszawa, 2000.
5. Saloni Z. Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim //Kategorie gramatyczne grup imiennych w języku polskim. Wrocław, 1976.
6. Słownik języka polskiego. Red. M. Szymczak. PWN, Warszawa, 1978 – 1981.
7. Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny. Red. J. Podracki. PWN, Warszawa, 2001.

8. Wielki słownik ortograficzny. Red. E. Polański. PWN, Warszawa, 2003.
9. Wielki słownik poprawnej polszczyzny. Red. A. Markowski. PWN, Warszawa 2006.

Шевченко А.П.

ОБРАЗ МИГРАНТОВ В АВСТРАЛИЙСКИХ СМИ

Аннотация. В 2023 году численность населения Австралии достигла исторического максимума. Незвизрая на жесткую миграционную политику страны, значительный прирост населения произошел из-за миграции. Правительство Австралии еще больше ужесточает миграционное законодательство, но СМИ сохраняют нейтральный подход к освещению этой темы, чем препятствуют радикализации настроений в обществе.

Ключевые слова: миграция; беженцы; миграционная политика; СМИ; секьюритизация

Сегодня вопрос миграции является актуальным для большинства стран мира. Что приводит к массовой миграции, о которой каждый день сообщают все мировые СМИ? Многие развитые страны столкнулись с проблемой снижения рождаемости и старения населения, что неминуемо приводит к сокращению рабочей силы и экономическому спаду. Поэтому экономически развитые страны заинтересованы в увеличении численности населения за счет мигрантов. Для развивающихся стран проблема заключается в обратном – в большинстве стран «глобального Юга» [5] фиксируют высокий уровень рождаемости и нехватку рабочих мест. К странам «глобального Юга» принято относить государства с низким уровнем дохода населения, находящиеся в Южном полушарии (страны Африки, Латинской Америки и др.). Люди, проживающие в подобных условиях, стремятся найти более благоприятные условия для жизни и труда. Помимо этого, стоит учитывать и тот факт, что многие бегут не только от нищеты, но и от последствий природных катаклизмов, покидают родные страны в поисках защиты от вооруженных конфликтов.

Для благополучных стран «глобального Севера» неконтролируемые потоки мигрантов создают гуманитарные проблемы, решение которых требует разработки эффективных подходов и программ для управления миграционными потоками [1; 4].

К странам «глобального Севера» относят государства, находящиеся в Северном полушарии, обладающие высоким уровнем жизни и дохода населения. Это, в первую очередь, страны Северной Америки, Европы, Израиль, Япония и Австралия. В отношении Австралии стоит отметить, что хоть страна и находится в Южном полушарии, по экономическим показателям и уровню жизни соответствует критериям стран «Севера». В связи с этим Австралия сталкивается с теми же проблемами, что и другие развитые страны и стремится придерживаться политического курса, нацеленного на сокращение нелегальной миграции и привлечение квалифицированных иммигрантов, чтобы компенсировать естественную потерю рабочей силы.

Миграционная политика Австралии, как и иного другого государства «Севера», основана на стремлении поддерживать стабильный уровень населения и экономического роста, но, в сложившихся на сегодняшний день обстоятельствах, вопросы обеспечения безопасности и благополучия своих граждан выходят на первый план.

В последние годы в дискурсе западных СМИ укоренилась ассоциация «мигрант = угроза» [2; 3]. Во многом тому способствовал Европейский миграционный кризис 2015 года, который стал крупнейшим со времен Второй мировой войны, а также обострение проблемы пересечения южной границы США сотнями тысяч нелегальных мигрантов. Дональд Трамп, находясь на посту президента США, вывел проблему нелегальной миграции на уровень угрозы национальной безопасности [12] и тем самым подтвердил тренд на секьюритизацию данного вопроса.

С точки зрения методологии, данную проблему в политической плоскости лучше всего рассматривать с позиций концепции секьюритизации. Этот термин подразумевает, что одна проблема выделяется как имеющая особый приоритет, так как представляет собой экзистенциальную угрозу. Необходимо принять ряд мер и выстроить жесткий политический курс, чтобы нейтрализовать эту угрозу.

Секьюритизация миграции может включать в себя различные меры, такие как усиление пограничного контроля, введение визовых ограничений, создание центров временного содержания для мигрантов и разработку процедур для легального трудоустройства иностранных работников.

Секьюритизация способствует наделению государства и органов власти максимальным авторитетом и большими полномочиями в принятии мер, нацеленных на преодоление конкретной проблемы. Особенно стоит отметить роль средств массовой информации в этом процессе. Средства массовой информации имеют огромное влияние на общественное сознание. Они могут формировать мнения, влиять на поведение и восприятие людей, создавать тренды и стереотипы. Средства массовой информации также могут использоваться для манипулирования общественным мнением и создания определенной атмосферы в обществе.

Объектом исследования в данной статье является секьюритизация миграции, а предметом – образ мигрантов, который транслируют австралийские средства массовой информации.

По данным Австралийского статистического бюро, в январе 2024 г. население Австралии преодолело отметку 27 млн. человек, достигнув исторического максимума [9]. В 2002 г. впервые был опубликован Межпоколенческий доклад (*the Intergenerational Report*), посвященный вопросам демографии, рождаемости и старения населения. В этом докладе был сделан прогноз, что Австралия преодолеет отметку в 23.5 млн. человек в 2042 г. [9], но только за прошедший год население увеличилось на 624 тыс. человек, что на 41% больше, чем предыдущее рекордное количество мигрантов, зафиксированное в 2009 г.

Согласно данным социологов, мигранты составляют порядка 83% от общего числа прироста населения в 2023 году [9]. Сообщая об этом существенном притоке мигрантов, подконтрольные государству австралийские газеты чаще всего используют фразу «*migration-led population boom*» (*взрывной прирост населения, спровоцированный миграцией*) или «*record migrant intake*» (*рекордное количество принятых мигрантов*). И хоть в большинстве статей речь и идет о социальных проблемах, которые правительство вынуждено экстренно решать в связи с миграционным бумом, они чаще имеют нейтральный характер и не дают никакой оценки ситуации.

Учитывая, что социальная повестка всегда вызывает повышенный интерес аудитории, можно было ожидать, что средства массовой информации Австралии будут больше внимания уделять рекордному приросту миграции. Можно предположить, что это результат эффективной работы Австралийского совета прессы (*the Australian Press Council*) – это независимая организация, которая занимается регулированием и контролем деятельности средств массовой информации в Австралии. Австралийский совет прессы устанавливает этические и профессиональные стандарты для работы журналистов и средств массовой информации. Он не имеет юридической силы, но его решения имеют большое значение для репутации СМИ и могут повлиять на их отношения с читателями, зрителями и рекламодателями.

Интересно отметить, что этот Совет был создан в 1976 году «для защиты прав потребителей информации и обеспечения высоких стандартов журналистики». В контексте миграции, 1970-е годы в Австралии представляют наибольший интерес для рассмотрения, так как вплоть до 1970-х правительство страны придерживалось курса «Белая Австралия» (*White Australia Policy*). «Белая Австралия» – это термин, который использовался в Австралии в конце XIX - начале XX века для обозначения политики, направленной на ограничение иммиграции из стран Азии и поощрение иммиграции из стран Европы. Эта политика, основанная на идеях расизма и национализма, была частью более широкой стратегии, направленной на создание «белого» общества в Австралии и предотвращение «расового смешения» [14].

В этот период в отношении мигрантов, прибывающих на лодках нелегальными путями, широко применялся уничижительный термин «*boat people*» («люди в лодках»). Изначально так называли мигрантов из Вьетнама, которые спасались бегством от войны, но вскоре стали применять для обозначения всех мигрантов, прибывающих из стран Юго-Восточной Азии [7].

В 1973 году был принят новый Иммиграционный акт, который отменил систему квот и открыл Австралию для иммиграции из всех стран. Можно предположить, что создание Австралийского совета прессы преследовало цель посредством СМИ транслировать положительный образ мигранта и способствовать укреплению этого образа в общественном сознании.

В этой связи австралийские СМИ аккуратно используют понятия «*asylum seeker*» и «*refugee*» (*беженец*), прибегая к ним, когда речь идет о правовом статусе мигрантов. Австралийский совет прессы также работает над тем, чтобы

не возникала ассоциация между словами «беженец» и «нелегал» («*illegals*», «*illegal migrants*»).

Политические деятели Австралии менее сдержаны в своих высказываниях. Стремясь заручиться поддержкой избирателей, очень часто австралийские политики применяют жесткую риторику в отношении мигрантов. Так, к примеру, еще в 2013 году, Тони Эббот смог занять должность премьер-министра, обещая проводить еще более жесткую политику в отношении мигрантов, чем действующее на тот момент правительство. Была введена практика проведения операций «Суверенные границы» [10]. При проведении этой операции лодки с нелегальными мигрантами перехватывают и отправляют на родину, либо в специально созданные на островах Папуа-Новой Гвинеи и Науру центры временного содержания. Правозащитные организации давно выступают с критикой австралийской миграционной политики, особенно в том, что касается отправки беженцев в вышеупомянутые центры.

В качестве еще одного примера секьюритизации проблемы миграции, можно привести высказывания находившегося тогда на посту министра внутренних дел Австралии Питера Даттона, который несколько раз делал заявления о том, что, не допуская лодки с нелегалами на территорию страны, им удастся сдерживать наплыв «убийц, насильников и педофилов, которые пытаются получить статус беженцев» [8]. Даттон подвергся еще большей критике в СМИ, когда в 2017 году заявил, что многие беженцы, прибывающие в Австралию, просто пытаются «ободрать австралийского налогоплательщика» («*to rip off the Australian tax-payer*») [11].

Учитывая рекордную миграцию 2023 года, этот вопрос останется предметом политических дебатов и споров. Некоторые политики и общественные деятели считают, что миграция является необходимым условием для экономического роста и культурного развития. Донести эту идею им во многом помогают основные СМИ Австралии, которые осуществляют свою деятельность под чутким контролем Австралийского совета прессы.

Большинство же австралийских политиков секьюритизируют проблему миграции, выступают за ужесточение иммиграционных законов и ограничение миграционных потоков, выдвигают инициативы, способствующие отбору среди беженцев только высококвалифицированных кадров, в которых, по их мнению, заинтересовано государство.

Уже приняты меры в ответ на рекордное количество прибывших в 2023 году мигрантов. 11 декабря 2023 года была опубликована новая Миграционная стратегия [6], которая повышает требования к тем, кто стремится получить статус беженца, в том числе к их уровню владения английским языком, а также в целом подразумевает «крупнейшие реформы в области миграции за последнее поколение».

Можно говорить о том, что образ мигрантов и беженцев, которые создают австралийские СМИ, помогает не радикализировать настроения в обществе в отношении к мигрантам. Однако в самом обществе превалирует потребность на ограничение миграционных потоков. Это подтверждает тот факт, что на

протяжении десятилетий находящиеся у власти политики поддерживают дискурс о необходимости ужесточения миграционной политики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антропова С.Ю., Иванова Н.В. Проблема беженцев и мигрантов в Германии на современном этапе // Вопросы политологии. 2024. Т.14. № 1 (101) С. 275-281.
2. Коптелова И.Е. Лингвистический аспект риторики правительства Венгрии по вопросам миграции // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва. Квант-Медиа. 2020. С. 67-77.
3. Шевченко А.П. Образ беженцев и мигрантов в британских и американских СМИ // New World. New Language. New Thinking. Сб.материалов конференции. Москва. 2018. С. 320-324.
4. Шевченко А.П. Образ мигрантов в СМИ в контексте президентских выборов в США // Политика и культура: пространство игры. Сб. научных статей. Шудапешт-Киров. 2020. С. 102-107.
5. «Глобальный Север и Юг»: как термины влияют на наше восприятие мира [Электронный ресурс] // РБК. Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/social/65671fe79a794726ecbed946> (дата обращения: 10.01.2024)
6. A Migration Strategy for Australia [Электронный ресурс] // Department of Home Affairs. URL: <https://immi.homeaffairs.gov.au/what-we-do/migration-strategy> (дата обращения: 20.01.2024)
7. 'Boat People': A Tale of Two Seas [Электронный ресурс] // Refugee History. URL: <https://refugeehistory.org/blog/2020/8/24/boat-people-a-tale-of-two-seas> (дата обращения: 17.01.2024)
8. Alleged murderers, rapists and paedophiles could come to Australia, says Peter Dutton [Электронный ресурс] // 2GB Sydney. URL: <https://www.2gb.com/alleged-murderers-rapists-and-paedophiles-could-come-to-australia-says-peter-dutton/> (дата обращения: 20.01.2024)
9. Australia experiencing 'migration led population boom' [Электронный ресурс] // The Daily Telegraph. URL: <https://www.dailytelegraph.com.au/news/national/australia-experiencing-migration-led-population-boom/video/2855e1b52f19eea5728e5fce593f0156> (дата обращения: 13.01.2024)
10. Operation Sovereign Borders [Электронный ресурс] // Department of Foreign Affairs and Trade. URL: <https://www.asrc.org.au/wp-content/uploads/2013/07/Operation-Sovereign-Borders-May-2014.pdf> (дата обращения: 17.01.2024)
11. Peter Dutton declares 'game is up' for 'fake refugees' living in Australia [Электронный ресурс] // ABC News Australia. URL: <https://www.abc.net.au/news/2017-05-21/peter-dutton-october-deadline-asylum-seekers-protection/8544890> (дата обращения: 20.01.2024)
12. President Donald J. Trump Announces a National Security Strategy to Advance America's Interests [Электронный ресурс] // White House Archives. URL: <https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/president-donald-j-trump-announces-national-security-strategy-advance-americas-interests/> (дата обращения: 12.01.2024)
13. The Intergenerational report 2002-03 [Электронный ресурс] // The Treasury. URL: <https://treasury.gov.au/sites/default/files/2019-03/2002-IGR-report.pdf> (дата обращения: 13.01.2024)
14. White Australia policy [Электронный ресурс] // Britannica. URL: <https://www.britannica.com/event/White-Australia-Policy> (дата обращения: 17.01.2024).

СЕКЦИЯ 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Агафонова К.Е.

Кузнецов А.А.

ИНСТРУМЕНТЫ АДАПТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ЯЗЫКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ ПРИ КЛИПОВОМ МЫШЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В процессе обучения студенты находятся в постоянном потоке информации из разных источников. Восприятие получаемой информации переходит в формат коротких отрезков (клипов), потому что нужно запомнить, как можно больше за короткий промежуток времени. Предлагаемое исследование рассматривает инструменты адаптации процесса обучения под восприятие студентов.

Ключевые слова: клиповое мышление, адаптация, цифровые инструменты, образовательная среда, студенты, восприятие.

Развитие информационных технологий, ежедневный контакт современного человека с огромным количеством информации, приводит к адаптивному способу взаимодействия с информационным пространством, который называют «клиповым мышлением» и «клиповым сознанием».

Выражение «клиповое языковое сознание» происходит от английского to clip — нарезать, вырезать, сократить. Сознание и мышление людей называют клиповым, когда восприятие информации и её усвоение происходит небольшими порциями, в виде «пазлов» мозаики, в сознании формируются яркие, эмоциональные, но разрозненные, алогичные и кратковременные, быстро сменяющиеся образы, не отражающие полную картину мира [5, с.18]. Видео и тексты в социальных сетях становятся все короче, преобладают визуальные формы подачи материала.

Одна из причин клиповости сознания и мышления содержится в том, что современному человеку ежедневно приходится сталкиваться с огромным количеством разрозненной информации и при ослабленном логическом мышлении люди переходят к упрощенному клиповому варианту переработки информации. Другая причина кроется в доступности информации. Современный человек в любой момент времени может узнать ответ на любой вопрос посредством гаджета и Интернета, вследствие чего теряет необходимость как-либо запоминать информацию, и, тем более, анализировать и осмыслять её.

Клиповый способ мышления отличается целым рядом особенностей, которые влияют на усвоение и запоминание информации на занятиях. Такой вид мышления подразумевает и «клиповую» подачу информации. Представление новой информации посредством лекций без визуальной демонстрации материала становится все менее эффективным в современной аудитории. Учебные

материалы, учитывающие особенности клипового мышления обучающихся, на наш взгляд, должны обладать следующими характеристиками: наглядностью, краткостью, яркой визуализацией, эмоциональностью, образностью.

Аудиовизуальные средства занимают особое место в методике обучения русскому языку как иностранному, поскольку позволяют интенсифицировать и индивидуализировать учебный процесс, разнообразить занятие благодаря введению актуального и занимательного для учеников материала. Отбор тех или иных слуховых, зрительных, зрительно-слуховых средств определяется преподавателем, в первую очередь, в соответствии с программой, планом занятия, уровнем языковой подготовки учеников, а также с учетом различных экстралингвистических факторов (таких, как удовлетворение интересов учащихся, введение страноведческого аспекта, решение различных воспитательных задач и пр.). [4, с. 81]

Чтобы удерживать внимание обучающихся, необходимо им управлять: переключать в нужный момент, менять формы деятельности учащихся, включать интерактивные задания на занятиях.

Современные обучающиеся с клиповым сознанием готовы перерабатывать большие объёмы информации в динамичной форме через символы, образы, схемы, инфографики и различные инструменты аудиовизуального представления информации. Подробно классификация форматов и жанров видео для работы в иноязычной аудитории рассматривалась в работе А.А. Кузнецова и К.Е. Агафоновой «Роль видеоматериалов в обучении преподавателей РКИ: классификация и методические рекомендации», опубликованной в сборнике по итогам 9 международного форума «ЯЗЫКИ. КУЛЬТУРЫ. ПЕРЕВОД» в Высшей школе перевода МГУ им. М.В. Ломоносова [1]. В настоящей работе стоит обратить внимание на цифровые инструменты, которые способствуют запоминанию информации иностранными студентами.

В сети Интернет существует большой инструментарий для организации визуальной поддержки процесса обучения иностранных студентов русскому языку. Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку базируется на одном из старейших и основных методических принципов — принципе наглядности. «Восприятие и переработка информации воплощаются в форме слухо-зрительного синтеза, который лег в основу целого направления в методике преподавания иностранных языков и послужил базой для создания и разработки аудио-лингвального и аудиовизуального методов преподавания иностранных языков». [3, с. 188] На наш взгляд, самыми удобными инструментами для работы с аудиовизуальными материалами и организации контрольных мероприятий с их использованием являются: **Onlinetestpad**, **TedEd**, **Quizlet** и **Thinglink**. **Onlinetestpad** - образовательные онлайн-сервисы для создания тестов, опросников, кроссвордов, логических игр и комплексных заданий с использованием аудио, и видео материалов. **Quizlet** - это образовательный онлайн-сервис для создания упражнений с использованием видеоматериалов. **TedEd** позволит Вам использовать любые видео с Youtube для создания Ваших упражнений. К сожалению, сервис доступен только на

английском языке. **ThingLink** - это сервис, который позволяет создавать интерактивные картинки за счет добавления меток, содержащих подписи, ссылки, звуки, ролики. Упомянутые нами ресурсы также позволят нам разнообразить типы упражнений и мотивировать Ваших обучаемых к изучению дисциплин.

Стоит отметить, что использование аудиовизуального материала на занятиях по иностранному языку в совокупности с цифровыми решениями должно стать лишь вспомогательным средством обучения, отвечающего учебным целям и задачам. Нередко при выполнении онлайн задач, на занятии в силу различных причин не уделяется должного внимания продуктивным видам речевой деятельности: говорению и письму. Кроме того, для формирования аналитических умений обучающихся, на занятиях важна также работа с языковой догадкой обучающихся, начиная от работы со словообразованием, заканчивая обсуждением главных мыслей прочитанного текста.

Индуктивный подход при введении на занятии нового материала является также эффективной методикой в условиях современного языкового образования, особенно учитывая особенности клипового мышления учащихся. Этот подход предполагает изучение грамматических правил на основе наблюдения и анализа конкретных примеров, в отличие от традиционного дедуктивного подхода, где правила представляются заранее, а затем применяются на практике. При индуктивном способе введения нового материала учащиеся сначала сталкиваются с яркими примерами, в которых содержится определенная грамматическая структура, после чего рассматривают и анализируют их, пытаются самостоятельно выявить закономерности и правила. На основе анализа учащиеся формулируют грамматические правила и, затем, применяют их на практике посредством упражнений и заданий.

Интеграция коммуникативных задач, направленных на развитие реальных языковых навыков в реальных коммуникативных ситуациях, также играет важную роль в адаптации учебного процесса. При условно-речевых и коммуникативных заданиях и упражнениях важно представление образца и моделей, а творческие задания должны содержать вопросы, побуждающие рассуждение, толкование, сопоставление. Например, «Как вы думаете, почему...?», «Объясните разницу между прямым и переносным значением выделенных слов», «Дайте толкование понятию, используя следующие фразы: *Когда говорится о том, что..., то имеется в виду следующее...; Смысл предложения состоит в том, что...*» и др.

В заключение, отметим, что клиповый тип мышления и сознания подразумевает и клиповую подачу информации, при которой важно учитывать основные принципы обучения, среди которых: принцип концентризма расположения учебного материала [2, с. 218], построение материала от частного к общему, от легкого к трудному. Таким образом, адаптация языкового образования к клиповому мышлению требует комплексного подхода, включающего в себя не только переосмысление традиционных методов, но и внедрение инновационных технологий и методик. Это позволяет не только

повысить эффективность обучения, но и обеспечить учащимся необходимые навыки и знания для успешного взаимодействия в быстро меняющемся мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агафоронова К.Е., Кузнецов А.А. Роль видеоматериалов в обучении преподавателей РКИ: классификация и методические рекомендации // Языки. Культуры. Перевод. Сб. материалов конференции. Москва. 2023. С. 5-12.
2. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва: Издательство "Русский язык". Курсы, 2018. — 495 с. — ISBN 978-5-88337-701-2. — EDN YVSCLR – с.218
3. Комаров Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе // Методики обучения иностранным языкам в школе. СПб.: КАРО, 2006. С. 188–203.
4. Литвиненко Ю.Ю. Методический потенциал аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта работы) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. №4 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-potentsial-audiovizualnyh-sredstv-na-zanyatiyah-ro-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 24.01.2024).
5. От метафоры до фейков: Словесное воздействие на эмоции, знания и поведение людей / В. И. Шляхов, К. Е. Агафонова. — [б. м.]: [б. и.], 2023. — С. 18

Алеевская А.О.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИИ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе в современных условиях. В статье также обсуждаются вопросы профессиональной иноязычной подготовки курсантов и студентов образовательных организаций ФСИИ России. Рассматривается использование электронной образовательной платформы “Moodle” для решения образовательных задач.

Ключевые слова: иностранный язык; профессионально-ориентированное обучение; курсанты и студенты; коммуникация; внеаудиторная деятельность; электронная образовательная среда

Модернизация образования признана основополагающим фактором устойчивого развития мирового сообщества и определена в качестве базовой задачи подготовки кадров для уголовно-исполнительной системы (УИС). Современные реалии требуют уточнения дидактических параметров развития личности учащихся при уменьшении количества учебного времени в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования.

Разным аспектам профессионально-ориентированного обучения иностранному языку посвящено значительное количество исследований, среди которых Т. Хатчинсон, А. Вотерс, П. Стивенс, Дж. Трим, Р. Маккей, Т.Н. Астафурова, А.А. Вербицкий, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, И.А. Зимняя, Н.Н. Гез, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, В.Г. Костомаров и многие другие.

Подготовка специалистов при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом вузе определяется несколькими подходами к организации иноязычного образования. В первую очередь мы говорим о таких значительных направлениях междисциплинарного изучения иностранного языка, как «иностраный язык для специальных целей» («Language for Specific Purposes» или LSP), в рамках которого выделяют иностранный язык для профессиональных целей, «предметно-языковом интегрированном обучении» (Content and Language Integrated Learning, или CLIL), а также о теории контекстного обучения А.А. Вербицкого. Иностраный язык для специальных целей учитывает специфические характеристики общения в конкретной профессиональной сфере, что позволяет преподавателям эффективно развивать лингвистическую, коммуникативную и предметную компетенции в составе профессиональной идентичности [3, с. 362].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку предполагает формирование у обучающихся способности иноязычного общения в конкретных профессиональных и деловых сферах с учетом профессиональной направленности, учитывая особенности будущей профессии [1, с. 179].

На базе Академии ФСИН России осуществляется подготовка курсантов и студентов по дисциплинам «Иностраный язык», «Иностраный язык в профессиональной деятельности», «Иностраный язык в сфере юриспруденции», «Русский и иностранные языки в деловом общении». Обучение осуществляется в ходе лекционных и практических занятий, а также самостоятельной работы во внеаудиторное время. Ключевыми условиями успешного освоения иностранного языка в неязыковом вузе являются знания иностранного языка на базовом уровне среднего (полного) общего образования и систематическая работа обучающихся в ходе изучения учебных дисциплин в вузе.

С лингводидактической точки зрения, данный вид обучения иностранному языку ориентирован на достижение следующих основных целей:

- способность к эффективной коммуникации в профессиональной среде,
- обучение иностранному языку с учетом потребностей курсантов и студентов,
- интеграция иностранного языка с другими учебными дисциплинами с позиции содержания сферы будущей профессиональной деятельности курсантов и студентов.

Таким образом, изучение иностранного языка в неязыковом вузе способствует формированию профессиональной идентичности, поскольку способствуют развитию мотивационной составляющей обучения в целом, а

также формированию ценностного компонента, предметной, социокультурной, информационной компетенций.

На кафедре иностранных языков Академии ФСИН России разработана обширная база основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения учебной дисциплины. Курсанты и студенты имеют доступ ко всем методическим и справочным материалам в электронной библиотечной системе и электронной образовательной среде академии. При организации и подготовке аудиторных занятий преподаватели стремятся к созданию ситуаций профессионального общения (кейс-технологии, проекты, активное обучение, проблемное обучение, ролевые игры, деловые игры, и т.п.) для формирования способности обучающихся осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке.

В лингвистическом образовательном учреждении на дисциплину "Иностранный язык" в рабочем учебном плане выделяется небольшое количество часов. Таким образом, внеаудиторная деятельность составляет значительную долю работы при подготовке сотрудников УИС, особенно в части языкового образования.

При организации внеаудиторной деятельности преподавателям следует учитывать уровень языковой подготовки курсантов и студентов, уровень сложности аутентичного текстового материала, мотивацию курсантов и студентов к вовлечению в различные виды внеаудиторной деятельности, общий уровень учебной и служебной нагрузки в данный конкретный отрезок времени [4, с. 120-124].

Мы полагаем, что использование информационно-коммуникационных технологий призвано помочь в построении как учебного, так и внеаудиторного процесса и повышении интереса курсантов и студентов к изучению иностранного языка в силу большого количества возможностей, которыми они обладают. На кафедре иностранных языков активно используется платформа "Moodle" (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) для размещения заданий, текстов, тестов и пр. Каждый преподаватель самостоятельно разрабатывает и наполняет свой учебный курс в системе "Moodle" каждый семестр для каждой группы, учитывая образовательные задачи и уровень знаний курсантов и студентов. Обучающиеся имеют постоянный доступ к информации, а преподаватели – возможности регулярного контроля текущей успеваемости. Помимо этого, в лингвистическом вузе данная электронная система дает возможность использовать в образовательном процессе аутентичные материалы, ресурсы сети Интернет, аудио- и видеозаписи по профессиональной тематике для оптимизации и интенсификации обучения иностранному языку, а также для повышения мотивации к его изучению.

Немаловажным фактором является четкая организация внеаудиторной деятельности со стороны преподавателя, включающая в себя постановку целей, определение вида деятельности для оптимального решения той или иной учебной или воспитательной задачи, регламентация сроков выполнения работ,

требований и форм отчетности, подведение итогов. Только в этом случае обеспечиваются эффективные результаты иноязычного образования [2, с. 1].

Таким образом, в неязыковом вузе цели обучения иностранному языку достигаются посредством методически грамотного комбинирования аудиторной и внеаудиторной работы со стороны профессорско-преподавательского состава и ответственной и систематической самостоятельной работы со стороны курсантов и студентов. В процессе изучения иностранного языка формируется система культурных и нравственных ценностей, которая в современных условиях приобретает особую актуальность при подготовке будущих сотрудников УИС. В свою очередь информационно-коммуникационные технологии становятся важным элементом организации внеучебного процесса при подготовке будущих сотрудников УИС, так как способствуют модернизации и оптимизации академической деятельности и фактически создают новую образовательную среду, 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.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Н.В. Профессионально-ориентированное обучение как важнейший фактор повышения эффективности обучения иностранным языкам в юридическом вузе. Вестник Саратовской государственной юридической академии. № 5 (100). 2014. - С.178-181.

2. Алеевская, А. О. Некоторые аспекты внеаудиторной деятельности преподавателя при подготовке будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы (на материале иностранного языка) / А. О. Алеевская // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 5. – С. 1.

3. Налиткина, О. В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку с позиции формирования основ профессиональной идентичности у студентов неязыковых вузов / О. В. Налиткина, Л. Е. Прохорова // Новеллы права, экономики и управления 2022 : Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Гатчина, 25 ноября 2022 года. Том 1. – Гатчина: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2023. – С. 360-364.

4. Новгородова, Е.Е. Внеаудиторная деятельность как условие формирования социокультурной компетентности студенческой молодежи в процессе обучения иностранному языку / Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – Казань, Издательство: Казанский государственный университет культуры и искусств, № 1, 2017. – С. 120-124.

Андреева Г.Б.

Исаева О.Н.

РАСШИРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРУГОЗОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: В статье проанализирован опыт кафедры русского и иностранных языков Академии ФСИН России в части расширения профессионального кругозора будущих

сотрудников уголовно-исполнительной системы средствами иностранных языков. Раскрывается роль дисциплины «Иностранный язык» как профессионально необходимого инструмента, формирующего личность, развивающего интеллект, расширяющего кругозор. Высокие требования к уровню сформированности профессионально-ориентированных коммуникативных компетенций обусловлены образовательной стратегией ФСИН России, направленной на повышение качества профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональный кругозор; профессионально-ориентированная коммуникативная компетентность; сотрудники уголовно-исполнительной системы

Общеизвестно, что изучение иностранных языков является важнейшим фактором формирования всесторонне развитой личности. В процессе реализации образовательных программ средствами иностранных языков формируются универсальные компетенции, заявленные в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Так, в соответствии с требованиями стандартов по специальностям и направлениям подготовки, реализуемым в Академии ФСИН России, в результате освоения образовательных программ у выпускника должны быть сформированы такие универсальные компетенции, как способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (УК-4) и способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5).

Совершенствование коммуникативной компетенции, в том числе на одном из иностранных языков, является одной из основных задач и имеет огромное значение при подготовке специалистов для уголовно-исполнительной системы. Коммуникативная компетентность способствует формированию личности обучающегося. В процессе обучения курсанты учатся различным стратегиям общения, овладевают правилами речевого поведения, развивают все виды памяти. Уровень сформированности коммуникативной компетентности проявляется не столько в умении правильно оформлять высказывания с языковой точки зрения, сколько в умении грамотно строить общение, доносить свою мысль до адресата.

Формирование коммуникативной культуры обучающихся является важной, но не единственной функцией изучения иностранных языков. Все в большей степени изучение языка служит средством получения информации, что в целом способствует более глубокому освоению выбранной специальности; а также служит в определенной мере опорой в освоении специальных дисциплин.

Тематический план по дисциплине «Иностранный язык» включает в себя семь разделов. Так, например, курсанты, обучающиеся по специальности «Психология служебной деятельности», в первом полугодии изучают три темы: учебная деятельность в вузе; города и страны; психология как наука. Во втором полугодии четыре темы: личность; юридическая психология; девиантное поведение; профессиональная деятельность психолога. Заявленная тематика наглядно демонстрирует профессионально-ориентированный подход при формировании коммуникативных компетенций обучающихся. Для курсантов факультета психологии и пробации подготовлено специализированное учебное

пособие. Раздел “Psychology as a Science” включает в себя такие тексты как The Structure of Contemporary Psychology, The Historical Background of Psychology, Psychological Schools, Famous Psychologists. В разделе “Personality” обучающиеся знакомятся с такими текстами как Personality Description, The Major Components of Personality, Memory, Attention, Perception, Sensations. На практических занятиях по иностранному языку обучающиеся вовлекаются в профессиональное общение, интегрируя свои знания по различным специальным дисциплинам. Использование междисциплинарного подхода в обучении способствует значительному расширению профессионального кругозора обучающихся. По завершении обучения курсанты способны высказываться на иностранном языке по тематике своей профессиональной деятельности, использовать информацию, полученную на занятиях по иностранному языку в рамках специальных дисциплин.

Еще более весомым потенциалом для расширения профессионального кругозора обладает курс иностранного языка для адъюнктов факультета подготовки научно-педагогических кадров.

Цель получения образования на базе адъюнктуры заключается в «воспитании» высококвалифицированных научно-педагогических кадров, осуществляющих научно-исследовательскую и преподавательскую деятельность, умеющих ставить и, соответственно, решать научные задачи и передавать полученные знания и умения другим. Однако, безусловно, ведущими целями освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров является сдача кандидатских экзаменов, написание научных статей, подготовка и защита диссертации на соискание ученой степени кандидата наук. Анализируя перечисленные основополагающие цели, мы можем прийти к выводу, что знание иностранных языков – важная составляющая процесса обучения будущих «преподавателей-исследователей».

Иностранный язык одновременно является объектом изучения, а также средством получения новых знаний, изложенных на иностранном языке, что представляет огромную ценность для преподавателя-исследователя.

Иноязычная подготовка адъюнктов в Академии ФСИН России осуществляется в форме практических занятий, объемом 108 аудиторных часов. Обучающиеся делятся на подгруппы в соответствии с научной специальностью. Подобный подход обеспечивает индивидуализацию обучения. Для каждой подгруппы разработаны учебные пособия, содержание и структура которых проектируют элементы научной и профессиональной деятельности. Комплекс упражнений направлен на формирование у адъюнктов как языковых, так и профессиональных знаний. В пособиях широко представлена тематика ведения научной деятельности: написание аннотаций, рецензий и рефератов; составление резюме и представление презентаций. В пособиях приведены речевые штампы, тексты и упражнения, освоение которых помогает в короткие сроки овладеть основами научного общения в типичных ситуациях.

Обучающиеся не только готовятся к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку, но и существенно расширяют свой профессиональный

кругозор. Так, например, адъюнкты, обучающиеся по научной специальности 5.3.9 – Юридическая психология и психология безопасности, разбирают такие темы как “Freud's Theory of the Psyche”, “Correctional Psychologists”, “The Psychological Effects of Incarceration”, “Risk Assessment and Risk Management”, “Criminal Psychology”, “The Four Temperament Types”. Адъюнкты, обучающиеся по научной специальности 5.1.4 – Уголовно-правовые науки, знакомятся с такими текстами как “Prison System in America”, “Jail vs. Prison”, “Recidivism”, “Parole and Probation”, “The Important Theories in Criminology: Why People Commit Crime”, “Non-Custodial Sanctions”, “Cyber Crimes and Cyber Criminals”. Адъюнкты-экономисты подробно останавливаются на таких темах как “Loan of Money”, “Competitive Strategy”, “Labour Law”, “Assets and Liabilities”, “The Meaning of Production”, “Economic functions of money”, “Taxation”.

Обучение построено таким образом, что итогом освоения дисциплины «Иностранный язык» становится формирование компетенций, необходимых для составления аннотации научной статьи, подготовки резюме текста профессиональной направленности. Обучающиеся могут свободно говорить по теме своего научного исследования. И, что немаловажно, за период обучения существенно расширяют свой профессиональный кругозор.

Существенным подспорьем в процессе формирования профессиональных компетенций обучающихся средствами иностранных языков является комплекс внеаудиторных мероприятий, организуемый кафедрой русского и иностранных языков.

К таким мероприятиям следует отнести ежегодный межвузовский научно-практический семинар курсантов и студентов «Русский и иностранные языки в сфере профессиональной и межкультурной коммуникации». Участники секции «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» обсуждают вопросы формирования иноязычной языковой компетентности обучающихся, роль иностранных языков в профессиональной деятельности. Данное мероприятие проходит в тесном взаимодействии с вузами-партнерами. Одним из таких вузов является Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. В рамках семинара проводится мастер-класс по деловому этикету от представителей дипломатического клуба института истории, философии и политических наук. Особый интерес вызывают практические кейсы, посвященные стандартам подготовки и ведения переговоров, правилам рассадки на переговорах, специфике обмена визитными карточками, деловому стилю в одежде.

Кафедра русского и иностранных языков Академии ФСИН России реализует целый комплекс мероприятий, направленный на формирование универсальных компетенций обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, уделяя особое внимание междисциплинарному подходу, интегрируя обучение иностранным языкам со специальными дисциплинами, способствуя тем самым расширению профессионального кругозора обучающихся.

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ТЕХНИКА ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КУРСАНТАМ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена ментальной карте как технологии визуализации при обучении и иностранному языку курсантов вуза. Данная технология рассматривается как метод когнитивной визуализации и структуризации информации.

Ключевые слова: ментальная карта, визуализация информации, типология упражнений, преподавание иностранных языков

Введение

В последнее время появилось большое число исследований, посвящённых новому типу мышления людей «цифрового века». Этот тип мышления определяется учеными как нелинейное, клиповое и визуальное [5; 4]. В связи с тем, что в основе данных типов мышления лежит визуальное восприятие информации, необходимо иначе взглянуть на современные технологии обучения.

В настоящее время на передний план выходят методы и технологии когнитивной визуализации, ориентированные на приемы структурирования определенного объема информации, когда важно «охватить единым взглядом все компоненты, образующие целое, проследить возможные связи между ними, произвести категоризацию по степени значимости, общности, что служит основой не только для более глубокого понимания сущности новой информации, но и для ее перевода в долговременную память» [3, с. 149-150].

Среди технологий визуализации информации особое место отводится ментальной карте, которая является полифункциональным средством формирования лексических навыков на разных ступенях обучения иностранному языку. Карты памяти – это естественный продукт нашего мозга. Составляя такие карты, мы графически представляем информацию таким образом, чтобы ее могли воспринимать одновременно и левое, и правое полушария. Благодаря использованию цветов, рисунков и пространственных связей любая информация начинает восприниматься, анализироваться и запоминаться гораздо быстрее, чем при её обычном линейном представлении в виде цифр и букв.

Между тем, несмотря на высокий обучающий потенциал, применение ментальной карты в российских вузах не носит системного характера. В настоящее время нет разработанной методики использования ментальной карты для формирования языковых навыков, а также умений в различных видах речевой деятельности.

Методы и материалы исследования. Методологической основой исследования является идея целостности и активности человека как субъекта жизнедеятельности. Исследование опирается на теорию радиантного мышления

Тони Бьюзена. В ходе работы над статьей использовались следующие методы научного исследования: метод систематизации, обобщения, методический анализ учебной литературы по иностранному (английскому) языку; изучение и обобщение педагогического опыта. Автор анализирует свой опыт разработки учебников «Иностранный язык в профессиональной деятельности», «Иностранный язык для профессиональной коммуникации» и опыт обучения иностранному языку курсантов Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища.

Результаты и дискуссия. На страницах современной психолого-педагогической литературы освещены различные аспекты, связанные с технологиями когнитивной визуализации [2; 1], и в частности, ментальной карты – ее возможностей при представлении информации и развитии ассоциативного мышления; как способ визуализации мышления при обучении различным дисциплинам; для формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

Что же представляет собой ментальная карта (интеллект-карта)? Основу данной технологии составляют исследования ученых, доказавших превосходство радиантной репрезентации знания перед линейной. Основатель ментальных карт Тони Бьюзен полагал, что каждая порция информации, поступающая в мозг, может быть представлена в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся множество «крючков», представляющих собой ассоциации, каждая из которых, в свою очередь, располагает бесконечным количеством связей с другими ассоциациями. Количество использованных ассоциаций, это то, что называют памятью.

В курсе изучения дисциплины «Иностранный язык» для курсантов РВВДКУ наибольшее внимание уделяется таким видам работы как работа с военной лексикой, поисковое и ознакомительное чтение, беседа с военным специалистом, монологическое высказывание (напр., монолог-рассуждение, монолог-описание) на профессиональную тему.

Однако вся сложность обучения профессионально-ориентированным коммуникативным навыкам и умениям курсантов заключается в том, что на первом курсе, когда начинается обучение иностранному языку, курсанты еще не в полной мере владеют военной лексикой. В этом случае на помощь приходит ментальная карта, которая служит опорой для упражнений и заданий по формированию базовых навыков.

Основу содержания профессионального дискурса курсантов составляет специальная военная лексика. Одной из основных положительных сторон ментальных карт является то, что их можно использовать при изучении любой темы, любой лексики и на любом этапе обучения лексическим навыкам (семантизация, тренировка, практика, активизация). Семантизация лексики с помощью ментальной карты является эффективным средством, способствующим систематизировать и визуально представить учебную информацию, установить логические связи между элементами, выявить взаимозависимость. Кроме того, ментальная карта обеспечивает более быстрый

анализ и запоминание новой лексики в силу того, что изучаемый материал воспринимается как единое целое, что очень важно.

Легко и быстро происходит проверка и повторение пройденного материала на основе этого метода, который в свою очередь способствует прочному закреплению изученных терминов и понятий.

В учебниках «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и «Иностранный язык в сфере профессионального общения» используются ментальные карты для формирования иноязычных лексических навыков.

Типология упражнений по обучению лексических навыков с использованием ментальной карты включает: упражнения на форму слова и упражнения на значение слова.

1. Упражнения на форму слова

- a) идентификация произношения слова: прочтите слова по ментальной карте и назовите слова со звуком [æ]; [eɪ]; [a:]
- b) идентификация написания слова: заполните пропуски –
sur - - nce, war -re, r -- ers
- c) идентификация написания и произношения слова: прочтите слова и скажите, в каком из них буква *o* произносится не так, как в других –
forces, recover, support;
- d) расшифровка слова: *EALSS, OEFRC*;
- e) работа с интернациональными словами: прочти слова и найди те, которые ты можешь понять без словаря;

2. Упражнения на значение слова

- a) сортировка слов: рассортируй слова на 2 колонки - оружие и экипировка;
- b) обобщение: какой информации нет в данной ментальной карте: types, responsibility, composition, missions, characteristics;
- c) перестановка: прочти слова, поместив на первое место обобщающее слово;
- d) отбор и группировка: прочти названия специальных подразделений, которые не участвуют в контртеррористических миссиях;
- e) заполнении пропусков: заполните пропуски, используя ментальную карту – The missions of Green berets are... .

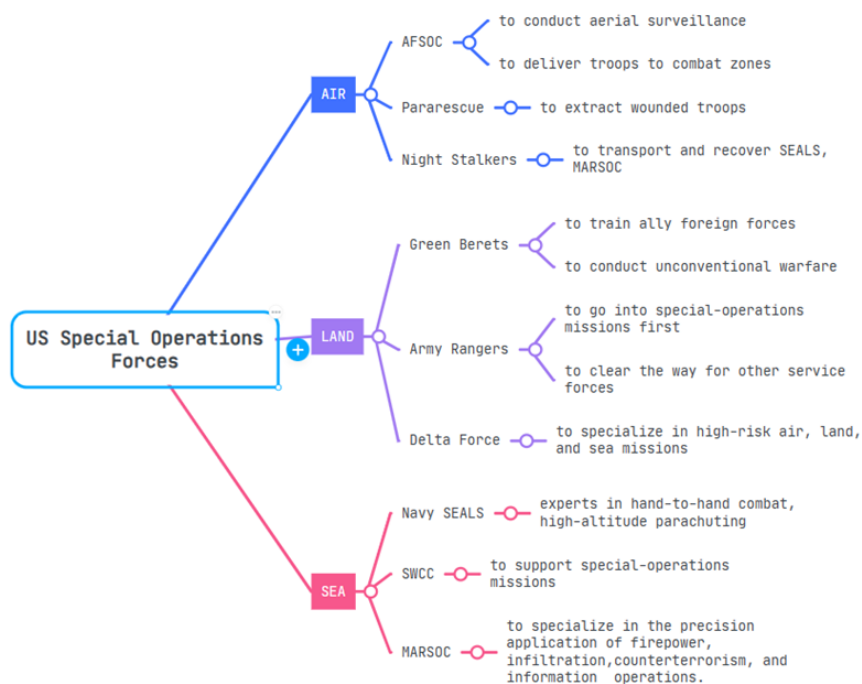


Рисунок 1 – Ментальная карта по теме «Войска специального назначения армии США»

Заключение. Резюмируя вышеизложенное, отметим, что ментальная карта – это способ упорядочивания слов, который подключает как умение объединять информацию в группы (одну из высших когнитивных функций), так и визуальную составляющую. Ментальные карты являются необходимым инструментом для систематизации информации, выявления связей и ассоциаций, концентрации внимания на ключевых понятиях, активизации процессов мышления, как на занятиях, так и во время самоподготовки. Таким образом, логическое мышление обучающегося работает, строит связи, курсант запоминаем больше необходимого материала за меньшее количество времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зиновьева И. Ю., Леонова А.С. Когнитивно-визуальные технологии развития информационной компетенции будущего переводчика // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №5.
2. Колесникова А.И. Методы визуализации информации при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Гуманитарные науки. – 2017. – №4.
3. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, – 2012. – 231 с.
4. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. – М., Акад. Проект. 2005. – 496 с.
5. Тенхунен П. Ю. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации // Интеграция образования. М., 2015. – Т. 19. – № 4. – С. 28-33.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрены главные современные тенденции и способы обучения китайскому языку, различия между методиками и особенности их использования на практике. В настоящее время необходимы новые методы освоения китайского языка, так как Китай и китайский язык завоевывают все большую популярность среди студентов и молодых специалистов.

Ключевые слова: методы обучения; Китай; китайский язык; современные тенденции; иностранный язык; лингводидактика

В настоящее время интерес к изучению китайского языка в России находится на пике, превышая все предыдущие года. Учитывая укрепление российско-китайских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия в новых экономических условиях, количество учебных заведений, предлагающих обучение китайскому языку, а также количество учащихся, изучающих этот язык в школах, вузах и на курсах, ежегодно увеличивается.

Китайский язык стал изучаться не только как первый иностранный язык, но и как второй иностранный язык в школах. Он также включен в список предметов ЕГЭ и Всероссийской олимпиады школьников. В вузах китайский язык изучается как первый иностранный язык в рамках различных основных профессиональных образовательных программ.

Реализация совместных образовательных программ высшего образования, разработанных двумя странами, значительно способствует изучению китайского языка российскими студентами, предоставляя им возможность обучения языку в Китае. В России также существуют Институты Конфуция, которые предлагают обучение китайскому языку [1, с. 241–246].

Рост интереса к изучению китайского языка в России представляет серьезные вызовы для лингводидактических специалистов. Возникают вопросы об эффективности обучения китайскому языку в разных областях и о квалификации преподавателей. Эффективность обучения напрямую зависит от качества теоретических основ, которые должны отвечать современным методикам в области лингводидактики [8; 9]. Эти основы включают различные аспекты, такие как цели, методы, средства, технологии, принципы обучения, профили и этапы обучения, а также уровни владения языком. Все эти аспекты определяются главной лингводидактической категорией – подходом к обучению [2, с. 45].

Лингводидактика – прикладная лингвистическая дисциплина, рассматривающая как обучение иностранному языку, так и усвоение иностранного языка.

В сфере синологической лингводидактики существует несколько подходов к определению данной категории. В программах китайского языка для учащихся

5–9 и 10–11 классов, созданных в 2019–2020 годах с целью подготовки к внедрению ГИА по китайскому языку, говорится о «обучении китайскому языку в средней школе на основе деятельностного, личностно-ориентированного подходов» и о том, что наилучшие результаты достигаются путем синтеза нескольких подходов:

- личностного,
- компетентностного,
- деятельностного,
- коммуникативного,
- текстоцентричного,
- функционального,
- социокультурного и эмоционально-смыслового.

Разнообразие подходов в обучении иностранным языкам, представленное в различных периодах истории, затрудняет определение конкретных целей и задач обучения. Например, в программе для 9 классов указана следующая цель обучения: «Приоритетом в современном языковом образовании становится развитие компетентности, которая является результатом образования и включает в себя набор навыков, позволяющих эффективно действовать в различных ситуациях, самостоятельно принимать решения, оценивать и совершенствовать свою деятельность, нести за нее ответственность. Это особенно важно в связи с необходимостью ориентироваться в большом информационном пространстве, увеличивать свои знания и приспособляться к цифровой эпохе» [3, с. 87].

Способы преподавания китайского языка обсуждаются на различных конференциях и семинарах [5]. Один из основных методов называется коммуникативным, хотя также упоминаются и другие подходы. На примере одного из докладов на XII Международной конференции «Язык. Коммуникация. Перевод» (Москва, Военный университет, 2018 г.) была рассмотрена тема применения когнитивно-деятельностного подхода в обучении китайскому языку в вузе, с акцентом на формирование лингвосоциокультурной компетенции [4, с. 41–43].

Это может показаться парадоксальным, поскольку социокультурный аспект иностранной языковой коммуникативной компетенции является результатом использования социокультурного подхода в обучении, который относится к категории культурно-сообразных методов, демонстрирующих результаты обучения, в то время как когнитивный и деятельностный подходы описывают процесс обучения иностранному языку с точки зрения методов преподавания.

В процессе обучения в школе и университете невозможно использовать иные подходы, кроме когнитивного и деятельностного, которые являются единственными прямыми подходами в этой классификации. Китайские преподаватели в российских вузах придерживаются иного подхода к определению метода обучения китайскому языку. Анализ материалов научно-практических мероприятий, таких как III Международная научно-практическая конференция «Россия–Китай: двустороннее сотрудничество и региональный аспект» и международный форум устных переводчиков «Глобальный диалог» в

рамках мероприятия «Восточный диалог», проведенного в РУДН (Москва, 2020 г.), позволяет выделить ведущий подход среди китайских исследователей, который они называют «коммуникативным» [7, с. 17].

Коммуникативный подход в преподавании китайского языка подразумевает, что носитель китайского языка способен интуитивно объяснить язык и показать аутентичное коммуникативное поведение, вне зависимости от системы правил. Этот метод направлен на развитие навыков владения китайским языком, а не на развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Подобная концепция преподавания китайского языка отличается прямым (интуитивным) подходом, который в современных методиках преподавания иностранных языков в России и за рубежом часто заменяется когнитивными и деятельностными подходами.

В проведенном исследовании было установлено, что теоретические и методические разработки в области лингводидактики и методики обучения китайскому языку в России не включают в себя определение конкретного метода обучения. Существующие в настоящее время методы обучения китайскому языку в России не соответствуют современным стандартам и отстают от современных тенденций развития лингводидактической теории в западной науке и передового отечественного лингводидактического знания в области обучения европейским языкам как иностранным приблизительно на 20 лет (при использовании прямого метода).

Коммуникативная методика обучения иностранному языку базируется на развитии умения ученика говорить. Основной задачей учителя является преодоление языковых барьеров, в то время как освоение грамматики и расширение словарного запаса являются важными, но вспомогательными элементами. Основной целью является научить учеников свободно общаться и развить навык понимания устной речи. Когда у студентов появляется возможность свободной устной коммуникации, навыки грамматики и чтения становятся более уверенными [10, с. 93].

При изучении китайского языка существуют свои особенности. Как осуществляется изучение китайских иероглифов? Вначале учащиеся получают информацию о том, как формируются иероглифы, а также о базовых компонентах, входящих в их состав. Два процесса – устная речь и письмо – должны изучаться одновременно. Это помогает упростить изучение языка и позволяет систематически понимать принципы китайской письменности.

На данном этапе учебного процесса объясняется, как из иероглифов составляются слова. После этого студенты развивают навыки чтения и увеличивают количество изученных иероглифов.

Обучение узнаванию и чтению иероглифов происходит параллельно с обучением устной и письменной речи. Таким образом, обучающиеся повторно изучают навыки чтения и написания.

В коммуникативном подходе к аудированию и говорению используются разнообразные аутентичные аудио- и видеоматериалы, которые были записаны в реальных условиях разговорной речи носителями языка. Это помогает

постепенно развивать навыки понимания устной речи, что является ключевым аспектом в изучении языка.

По классификации подходов к обучению иностранному языку, А.Н. Щукин предложил различать их на основе способа и объекта обучения. Способы обучения, которые выделяются, включают прямой, когнитивный и деятельностный подходы [6, с. 57].

Прямой подход, также известный как интуитивный, основывается на интуитивном усвоении элементов изучаемого языка без использования родного языка. В нем навыки языка формируются через многократное повторение стимулов. Однако этот подход критикуется за излишнюю роль интуиции и чрезмерное количество механических упражнений.

Когда речь идет о развитии навыков слушания и говорения, коммуникативный подход предполагает использование разнообразных реальных аудио- и видеоматериалов, записанных носителями языка в реальных ситуациях. Это помогает последовательно развивать навыки понимания устной речи, что является важной частью обучения языку.

Вывод: Подводя итог можно заключить, что нынешние методы обучения китайскому языку разнообразны и отвечают современным реалиям. Есть множество практик, которые эффективно влияют на процесс обучения студентов и школьников. Специалисты выделяют несколько главных способов: коммуникативная методика, когнитивный и деятельностный методы обучения, прямой подход (интуитивный). Каждый метод имеет свои особенности, и область его применения зависит от этого. Коммуникативный подход подходит для интуитивного восприятия языка и его понимания, с дальнейшим воспроизведением. Прямой подход направлен на усвоение иностранного языка, без использования родного.

Стоит отметить, что наличие разных методик обучения китайскому языку дает преподавателям выбор и возможность экспериментировать, для того чтобы найти лучший и наиболее эффективный способ преподавания языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ареева Ю.Е. Игровой метод как средство запоминания иероглифов на начальных этапах изучения китайского языка // Моя профессиональная карьера. 2019. Т. 4. Вып. 7. С. 241–246.

2. Alikberova A. Humanitarian communication in the system of Russian-Chinese relations: results of research work // The Turkish Online J. of Design, Art and Communication. TOJDAC Special Ed., 2016. P. 2358–2363.

3. Ван Юэхань. Использование современных методов и технологий в обучении говорению на китайском языке // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-metodov-i-tehnologiy-v-obuchenii-govoreniyu-na-kitayskom-yazyke> (дата обращения: 21.01.2024).

4. Ван Юй. Активные методы обучения в современном Китае: теория и практика применения // Наука и школа. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-sovremennom-kitae-teoriya-i-praktika-primeneniya> (дата обращения: 22.01.2024).

5. Галимзянова А.К. Особенности методики преподавания общественно-политического перевода на китайском языке // New world. New language. New thinking. Материалы III ежегодной международной научно-практической конференции. Москва, 2020. С. 316–320.

6. Гао Юе Со-изучение языка и культуры в российской и китайской методиках преподавания иностранных языков (русский язык как иностранный; китайский язык как иностранный) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazyka-i-kultury-v-rossiyskoy-i-kitayskoy-metodikah-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-russkiy-yazyk-kak-inostrannyu> (дата обращения: 23.01.2024).

7. Ма Ися Проблема изучения китайского языка как иностранного в России: история и современность // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. №2 (102). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-izucheniya-kitayskogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-rossii-istoriya-i-sovremennost> (дата обращения: 21.01.2024).

8. Мозлов А.Т., Галимзянова А.К. К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России // New world. New language. New thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Дипломатическая академия МИД России. 2018. С. 65–68.

9. Мозлов 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. 2019. С. 322–327.

10. Пак, Ксения Евгеньевна Методы обучения лексике китайского языка как иностранного // ORIENSS. 2021. № Special Issue 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obucheniya-leksike-kitayskogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 20.01.2024).

Белякова И.Г.

Беляков Н.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «Иностраный язык в сфере профессиональной коммуникации» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: статья посвящена необходимости формирования гибких навыков на занятиях по предмету «иностраный язык в профессиональной сфере. Показан алгоритм выработки у студентов коммуникативных навыков на примере кейс-технологии в современных учебно-методических комплексах. Делается вывод о важности гибких навыков у современных выпускников вузов.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация; гибкие навыки; межкультурная коммуникация; коммуникативная компетентность; кейс-технологии

Преподаватели современной высшей школы, включая преподавателей иностранного языка, в ходе образовательного процесса обучения призваны передавать студентам не только теоретические знания, но и сформировать у них умения анализировать, критически и системно мыслить, а также навык эффективно и оперативно работать в команде, так называемые навыки тимбилдинга и тайм-менеджмента. В современном мире при постоянном изменении в содержании профессиональных умений и навыков формирование у студентов неких универсальных навыков, которые будут помогать их успешной

адаптации к возникающим изменениям в профессиональных требованиях, крайне важно. Именно такие навыки называют «soft skills» (англ.), гибкие навыки, а также мягкие навыки или компетенции. [1, с. 5; 3, с. 10]. В отечественной науке существует множество категорий «гибких навыков»; они, в общем, подразделяются на: личностные качества (стрессоустойчивость, ответственность, самодисциплина); социальные навыки (коммуникабельность, ораторское искусство, аргументация); управленческие (лидерство, управление проектами) [5, с. 355; 2, с. 14].

В российском научном сообществе выделяют и другие три основные (превалирующие в литературе) категории “soft skills”: 1) социально-коммуникативные навыки (коммуникативные навыки, межличностные навыки, групповая работа, лидерство, социальный интеллект, ответственность, этика общения); 2) когнитивные навыки (критическое мышление, навыки решения проблем, новаторское мышление, управление интеллектуальными нагрузками, информационные навыки, тайм-менеджмент); 3) атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта (эмоциональный интеллект, честность, оптимизм, гибкость, креативность, мотивация, эмпатия) [8, с. 224]. Таким образом, мы видим в вышеперечисленных классификациях, что гибкие навыки являются средством и инструментом достижения коммуникативной компетентности студентов, будь то «этика общения», «коммуникативные навыки», «межличностные навыки», или «коммуникабельность».

Говоря о чрезвычайной важности коммуникативной компетентности, мы основываемся на том, что согласно профессору И. А. Зимней, коммуникативная компетенция, входящая в межкультурную компетентность, является одновременно и результатом, и целью обучения иностранному языку. [7, с. 16]. Интересной, с нашей точки зрения, является трактовка «коммуникативная компетенция» Д. Хаймсом как навыки и умения адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации общения [9, с. 15]. Некоторые российские ученые определяют коммуникативную компетенцию как «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» [7, с. 39]. Также под межкультурной компетенцией понимается способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления [3].

Предметы «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности», входящие в методическую группу предметов English for specific Purposes (ESP) как инструмент формирования гибких навыков, сегодня дополняет профессиональную подготовку в современной высшей школе, особенно в неязыковых вузах. Заметим, что общение на иностранном языке в любом профессиональном формате, особенно в мультикультурном образовательном коллективе, требует освоения студентами культурно-национальной ментальности носителей изучаемого иностранного языка, их культурных ценностей, традиций и обычаев, и даже истории и основ законодательства

страны изучаемого языка. Стимулирование мотивации студентов к изучению иностранного языка в вузе способствует развитию интереса студентов к пониманию других культур, что само собой будет способствовать формированию межкультурной компетенции, при этом понимание и принятие новой культуры и культурно-национальной ментальности носителей изучаемого иностранного языка формирует у студентов чувства толерантности и эмпатии, к иностранным гражданам, препятствующие развитию межнациональных конфликтов. При этом, толерантность и эмпатия являются одними из ключевых факторов в формировании еще одного универсального, то есть гибкого навыка, разрешения конфликтных ситуаций и управления конфликтами в будущей профессиональной деятельности, особенно в интернациональных коллективах.

Современный специалист постоянно имеет дело с огромными массивами информации. Предмет «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» позволяет получать знания и информацию из огромного числа аутентичных текстовых материалов. Студенты часто используют информацию из открытых интернет-источников, в том числе на иностранных языках. Кроме того, студенты, владеющие иностранными языками, одновременно получают необходимые для них информацию и знания о стране изучаемого языка от своих одноклассников-носителей этого иностранного языка. Следовательно, у студентов, изучающих «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в вузе, одновременно формируется навык к информационно-поисковой деятельности, что важно в эпоху интернета и информационных технологий. Таким образом, коммуникативные навыки, которые являются одной из целей обучения иностранному языку, позволяют студентам активно использовать иностранный язык в повседневной жизни, профессиональной деятельности и самообразовании.

Очень важным видом гибких навыков является навык критического мышления; он, как один из четырех ключевых навыков этого столетия, играет важную роль в повышении эффективности обучения иностранным языкам и напрямую связан с коммуникативным видом гибких навыков [1, с. 180]. Формирование критического мышления влияет на развитие личности, а использование приемов и техник для развития критического мышления делает процесс обучения более эффективным, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, формирует студентов как субъектов познавательной деятельности, развивая целый ряд познавательных навыков [1, с. 182].

В чем состоит взаимосвязь процесса развития критических и коммуникативных навыков? Совершенствование критических навыков часто включает в себя коммуникативный элемент, подразумевающий использование студентами иностранного языка для передачи собственных идей и мнений, отстаивание своей позиции, проведении дискуссий и дебатов. Так, исследование Х. А. Шайхутдинова подтвердило, что навыки критического мышления, приобретенные в дискуссионных клубах и на ораторских курсах, учат студентов выражать и отстаивать свою точку зрения, а также способствуют их становлению

как красноречивых ораторов, помогают устранить страх выступления перед большой аудиторией [6, с. 100].

Необходимо подчеркнуть, что формированию и развитию одновременно коммуникативных, так и критического мышления, как видов гибких навыков способствует использование кейс-технологии на занятиях иностранным языком. Кейс-технология широко используется на практических занятиях для развития и укрепления навыков работы в команде. Студентам предлагается проанализировать и найти решения для различных ситуаций, связанных с реальными жизненными и профессиональными проблемами. Такой подход позволяет студентам продемонстрировать и улучшить свои аналитические навыки, научиться работать в команде и находить логическое решение проблемы [4, с. 745].

Отметим особо применение кейс – технологии при применении УМК Business Result. Каждый кейс представляет собой реальную ситуацию в бизнесе; но, одновременно, это - образовательная ситуация и конкретные задачи, которые ставятся перед студентами: преодолеть языковые трудности при чтении текста, выделить основную идею, сформулировать проблему, определить возможные пути решения проблемы, сформулировать возможные риски, определить алгоритм принятия решения. Как результат, студенты должны выйти на алгоритм, развивающий умение анализировать и прогнозировать, способность мыслить нестандартно, искать пути выхода из сложившейся ситуации. Студенты самостоятельно определяют тему текста в ходе просмотрового чтения и формулируют проблемы. Незнакомые лексические единицы понимаются в контексте путем языковой догадки либо самостоятельной работой со словарем, что является необходимым навыком в работе с информацией. Задания на определение причины и следствия, определение истинного и ложного утверждения развивают логическое мышление.

Обсуждение проблемных вопросов в парах и мини-группах способствует формированию толерантного отношения к мнению собеседника и умению прийти к компромиссу и предложить возможные пути решения. Спонтанное обсуждение и подготовка диалогов отлично тренирует навыки говорения, в которых студенты демонстрируют усвоенную лексику, грамматические модели, а также стилистические особенности деловой коммуникации. Кроме того, преподаватель предлагает студентам внимательно изучить дополнительный текст Expert view для получения дополнительной информации, на которую необходимо опереться для принятия окончательного решения по той или иной проблеме. Экспертное мнение представлено также и в виде аудио материала, прослушивание которого тренирует навыки аудирования, что в отличие от навыков чтения, требует более быстрых и гибких когнитивных способностей восприятия и механизмов оперативной памяти. На этапе рефлексии учащиеся отмечают и запоминают те качества, которые им оказались необходимыми для принятия решения.

Еще одним положительным моментом является наличие в УМК большого количества полезного аутентичного материала в виде приложений к каждому

конкретному кейсу. Например, это - достоверные опросы общественного мнения, анкетирование сотрудников фирм и клиентов, жалобы покупателей. Этот материал позволяет преподавателю организовать в группах дискуссию или ролевую игру и тем самым закрепить сформированные умения и навыки студентов в области деловой коммуникации, критического мышления и других видов гибких навыков.

Отметим, что технология принятия решения на основе анализа жизненной ситуации на основе кейсов помогает не только внести разнообразие в проведение практических занятий, но и позволяет создать образовательную ситуацию, способствующую развитию мышления учащихся и формированию таких гибких навыков, как умение организовывать командную работу, вести переговоры, договариваться, адаптироваться к изменениям. Бесспорно, что без этих навыков невозможно представить современных высококлассных специалистов.

В заключение, подчеркнем, что гибкие навыки необходимо рассматривать как обязательную составляющую в системе современного российского высшего профессионального образования. Наличие дополнительных навыков у выпускника современной высшей школы включая знание иностранных языков представляет собой особую ценность и в современных условиях глобализации мировой экономики значительно повышает его конкурентоспособность на мировом рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бородина Т. Ф. Определение роли креативного мышления в структуре soft skills // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 34. С. 179–183.
2. Жадько Н.В., Безруких М. М. Формирование «мягких» навыков в профессиональном обучении // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 8. – С. 14–15.
3. Мишин, И. Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ [Текст] / И. Н. Мишин // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 66–74.
4. Писаренко И. А., Лю Гуйхун. Роль «мягких» навыков в обучении студентов иностранному языку // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 5А. С. 743-750. DOI: 10.34670/AR.2022.63.40.095
5. Раицкая Л.К., Тихонова Е. В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 350–363.
6. Шайхутдинова Х. А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2020. № 2(27). С. 100–102.
7. Шульгина Е.М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: дисс. на соис. учен.ст.канд. пед.наук. – Томск, 2014. – С. 16-18.
8. Яркова Т.А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета // Гуманитарные исследования. Humanities. – 2016. – Т. 2. № 4. – С. 222–234.
9. Hymes D. On Communicative Competence. In J. V. Pride and J. Holmes (eds.), *Socio-linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. Literature.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье подчеркивается актуальность изучения критического мышления как значимой составляющей когнитивной сферы личности, рассматриваются различные подходы в его трактовках. Автор обосновывает значимость рефлексивных, аналитических и оценочных аспектов критического мышления для успешности учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: критическое мышление; студент; образовательная деятельность; личность; когнитивная психология; воспитание; анализ; рефлексия

В последние десятилетия в психолого-педагогической среде фокус внимания все чаще направлен в сторону критического мышления как значимой составляющей когнитивной сферы личности. Участниками Мирового экономического форума (World Economic Forum), который проходил в 2016 году в городе Давос (Швейцария), были сформулированы основные гибкие навыки (soft skills), необходимые человеку XXI века для успешной профессиональной деятельности и повседневной жизни [10]. На форуме был сделан прогноз в отношении десяти основных компетенций, которые станут наиболее важными для молодых людей в 2020 году, чтобы чувствовать себя востребованным на рынке труда. Критическое мышление в этом списке занимает второе место после способности разрешать сложные задачи.

Дополнительным импульсом актуализации рассмотрения критического мышления в качестве объекта исследования является содержательная часть новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), посвященная универсальным компетенциям. Понятие «универсальные компетенции» отражает единый результат высшего образования. В самом общем виде универсальные компетенции можно определить как неспецифичные для работы в определенной профессии или отрасли, но важные для организации планомерной профессиональной деятельности и жизненной активности в целом. Так, непосредственное отношение к критическому мышлению имеет компетенция для бакалавриата «УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [5, с. 5] и «УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий» для магистратуры [6, с. 8].

Современная образовательная парадигма исходит из того, что неотъемлемым качеством молодого специалиста должны стать умения оперативно ориентироваться в стремительно растущем потоке информации, обрабатывать ее, подвергая анализу и синтезу, систематизировать и затем осмысленно применять.

Студенческая молодежь является той категорией обучаемых, которая, с одной стороны, уже стремится быть самостоятельной личностью, внутренне ощущает себя такой, желает принимать решения по своему профессиональному и личностному самоопределению, пытается выстроить свой жизненный путь, а, с другой стороны, является личностью весьма незрелой.

Один из аспектов такой незрелости – это уровень развития критического мышления, а также непонимание и неготовность в полной мере нести ответственность за свои решения.

Так, определенная часть студентов, поступивших в вуз, осуществила свой выбор направления обучения с низкой степенью личной ответственности, делегируя принятие решения родителям или третьим лицам. Зачастую выбор вуза происходит спонтанно, с ориентиром на конкретную специальность. Не исключено, что молодой человек руководствовался соображениями престижности вуза, стоимостью обучения, доступностью, что в конечном итоге не учитывало способности и предпочтения самого индивида. Отсюда неудовлетворенность и нежелание учиться.

Критика и самокритика в своем единстве представляют собой движущую силу развития общества. Более того, самокритика является частью нравственного воспитания. Поскольку в традициях высшего образования России заложена не только ориентация на профессиональную подготовку специалистов, но и реализацию важнейшей социальной функции – воспитании человека, образовательное пространство вуза объективно не может игнорировать проблему развития критического мышления подрастающего поколения. Разделяя точку зрения М.И. Рожкова, под воспитанием мы понимаем «целенаправленный процесс, который предполагает определенные качественные и количественные изменения, происходящие в человеке на основе регулируемого взаимодействия воспитателя и воспитанника» [7, с. 16].

Универсальные компетенции, которые включают в том числе и в умение критично мыслить, могут стать впоследствии основой для развития и формирования профессионально важных качеств в сфере будущих интересов молодого человека.

Несмотря на то, что в области когнитивной психологии накоплен значительный теоретический и фактический материал, на данный момент о полной разработанности понятия «критическое мышление» говорить рано. Как научный термин оно еще не получило достаточного оформления. Одна из причин – семантически различные дефиниции слова «критический» в разных языковых культурах. Так, если в английском языке критическое мышление трактуется как «размышление, наполненное логическими суждениями», и в целом больше тяготеет к позитивному мышлению (*positive thinking*), то русский язык определяет его как «размышление по поводу выявления недостатков, неблагоприятной оценки» и, соответственно, имеет негативный подтекст (*negative thinking*).

Американский психолог Дайана Халперн акцентирует внимание на том, что критическое мышление отличается «контролируемостью, обоснованностью и

целенаправленностью» [9, с. 21]. С помощью него критически мыслящий субъект имеет большие шансы достигнуть желаемого результата для конкретной ситуации с помощью корректных умозаключений.

Американский педагог Джон Дьюи писал, что «научить человека мыслить» является главной задачей системы образования. Он обращал внимание на оценочный аспект критического мышления, которое направлено как на выявление ошибок, недочетов, так и положительных моментов определенных действий, фактов [2].

М. В. Кларин выделяет аналитический компонент критического мышления, подчеркивая значимость обоснованного и последовательного анализа. По его мнению, личность, склонная к критическому мышлению, стремится к четким и однозначным формулировкам своих высказываний, адекватному реагированию на мнения и суждения других людей [3].

Авторский коллектив Некрасовой Н.А., Некрасова С.И. определяет критическое мышление как «вид открытой рациональности». Критическое мышление представляет собой «специфическую работу сознания, открытого к диалогу к себе и собеседнику» Решая проблемы, человек «...готов рисковать и ошибаться, делая правильные выводы» [4, с. 6].

Г.В. Сорина заключает, что критическое мышление предопределяет наличие определенного рефлексивного навыка в отношении собственной мыслительной деятельности, а также способность и готовность оценивать соответствующие умения других людей. Такое мышление, по мнению автора, является «индивидуальной практической логикой человека [8].

Задача педагога – не дать сместить акценты в этой логике и быть последовательным продолжателем идей о том, что главное для студента – получение знаний. Идеальный способ сделать это – регулярно быть на занятии, ответственно относиться к образовательной деятельности, которая в обязательном порядке предполагает тщательную работу с информацией, качественное выполнение домашних заданий. Студент должен понимать, что пропуск занятия, невозможность быть на занятии по разного рода обстоятельствам отнюдь не отрицает кропотливой самостоятельной домашней работы. Задача педагога – использовать все грани своего профессионального мастерства, чтобы не дать закрепиться ошибочным поведенческим стереотипам студентов, которые, имея много пропусков и которые в силу недостаточной развитости критического мышления, пытаются найти оправдание своему посредственному владению учебным материалом по тому или иному предмету все же рассчитывают на прохождение аттестации знаний в виде зачета или экзамена.

Нельзя допустить обеспечение образовательной среды вуза, где преподаватель есть важный транслятор знаний. «Обучение тому, как учиться», означает оказание помощи студентам в понимании и принятии ответственности за собственное обучение, в появлении желания получить такие знания, которые могут быть использованы в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Важно отметить, что «студенческий (юношеский) возраст является сенситивным для развития жизненных ожиданий личности» [1, с. 47].

Социальная ситуация развития этого возраста позволяет не только выстраивать позитивные жизненные ориентиры, но и развивать положительные личностные качества индивида. Психологическая готовность молодых людей юношеского возраста к активному поиску, формированию установок и использованию современных стратегий предопределяет создание благоприятного поля для развития критического мышления.

Обобщая вышесказанное, мы заключаем, развитие критического мышления в сегодняшних жизненных реалиях должно стать одной из важнейших педагогических задач. Критическое мышление интегрирует в себе рефлексивные, аналитические и оценочные аспекты. Оно лежит в основе критического анализа информации и способствует корректному выстраиванию своей собственной реальности. Критическое мышление как когнитивный феномен связан не только с познавательной деятельностью студентов, но и с целеполаганием, проблемой самооценки. Оно является одним из инструментов управления поведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бердникова И. А. Самопринятие как составляющая профессионального становления / Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под общ. ред. А. Г. Миронова. – Красноярск, 2019. – С. 47-49.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.
3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. – 222 с.
4. Некрасова Н.А., Некрасов С.И. Философские основания становления метода критического мышления // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2021. № 3 (39). – С. 5-16.
5. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 954 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика" (с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г.).
6. Приказ Министерство науки и высшего образования РФ от 11 августа 2020 г. № 939 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.01 Экономика".
7. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью Юногогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
8. Сорокина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7 Философия. 2003. № 6. – С. 97-110.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар. издание. СПб.: Питер, 2002. – 503 с.
10. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. World economic forum. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (дата обращения: 21.01.2024).

НЕМЕЦКОГОВОРЯЩАЯ ГИПЕРТЕКСТОВАЯ СРЕДА КАК НАБОР ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Одним из важных элементов учебной и научно-исследовательской деятельности студентов считается умение самостоятельной работы. Оно включает в себя умения акцентировать внимания на сотрудничестве, совместном использовании данных сетевой информации, представить себя и свой коллектив, представить результаты предыдущих научных исследований, т. е. на том, что в современной немецкой дидактике получило название как «распределенный познавательный процесс».

Ключевые слова: интерактивная познавательная деятельность, сетевой дискурс, предметно-языковые сценарии

С использованием новых технологий преподаватель в своей работе может определять более широкие области задач, над которыми студенты могут работать самостоятельно или в группе в соответствии с их компетенциями, интересами и возможностями. Соответствующие учебные задачи ориентированы на определенный материал и объединяют различные компетенции, то есть различные навыки, запасы знаний и интересы. Студент, имея предварительные знания, в состоянии самостоятельно работать, компенсируя нехватку знаний по определенным темам или недостаточность собственной подготовленности в специфической интерактивной гипертекстовой деятельности. Он сможет устанавливать многоуровневую связь между частями текстовой информации, создавать оригинальные пути извлечения из сети разнообразных языковых, социокультурных, методических материалов, в виде собственно смоделированных работ, информационно-текстовых блоков познавательного характера, в виде предметно-языковых «сценариев».

Мы говорим об интерфейсе немецко-говорящего пространстве сети, тем самым стараясь подчеркнуть влияние коммуникативного общения на изучаемом языке через сетевые гипертексты и чаты. Их в дальнейшем можно использовать при выполнении учебных заданий на других курсах в качестве методических рекомендаций для выполнения как традиционных методических и языковых заданий, так и с использованием новых технологий.

Одним из важных элементов учебной и научно-исследовательской деятельности студентов считается умение самопрезентации. Оно включает в себя умения представить себя и свой коллектив, а также и результаты предыдущих научных исследований, умения акцентировать внимание на сотрудничестве, совместном использовании данных и информации, т. е. на том, что в современной немецкой дидактике получило название как «распределенный познавательный процесс» [2, 23]. Это особенно важно в связи с современными политическими условиями, когда для студента необходимы дисциплина мышления, интуитивное начало, для включения в научную жизнь так называемых «профессиональных сетевых сообществ».

Используя коммуникативное гипертекстовое пространство, получая при этом эксклюзивную и свежую информацию на иностранном языке (конкретные факты, субъективные мнения, комментарии, знакомящие с разными точками зрения на проблему, ссылки на другие источники), студенты лучше понимают, что помогает им разобраться в жизни зарубежных студентов. Это позволяет понимать электронные контексты, представляющие собой дополнительное информационное обеспечение к лекциям по учебному курсу, т.к. студенты знакомятся со всем этим материалом, уделяя больше внимания наиболее сложным вопросам организации самостоятельной работы, теоретических положений изучаемой дисциплины; а также в практической работе виртуальных семинаров, использующих международные стандарты оформления слайдов, демонстрации «профессионально-ориентированных продуктов» (курсовых, рефератов, дипломных работ). Этот термин согласно международной классификации, входит в базовое обучение университетов. Таким образом, используя научно-исследовательскую коммуникативную инфраструктуру сети, как сетевую структуру обучения, можно создать виртуальный «коридор» общения для студентов различных университетов, даже в сложившихся условиях.

Это, в свою очередь, приведёт к вхождению в различные виртуальные лаборатории научного виртуального сообщества. Даст толчок к переменам в целях, структуре, процессах и продуктах исследования, а также в новой академической культуре. В идеале, студенты должны учиться вместе с теми, кто в будущем будут востребованы как учёные, с тем, чтобы включаясь в исследования в ходе межличностных коммуникаций, они обучались, используя новые технологии, приобретая специализированный тезаурус и навыки познавательной деятельности.

Сейчас общение в виртуальной среде проходит в сложной системе взаимоотношений, когда многие каналы перекрыты. Студент должен организовывать притягательно для себя «встречу» в сети, подавая свой коммуникативный портрет, с целью дальнейшего поддержания контактов в сетевой коллективной деятельности, коллективных экспромтах, типа «bricolage» для генерирования идей, для участия в конференциях, семинарах, форумах, конгрессах; для организации публикаций в международных научных сетевых журналах. На таких примерах общения студент видит, что в современном мире речь идёт о востребованности интеллекта.

Сегодня студентам не хватает «погружения» в моделируемую будущую профессиональную среду иноязычного общения, участия в виртуальных объединениях специалистов, в так называемых сетях мастерства (Networks of excellence, NoE), призванных устранить фрагментарность научного пространства, что должно способствовать возрастанию исследовательской активности, пониманию происходящих изменений. Такая самостоятельная работа строится через предоставление доступа к определённым ресурсам, на создании и использовании анализа данных, на сотрудничестве, на публикациях результатов исследований в открытой сети.

Аудиовизуальная информация иллюстрирует изучаемый студентами учебный материал. Текст, картинка, звук доступны, чтобы их можно было одновременно или сразу одно за другим вызывать на экран, поэтому это уникальная возможность использования различных стилей изучения языка и собственного когнитивного стиля студента. Так, визуальный тип, изучающий иностранные языки - тяготеет к картинкам и видеоклипам, вербальный тип - использует вербальную информацию. В последнее время широко представлены материалы по невербальной коммуникации. Использование, которой понимается как форма адаптированной системы, в которой студент из множества предложенных видов аудиовизуальной гипертекстовой информации выбирает то, что ему подходит, соответствует его способностям понимания этой информации.

Понятие немецко-говорящее гипертекстовое опирается, как и вся гипертекстовая система на три ключевых понятия: мультимедийность, гипертекстуальность и интерактивность. Фактически, мы говорим о новом основном средстве управления процессом обучения и изучения иностранного языка. Отсутствие пространственных и временных рамок позволяет «вести диалог» с любым текстом и любым автором, обращаясь также к мнению ведущих лингвистов других стран. При этом учебные задачи и занятия легко трансформируются в зависимости от изменения задач и функций, с возможностью новых форм получения информации (виртуальные библиотеки, музеи, виртуальные вузовские аудитории). Это и есть необходимые инструменты для формирования будущих специалистов в новых современных условиях.

Уже сегодня студенты сталкиваются с тем, что знания выступают как «скоропортящийся продукт». Неграмотный человек в будущем не тот, кто не научился читать, а тот, кто не научился учиться, не научился общаться, не получил навыки ценностных ориентаций, жизненных «ноу-хау», не овладел «ключами времени» [1, 35].

Средством достижения успехов в самостоятельной работе студентов должен стать методологический подход о знании основных инструментов функционирования гипертекстовых систем, приемов и методов их отработки, критериев их эффективного применения, которое требует постоянных и разнообразных каналов общения. Необходимость в развитии способности искать и находить необходимые ресурсы, анализировать и оценивать получаемую информацию, превращая ее в достоверное знание, систематизировать полученные сведения и находить практическое применение, поможет сформировать общую информационную и коммуникативную культуру. Анализ материалов с сайтов позволит представить наполнение сегмента как потенциальную, научную, университетскую лабораторию через ресурсы, объекты и технологии.

Речь идет об информационных и коммуникативных ресурсах, каталогах, электронных словарях. Это: liOn- Linguistik Online, блогосферы, виртуальные игры трёх видов: игры с использованием сетевых ресурсов, игры с использованием новых технологий, в качестве средств коммуникации, игры, где

ресурсы выступают в качестве объекта игры. Эти интерактивные ролевые игры, воссоздают эпизоды из жизни обитателей виртуального языкового пространства. С помощью средств онлайн-коммуникации «обитатели» такого пространства не только коллективно пишут биографии персонажей, но и моделируют различные ситуации общения в этой среде. Персонажи ведут личную и официальную переписку, осуществляют разговоры аватаров, оставляют заметки в личных кабинетах и т.п. Единственным ограничением и условием участия в данной ролевой игре является соблюдение «общей канвы» жизненных ситуаций. Тема и содержание занятия определяется интересами и целям студентов, а также тематической ситуацией. В процессе коммуникации (хотя сцены нет), происходит само-инсценировка, режиссура обратной связи через театрально-инсценированные медиа и типизированные формы, интерактивные формы игры, базирующиеся на текстовой конструкции, где в отличие от сцены, участники коммуникативного действия одновременно являются авторами, режиссерами, драматургами и актерами. Для самопрезентации используется определение «other-orientedness», («я» и «другой»), аватары выступают как объект «растворения реальности», так называемый интермедийный трансфер.

Речь идет об аутентичном представлении самого себя или имитации как совершенно другого лица. В ходе игры студенты и преподаватель всегда находятся в динамической среде, в которой театральность выражает социально человеческие отношения. Элементами театральности в сетевой коммуникации, обеспеченной компьютерными сетями становятся устная близкая к разговорной речи коммуникация, рамки ситуативного представления, где есть осознание того, что это представление является фиктивной сценой, социальной дистанцией, когда студенты друг друга не знают, но и не пытаются ничего знать друг о друге.

Таким образом, гипертекстовые ресурсы, объекты и технологии одновременно могут быть как средствами коммуникации, так и все вместе они компоненты новых технологий, например:

1) информационный и коммуникативный ресурс MediaWiki (<http://www.mediawiki.org>)-энциклопедия; TikiWiki (<http://tikiwiki.org>)- составная часть веб-блогов, чатов, «картинных галерей», банков данных, проектных работ MoinMoin (<http://moinmoin.wikiwikiweb.de>); PmWiki (<http://pmwiki.org>); Flex (<http://flexwiki.org>). Гипертекстовые поверхности включают в себя: 1) рабочую поверхность (презентационную) и 2) навигационную поверхность. Контекстуальные навигационные элементы представлены как элементы указателей в гипертекстах обрабатывающего модуля, как элементы указателей архивной версии страниц гипертекста;

2) онлайн-энциклопедии (<http://www.wikipedia.org>) как собрание гипертекстовых страниц, с последующим выходом на проектные семинары: <http://www.mediawiki.org>; <http://www.ews2.uni-dortmund.de>);

3) порталы: Meta-Ger (meta.gerzn.uni-hannover.de); Dino (www.dino-online.de); домены: «Text-Technology», и «Hypertext Research», с моноподирекциональным линком TemSetLink;

4) каталоги: «Deutschunterricht» (www.primar.de), «DaF-Fingerübungen im Web» (www.deutsch-als-fremdsprache.de);

5) электронные словари: динамические словари и онлайн-словари как лексические информационные системы, как включения микро- и макросоединений информации и коммуникации в одном гипертексте, причём в одном контексте находится информация по различным предметам и областям. Для использования словарей важно знать принципы интеграции гипертекстовых словарей, различные типы обозначений по семантико-функциональному типу: LEO (<http://dict.leo.org>); «Wordsmith Educational Dictionary-Thesaurus» и «Merriam-Webster-Online» (<http://www.wordsmyth.net>; <http://www.m-w.com/home.htm>). Структура тезауруса и его словарных статей в гипертекстовом варианте с помощью специально разработанной функциональности позволяет автоматически получать списки семантических полей (контекстов), отвечающих фрагментам изучаемых предметных областей.

6) мультимедийная грамматическая система: «GRAMMIS» (<http://www.grammis.de>). Мультимедийная система предполагает текст, графику сети, разнообразные браузеры и их версии. Наличие в гипертекстах звукового сопровождения особенно важно, как фонетические компоненты грамматического материала. «Hyper Grammatik, Feldmethoden der Linguistik» представляет собой мультимедийный проект, графика которого визуализирует грамматические структуры.

7) полилингвистическая система «EuroWordNet», в которую интегрированы: «GermaNet» и «TermNet» (VerbSynset, AdjektivSynset, NounSynset, AdverbSynset) и европейский проект «CLARIN» - Common Language Resources and Technology Infrastructure;

8) электронно-информационная система «Hypergrammatik - IDS-Sprache-Sprachwissenschaft-Öffentlichkeit (материалы по литературоведению); «Feldmethoden der Linguistik» - лингвистическая экспертная служба. Das Lehr-Lern-Programm stellt beispielhafte Textanalysen zu verschiedenartigsten Texten zusammen. Damit soll den Studierenden Orientierung für eigene Textanalysen gegeben werden. Ergänzt wird das Modul durch Grundlagen der pragmatischen (Medien-) Textlinguistik. Das Trainingsmodul soll Schritt für Schritt ausgebaut werden. (momentan noch nicht online) <http://www.tu-chemnitz.de/phil/pta/> На сайте IDS Sprache-Sprachwissenschaft-Öffentlichkeit специалисты в области литературоведения и лингвистики предлагают множественные проекты [3, 12];

9) обучающие сетевые модули как сетевые системы: с интерактивным взаимодействием (синхронная и асинхронная коммуникация со звуковым сопровождением – <http://luna.lilli.uni-bielefeld.de> <http://www.linse.uni-due.de/miteinanderreden/index.htm>; «Praktische Textanalyse» <http://www.tu-chemnitz.de/phil/pta/>; немецкая фонетика http://ilias.lili.uni-bielefeld.de/goto.php?target=cat_181&client_id=lili.uni-bielefeld.de; обучающая гипертекстовая коммуникативная система «KOLOSS» <http://www.uni-essen.de/reichertz-referate/Koloss/default.htm>;

Кроме этого, все эти материалы как абстрактные понятия выражают те или иные формы национальной исторической культуры. Что особенно важно для студентов, изучающих иностранные языки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Засурский Я.Н. К мобильному обществу: утопия и реальность. М.: Изд-во Московского университета, 2009. - 304 с. - (21 век: Информация и общество)
2. Beißwenger, Michael (2013): Sprachhandlungskoordination im Chat. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 31 (2), 2013, 198-231.
3. Bucher H.J. Multimodalität und Kohärenz: Zum Verhältnis von Formulieren u. Visualisieren in Print u. Online. Medien // Profession & Kommunikation: Abstracts der Jahrestag. der Gesell. für ang. Linguistik (22-24. Sept. 2015). - Koblenz, 2015. - S. 15

Буробина С.В.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ КАК ОДНА ИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена влиянию изучения иностранного языка на развитие памяти обучающихся. Проанализировано понятие памяти с психолого-физиологической точки зрения. Отмечено, что изучение иностранного языка может принести пользу студентам в развитии кратковременной и долговременной памяти. Доказано, что обучение иностранному языку способствует развитию когнитивных функций мозга.

Ключевые слова: развитие памяти; психологические особенности; обучение иностранному языку; развитие кратковременной и долговременной памяти; когнитивные способности обучающихся; развитие когнитивных функций мозга; творческая личность

Обеспечение высокого уровня владения иностранным языком становится одной из главных задач современного высшего образования. Организация иноязычного образования в вузе предполагает владение обучающимися одним из иностранных языков как средством общения, свободное использование иностранного языка в профессиональной деятельности.

Экономическая и политическая интеграция, научно-техническая революция, повлекшая за собой информационный взрыв, расширение деловых и культурных связей российского государства – все это предъявило новые требования к характеру обучения иностранным языкам и тем самым обусловило поиск новых методов обучения и развития памяти обучающихся.

Память – это сложный процесс запоминания, сохранения и воспроизведения человеком образов, мыслей и т.д. Память является психическим процессом, на основе которого человек управляет своим поведением и деятельностью, осуществляет планирование своего развития и обучения [4].

Согласно различным исследованиям, изучение иностранного языка способствует развитию мозга, помогает людям улучшить концентрацию,

мышление, навыки обучения и навыки развития памяти. Способность говорить на нескольких языках означает, что можно быстро переключаться между двумя (или более!) задачами, а это означает, что изучение иностранных языков влияет на улучшение продуктивной работы в профессиональной деятельности личности.

К исследователям, изучавшим психологические особенности иноязычных способностей, относятся Артемов В.А., Беляев Б.В., Имедадзе Н.В., Зимняя И.А., Каспарова М.Г. и другие. В современной отечественной методике преподавания иностранных языков памяти придается большое значение, при этом в одном случае утверждается важность произвольного запоминания (Богданова И.И., Ильина В.И., Кличникова З.И., Коваленко Ю.И.), в другом – первоочередную значимость придают произвольной памяти (Витт Н.В., Каспарова М.Г., Голубкина И.А., Троицкая Н.В., Куранов К.Н.).

Обобщив различные подходы, можно выделить следующие психологические особенности личности, влияющие на успешность овладения иностранным языком:

а) когнитивные функции, прежде всего память (слуховая, зрительная, механическая для запоминания большого количества слов);

б) языковые задатки и способности как совокупность знаний, умений, качеств, обеспечивающих успешность овладения языком;

в) мотивация, познавательный интерес личности к изучению иностранного языка;

г) коммуникативные компетенции, коммуникативная активность, потребность в общении.

Речь как одна из высших психических функций человека развивается при непосредственном участии памяти. Память участвует в овладении представлениями об окружающем мире и вербализации всех явлений. Рассмотрим трактовку понятия «память» с позиции психологии [2, с. 131].

В настоящее время студенты, обучающиеся в вузе, наравне со специальными компетенциями должны обладать достаточным уровнем развития профессионально важных качеств. Этот период является основным этапом формирования у молодых людей таких психических процессов, как память, внимание и мышление.

Одним из важных процессов при овладении и освоении иностранного языка является память. Согласно общей психологии, склонность к изучению и использованию языка является биологической особенностью человека, заложенной в нем генетически. К лингвистическим относят когнитивные способности, формируемые на нейрофизиологическом уровне в разных участках мозга, образуя целостный психофизический комплекс. Эти способности отвечают за овладение механизмами речи (в том числе лексикой, фонетикой, грамматикой) и видами речевой деятельности (чтением, говорением, письмом, аудированием) [5].

Многие ученые считают, что раннее изучение иностранного языка может улучшить когнитивные способности обучающихся. Очень часто приходится

слышать от студентов, что они не умеют запоминать слова, что у них очень плохая память. Отметим, что у успешных студентов хорошо развит долговременный тип памяти. Существенна для них также зрительная память, которая позволяет грамотно писать, например, словарные диктанты на иностранном языке. Доказано, что языковые способности также зависят от дифференциальной слуховой чувствительности и способности к фонетической кодировке [2, с. 132 - 134]. Именно они отвечают за восприятие звуков и оттенков речи, а также за их узнавание, фиксирование и воспроизведение.

Слуховая чувствительность зависит от умения мозга расшифровывать полученную на слух информацию, расчленять речевой поток на отдельные части и быстро обрабатывать их, различать интонацию и отличия в артикуляции звуков. Сюда относится также способность запоминать и повторять услышанное с теми же оттенками [7, с. 1174 - 1175].

Действенным средством сохранения новой информации в долговременной памяти, например, может быть, осмысление результатов текущего контроля. Студент, допустивший неточность в контрольной работе, исправляя ее при работе над ошибками, помогает сохранению данного понятия или правила в долговременной памяти. Многие обучающиеся замечали, что месяцы спустя они помнят предложение, в котором допустили ошибку во время контрольной работы. Происходит так называемая контекстуализация информации [7, с. 1176 -1178].

Ученые считают, что запоминать информацию легче, когда она несет эмоциональную силу [8, с. 26 - 27]. Поэтому педагогу следует прибегать к использованию интерактивных и инновационных методов обучения иностранному языку. Для улучшения памяти стоит применять специальные интерактивные игры в виде урока – экскурсии, пресс-конференции, викторины и т. п.

Эффективность учебного процесса иностранного языка определяется правильным подбором учебных методов и средств, их согласованием и научно обоснованным использованием. Организация эффективного взаимодействия приемов и методов обучения с учебными средствами невозможна без учета психических особенностей той или иной возрастной группы. Языковая или речевая компетенция, по определению исследователей в области психологии обучения иностранным языкам, является показателем уровня совершенства навыков и умений иноязычного общения обучающихся, сформированности у них речевых механизмов [3, с. 38].

Мнемотехника является одним из совершенных методов развития памяти. Мнемоника – это искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Существуют ассоциации по контрасту, по сходству, по звучанию, по корню слова, обобщающие, дополняющие. Главное в образовании ассоциаций – это яркость образа, необычность, нестандартность, неожиданность, новизна. Необходимо научить запоминать новые слова так,

чтобы между зрительным образом и словесным обозначением установились связи [6].

Облегчению понимания новой информации, ее повторению и закреплению в памяти обучающихся помогают приемы схематизации. Схематизация – это упрощенное представление запоминаемой информации с помощью схемы, таблицы, рисунка.

Эффективным способом запоминания языкового и речевого материала является создание обучающимися карт памяти. Карты памяти – это удобная техника представления процессов мышления или структурирования информации в визуальной форме. Чем больше информации усваивается студентом, тем сильнее становятся его память, мышление и интеллект [6]. На занятиях по иностранному языку курсанты Академии ФСИН России успешно составляют ментальные карты по пройденным темам.

Использование на занятиях иностранного языка мнемических приемов развития памяти позволяет улучшить качество знаний, добиться высокой успеваемости и развивает познавательные интересы обучающихся.

Подводя итоги, напомним принципы, предложенные для качественного запоминания новой информации. Во-первых, информация должна быть актуальной для обучающихся, то есть отвечать их личным и/или профессиональным интересам. Во-вторых, она должна затрагивать эмоциональную сферу студентов. И. А. Корсаков и Н.К. Корсакова отмечают, что эффективность памяти определяется тремя параметрами: объёмом, точностью воспроизведения и прочностью (длительностью) хранения информации [1, с. 106]. Эти параметры могут служить определенными критериями для самоконтроля студентов при работе с запоминаемым материалом на этапе рефлексии. Эмоции – отличная опора для запоминания. В-третьих, регулярное повторение – эффективный метод запоминания новой лексики. И, наконец, качество усвоения материала нуждается в диагностике. Проверочные работы – это не только средство оценки, но и обучающий инструмент.

Повышение эффективности запоминания благотворно влияет на темпы и легкость усвоения учебного материала, а также прочность приобретенных знаний и, следовательно, на ощущение удовлетворения от процесса обучения, осознание его успешности.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что память развивается более эффективно, если в образовательном процессе на нее обращается особое внимание.

Целесообразно давать установку на запоминание материала, знакомить с особенностями работы памяти, мнемотехническими приемами, привлекать внимание, поддерживать интерес. С одной стороны, память является одним из основных компонентов лингвистических способностей, а с другой – изучение иностранного языка обладает большим потенциалом для развития памяти, концентрации внимания, что способствует реализации студентов как в профессиональной деятельности, так и в жизни в целом [8, с. 27 - 29].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бармин А. В. Структура и динамика семантической памяти у изучающих иностранный язык // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки, 2022. – № 3(844). – С. 106.
2. Буробина С.В. Развитие памяти студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник педагогических наук, 2023. – № 7. – С. 131-134.
3. Виолина М. И. Эффективная память как фактор мотивации при изучении иностранного языка. – Иркутск, 2023. – С. 38 - 42.
4. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.
5. Королева Е. И. Развитие памяти студентов в процессе обучения иностранным языкам [электронный ресурс]: Режим доступа: // <https://pgu.ru/upload/iblock/22b/p30046>. (Дата обращения: 02.04.2013).
6. Мироненко Н. Г. Развитие памяти и мышления при изучении иностранного языка [электронный ресурс]: Режим доступа: // https://razvitie_pamyati_i_myshleniya_pri_izuchenii_inostrannogo_yazyka.doc. (Дата обращения: 22.12.2011).
7. Мошкова Е. И. Психологические особенности учащихся и трудности обучения иностранному языку // Мир науки, 2016. Т. 4. – № 6. – С. 1174 - 1178.
8. Нойманн О. В. Цифровизация образования: новые тенденции в преподавании // Мир науки, 2022. – № 1. – С. 26 - 29.

Бушев А.Б.

ВИДЫ ЦИФРОВОГО ДИСКУРСА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация.** Современная цель социализации обучаемого в языковом коллективе меняет акценты, ставит задачи, выходящие за пределы изучения собственно языка, задачи, находящиеся за пределами развития канонических четырех видов речевой деятельности. В работе в связи с цифровизацией образования и лингводидактики анализируется цифровая деятельность, которой обучаемый хотел бы научиться на иностранном языке.*

***Ключевые слова:** цифровизация, лингводидактика, дискурс, медиа*

Актуальность исследования. Пользователи иностранного языка справедливо выдвигают показательные цели в овладении интернет-коммуникацией, и сегодня это не только цели, связанные с постижением языка, но и с общением. Эти цели выходят за рамки собственно образовательных целей. Интернет-коммуникация стала предметом осмысления в теориях виртуализации и киберкультуры (А. Крокер, А. Бюль, Д. В.Иванов и др.). При этом коммуникативная виртуальная реальность понимается как искусственно созданная информационная среда, основанная на технологиях виртуальной реальности, основной целью существования и функционирования которых является коммуникация, т.е. передача или взаимообмен информацией между людьми. Личные коммуникации стали восприниматься как часть общественных,

масс-медиа имеют гибридную аудиторию – конкретную и массовую, на массовое обсуждение выносятся межперсональное общение.

Показателен лично-публичный характер сетевой коммуникации. В качестве целей читателей блогов называются получение информации, развлечение, отслеживание реакции публики на те или иные действия (перед нами огромная фокус-группа), чтение ради социализации и ощущение себя причастным к жизни селебритиз.

Психологическая значимость блогинга для личности была выявлена уже в ходе опроса блогеров Живого журнала, проведенного в 2005 году, когда были выделены следующие функции блогов [3] :

- Коммуникативная функция, общение со знакомыми и расширение круга общения;

- Функция самопрезентации;

- Функция развлечения. Блоги представляют собой неисчерпаемый источник развлекательного чтения;

- Функция сплочения и удержания социальных связей (поддержание прервавшихся социальных связей и создание виртуальных сообществ, организация рабочих групп);

- Функция мемуаров, отложенная коммуникация с самим собой и желание общаться с другими мемуаристами.

Обеспечивают достижение этих задач современные новейшие (сетевые) масс-медиа. Это меняет лингводидактику.

В связи с виртуализацией коммуникации в последние годы нами представлена программа исследования интернет-коммуникации [1;2]. Первоначально в рамках указанной программы кратко обсуждались следующие виды современных сетевых дискурсов (подразделенных нами в зависимости от функции):

- Интернет как образовательный инструмент;

- Интернет и сети как источник медийного контента;

- Интернет как медиум культуры и «виртуальные протезы»;

- Интернет и сети: контент для хобби;

- Интернет как инструмент политической мобилизации;

- Интернет как инструмент экономической активности;

- Интернет для внутреннего мира человека (Интернет и общение).

Отметим, что в данной первоначальной классификации отсутствовало использование Интернета для получения информации о деятельности государственных органов, информации социального характера, государственный и социальный PR.

Цель настоящего исследования- выделить наиболее значимые виды деятельности в среде Интернет в дидактическом аспекте.

Методом в данной работе выступает анализ деятельности педагогов и студентов при постановке и решении дидактических задач с использованием сетевой среды, **материалом**- многочисленные студенческие проекты и задачи, выдвигаемые обучением.

Результаты анализа материалов.

1. Навыки продвижения товаров и услуг в сети

Современное предпринимательство и бизнес не могут обойтись без маркетинга в сети Интернет [4]. Все эти технологии характеризуются относительной новизной и бурным развитием. Создаются проекты студентов, связанные с изучением продвижения товаров и услуг в сети. Представлены авторские проекты продвижения услуг косметического салона, таргетированной рекламы автосалона, гео-таргетинга автосалона, проекты создания нативного контента в туристической сфере. Такая работа акцентирует внимание на конкретных навыках и знаниях, необходимых для выполнения подобных проектов. Любые бизнес-проекты студентов должны предусматривать продвижение в сети.

Специальности коммуникативного круга претерпевают цифровизацию [5]. Это сказывается и на подготовке студентов. Это видно по студенческим дипломным работам. Так, одна из работ 2021 года, выполненных под нашим руководством, обсуждает все механизмы продвижения косметических салонов, но делает акцент на трендах digital, что особенно актуально сегодня. Практическая значимость данной работы заключается в том, что специфика SMM маркетинга является новым направлением, и только начинает изучаться. Аналогичны разработки для студии йоги, студии танцев.

Маркетинг в социальных сетях включает в себя множество методов работы. Самые популярные из них – это построение сообществ бренда (создание представительств компании в социальных медиа), работа с блогосферой, репутационный менеджмент, персональный брендинг и нестандартное SMM-продвижение. Реклама в социальных сетях является превосходным способом, позволяющим выстроить наиболее эффективные и в тоже время доверительные отношения с пользователями социальных сетей. При этом digital интегрируются в комплексные программы управления репутацией компании и бренда. Активные интернет-пользователи сами создают бренд-контент, влияют на восприятие бренда другими пользователями. (online-reputation). Актуален мониторинг бренда в сети. Показательно использование методов SMM–рекламы. Наши студенты показывают современные методы создания сайта, лэндинговой площадки и т.д. Создание контекстной рекламы обсуждается в связи с отстройкой от конкурентов.

Еще одной дипломницей разобран терминологический аппарат таргетированной рекламы, работа кабинетов настройки в соцсетях. Далее, на примере автосалона, автор ведет речь о типах постов и разработке таргетированной рекламы для автомобилей на местном рынке. Сильной стороной работы является новизна феномена таргетированной рекламы, новизна терминологии, критериев оценки, критериев запуска таргетированной рекламы и типов постов. Таргетированная реклама – это форма онлайн-рекламы, в которой используются сложные методы и настройки поиска целевой аудитории в соответствии с заданными параметрами, характеристиками и интересами пользователей, релевантными для определенных товаров или услуг, которые

рекламирует рекламодатель. Существенное значение имеет репутационный менеджмент во многих, если не всех видах сетевой коммуникации.

Проблемы обучения электронной коммерческой коммуникации весьма актуальны: создание роликов, видеофильмов, постижение масс-медийного контента, умения создавать электронные учебники, книги, вести блоги, платформы, работать в электронной образовательной среде и т.д.

2. Цифровизация арт-дискурса и развитие системы гипертекста культуры

1. Создаются многочисленные «цифровые протезы» - произошла **цифровизация** галерей, хранилищ, лекций, бесед, опыта художников, журнальных и монографических публикаций. В череде фигур, объясняющих искусство, занимает значительное место сам художник (пример - активная искусствоведческая практика, аутопоэтика Д. Гутова). Показательна интернационализация такого дискурса. Возникло искусство, создаваемое в цифровой среде (видеоарт, медиаискусство, виртуальное искусство, мультимедиа и компьютерное искусство; видеоинсталляция, нет-арт).

3. Развитие собственного медиа-производства

Показателен интерес студентов к собственному медиа-производству. Дадим примеры успешного медиа-производства.:

1. Вишнеvский

<https://www.youtube.com/@MikhailVishnevskiy>

2. Зоткин

<https://www.youtube.com/@dezotclub>

3. Зеленка

<https://www.youtube.com/@ZelenkaStudio>

4. Александр Усольцев

<https://www.youtube.com/watch?v=TFNroBryZE8>

5. Константин Муравьев

<https://www.youtube.com/watch?v=tSKXeZfdZaA>

6. Мария Сурвилло

<https://www.youtube.com/@MariyaSourvillo/videos>

4. Исследования автолингводидактики

Появилась возможность читать и смотреть любые аутентичные медиа, что даёт новые возможности для лингводидактики. Этого, конечно, не было до интернетизации, некоторые дискурсы были малодоступны. Масс-медиа дают широкий тематизм – представляют панораму от политики до культуры и спорта, плотно социальной жизни, культуры, политики, экономики, что особенно важно на фоне медиатизации жизни.

Аутентичный дискурс на видеохостингах выполняет и функцию демонстрации разных вариантов дискурса, разных социолектов, социально престижной произносительной нормы. Так, известные работы по вариантам и вариациям английского слова, выполненные в школе проф. МГЛУ Васильева (проф. Шахбагова, Шевченко и др). могут быть проиллюстрированы разнообразным аутентичным материалом:

- <https://www.youtube.com/watch?v=EHgrDDwXkTA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=g0qShxkuS7Q>
- https://www.youtube.com/watch?v=u_BDG9JtGw8
- <https://www.youtube.com/watch?v=k3AgxhGU4JU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Hwstj9FJHGg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=DqaJaKS1coA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=s11qjmvTdJ8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=g0qShxkuS7Q&t=33s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=sWAUrHODRWM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=64myS6bmNsM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=1m94y7cj-00>

Сам язык, изучение системы его уровней, структуры перестал быть целью лингводидактики (язык ради языка изучают единицы обучаемых).

Изучение языка должно обеспечивать возможности социализации в языковом коллективе. Обучаемому необходимо приобрести такие знания и умения, которые бы обеспечивали его существование в языковом коллективе. Это меняет акценты, ставит задачи, выходящие за пределы изучения собственно языка, задачи, находящиеся за пределами развития канонических четырех видов речевой деятельности.

Показательно, сколь современный сетевой дискурс транс-граничен и транс-кодируем (последний термин подразумевает, что характерен переход из одного жанра в другой, из одной системы к другой, множественность платформ и конвергентность, визуализация, мультимедийность и т.д.). Демонстрации этих возможностей приводятся в наших работах [6]. Это может быть задание продумать выступления в оффлайне, основанное на интернет-материалах, формат заданий по работе с файлами мультимедиа, создание креолизованных текстов, продумывание ивента. Можно и нужно на таком материале развивать навыки компрессии, репродукции и презентации.

5. Автокоммуникация и психологическая значимость блогинга

Существует множество работ, пытающихся выявить лингвистические маркеры агрессии, буллинга. В сетевой коммуникации показательны агрессивные оценки – проявление кибербуллинга

Психологический аспект просматривается и в выявлении функций коммуникации в блогах – кроме информационной, коммуникативной и развлекательной. Психотерапевтическая функция либо предполагается заранее, либо осознается в процессе ведения записей — «выплеснуть эмоции», «изложить наболевшее», «для успокоения нервов, в конце концов». Данная функция традиционного дневника, ведущегося в укромной тетрадке, неоднократно упоминается различными авторами и, по всей видимости, приобрела новую форму и новые возможности, как способ пожаловаться на жизнь множеству людей сразу и получить в ответ успокоительные «поглаживания». Некоторые также отмечают, что публичность дневника вынуждает их продолжать его вести, а также заставляет учиться более грамотно структурировать свои мысли, что помогает им самим лучше понять переживаемые события. Функция

саморазвития, или рефлексии выражается в том, что автор растет в плане опыта коммуникации. Эта функция связана с тем, что блог предоставляет возможность участникам создать образ иного «Я», возможно, такого, к которому автор стремится («Я начинал журнал как упражнение в открытости и спонтанности»). Это ведет к совершенствованию и усложнению способностей письма и коммуникации.

6. Выводы

Представленное позволит сделать следующие выводы. Рассмотрены лишь некоторые возможные сферы медиа-педагогике на продвинутом этапе обучения. Показательны мультикультурализм, транс-граничность и транс-кодируемость текстов; новые форматы и жанры вызваны к жизни новейшими медиа. Надо учить создавать тексты и знакомить с актуальными социальными явлениями и возможностью резонанса в медиа.

Доклад демонстрирует потенциал ряда новых источников материала в методике на продвинутом этапе, связанных с новыми и новейшими медиа – сайты, блоги, видео с видео хостингов, подкасты. Показательно широкое использование непрофессионального контента. При этом в методическом аспекте должна привлекать не только возможность репродуктивного освоения. Современное создание презентаций, трейлеров, роликов и т.д., переозвучка, перемонтаж (без нарушений авторского права). Могут быть созданы интересные задания, где бы фигурировал телефон, фото и видео.

В связи с медиатизацией жизни тексты медиа должны войти в методику подготовки любого специалиста на продвинутом этапе обучения, давая возможность и профессионального, и общего языкового развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бушев А.Б. Цели сетевого дискурса как основание его классификации// Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2022. № 2 (50). С. 86-102.
2. Бушев А.Б. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности: сетевой дискурс: учебное пособие для вузов / А. Б. Бушев. — СанктПетербург: Лань, 2023. — 180 с.
3. Волохонский В. Л. Психологические механизмы и основания классификации блогов // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность / Под ред. Волохонского В. Л., Зайцевой Ю. Е., Соколова М. М. — СПб.: Издательство СПбГУ, 2006. С. 118-131.
4. Новые компетенции цифровой реальности: теория и практика их развития у обучающихся: сб. докл. и науч. ст. IV Всерос. науч.-практ. конф. / Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 2023. – 410 с.
5. Социально-психологические проблемы современного общества в условиях цифровизации: личность, организация, управление: коллективная монография / под ред. И.А. Барияк, Е.Д. Короткиной, Е.С. Ребриловой. – Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2021. – 358 с.
6. Социальные сети: комплексный лингвистический анализ. Монография. В 2-х томах / Под научной редакцией Н.Д. Голева, отв. ред. Л.Г. Ким. Кемерово, 2021. Том 1.430с.

ТЕМА «НАРЕЧИЕ» В ИСПАНО- И АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: Данная статья отражает опыт работы с испано- и арабоговорящими слушателями на подготовительном факультете для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета. В частности, в исследовании анализируется влияние родного языка учащихся на понимание определенных грамматических тем на этапе элементарного уровня овладения русским языком.

Ключевые слова: наречие; родной язык; испанский язык; арабский язык; русский язык как иностранный.

Не секрет, что человек при изучении иностранного языка опирается на речевые и грамматические модели, представленные в родном языке. Одним из первых отечественных лингвистов, заговорившим о роли родного языка, был Л.В. Щерба, который утверждал, что «родной язык учащихся непременно участвует в наших уроках иностранного языка» [7, с. 343].

Изучая иностранный язык, мы неосознанно сопоставляем как минимум две языковые системы: их фонетическую, грамматическую и лексическую стороны, что даёт возможность лучше понять функционирование данных систем. Явление переноса способствует взаимодействию двух языков, при этом являясь не только интерферентом, мешающим процессу обучения, но и стимулом [3, с. 211-212].

Принцип учета родного языка является одним из важнейших методических принципов, и сравнительно-сопоставительный подход содействует осознанному и эффективному усвоению языковых явлений теми, кто изучает иностранный язык. Исследователи Казанского университета И.Э. Ярмакеев, Т.С. Пименова, А.Р. Абдрафикова провели педагогический эксперимент, который доказал, что включение родного языка на занятиях значительно увеличивает количество усваиваемого лексического и грамматического материала, следовательно, облегчает процесс изучения иностранного языка [6, с. 104-113].

Данная статья отражает опыт работы с испано- и арабо-говорящими слушателями на подготовительном факультете для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета. В частности, в исследовании анализируется влияние родного языка учащихся на понимание той или иной грамматической темы на этапе элементарного уровня овладения русским языком.

Как известно, русский и испанский языки принадлежат индоевропейской языковой семье, что объясняет их сходство, а потому испаноговорящие учащиеся довольно быстро овладевают навыками русской графики и русского произношения, с легкостью запоминают новую лексику, которая нередко созвучна с коррелятами их родного языка.

Грамматический строй испанского языка также имеет общие характеристики с русским языком. Так, в обоих языках есть категории мужского (*el libro, el teatro, el amor, el lapis, el problema, el tema, el coche*) и женского рода (*la patata, la gramatica, la Universidad, la ciudad, la cancion, la clase*),

единственного (*el libro, el manual, la crisis, el lunes, el paraguas*) и множественного числа (*los libros, los manuales, las crisis, los lunes, los paraguas*), аналогично русскому I и II спряжению глаголов в испанском языке есть три группы глаголов, выделяемые в соответствии с окончаниями инфинитивов (-ar; -er; -ir) [2, с. 310].

Положительное влияние испанского языка сказывается также на усвоении выражений цели, предложного падежа в значении объекта мысли и речи и др.

Однако, несмотря на кажущееся сходство некоторых грамматических явлений, есть темы, которые трудно усваиваются испаноговорящими слушателями. В качестве примера приведем «Наречие». Так, при первичном представлении темы слушателям дается разъяснение грамматического материала и приводятся примеры на родном языке учащихся, при этом проводится параллель с русским языком.

Таблица 1.

Наречие. Adverbio.

Esp.	Ruso	Ejemplos	Explicaciones
Adjetivo	Прилагательное	<p>El <u>coche azul</u> va rápido. = Синья машина ёдет бьстро.</p> <p>El <u>nuevo estudiante</u> estudia bien. = Нбвый студэнт ўчится хоршб.</p> <p>La <u>amiga de la escuela</u>* est bailando maravillosamente. = Шкбльная подруга чудёсно танцўет.</p> <p>La <u>cantante de opera</u>* canta bonito. = бперная певица красйво поёт.</p>	<p>El adjetivo caracteriza el sujeto, la persona o el fenómeno y nos da información adicional sobre ellos, por ejemplo, determina cómo es el objeto: de qué color, de qué forma, de qué tamano, etc.</p> <p>En una oración, un adjetivo, por lo general, se usa con un sustantivo y está antes de él.</p>
Adverbio	Наречие	<p>El coche azul <u>va rápido</u>. = Синья машина ёдет бьстро.</p> <p>El nuevo estudiante <u>estudia bien</u>. = Нбвый студэнт ўчится хоршб.</p> <p>La amiga de la escuela <u>est bailando maravillosamente</u>. = Шкбльная подруга чудёсно танцўет.</p> <p>La cantante de ópera <u>canta bonito</u>. = бперная певица красйво поёт.</p>	<p>El adverbio caracteriza la acción y nos informa cómo la procede, por ejemplo, rápido o lentamente, bien o mal.</p> <p>En una oración, un adverbio generalmente se coloca antes o después de un verbo.</p>

*A menudo las construcciones españolas “de + sustantivo” se traducen en ruso como adjetivo. [8, с. 216].

Тем не менее испаноговорящим слушателям сложно идентифицировать в предложении наречие и запомнить, что оно характеризует действие, в то время как имя прилагательное сообщает нам дополнительную информацию о человеке,

предмете или явлении, например, оно определяет, какой предмет по цвету, по форме, по размеру и т.д.

Можно было бы предположить, что в рамках школьной программы слушатели не изучали наречие в родной стране. Однако опрос показал, что представление о наречии, равно как и о прилагательном, дается в начальной и средней школе. В таком случае представляется, что испаноговорящим учащимся сложно разграничивать прилагательное и наречие ввиду того, что в родном языке формальные признаки-разграничители не всегда выражены.

В то же время арабоговорящие учащиеся довольно легко находят отличительные признаки наречий и прилагательных, проводя сопоставление с родным языком и анализируя данные части речи:

Синяя машина едет быстро. السيارة الزرقاء تتحرك بسرعة.

Новый студент учится хорошо. الطالب الجديد يدرس بشكل جيد.

Школьная подруга чудесно танцует. صديقتي في المدرسة ترقص بشكل رائع.

Оперный певец красиво поёт. مغني الأوبرا يغني بشكل جميل.

Интересно, что в арабском языке статус наречий довольно неоднозначен. Так, Н.И. Стоянова, анализируя существующие учебники по арабскому литературному языку, отмечает, что большинство авторов традиционных грамматик и пособий не выделяют наречие как самостоятельную часть речи [5, с. 61]. Например, Б.М. Гранде относит наречия к неизменяемым служебным частицам [1, с. 120], В.Г. Лебедев и Л.С. Тюрева относят наречия к особому классу слов. И лишь в новейших исследованиях, посвященных грамматике арабского языка, прослеживается тенденция к выделению наречия как особой самостоятельной части речи [4]. Несмотря на столь разные подходы к рассмотрению наречия, арабисты едины в мнении о том, что основная синтаксическая функция наречия заключается в выражении обстоятельственного значения, иначе говоря, признака действия. Думается, что это «умение трактовать смыслы», свойственное носителям арабского языка помогает с легкостью понять, что точно так же в русском языке функция наречия сводится к характеристике действия, что в предложении наречие тесно связано с глаголом, в то время как прилагательное – с существительным.

Благодаря такому «умению трактовать смыслы» арабоговорящие учащиеся легко усваивают употребление предлогов, например, при выражении

- пространственных отношений (как в статике, так и динамике):

Учебник на столе. كتاب مدرسي على الطاولة.

Пальто в шкафу. معطف في الخزانة.

Я учусь в университете. أدرس في الجامعة.

Мой брат работает в банке. أخي يعمل في أحد البنوك.

Сейчас я иду в поликлинику. الآن سأذهب إلى العيادة.

Завтра отец поедет в Москву. غدا سوف يذهب والدي إلى موسكو.

- целевых (чтобы - для):

Я изучаю русский язык, чтобы жить и работать в России. أنا أتعلم اللغة الروسية لكي أعيش وأعمل في روسيا.

Студенты много занимаются, чтобы хорошо сдать экзамены. *يدرس الطلاب بجد ليحققوا نتائج جيدة في الامتحانات*

- определительных отношений (который) и др.:

هذا زميلي الذي جاء من سوريا.

هذا صديقي أنطون الذي التقينا به في المدرسة.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что кардинальное отличие родного языка учащихся от изучаемого русского не всегда является препятствием на пути успешного им овладения. Использование на занятиях родного языка учащихся при разумном подходе позволяет изучать русский язык более осмысленно, проводя грамматико-семантические параллели, развивает аналитические навыки, учит студентов быть чуткими к языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно историческом освещении. – М.: «Восточная литература» РАН, 1998.
2. Груздева Е.А. Обучение русскому языку как иностранному испаноговорящих учащихся в современных условиях // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества. Материалы VIII международной научно-практической конференции. – Казань, 2021. – С. 306-314.
3. Плескач Ю.И. Влияние родного языка на изучение иностранного / Ю.И. Плескач, Д.В. Власова, А.В. Смирнова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики 6 материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: «Интерактив плюс», 2016. – С. 211-212.
4. Рауфова А.Г. Категория наречий в арабском языке. М., 1969.
5. Стоянова Н.И. Морфологический анализ слов на занятиях по арабскому языку (на примере наречий) // Успехи современной науки и образования. – 2018. – № 4. – С. 61-64.
6. Ярмакеев И.Э. Роль родного языка в изучении иностранных языков: новый ракурс / Ярмакеев И.Э., Пименова Т.С., Абдрафикова А.Р. // Общество. Коммуникация. Образование. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 104-113. DOI: 10.18721/JHSS.12110
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
8. Valeeva Dinara R. Interference Errors in the Speech of Hispanic Students Learning Russian Language as Foreign // Cuadernos de rusística española. – 2019. – Vol.15. – P. 207-221.

Вожжаков О.Л.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСКОРЕННОГО ВЫХОДА В УСТНУЮ РЕЧЬ: ПРИНЦИПЫ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются основные принципы, условия и инструментарий обеспечения ускоренного выхода в устную речь при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов, а также критерии оценки достижения этой цели

Ключевые слова: мотивация; восприятие информации; коммуникация; порождение речи; hesitation; выход в устную речь; активное обучение

В настоящей статье рассматриваются основные принципы, условия и инструментарий обеспечения *ускоренного выхода в устную речь* (далее по тексту – УВУР) при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов, а также критерии оценки достижения этой цели.

1.0 принципах, лежащих в основе ускоренного выхода в устную речь при обучении иностранным языкам

Опыт обучения студентов показывает, что овладение навыками устной речи при изучении иностранного языка является для них наиболее приоритетным по сравнению с чтением профессиональной литературы и овладением письменной речью на иностранном языке. Устная коммуникация занимает первое место в иерархии целей. А аудирование устных текстов более приоритетно по отношению к говорению (производству устных текстов). В процентном отношении обучение иностранному языку может иметь, по мнению специалистов в области прикладной лингвистики, занимающихся проблемами интенсификации обучения иностранным языкам, следующее деление. Аудированию предлагается уделять 45% учебного времени, говорению – 30%, чтению – 16%, а письменной речи – 9%.

При этом мы исходим из того, что целью обучения является формирование коммуникативной компетенции специалиста, позволяющей ему на иностранном языке эффективно выстраивать коммуникацию в профессиональной жизни. Таким образом, ускоренный выход в устную речь призван сократить время с начала обучения до начала практического применения полученных навыков и знаний, что, в свою очередь, может послужить дополнительным стимулом для освоения иностранного языка как инструмента достижения профессиональных коммуникативных целей.

На первом этапе обучения у студентов должны быть сформированы следующие навыки устной речи: умение сообщить информацию, умение описать ситуацию (сделать обзор, изложить условия, результаты и пр.), умение объяснить (истолковать факты, события и пр.).

Ускорению выхода в устную речь на начальном этапе обучения способствует формирование, по мнению Леонтьева А.А., своего рода «коммуникативного ядра для будущего общения» [1], которое представляет собой исходный набор фраз и умение их использовать в определенных ситуациях. Происходит имитативное приспособление речевого материала к решению простейших коммуникативных задач.

При обучении студентов неязыкового вуза имеет смысл исходить из того, что иностранный язык для них носит сугубо прикладной характер и призван обеспечить в будущем профессиональную коммуникацию специалиста.

1.1. Одним из основополагающих принципов, обеспечивающих результативность обучения иностранному языку в неязыковом вузе и влияющих в том числе и на эффективность УВУР, является **наличие сильной мотивации** со стороны изучающего иностранный язык в неязыковом вузе. Обучающийся должен быть заинтересован в результатах обучения. Обучающийся должен видеть, что освоенные им знания – даже на начальном этапе - позволяют ему

решать конкретные коммуникативные задачи – познакомиться, представиться, позвонить, договориться о встрече с иностранным партнером, выразить свое несогласие с чьим-то суждением в ходе дискуссии и т.п. И процесс обучения должен постоянно демонстрировать студенту, что приобретаемые им навыки устной и письменной речи помогут ему в достижении профессиональных целей через грамотную профессиональную коммуникацию.

По опыту можем сказать, что предлагая студентам начального уровня уже к концу первого занятия (4 ак. часа) научиться представляться и представлять других, рассказывать о себе и своих коллегах, мы закладываем мотивационную базу для дальнейшего изучения иностранного языка как средства профессионального общения. На этом материале студенты знакомятся со спряжением глаголов *haben* (иметь) и *sein* (быть), учатся задавать вопросы (кто, что, когда, почему, кому, куда, откуда и пр.).

1.2. «Языковая матрица».

Проведению занятий должна предшествовать работа по определению минимального набора правил, алгоритмов и компонентов изучаемого иностранного языка, которые образуют обязательную для изучения базу, - своего рода «матрицу языка». Такие правила существуют в любом языке. Например, в немецком языке сюда относятся порядок слов в предложении, рамочная конструкция предложений, личные местоимения и их склонение, основные формы правильных и неправильных глаголов, определенные правила образования временных форм глаголов и пассивного залога, употребление времен, правила спряжения глаголов, правила склонения прилагательных (причастий) и существительных, а также управление глаголов, когда глагол, опосредовано (через определенный предлог) или прямо требует после себя употребления конкретного, единственно возможного падежа.

Обеспечение ускоренного выхода в устную речь предполагает последовательное, от простого к сложному, освоение студентами элементов такой «матрицы».

1.3. Тип обучающегося с точки зрения восприятия им информации.

Эксперты полагают, что человек лучше усваивает материал, когда воспринимает его на слух или зрительно. Однако, очень многое зависит от того, к какому типу восприятия относится обучающийся. Изучение иностранного языка идет по-разному и с разной скоростью в зависимости от типа личности изучающего, от способностей быстро усваивать и запоминать новую информацию. Психологи различают следующие категории обучающихся по типу восприятия ими информации:

- Визуальный тип восприятия. «Визуалы» - люди, воспринимающие большую часть новой информации с помощью зрения. Предпочитают усваивать новую информацию с опорой на текст.

- Аудиальный тип восприятия. Обучающиеся, относящиеся к такому типу восприятия информации, знаний, лучше воспринимают новую информацию на слух.

- Кинестетический тип восприятия. Относящиеся к такому типу восприятия обучающиеся характеризуются гаптическим восприятием окружающего мира, воспринимают информацию через обоняние, осязание. Таким обучающимся можно на первом этапе предложить написать (например, на доске или листке бумаги) текст для лучшего восприятия новой информации.

- Имитативный тип восприятия. Предпочитает услышать новую информацию и проговорить ее вслух. Легко усваивают информацию на слух. Практика показала, что упражнение последовательного (или синхронного) проговаривания аудиотекста за диктором крайне положительно влияет на восприятие и усвоение знаний таким обучающимся.

- Когнитивный тип восприятия. Могут возникать сложности при обучении иностранному языку (особенно на первом этапе, при попытке стимулировать выход в устную речь предъявленного учебного материала. Студенты с таким восприятием знаний очень сильно зависят от наличия учебника, разъясняющего лексику и грамматические правила.

1.4. «Эмоциональный фильтр». Создание доброжелательной атмосферы при обучении.

Важным условием УВУР является создание эмоционально благоприятной в психологическом плане атмосферы обучения. Студенты не должны бояться сделать ошибки. Это особенно важно на первом этапе обучения. Для этого имеет смысл отказаться от прямого исправления ошибок при формировании студентом устного высказывания. Разумеется, следует различать ошибки, мешающие или сводящие на нет коммуникацию (в силу неправильного выбора лексики), и грамматические ошибки, не мешающие пониманию собеседником смысла высказывания.

Процесс прямого исправления ошибок возвращает взрослого обучающегося в школьную атмосферу, зачастую воспринимаемую им как атмосферу менторства, заставляющую студента сомневаться в своих силах. Прикладные лингвисты отмечают наличие так называемого «эмоционального фильтра», ограничивающего способность обучающегося усвоить язык, если он испытывает негативные эмоции, - стресс, стыд, страх, которые и включают такой фильтр на пути усвоения иностранного языка.

1.5. Эмоциональная составляющая.

Хотелось бы предварить эту часть статьи словами, как нельзя лучше отражающими, на наш взгляд, место и значение эмоций в жизни человека. *«Люди могут забыть, что вы сказали. Могут забыть, что вы сделали. Но они никогда не забудут, что вы заставили их почувствовать».*

Эмоционально окрашенные лексика, грамматические конструкции и их соответствующая презентация обучающимся гарантируют быстрое усвоение учебного материала и сохранение его в долгосрочной памяти. Все предлагаемые к изучению тексты должны, по возможности, быть оригинальными, содержательными, эмоционально захватывать, не оставлять равнодушными.

В качестве примера можно привести два текста, посвященные одной теме – выбор и покупка подарка к рождеству. В одном тексте дается описание похода

в магазин, где главный герой выбирает подарки, зная предпочтения своих друзей и родных. В другом тексте персонаж также выбирает подарок к рождеству – покупает говорящего попугая, чтобы скрасить одиночество родственника. Но потом узнает, что его родственник, для которого подарок предназначался, не поняв предназначения подарка, употребляет его в пищу.

Эмоциональную окраску учебному процессу придают истории в виде картинок. Обучающимся дается задание **рассказать историю, опираясь на картинки, сопровождающие эти истории**. При работе с такими историями возможны разнообразные варианты.

Например, преподаватель может на первом этапе предъявить не все картинки, а только несколько первых, предоставив таким образом обучающимся возможность самим пофантазировать и завершить историю. Такое упражнение способствует созданию творческой атмосферы и создает условия для порождения речи, столь важного для ускорения выхода в устную речь.

На втором этапе работы с историей в картинках обучающиеся получают задание дать описание и рассказать историю с использованием уже всех картинок, изначально входивших в набор. История в картинках может также сопровождаться дополнительной лексикой, вводимой преподавателем и помогающей студенту выстроить историю.

1.6. Запуск механизма порождения речи как условие УВУР.

По мнению Л. С. Выготского, порождение речи проходит несколько этапов «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [2].

В основе порождения и стимулирования речи лежит мотив, т.е. намерение говорящего участвовать в общении. С точки зрения психологии процесс порождения речи заключается в том, что говорящий по определенным правилам переводит свой мыслительный (неречевой) замысел в речевые единицы.

Порождение речи характеризуется определенной последовательностью шагов, включающих в себя поиск семантических признаков слов и поиск их звуковых признаков. Эти процессы позволяют либо обнаружить в памяти соответствующую лексическую единицу (в том числе и на иностранном языке), либо создать новую (оказиональную), либо выразить нужное содержание последовательностью иных слов путем семантического перефразирования.

Для запуска механизма порождения речи на занятии по изучению иностранного языка может быть создана учебно-речевая ситуация, имитирующая реальные речевые ситуации и подготавливающая к реальной речевой коммуникации.

Задача преподавателя при обеспечении УВУР заключается в том, чтобы создать условия для реализации такой учебно-речевой ситуации. Такая подготовка заключается в создании у участников заинтересованности в коммуникации, в обеспечении обучающихся набором необходимых коммуникативных средств (хезитационные конструкции, обрамляющие

высказывание, необходимая лексика, необходимые грамматические конструкции и пр.).

1.7. Активное и пассивное обучение.

Ускоренный выход в устную речь изначально предполагает стимулирование у обучающегося активного подхода к изучению иностранного языка. В отличие от пассивного изучения, сводящегося к изучению и запоминанию предлагаемых преподавателем и учебником моделей, правил, грамматических и лексических конструкций, активный подход ориентирован на запуск у обучающегося процесса поисковой активности.

Для стимулирования поисковой активности упражнения на аудирование могут предваряться конкретным заданием – прослушать и найти конкретную информацию (название, время, день – для начального уровня, или информацию, характеризующую то или иное событие, актора, ситуацию на рынке, отношение и пр. – для продвинутого уровня обучения).

1.8. Коммуникативно-смысловая направленность обучения.

Всё упражнения и задания должны носить коммуникативный характер. Например, можно попросить студента просто трансформировать повествовательное предложение в вопрос, предполагая, что другой студент ответит на этот вопрос, выполняя задание преподавателя. Но можно подойти к этому с иной стороны.

Студенту может быть поставлена коммуникативная задача, когда ему придется самому решить, какими языковыми средствами он будет при этом пользоваться. Например, преподаватель может попросить его узнать, кто там якобы «шумит» в коридоре, не выходя из помещения. В этом случае студенту, возможно, придется, попросить своих коллег (одногогруппников в учебной аудитории) выйти и узнать, что там происходит. Используемые языковые средства остаются на усмотрение обучающегося.

1.9. Умение грамотно выражать мысли на родном языке (языке обучения в учебном заведении).

Одним из основных условий обеспечения быстрого выхода в речь для обучающихся является умение грамотно строить высказывание, выражать свои мысли на родном языке. На первом занятии рекомендуется предоставить возможность студентам рассказать о себе и своих интересах в обучении на русском языке. Опыт показывает, что студенты, способные свободно и грамотно выражать мысли на языке, используемом для обучения в учебном заведении, быстрее начинают свободно формировать мысли на иностранном языке.

2. Методические приемы и упражнения, обеспечивающие ускоренный выход в устную речь при обучении студентов неязыковых вузов.

В дополнение к уже приведенным выше упражнениям в этой части будут представлены некоторые упражнения и приемы, позволяющие, с нашей точки зрения, ускорить выход в устную речь при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов и обеспечить достижение цели обучения.

- Аудирование.

- Прослушивание аудиотекста с целью поиска ответа на конкретные вопросы, поиска определенной информации.
- Проговаривание аудиотекста без опоры на текст – последовательное, с паузами, или синхронное, одновременно с диктором.
- Восполнение пробелов в уже знакомом тексте (для начинающих) и в незнакомом тексте, исходя из контекста (для продвинутых обучающихся, уровень А2, В1).
- Проговаривание текста новостей, аудиокниг за диктором (или одновременно с диктором) на родном языке. Способствует настройке артикуляционного аппарата обучающегося и ускорению речи. Стимулирует речемыслительную деятельность.
- Использование скороговорок для отработки произношения и повышения темпа речи.

- Работа с видеоматериалами (последовательность действий).

- Просмотр видео;
- Привязка текста к кадрам/эпизодам, выделение ключевой лексики, составление плана;
- Комментарий к каждому пункту плана (эпизоду);
- Просмотр видео без звука (по эпизодам) с одновременным комментарием на иностранном языке.

- Работа с текстами.

- Предъявление нового учебного текста может включать в себя прослушивание (с опорой на текст или без опоры)/чтение текста, пояснение преподавателем на иностранном языке новой лексики, поиск в тексте фраз, передающих то или иное содержание, ответы на вопросы по тексту и т.п.
- Работа с текстами на более продвинутом уровне (кроме обсуждения и ответов на вопросы) может включать в себя восполнение пропущенных слов (словосочетаний) в незнакомом тексте, восстановление нарушенной (в учебных целях) последовательности изложения абзацев текста и пр.

- Упражнения, способствующие стимулированию механизмов порождения речи.

- Развитие навыков монологической речи на заданную тему (спонтанной или с предварительной подготовкой). Обучающемуся задается тема и отводится определенное время для выступления (например, 1 мин.). Оговариваемое условие – выступающий должен говорить без пауз, с использованием хезитационных конструкций.
- Моделирование учебно-речевых проблемных ситуаций с последующим поиском решений (индивидуально или в группах с последующей презентацией результатов)
- Устный перевод текста на иностранный язык без предварительной подготовки (с учетом пройденной темы).

- Работа с рекламными роликами (прослушивание ролика без звука, высказывание предположений/версий относительно рекламируемого продукта (что рекламируется, на кого рассчитан и пр.), описание участников ролика, предложение вариантов реакции участников ролика и пр., прослушивание ролика со звуком).
- Моделирование деловых игр с предварительной подготовкой (на продвинутом этапе обучения).
- Изложение историй в картинках.
- Игра «Отгадай слово». Обучающийся получает карточки со словами на иностранном языке, поясняет значение слов на иностранном яз., не называя слово и не прибегая к переводу. Остальные участники игры должны отгадать слово. Вариант игры – учитывается количество слов, используемых при разъяснении.
- Описание характера или эмоционального состояния человека. Обучающийся должен изобразить эмоции или описать поведение человека в определенной ситуации. Задача остальных участников – отгадать слово, характеризующее человека или его эмоциональное состояние (рассерженный, недовольный, взволнованный, веселый и пр.).

- Упражнения на закрепление новой лексики.

- Упражнение на сопоставление слов для лучшего запоминания (путем употребления близких по значению или по звучанию слов в одном предложении (schaffen – schaffen, wissen – kennen, hängen – hängen, feststellen – festlegen, stürzen – stürzen, erfrischen – auffrischen, einfallen – auffallen и др.).

3. Показатели эффективности УВУР.

Что можно служить критерием оценки эффективности обучения?

- Прежде всего таким критерием может служить факт успешной учебно-профессиональной коммуникации. Успешность коммуникации может проявляться в удовлетворенности собеседника результатами общения, доброжелательной атмосфере, - даже при наличии разногласий в ходе общения.
- Отсутствие хезитации при формировании высказывания. Обучающийся должен научиться говорить без пауз, мешающих адекватному восприятию устной речи. Показателем освоения навыков устной речи с минимальной хезитацией является умение использовать хезитационные конструкции или умение упрощать сложные лексические конструкции. Под хезитацией понимается замедление высказывания, связанное со спонтанностью речи. Текст высказывания формируется непосредственно в момент речи и возникает проблема выбора речевых единиц и планирования предложения в целом.
- Умение спонтанно построить монологическое высказывание.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999 - 287 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2019 - 368 с.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.

Воробьев Ю. А.

РАБОТА С ЮРИДИЧЕСКИМИ ДЕФИНИЦИЯМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются возможности использования юридических дефиниций на занятиях по иностранному языку как на рецептивном, так и на продуктивном уровне. Особо отмечается высокая значимость дефиниций в процессе формирования у обучающихся специальной коммуникативной компетенции и лингвистической креативности.*
***Ключевые слова:** иностранный язык в специализированном вузе, профессиональная коммуникативная компетенция, дефиниции, коммуникативная стратегия, одноязычные словари*

Изучение иностранного языка невозможно без овладения определенным набором лексических единиц, необходимых для успешной коммуникации. При этом важными оказываются не только количественные параметры лексических знаний, то есть количество усвоенных слов, но и качественные характеристики – насколько хорошо обучающиеся понимают их значение и правильно используют в речи. И в том, и в другом случае важную роль играют дефиниции.

В методике преподавания иностранных языков дефиниции часто трактуются двояко. С одной стороны, они воспринимаются в качестве некоторого продукта семантизации лексических единиц (ср. «дефиниция – краткое определение какого-л. научного или технического понятия, отражающее существенные признаки предмета или явления» [1]). С другой стороны, они рассматриваются как результат этого процесса, то есть как дефинирование. В данной работе мы исходим из широкого понимания термина «дефиниция», воспринимая оба аспекта в их неразрывном единстве.

Дефиниции являются продуктами человеческой способности к абстрагированию, основой их формулирования служит логическое мышление. Представляя собой факты использования языка, дефинирование может проходить как на родном, так и на иностранном языке. При обучении иностранному языку они применяются и преподавателями, и обучающимися. Преподаватели прибегают к дефинированию в первую очередь с целью семантизации, когда хотят прояснить значение лексической единицы, еще не

известной обучающимся, в надежде, что это приведет к четким представлениям о ее плане содержания. В большинстве случаев при дефинировании указывается не весь объем значения, а акцентируется внимание лишь на актуальной его части, необходимой в данный конкретный момент. Кроме того, часто упоминаются только наиболее важные семантические характеристики слова, которые быстро и почти автоматически с ним ассоциируются. При дефинировании преподаватель использует многие из тех языковых средств, с которыми обучающийся уже знаком, принимая во внимание потенциальный словарный запас студента или предполагая, что значение может быть выведено из контекста. При ведении занятия на иностранном языке использование иноязычных дефиниций играет особую роль, так как не все можно объяснить с помощью простого перевода, использования синонимов, антонимов или примеров-предложений. В специализированных языках, в нашем случае юридическом языке, дефинирование часто оказывается единственным методом семантизации специальных терминов, то есть средством, облегчающим их понимание и сокращающим многословные описания и изъяснения.

Вопрос использования иноязычных дефиниций или их переводных эквивалентов традиционно решается преподавателем в каждом конкретном случае с учетом целей и задач занятия. Однако отправной точкой выбора именно иноязычного варианта должно быть понимание того, что дефинирование является одним из видов коммуникативной деятельности, а использование на занятии юридических определений – обязательным элементом формирования профессиональной коммуникативной компетенции юриста, под которой мы понимаем «способность специалиста на основе интеграции знаний совершить межязыковой коммуникативный акт в процессе решения профессиональных задач» [2].

Применение дефиниций как элемента письменной или устной речи может практиковаться уже на начальном этапе обучения специализированному иностранному языку, так как их использование имеет ряд преимуществ перед другими способами семантизации новой лексики. Прежде всего, работу с иноязычными дефинициями на занятиях следует рассматривать как очень эффективное средство разработки компенсационных коммуникативных стратегий. Это отчетливо можно наблюдать в тех ситуациях, когда обучающиеся из-за нехватки словарного запаса или в силу неполного понимания значения того или иного термина испытывают затруднение с воспроизведением профессиональной иноязычной дефиниции и пытаются сделать свое определение, по возможности близкое к оригиналу.

Дефиниции нередко представляют в виде некоторых словарных статей, в то время как они намного чаще выступают на занятиях в виде фрагментов специальных текстов, где выполняют целый ряд функций, например, функции введения в тему и ее раскрытия, проводят дифференциацию понятий и т. д. [3]. Работа с такими дефинициями развивает у обучающихся навык раскрытия значения того или иного слова из контекста и одновременно с этим знакомит их с различными моделями текстовых определений, а также наглядно

демонстрирует зависимость содержания и формы дефиниционных компонентов от жанровых особенностей специальных текстов.

Поскольку значения слов формируются исходя из культурно-специфического опыта и представлений об отношениях с реальностью, нередко определенная часть юридической лексики иностранного языка оказывается связанной с другими национально-специфическими фактами и ценностями, которые затрудняют понимание слова и могут привести к коммуникативным неудачам. Передача только денотативного значения юридического термина оказывается недостаточной для межкультурной коммуникации. В этом случае именно иноязычные дефиниции, будучи встроенными в контекст другой культуры, ее правовой системы, оказываются тем средством, которое передает все национально-специфические аспекты лексической единицы в необходимом объеме. Особую роль такие дефиниции играют в тех ситуациях, когда в сопоставляемых культурах отсутствуют эквиваленты для того или иного термина в иностранном или родном языке.

Вместе с тем следует отметить, что не всегда можно предсказать, будет ли конкретная культурно-специфическая лексическая единица вызывать у обучающихся ложные ассоциации. Это может стать очевидным только на этапе языковой практики, в частности, в ходе выполнения специально подобранных лексических упражнений, целью которых будет элиминация понятийного псевдопараллелизма. Практика показывает, что упражнения, направленные на формирование у обучающихся особых дефиниционных навыков и умений, не только важны для предупреждения межкультурных расхождений при определении юридических терминов, но и оказываются необходимыми в ходе работы с дефинициями на занятии в целом.

Соответствующие упражнения не должны быть изолированными и разрозненными, а иметь комплексный характер, совмещать в себе как рецептивные, так и перцептивные аспекты. Примером таких упражнений могут послужить задания, в которых обучающимся предлагается объяснить юридический термин, который они уже знают, своим товарищам по учебе, а группа должна угадать, о каком слове идет речь. Вместе с тем, этот методический прием можно понимать и как упражнение для создания продуктивного словарного запаса или развития разговорных навыков, в котором обучающиеся должны что-то объяснить или описать.

Использование дефиниций, в которых обучающимся предлагается не только говорить, но и работать над развитием и расширением своего продуктивного словарного запаса, может оказать положительное влияние на сохранение имеющегося словарного запаса. Студент должен повторять в памяти объясняемое слово несколько раз, иногда запоминая его значение на более длительное время. Кроме того, в этом случае он уделяет много времени и внимания понятию, которое необходимо определить, при подготовке объяснения и его представления. Таким образом он формирует новые ассоциативные связи между новой и уже усвоенной лексикой. Чем больше новых связей устанавливается между новым термином и усвоенным словарем, тем больше

новых путей доступа к лексической единице создается. Этот способ работы с дефинициями, когда кто-то должен объяснить слово, а другие должны его угадать, часто оказывается сопряженным с эмоциями, потому что обучающимся интересно объяснение (часто также закодированное). Работа с эмоциями и чувствами могут способствовать запоминанию, поэтому можно предположить, что эта работа с определениями будет положительно влиять и на процесс запоминания.

Еще одним критерием отбора упражнений, в которых отрабатываются умения и навыки дефинирования, должно стать наличие в них коммуникативных стратегий, предполагающих такие действия, как перефразирование, описание, объяснение и обоснование. Работа над дефинициями может способствовать развитию языкового творчества, поскольку учащемуся необходимо соединить знакомые ему элементы в новых контекстах таким образом, чтобы что-то стало для него значимым. Новое есть то определенное, с которым должна быть использована вся творческая сила обучающегося, так как он не всегда может объяснить значение юридического термина необходимыми лексическими средствами. Из-за ограниченного словарного запаса ему приходится использовать свое лингвистическое творчество и с помощью неполного словарного запаса давать дефиниции на изучаемом языке таким образом, чтобы преподаватель или другие студенты получили четкое представление о толкуемом термине. При этом приводятся в движение такие процессы, как: интерпретация, вариация, ассоциация, экспериментирование, которые относятся к понятию творчества.

Дефиниционные упражнения должны готовить обучающихся к самостоятельности. Предпочтительно как можно раньше (уже на начальных этапах изучения специализированного языка) дать студентам возможность самостоятельно искать смысл в новых лексических единицах, находить его, а затем уметь правильно его использовать. Это означает, что в контексте дефиниционной работы, изучающие иностранный язык, должны быть готовы к использованию не только двуязычных, но и одноязычных словарей. Особенно это важно с учетом того, что современные одноязычные учебные (и не только учебные) словари по сравнению с традиционными справочными изданиями представлены целой лексикографической системой, расчлененной на несколько словарей одного типа, каждый из которых рассчитан на определенный уровень знания языка, с постепенным нарастанием объема сообщаемой лингвистической информации и усложнением ее характера и форм подачи с учетом ряда нелингвистических факторов: этапа обучения, возраста обучаемых, культурно-специфических фоновых знаний [4]. Из этого можно сделать вывод о том, что правильное использование одноязычных словарей является еще одной необходимостью при работе с дефинициями и что подготовка к ней должна быть одной из целей урока иностранного языка.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что работа с юридическими дефинициями в ходе изучения специального иностранного языка должна быть комплексной и проводиться как на рецептивном, так и на перцептивном уровне.

Кроме того, дефиниции не следует понимать в качестве некоторых статичных словарных определений, имеющих только справочную ценность. Их также можно использовать для развития коммуникативной компетенции и языкового творчества. Их роль в развитии компенсаторных стратегий и в подготовке к использованию одноязычных словарей также не следует упускать из виду. Однако для того, чтобы работа с дефинициями была успешной и мотивирующей, обучающиеся должны быть готовы к этой функциональной, коммуникативной деятельности. Здесь, несомненно, должны помочь упражнения или задания на описание, сравнение или уточнение свойств объекта. Кроме того, работа с дефинициями должна учитываться и при работе с одноязычными толковыми словарями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2010. – 446 с.
2. Ардовская Р. В. Еще раз о дефиниции «Профессиональная коммуникативная компетенция». – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/escho-raz-o-definitcii-professionalnaya-kommunikativnaya-kompetentnost/viewer> (дата обращения: 20.01.2024).
3. Шилова Е. В. Терминологическая дефиниция как метатекст в русскоязычной и англоязычной научно-технической литературе: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 16 с.
4. Гурова А. В. Специфика одноязычных учебных словарей (на материале британских лексикографических издательств). – URL: <https://infourok.ru/nauchnaya-statya-specifika-odnoyazychnyh-uchebnyh-slovarej-4998260.html?ysclid=led6z04lqg599725850> (дата обращения: 18.01.2024).

Гераскина Н.П.

О РОЛИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ И ОБЩЕЙ АТМОСФЕРЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ МИД РОССИИ

Юбилею Академии посвящается

Основным элементом фундамента «образовательного здания» Дипломатической академии является учебный процесс, который дополняла внеаудиторная работа и скрепляла, «цементировала» общая атмосфера учебного заведения.

I. Кратко напомним основные положения нашего доклада, посвященного становлению процесса обучения иностранным языкам в Дипломатической академии:

- основной идеей являлось сочетание **теории и практических задач** обучения;

- иностранный язык рассматривался как **инструмент** профессиональной деятельности дипломата (ДА выдавала дипломы с присвоением квалификацией «дипломат», в чем проявлялась **уникальность** этого учебного заведения);

- **целью** обучения являлось формирование иноязычной профессиональной **компетенции**;

- **программа** обучения также разрабатывалась в теоретико-практическом ракурсе: с учетом результатов анкетирования сотрудников МИД в целях выявления приоритетности видов иноязычной речевой деятельности;

- создание базовых **учебников** основывалось на **концепции**, также сочетающей теорию с практикой. Согласно которой учебник по иностранному языку для специализированного Вуза должен быть: а) профессионально-значимым (где сфера деятельности определяет тематику и лексическое наполнение); б) коммуникативно-ориентированным; в) комплексным (с включением всех видов речевой деятельности и дополнительного раздела «функции языка» с набором языковых штампов в различных ситуациях общения.

По кафедре английского языка примером является учебный комплекс из 3-х отдельных учебников для всех этапов обучения: Elementary Communication – Effective Communication – Active Communication [2; 3; 4], получивший гриф УМО (= знак качества) и на многие годы обеспечивающим процесс подготовки по общему аспекту английского языка.

- из инновационных форм обучения в тот период следует отметить **языковую практику** (выездное обучение по методу погружения в язык) и новаторское применение деловых игр «Дипломатический прием», «круглый стол» (в том числе с использованием учебного телевидения) [1].

II Внеаудиторная работа/деятельность дополняла учебный процесс. Органично стимулировала интерес к обучению, создавая благоприятный фон для основного – учебного – процесса.

Большую роль играли заседания клубов по иностранным языкам. На регулярно проводимых заседаниях английского клуба звучала проза, скетчи, стихи, музыка – песни на английском языке. Сцены из спектаклей и целые спектакли. Пример – «Пигмалион» Бернарда Шоу, в котором принимали участие и слушатели, и преподаватели. В постановке настоящего театрального режиссера.

Такие виды внеаудиторной работы пробуждали интерес слушателей к изучаемому языку, его особенностям, обычаям, традициям. Подкрепляли познавательно – страноведческий фон изучаемого языка, создавали более органичное вхождение в его специфику, несомненно оказывали положительное влияние на изучение иностранного языка.

Землячества слушателей из социалистических стран, обучавшихся в Дипломатической академии, проводили мероприятия, посвященные своим национальным праздникам, дни культуры своих стран, знакомя всех со своими национальными обычаями и традициями.

Руководство Академии придавало большое значение такому интернациональному внеаудиторному общению, осознанию слушателей из разных стран своей принадлежностью к общей Alma-Mater. Подчеркивалась важность этого факта для вероятного будущего общения выпускников – дипломатов дружественных стран для совместного решения возникших профессиональных задач на основе взаимопонимания. Так оно и происходило, пока существовал Советский Союз.

К внеаудиторной деятельности, благотворно влияющей на учебный процесс, относились и экскурсии, организованные администрацией ДА, по памятным местам Москвы и Подмосковья, поездки по Золотому кольцу, в Пушкиногорье и многим другим достопримечательностям нашей страны. Что также способствовало сплочению коллектива и положительно отражалось и на учебном процессе, в том числе при обучении иностранным языкам.

В первую очередь преподавателям, но также и слушателям рекомендовалось регулярно посещать музеи, выставки, резонансные театральные премьеры, просмотры фильмов, появляющихся в прокате. Быть в курсе литературных новинок. Такие установки/рекомендации преподавателями ДА неукоснительно соблюдались.

Вся внеаудиторная деятельность в целом органично сочеталась с учебным процессом, поскольку позволяла обсуждать увиденное, услышанное, прочитанное на занятиях по иностранному языку. Кроме того, способствовала расширению кругозора каждого из нас: как преподавателей, так и слушателей. Поддерживала и укрепляла принцип **коммуникативного обучения**.

III. Входя в здание Дипломатической академии в Большом Козловском переулке, мы оказывались в удивительной обстановке. Здесь царила особая **атмосфера** – доброжелательности и взаимоуважения, достоинства и позитивного настроения в сочетании требовательностью и строгой дисциплиной. (Существовал строгий дресс-код, что относилось и к слушателям, и преподавателям. А также дисциплинарное правило: «Точность – вежливость не только королей, но и дипломатов»). Атмосфера в Академии как в учебном процессе, так и во внеаудиторной деятельности характеризовалась как психологически комфортная, насыщенная флюидами положительной энергии, благожелательности, творчества, созидания.

В целом, все вместе взятое – учебный процесс, внеаудиторная деятельность, общая атмосфера учебного заведения – все срабатывало на результат. Во главу угла было поставлено **«качество»**.

Осознание своей сопричастности к важному и почетному делу – подготовке дипломатических кадров – вызывало чувство гордости, радости, ответственности за порученное дело. Благодарности за возможность учить и самим многому учиться!

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гераскина Н.П. Деловые игры в современных реалиях // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сб. материалов конференции. 2022. С. 167-172.

2. Гераскина Н.П., Данилина А.Е., Нечаева Е.И. Effective Communication, Уч. Пособие / Н.П. Гераскина. КДУ. Москва. 2007. 479 с.
3. Данилина А.Е., Кочеткова И.К., Першина И.Г., Шитарева М.В. Elementary Communication. Уч. пособие / А.Е. Данилина. КДУ. Москва. 2007. 395 с.
4. Кочеткова И.К. Active Communication : учебное пособие / И. К. Кочеткова. - Москва : Университет, 2007. 399 с.

Денисова С.С.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

***Аннотация.** Рассматриваются вопросы обучения иностранному языку как средству профессионального общения, а также необходимость изучения функций речевой деятельности, включая процессы порождения и смыслового восприятия речевых высказываний на иностранном языке.*

***Ключевые слова:** профессиональное иноязычное общение; порождение и смысловое восприятие речевых высказываний*

Ведущей тенденцией современной лингводидактики обучения иностранным языкам является коммуникативная направленность, то есть стремление обеспечить овладение и владение иностранным языком через общение. В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста.

Иноязычное общение представляет собой процесс функционирования языка и речи, однако речь не является единственным средством общения. Согласно данным зарубежных исследований при помощи неречевых средств общения передается до 40% информации. В связи с тем, что речевая деятельность включена в общий контекст коммуникативного поведения обучающегося, для акта общения характерно единство вербального и невербального компонентов. К невербальным средствам общения относятся экстралингвистические факторы и параметры общения, а также паралингвистические характеристики. К лингвистическим средствам обычно относят движения, предметные действия человека, к паралингвистическим действиям относят вокальные характеристики речи, мимику, жесты, позы.

В целом общение может быть представлено в виде системы взаимосвязанных и вытекающих друг из друга действий на иностранном языке. Данные действия характеризуются самостоятельной и промежуточной целями, а также наличием программы, в соответствии с которой общающийся на иностранном языке обучающийся производит речевые действия.

При анализе речевого действия выделяются те факты, которые обуславливают речевую интенцию (намерение), и те, которые определяют

реализацию речевого намерения сначала на внутреннем уровне, а затем на уровне внешней речи. Так же как и другие формы деятельности, речевая деятельность человека обусловлена характером функционирования его восприятия, мышления, памяти, которая составляет основу психологических механизмов речевой деятельности. Речевая деятельность характеризуется единством внутренней и внешней ее сторон, а также единством содержания и формы ее реализации. Речь человека, являясь составной частью общей деятельности обучающегося, способствует познанию и обобщению. В профессиональной иноязычной речевой деятельности обучающегося реализуются как общие функции деятельности (коммуникативная, номинативная, экспрессивная, указательная, эстетическая и др.), так и частные функции (сообщение, осведомление, наблюдение, принятие к сведению, согласие и др.). В зависимости от ситуации профессионального общения возможно сочетание этих функций деятельности.

Важным также представляется тот факт, что под деятельностью профессионального общения не следует понимать простую передачу некоторого объема информации от одного человека к другому. Для передачи определенного содержания необходимо отнести его к известной группе явлений, что требует определенного обобщения. Из этого следует, что речевую деятельность, в том числе на иностранном языке, нельзя рассматривать как самостоятельный процесс, поскольку она представляет собой единство общения и обобщения. Важно, что в процессе иноязычного общения на занятиях по иностранному языку происходит обобщение, то есть усвоение некоего правила общения. Обобщение в данном случае достигается, с одной стороны, реализацией серии актов общения, а с другой стороны – овладением техникой, правилами общения на иностранном языке с учетом функционально-грамматических характеристик речи. Необходимо также отметить, что профессиональное иноязычное общение представляет собой не простую передачу определенной информации, а реализацию взаимоотношений вступающих в общение людей, и в этом плане особое значение придается ролевому взаимодействию партнеров по общению.

Речевая деятельность, согласно И.А.Зимней [1, с. 45], характеризуется ее структурной организацией и предметным содержанием. Так же, как и другие формы деятельности, речевая деятельность человека обуславливается характером функционирования его восприятия, мышления, памяти, которые составляют основу психологических механизмов речевой деятельности.

В процессе обучения профессиональной речевой деятельности как средству общения выявляются недостатки, свидетельствующие о том, что речь обучающихся не всегда отработана как средство общения. Этот факт свидетельствует о недостаточной сформированности механизмов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний на различных их уровнях. Знание процессов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний позволяет не только наглядно представить эти процессы, но и наметить пути управления ими в процессе обучения профессиональному иноязычному общению.

Механизмы порождения и смыслового восприятия речевого высказывания характеризуют процесс овладения иноязычной речью. Речь человека появляется в процессе его деятельности, и речевое высказывание рассматривается как речевое действие внутри целостного акта деятельности, которому присущи такие признаки, как мотивация, целенаправленность, трехчленность структуры (выработка плана, его реализация и сличение). В начале любого высказывания всегда лежит мотив. С появлением ситуации мотивация формирует речевую интенцию (намерение). На данном этапе порождения речевого высказывания оценивается и определяется характер будущего высказывания – будет ли это просьба, отказ, предложение. Речевая интенция определяет также функцию речевого высказывания, что представляет собой этап внутреннего программирования речевого высказывания. На данном этапе порождения речевого высказывания программой фиксируется содержание как всего речевого целого, так и отдельных высказываний. Именно на начальном этапе порождения речевого высказывания происходит так называемая закладка содержания будущего высказывания.

Затем следует этап семантической грамматикализации или этап грамматики значений, составных компонентов высказывания. Здесь происходит соотнесение различных значений, предвосхищающее выбор определенных речевых средств. Основные ошибки, затрудняющие взаимопонимание на иностранном языке, начинаются и появляются именно на уровне семантической грамматикализации в процессе порождения речевого высказывания.

На следующем этапе порождения речевого высказывания – этапе моторного программирования – происходит так называемое «нанизывание» различных значений непосредственно на слова. Практически на этом этапе порождения смыслового высказывания происходит формирование синтаксиса будущего речевого высказывания, а также программирование выбора всех конкретных языковых средств. На последующем этапе – моторной реализации – все конкретные слова приобретают конкретную форму. Завершающим этапом порождения речевого высказывания является уровень фонации (звучания) – выход в речь.

Психолингвистический анализ ошибок устной речи обучающихся позволяет определить трудности овладения иноязычной речевой деятельностью, которое во многом объясняется использованием определенных, но неадекватных целям обучения профессиональному иноязычному общению, лингводидактических приемов и упражнений. Сравнительное изучение продукта (текста) говорения, условий процесса порождения речевых высказываний, используемой методики и процесса функционирования механизма порождения и восприятия речевых высказываний позволяет сделать заключение относительно причин порождения ошибок, степени влияния интерференции в процессе обучения иностранному языку. В целом процесс профессионального иноязычного общения должен представлять собой взаимодействие процессов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. Москва : Просвещение, 1985. 158с.

Денисултанова В.Д.

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация. В данной статье описывается учебная экскурсия в рамках внеаудиторной работы как метод обучения иностранных студентов медицинского факультета. Автор предлагает список музеев Москвы, наиболее соответствующих научным и профессиональным интересам студентов-медиков различного профиля.

Ключевые слова: учебная экскурсия; экскурсия в обучении РКИ; профессиональная компетенция студента-медика; методика преподавания РКИ; социальная адаптация; обучение РКИ студентов-медиков

Важным аспектом обучения иностранного студента в российском вузе является социокультурная адаптация к современным реалиям страны и конкретного города, в котором обучается иностранец. Процесс инкультурации начинается буквально с первого дня нахождения студента в России. В этот процесс входит множество составляющих – преодоление языкового барьера, поиск и налаживание контактов с носителями языка (как в учебной сфере – деканат, группа, студенческие объединения, так и в бытовой – магазин, метро, больница и т.д.), интеграция в социум и попытка определения своего места в нём, преодоление культурного шока, приобщение к современной обстановке в стране и т.п. Важнейшим этапом на пути иностранного студента становится включение в культурно-образовательное пространство России, что значительно повышает мотивацию к обучению, активизирует мыслительные процессы и в целом способствует интенсификации обучения и адаптации иностранца.

Формирование социокультурной компетенции, столь необходимой для адаптации студента-иностранца, по словам профессора Щукина А.Н. «подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения» [4, с.139]. Мы считаем, что экскурсия является одним из эффективных средств поддержания мотивации к обучению у иностранных студентов, что напрямую связано с развитием вышеупомянутой компетенции.

Несмотря на то, что в наши дни значительное количество методов обучения переходит в онлайн формат, такой вид учебной деятельности как экскурсия все еще пользуется популярностью среди педагогов не только среднеобразовательных учреждений, но и высшей школы. В учебном процессе иностранных студентов российских вузов проведение экскурсий имеет свои преимущества: внеаудиторное общение на русском языке, погружение в социокультурную обстановку страны в целом и конкретно города Москвы, получение дополнительных знаний по специальности во время досуга, возможность непрерывного обмена мнениями по теме экскурсии с преподавателями и сокурсниками.

Для начала определим, что мы понимаем под учебной экскурсией. Согласно педагогическому словарю, Бим-Бада Б.М. экскурсия – «форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая проводить наблюдения и изучение различных предметов и явлений в естественных условиях или в музеях, на выставках и пр.». [3, с.457] Учебная экскурсия для иностранных учащихся ставит своей целью максимально эффективное сочетание развлекательной и познавательной составляющих, из которых первая направлена на развитие социокультурной компетенции, а вторая стремится к развитию профессиональной компетенции (в нашем случае в сфере медицины).

Стоит отметить, что учебная экскурсия отличается от обычной экскурсии в первую очередь тщательным отбором материала, поскольку словарный запас русскоязычного слушателя, конечно же, разнится с лексиконом иностранного студента. Здесь также важным фактором выступает уровень владения языком, для слушателей начального этапа обучения требуется минимизация лексики и построение устного монолога экскурсовода/преподавателя с учетом пройденного лексико-грамматического материала. Для студентов продвинутого уровня следует также учитывать темп речи говорящего и отбор лексических единиц, например архаизмов, которые часто фигурируют во время экскурсий в музеи. Учитывая вышесказанное, нам представляется разумным проведение учебной экскурсии именно преподавателем, а не профессиональным экскурсоводом, поскольку у последнего ориентация всегда на носителя языка, что может сделать процесс восприятия более сложным и менее интересным для студентов.

Важнейшим этапом учебной экскурсии является подготовка к ней преподавателя. Мы убеждены, что именно он должен выступать в роли экскурсовода, поэтому ему предстоит решить ряд задач перед ее организацией.

Мы предлагаем выделить некоторые основные этапы проведения учебной экскурсии для иностранных студентов:

- 1) выбор музея, соответствующего уровню, компетенциям и сфере интересов учащихся
- 2) сбор фактического материала по теме музея
- 3) адаптация собранного материала под уровень владения языком и подготовка соответствующих текстов для экскурсии (устных и письменных)

4) разработка при-текстовых и после-текстовых заданий. На этом этапе рекомендуется использовать вспомогательные мультимедийные средства для максимального вовлечения студентов в процесс работы.

5) выполнение при-текстовых заданий по теме экскурсии. Это может проводиться как в аудитории накануне дня экскурсии, так и непосредственно перед ее началом на месте.

6) проведение экскурсии с последующим выполнением после-текстовых заданий (при их наличии).

Наша статья ориентирована на аудиторию города Москвы, поэтому далее мы рассмотрим столичные музеи медико-биологического профиля, которые представляют собой интерес для иностранных студентов-медиков. Мы выделили 2 категории таких музеев: для учащихся начального уровня (подготовительный факультета и первый курс) и для учащихся продвинутого уровня (2-4 курсы). Такое разделение обусловлено языковым уровнем подготовки учащихся, а также степенью заинтересованности.

Так, для первой категории мы предлагаем: Дарвиновский музей, Государственный Биологический музей имени Тимирязева, Палеонтологический музей, Музей занимательных наук «Экспериментариум». В этих музеях представлены экспонаты, относящиеся к более широким областям науки – физика, химия, биология, анатомия, которые студенты изучают как раз на начальном этапе входа в профессию. Тщательно подобранный материал вкуче с наглядными экспозициями позволят студентам отработать лексику по специальности и, возможно, расширить знания в этих сферах. Помимо языковой составляющей, в первых трёх музеях представлены экспонаты, относящиеся непосредственно к истории Москвы и России в целом, что позволяет студентам и приобщиться к русской культуре и продвинуться в социокультурной адаптации.

Для студентов старших курсов мы предлагаем следующий список музеев: музей истории медицины Московского государственного медико-стоматологического университета, музей истории медицины Первого московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова, Музей истории медицины МГМСУ им. А.И. Евдокимова, музей сердечно-сосудистой хирургии Научного центра сердечно-сосудистой хирургии им. А.Н. Бакулева РАМН, музей истории общин сестер милосердия. Здесь мы встречаемся уже с медицинскими специальностями, которые становятся актуальными для студентов после 2-3 курсов, а потому наиболее эффективно нам представляется формировать группы для учебных экскурсий именно по признаку интереса: так, например, в музей истории общин сестер милосердия будет полезно отправиться со студентами направления «Сестринское дело», а в первый из перечисленных музеев – со студентами-стоматологами.

В наших дальнейших работах мы планируем подготовить подробное описание и методическое сопровождение для проведения учебных экскурсий в каждом из предложенных нами мест, чтобы в полной мере оценить эффективность этого метода в развитии необходимых компетенции

иностранного студента. Нельзя не отметить, что современная методика РКИ не может обходиться лишь традиционными методами обучения, а потому любые виды деятельности, направленные на увеличение заинтересованности и мотивации студентов к изучению русского языка, получают широкое распространение и требуют дальнейшего развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кузьмина, Т. В. Учебная экскурсия как средство социальной адаптации и аккультурации иностранных студентов в Республике Беларусь / Т. В. Кузьмина, Т. К. Малашкина, Е. И. Родина // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры белорусского и русского языков учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет», Минск, 03 октября 2019 года. – Минск: Белорусский государственный медицинский университет ООО "НАУЧНЫЙ МИР", 2020. – С. 292-296.

2. Орлова, Г. В. Учебная экскурсия как фактор формирования социокультурной компетенции в диалоге культур / Г. В. Орлова // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования : Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию университета, Астрахань, 27–28 октября 2022 года / Под редакцией З.Р. Аглеевой, М.Л. Лаптевой, Ю.А. Васильевой. – Астрахань: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Астраханский государственный университет", 2022. – С. 178-180.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 2009. – 527 с.

4. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: ВК, 2016. 336 с.

Ершова Е.В.

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ – НЕФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье предпринимается попытка рассмотреть основные лингвокогнитивные принципы формирования грамматической компетенции при обучении французскому языку студентов – нефилологов. Для решения указанной цели мы дали определение понятия грамматическая компетенция, рассмотрели критерии, принципы ее формирования и предложили ряд упражнений, способствующих формированию грамматической компетенции.

Ключевые слова: Когнитивная лингвистика; коммуникативно - ориентированное обучение; грамматическая компетенция; усвоение иностранного языка; французский язык

Современные требования, предъявляемые к знаниям и умениям будущих специалистов, владеющих иностранными языками, диктуют необходимость

поиска путей оптимизации образовательного процесса и повышения качества обучения будущих специалистов, что определяет актуальность нашего исследования. Коммуникативно ориентированное обучение, нацеленное в первую очередь на формирование навыков общения на иностранном языке и взаимодействие между студентами, успешно совершенствуется благодаря данным и методикам, являющимися результатом исследований смежных дисциплин. На современном этапе развития междисциплинарных наук одной из отраслей знаний, оказывающих значительное влияние на коммуникативно – ориентированное обучение, является когнитивная лингвистика. Ряд практических исследований доказал перспективы использования лингвокогнитивного подхода, в частности, при обучении грамматике и формировании грамматической компетенции учащихся. В нашем исследовании мы рассматриваем грамматическую компетенцию, как составную часть языковой компетенции, которая, в свою очередь, является составным компонентом языковой компетенции и входит в структуру иноязычной коммуникативной компетенции.

Согласно документам Совета Европы, грамматическая компетенция понимается как «знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов)». [4, с.40]

В соответствии с лингвокогнитивным подходом формирование грамматической компетенции предусматривает умение устанавливать связи и закономерности между грамматическими явлениями и выражаемыми ими концептами, а также учитывать принципы взаимодействия родного и изучаемого языка, когда грамматические отношения отражают когнитивное концептуальное мировосприятие представителей определенных социумов. Грамматическая компетенция предполагает 1) формирование особых когнитивных грамматических моделей, хранящихся в памяти независимо от смысловых моделей, 2) формирование способности обращаться к данным когнитивным грамматическим моделям в соответствии со смысловым содержанием и соответствующим грамматическим контекстом.

Стоит отметить тесную связь грамматического аспекта и социокультурной составляющей коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык, что позволяет создать когнитивные основы картины мира носителей иной культуры в сознании учащихся, а также формировать способность оптимальным образом корректировать и минимизировать ошибки, вызванные или определяемые различиями менталитета. Таким образом у обучаемых формируется способность варьировать грамматические средства для определенных коммуникативных целей в соответствии с конкретным социокультурным контекстом речевого взаимодействия.

Содержательной основой формирования грамматической компетенции является практическая грамматика иностранного языка, представляющая

грамматические явления в их совокупности с коммуникативными функциями для построения коммуникативного единства.

Методика работы по формированию грамматической компетенции предполагает привлечение различных методов, среди которых отметим, в частности, интенсивный тренинг с использованием современных информационных технологий, создание коммуникативных ситуаций, метод проектов с привлечением средств мультимедиа, индивидуальных портативных устройств, интернет-технологий, что обеспечивает повышенную вовлеченность студентов в образовательный процесс.

Процесс формирования грамматической компетенции рассматривается нами как совокупность следующих этапов – презентация грамматического явления и его первичное закрепление, формирование и автоматизация грамматического навыка в коммуникативных ситуациях, контроль сформированности грамматической компетенции, включающий рефлекссию учащегося. Каждый этап преследует определенные цели, которые достигаются посредством привлечения специальных методов, приемов и средств обучения.

Рассмотрим этап презентации грамматического явления *conditionnel passé*. 1 вариант: цель – ознакомить с новым грамматическим явлением посредством аудиовизуального предъявления музыкального клипа «*Dommage*» de Bigflo et Oli; акцентировать внимание на коммуникативной функции данной грамматической единицы и правилах формообразования.

Regardez et écoutez la chanson «Dommage» de Bigflo et Oli.

1. *Que signifie le refrain ? Que signifie les dernières phrases ?*

(Le refrain signifie que Pauline aurait dû partir au lieu de rester. Les dernières phrases signifient qu'il est mieux d'essayer de faire quelque chose même si on pense ensuite que c'était une mauvaise idée, plutôt que de ne rien faire du tout et de rater quelque chose, et de regretter ce qu'on a raté.)

2. *Complétez le refrain:*

*"Elle **aurait dû** y aller*

*Elle **aurait dû** le faire,*

crois-moi On a tous dit

Ah c'est dommage,

ah c'est dommage

C'est peut-être la dernière fois.

Vaut mieux vivre avec des remords qu'avec des regrets.

Vaut mieux vivre avec des remords, c'est ça le secret.»

3. *Regardez les deux premières phrases du refrain et compléter*

*Dans les phrases «Elle **aurait dû** y aller», «Elle **aurait dû** le faire» la nouvelle structure grammaticale c'est...*

4. *Relevez les infinitifs des 2 verbes utilisés ?*

5. *Quel est le temps du 1er verbe, quelle est la forme du second verbe ?*

2 вариант: цель – предъявление нового грамматического явления посредством ознакомления с письменным текстом и его первичное закрепление; задача –

акцентировать внимание на коммуникативной функции conditionnel passé и правилах формообразования данной грамматической конструкции.

Lisez le texte ci-dessous. Que signifient les structures mises en valeurs? Quel est le temps du 1er verbe, quelle est la forme du second verbe? Expliquez la formation de ces structures grammaticales.

Daniel Penac témoigne: «Pourquoi je ne vais pas manifester? D'abord, les lois sont votées par des députés qui ont été élus démocratiquement. Manifester, c'est d'une certaine manière s'opposer à un projet démocratique. Et puis, si j'y allais, qu'est-ce que ça changerait? Si le gouvernement actuel n'avait pas été élu démocratiquement, alors je serais allé manifester hier, et j'irais aussi demain. Mais ce n'est pas le cas!»

1. Répondez vrai ou faux: Daniel est allé manifester hier.

Daniel pense aller manifester.

Il voudrais aller manifester.

Il regrette de ne pas aller manifester hier.

Daniel n'est pas allé manifester hier.

2. Expliquez les différences du sens entre les phrases: a) Et puis, si j'y allais, qu'est-ce que ça changerait? б) Si le gouvernement actuel n'avait pas été élu démocratiquement, alors je serais allé manifester hier, et j'irais aussi demain.

3. Continuez à votre choix:

Il irait manifester si ...

S'il allait...

Il s'opposerait à un projet si

4. À vous. Si vous étiez homme politique, quel nouveau droit (quelle nouvelle loi) proposeriez-vous? Pourquoi?

Данные способы презентации грамматического явления способствует формированию ряда интеллектуальных умений, среди них умение выявлять новую грамматическую структуру, сопоставлять, сравнивать и систематизировать грамматический материал, умение формулировать правила образования и функционирования изучаемых грамматических явлений.

Таким образом, коммуникативно ориентированное обучение и привлечение результатов исследований когнитивной лингвистики отвечает современным требованиям, предъявляемым к процессу обучения иностранным языкам в целях обеспечения качественного и эффективного образования и усвоения учащимися иностранного языка. Среди несомненных достоинств данного подхода стоит отметить коммуникативную ориентированность, социокультурную значимость, высокую мотивированность учащихся, системность и когнитивную обусловленность процесса усвоения, в частности, грамматических категорий, ориентированность на использование современных инновационных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болдырев Н.Н., Магировская О.В. Языковая репрезентация основных уровней познания // Вопросы когнитивной лингвистики. – М., 2009. № 2. – С.7–16.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. 3-е изд., стер. М., 2006. – 336 с.
3. 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. – 560 с.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике, Страсбург. М., МГЛУ, 2005. – 247 с.
5. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М., 2005. – 245 с.
6. Мильруд Р. П. Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – М., 2014. № 2. - С.134-145.
7. Heather E. Hilton. Sciences cognitives et apprentissage des langues : rapport scientifique. [Rapport de recherche] Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Institut français de l'éducation (Ifé). 2019. [Electronic resource]. URL: <https://hal.science/hal-03249631/document> (дата обращения: 10.02.2024).
8. Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: theoretical basics and experimental evidence. New York, 2012. – 264 p.

*Жебрatкина И.Я.
Романов В.В.*

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** Темой статьи заявлена идея о необходимости профессионально-ориентированного обучения на всех этапах обучения английскому языку в неязыковом вузе. Авторами определены средства повышения интереса к изучению английского языка профессионально-ориентированными методами, даны примеры использования профессионально-ориентированных ситуаций по некоторым из изучаемых тем, определены средства ИТ сферы, способствующих мотивации к изучению английского языка, сделан вывод об эффективности данного вида обучения.*

***Ключевые слова:** иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, ИТ средства, изучение английского языка как иностранного, мотивация.*

Изучение иностранного языка в вузе является детерминантой в становлении будущего профессионала в любой сфере.

Курсанты Академии ФСИН России изучают иностранный язык, в том числе английский, два семестра на первом курсе для направления подготовки «Юриспруденция», специальностей «Правоохранительная деятельность», «Психология служебной деятельности», три семестра (первый и второй курс) для специальностей «Экономическая безопасность» и «Тыловое обеспечение».

Начальный этап изучения иностранного языка обычно предусматривает «корректировку» языковой подготовки, полученной в школе, либо в процессе получения среднего специального образования.

Данный этап языка как правило выпадает на содержание рабочей программы по темам «Учебная деятельность вузе» и «Города и страны» и

является идентичным для все специальностей и направлений подготовки. Это неслучайно, так как как на вводной стадии основные задачи однородны и направлены «на повышение мотивации к изучению иностранного языка; формирование потребности в изучении иностранного языка как профессионально значимого предмета, формирование и развитие профессионального интереса» [1, с. 315]. Данные темы часто могут показаться обыденными и скучными и привести к снижению интереса к иностранному языку.

Согласно проведенному анкетированию, было выявлено, что обучающиеся не всегда понимают, для чего они изучают английский язык в вузе, и как он поможет им в их будущей профессии. На вопрос «Поможет ли иностранный язык в Вашей будущей профессии?» 44% обучающихся ответили положительно, 51% - отрицательно, 5% воздержались от ответа.

Так стало очевидным, что обучающиеся не проявляют достаточного познавательного интереса к дисциплине «Иностранный (английский) язык» присутствует в недостаточном количестве из-за непонимания его практического действия в их будущей профессиональной деятельности.

Данный факт позволяет констатировать, что первостепенной целью процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на вводном этапе должно стать формирование осознанной потребности в изучении иностранного языка как одной из предпосылок формирования профессиональной направленности. Также необходимо верно определить средства для ее формирования, чтобы они отвечали требованиям, предъявляемым к будущим специалистам в соответствующей области.

Наряду с корректировкой языкового уровня курсантов требуется повысить мотивацию к изучению иностранного языка, показывая его значимость для их будущей профессиональной деятельности.

ФСОГ по дисциплине «Иностранный (английский) язык» диктует следующие правила, в соответствии с которыми важно действовать на начальном этапе:

- «изучение специфики фонетической, артикуляционной, интонационной специфики иностранного языка, характерной для сферы профессиональной коммуникации.

- демонстрация особенностей устной и письменной форм изучаемого языка, его грамматического строя;

- обучение разным видам чтения и перевода с использованием различных видов словарей, в том числе электронных;

- обучение правилам групповой и индивидуальной работы с учетом разного уровня подготовки обучающихся по иностранному языку;

Так, согласно рабочей программе дисциплины по учебной программой дисциплины «Иностранный (английский) язык» по специальности «Правоохранительная деятельность» курсанты изучают 7 лексических тем:

1. Учебная деятельность в вузе.
2. Города и страны.

3. Государственное устройство.
4. Право.
5. Правоохранительная деятельность.
6. Преступление и наказание.
7. Уголовно-исполнительная система.

К отдельному разделу подобрано соответствующее грамматическое, лексическое, фонетическое, коммуникативное наполнение.

Важным обратить внимание на то, что в каждой теме, кроме обучения всем аспектов иностранного языка, должна также отражаться ее профессиональная направленность.

Очевидно, что самыми «скудными» с точки зрения профессиональной направленности, являются две первые темы. Но, их можно «профессионально обогатить», сделать привлекательными для курсантов, если в процессе их изучения прибегать к популярным IT-средствам.

Так, в рамках работы над темой «Учебная деятельность в вузе» уместным является описание комнаты, где проживают курсанты, а также всей территории Академии, помощь презентации. Это поможет сделать программа Microsoft Power Point, а также графические редакторы Paint Microsoft, Adobe Photoshop. Впоследствии, созданный продукт обучающийся может представить на занятии на иностранном языке. Поскольку программа Microsoft Power Point позволяет демонстрировать аудио и видео материал, весьма кстати придется создание видеороликов с помощью специальных программ в мобильных телефонах (использование которых в целях обучения полностью оправдано), например, об учебе в Академии ФСИН, а также видеороликов культурно-страноведческого содержания.

Подробное изучение материала позволяет развивать профессиональную направленность за счет постоянного повышения степени осведомленности обучающихся о будущей профессии.

В ходе подготовки подобных заданий как правило используются такие информационные технологии, способствующие развитию мотивации к изучению иностранного языка, как электронные словари, ресурсы сети Интернет, иллюстрации, клипы; видео- и аудио-фрагменты.

Отрадно, что курсанты проявляют особую активность при подготовке презентаций с помощью программы Power Point. «Эта программа позволяет создавать, обрабатывать, оформлять презентации и демонстрировать их в виде последовательности слайдов, воспроизводимых на мониторе компьютера или на большом экране с помощью мультимедийного проектора. Целью составления презентации является, по сути, закрепление и систематизация пройденного материала и свое представление и демонстрация его перед группой» [2, с. 119].

Важно отметить необходимость коммуникативной формулировки подобных заданий, которая должна звучать не просто «Подготовьте презентацию по темам «Учебная деятельность вузе» и «Города и страны»», а, например, «Расскажите своему другу о высшем учебном заведении, в котором обучаетесь / городе, в котором живете (хотите посетить)» и т.п.

Создание презентации включают «подготовительный этап (выбор темы, определение цели формулировка гипотезы, определение задач, решение которых позволит достичь поставленной цели; основной этап (поиск и изучение литературы по теме исследования, формирование списка литературы (позволяет понять, что уже известно в рамках выбранной тематики, уяснить основные термины, понятия, сравнить взгляды разных авторов на данную проблему)); конструктивный этап (разработка структуры презентации, создание каркаса, дизайн, наполнение содержанием, модификация); демонстрация (представление на иностранном языке своего исследования перед студентами, обоснование правильности гипотезы, ответы на вопросы)» [3, с. 24].

«Такой вид работы и с использованием информационно-коммуникационных технологий способствует расширению общего и профессионального кругозора; развитию интереса к познавательной деятельности и познавательных способностей. Помимо этого, при такой форме работы наблюдается снятие напряженности из-за недостаточного уровня языковой подготовки, формированию благоприятного психологической атмосферы на занятии. Как следствие мы имеем формирование познавательного профессионального интереса к изучению иностранного языка и оптимизации процесса обучения» [4, с. 269].

Что касается тем №3-7, они сами по себе достаточно насыщены с точки зрения профессиональной направленности. Тем не менее, чтобы не потерять, не ослабить интерес к изучению иностранного языка на стадии изучения тем по специальности, мы рекомендуем чаще прибегать к разнообразным «правдивым», «имитирующим реальность» речевым ситуациям на занятиях.

Примерами создания речевых ситуаций во время аудиторной контактной работы может быть:

- Прослушивание или просмотр и последующее воспроизведение акта коммуникации, представленного в видео- или аудиоматериале с последующим контролем его понимания и анализом коммуникативной ситуации, лингвистических и экстралингвистических особенностей реализации акта общения. Заключительным этапом работы должно явиться воспроизведение исходного материала.

- Выполнение упражнений на подстановку и составление диалогов по аналогии (восстановление диалогов по ответным, первой и последней репликам и т. п.).

- Составление диалога к сцене, представленной в видео или аудиоматериале. Когда обучающийся составляет и воспроизводит реплики, монолог лица какого-то персонажа.

Например, курсанты Академии ФСИН России и юридическим специальностям и направлениям подготовки в рамках темы «Преступление и наказание» целесообразно предложить для прослушивания диалог следователя с подозреваемым преступником. На первом этапе работы необходимо прослушать аудиозапись, далее выполнить комплекс лексико-грамматических упражнений, упражнений на усвоение определенных языковых средств, на развитие навыков

устной речи. Итоговым заданием должно явиться воспроизведение ситуации от лица следователя, подозреваемого, либо свидетеля с максимальным использованием представленных в исходном материале языковых средств.

Таким образом, «каждая тема, предусмотренная рабочей программой дисциплины «Иностранный (английский) язык может быть расценена как важный этап в формировании и развитии мотивации к изучению иностранного языка, а дидактические возможности информационных технологий помогут более эффективно решить поставленную задачу» [5, с. 280].

Таким образом, многолетний опыт свидетельствует об однозначной действенности вышеперечисленных приемов в повышении мотивации обучающихся Академии ФСИН России в процессе профессионально-ориентированного обучения английскому языку, что является одним из ключевых элементов формирования иноязычной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жебрatкина И.Я., Романов В.В. Формирование навыков самообучения у курсантов и слушателей Академии ФСИН России (на примере дисциплины «Иностранный (английский) язык») // «Уголовно-исполнительная система: педагогика, психология и право»: Сборник материалов ежегодной Всероссийской научно-практической конференции. Томск, 2022. С. 314-317.

2. Князькова О.И., Чивилева И.В., Романов В.В., Жебрatкина И.Я. Контекстный подход в обучении иностранному языку как основа интеграционных процессов в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2023. № 2 (157). С. 118-126.

3. Миронова Н.Ю. Подбор интернет-ресурсов и текстов профессиональной направленности при обучении иностранному языку студентов неязыковых профилей подготовки // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 8. С. 23-28.

4. Пугачева С.А., Хисматулина Н.В. Реализация принципа профессиональной направленности при обучении иностранному языку // Modern Science. 2021. № 12-2. С. 268-270.

5. Романов В.В., Степанова Е.В., Жебрatкина И.Я. Совершенствование методических рекомендаций для самостоятельной работы студентов по иностранному языку // «Научно-технологические приоритеты в развитии агропромышленного комплекса России»: Сборник материалов 73-й международной научно-практической конференции. Рязань, 2022. С. 279-285.

Захарченко О.В.

АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МИЛИТАРНОЙ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные аспекты использования военной метафоры в политическом дискурсе. Отмечается влияние метафоры не только на эмоциональную сферу слушателя, но и на его мировоззрение и образ мышления. Отмечается широкое применение военной метафоры в средствах массовой информации с целью манипуляции общественным мнением, т.к. метафора в политическом дискурсе несет высокий воздействующий потенциал. На современном этапе развития общества

наблюдается процесс «милитаризации» политического дискурса, связанный с последними событиями, касающимися проведения специальной военной операции на Украине.

Ключевые слова: *военная метафора; милитарная метафора; политический дискурс; средства массовой информации; адресат; боевые действия.*

Основной задачей текстов политического дискурса является оказание воздействия на сознание слушателя. В этой связи роль метафоры в политической коммуникации становится особенно важной и актуальной. Использование метафоры, с одной стороны, помогает автору сделать текст более ярким, выразительным и таким путем привлечь внимание адресата. С другой стороны, метафора выполняет важнейшую когнитивно-прагматическую функцию, являясь мощным инструментом воздействия на сознание адресата и преобразования его политической картины мира. [1] Более того, использование метафоры в тексте обеспечивает его смысловую и эмоциональную целостность. В этой связи можно сделать вывод, что метафора в политическом дискурсе несет высокий воздействующий потенциал.

Метафора очень активно используется в политическом дискурсе. Это средство речевой выразительности стало неотъемлемой составляющей политического текста, оказывая значительное воздействие на эмоционально-волевую сферу адресата.

Многие исследователи сходятся во мнении, что «военные» метафоры стали наиболее яркой чертой общественно-политических текстов, причем активизация подобных образов чаще всего происходит в наиболее сложные моменты развития определенной страны и мира в целом. Широкое метафорическое использование военной лексики является характерной особенностью языка современных средств массовой информации [3]. Активное метафорическое употребление военной лексики встречается чаще всего в газетных материалах, посвященных социально-политическим, экономическим вопросам, особо надо отметить употребление военной терминологии в языке спорта, науки, медицины и искусства. Этот вид метафоры включает такие образы, как «война и виды войн», «военные действия», «участники войны», «оружие и укрепления», «исход войны и ее последствия».

На современном этапе развития общества, особенно относительно последних событий, связанных с проведением специальной военной операции на Украине, наблюдается процесс «милитаризации» политического дискурса. По мнению В. З. Демьянкова, «политический дискурс, чтобы быть эффективным, должен строиться в соответствии с определенными требованиями военных действий» [5]. Чем можно объяснить этот феномен? Можно предположить, что это происходит за счет наличия бинарной поляризации «Мы и Они», которая лежит в основе любого политического дискурса. Данная стратегия включает две базовые составные части: положительная само презентация (представление в лучшем свете самого выступающего, своего государства, политической партии, которую он представляет, политического окружения и т.д.) и отрицательная презентация оппонента (другого политика, оппозиционной партии, недружественного государства и т.д.).

Война как самая жесткая форма противостояния породила большое количество метафор, которые вписываются в стратегию поляризации наилучшим образом. Так, обвинение в агрессивных действиях или планах становится определенным тактическим ходом в рамках отрицательной презентации оппонента. Метафорическое моделирование как прием постоянно используется в выступлениях политических деятелей для создания у общественности образа экономического, политического, энергетического, финансового и т.д. кризиса. Политическая деятельность играет особую роль в жизни общества, и от определенной политической позиции зависит место страны на международной арене, ее взаимоотношения с другими государствами, ее роль в деятельности мирового сообщества. Приведем примеры использования военной метафоры в выступлениях политиков:

- Ряд западных политических деятелей признали, что речь идет, по сути, об экономической войне против России;

- ...возможен даже взрыв антироссийских настроений;

- Партия «Яблоко» бросила в бой свои лучшие силы, тяжелую артиллерию;

- Премьер-министр Венгрии также говорил и о том, что «венгры знают, как победить врагов свободы на политическом поле битвы»;

- «Байден убил американскую мечту», сказал экс-президент США Дональд Трамп;

- Высадив второй автомобильный десант на западе страны..., блицкригом выйдя на Волгу и переманив на свою сторону крупных вазовских дилеров, ... китайцы заполнили Москву. Битва за столь лакомый кусочек отечественного рынка китайскими автостроителями еще не выиграна;

- Звезда российского кинематографа имеет огромную армию поклонников;

- Порт Тартус стал важнейшим плацдармом Москвы в «теплых водах».

Представленные примеры свидетельствуют о широком распространении военной метафоры в общественно-политических газетных текстах и в выступлениях политических деятелей. Используя этот прием, политик может вызвать самые разные ассоциации, не меняя при этом основного содержания высказывания. Выступающий таким образом вовлекает аудиторию в процесс коммуникации. Так, по-разному будет восприниматься адресатами высказывание «экономическое противоречие», и более яркое, и лаконичное, но агрессивное «война», или «на политическом пространстве» и «на политическом поле битвы», или «не достиг американской мечты» и «убил американскую мечту», или «армия поклонников» и «огромное количество поклонников» и т.д.

Милитарная концептуальная метафора характеризуется агрессивным потенциалом. Этот прием используется для того, чтобы передать настроения и смысл враждебности, жестокости, насилия, воинственности, выявляя бескомпромиссный характер боевых действий. Приведем некоторые примеры милитарной метафоры, используемой журналистами в британской прессе:

1. The president was *bombarded* with questions from the press. The press is an *enemy state*, whose purpose is to *destroy* the president.

2. Words are *artillery* in the war to *seize* political territory.

3. The opposition's speech was the opening salvo of *an attack* on foreign policy.
4. An interview can be *a battle*, with the interviewer(s) seeking the upper hand.
5. The organization works at the front lines of *the war* on poverty.

6. The new policy is considered a political time *bomb* for the conservative government. Leaders are the future *casualties* of controversial policies. Issues are *shrapnel* that may *injure* a party or its members.

7. The president drew criticism from the Republican *flank*. Parties are *armies* in the *war of politics*.

8. As a result of the crisis, the Asians will *strike back*; they will *launch* an export *offensive*.

9. In particular, it has been suggested, it is important *to bombard* pupils with questions.

10. The courtroom had become a *war zone*.

11. The president has been *under fire* for his veto of the stem cell bill.

12. There was a *firestorm* of controversy surrounding the president's statements.

Проанализировав приведенные примеры, мы приходим к выводу, что военная метафора является концептуальной составляющей англоязычного политического дискурса. В современных СМИ политические деятели, различные партии, бизнесмены, журналисты и обычные граждане постоянно с кем-то воюют: «наступают, обороняются, занимают плацдармы, проводят разведывательные операции, захватывают стратегические высоты, используют необходимые для боевых действий средства». Политические войны ведут штурмовики и десантники, разведчики и артиллеристы, они воюют под руководством маршалов и главнокомандующих, которые разрабатывают стратегию и тактику боевых действий, планируют десантные операции и другие способы достижения победы. Оратор использует военную метафору как элемент «украшения» своей речи и как более действенный инструмент аргументации. По мнению Д. Лакофф, метафора является формой мышления. «В коммуникативной деятельности метафора – важное средство воздействия на интеллект, чувства и волю адресата» [7].

Наиболее распространенные семы в военных метафорах: *fight, war, army, to defend, bomb, fire, to destroy*. Например, *The president was bombarded with questions from the press. The press is an enemy state, whose purpose is to destroy the president.*

В основном, военные метафоры несут отрицательную коннотацию. «Война» всегда несет разрушение, потери, кровь и страдания. На войне всегда существует враг, которого необходимо уничтожить. Наличие военной метафоры свидетельствует о милитаризации общества [4]. Концептуальная милитарная метафора, применяемая политическими деятелями разных стран в манипулятивных целях, оказывается одним из главных и значимых с точки зрения лингвокультурологии феноменов политического дискурса.

Военные метафоры, прежде всего, представляют собой мощное средство речевой выразительности, которое реализует особую оценочную экспрессивность выступающего политического деятеля, журналиста. Кроме

того, они призваны формировать общественное мнение, давать негативную или положительную оценку происходящему, создать образ внешнего врага и консолидировать население для борьбы с ним.

Обилие военных метафор в средствах массовой информации можно рассматривать как лексическую не замкнутость военной лексики от общелитературного языка и как следствие тиражирования метафор журналистами. Активное использование военной метафоры указывает на наличие жесткой конкуренции не только среди ведущих политических деятелей, но и в обществе в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов А. Н. Когнитивная теория метафоры почти 20 лет спустя: предисловие редактора / А.Н. Баранов // Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 7 - 21.
2. Борткевич А. В. Анализ изменения метафорического образа России в политическом дискурсе англоязычных СМИ / А. В. Борткевич. // Актуальные проблемы филологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 127-129. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/177/9721/> (дата обращения: 09.06.2022).
3. Борткевич А. В. Образ России в политическом дискурсе англоязычных СМИ / А. В. Борткевич // Молодежь и наука – третье тысячелетие: материалы студенческой научно-практической конференции. Тула, 2015. – Тула, 2015. – с. 44 - 48.
4. Будаев Э. В. Современная политическая лингвистика: учеб. пособие / Будаев Э. В. и др.; отв. ред. А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – 2011, 252 с.
5. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В. З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – М.: ИНИОН РАН, 2002. – №3. – С. 32-43
6. Долматова Е. А. Метафорическое моделирование политической ситуации в США и в Испании на момент экономического кризиса (на примере публичных выступлений американских и испанских политиков) / Е. А. Долматова. – // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 846-848. – URL: <https://moluch.ru/archive/59/8458/> (дата обращения: 11.08.2022).
7. Лакофф Д., Джонсон, М., Метафоры, которыми мы живем: Сборник. – Москва, 2004. – 256 с.
8. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале // Русская речь. 2001. – №3. – 64 с.
9. Chilton P. and Lakoff G. (1995), "Foreign policy by metaphor", in Ch. Schäffner and A. Wenden (ed.) Language and Peace, Aldershot, Dartmouth, P. 37-59.

Иванова Е. Е.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ: УЛУЧШЕНИЕ РЕЦЕПТИВНОЙ И ПРОДУКТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается обучение произношению, а именно супraseгментным элементам или же просодии. Главной задачей является улучшение

разборчивости связной речи, как при восприятии её на слух, так и при говорении. Также представлены упражнения для достижения этой цели.

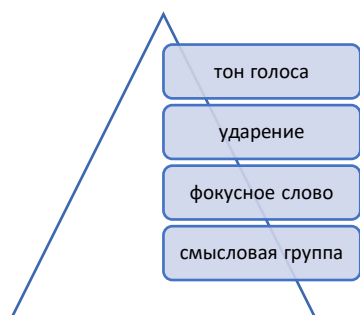
Ключевые слова: произношение; просодия; разборчивость речи; рецептивная и продуктивная компетенция

При обучении произношению английского языка как международного упор делается на понятность речи и на важность произношения для успеха в устном общении. Цель обучения произношению не в том, чтобы обучающиеся говорили как носители языка, а в том, чтобы помочь им освоить основные супрасегментные элементы английского языка или просодию, чтобы их легко могли понимать другие. Разборчивость или доступность речи для понимания (**intelligibility**) означает, насколько хорошо слушатель может идентифицировать отдельные слова или фразы, произносимые говорящим. Неправильное фразовое ударение меняет значение высказывания, неверные границы смысловых групп вызывают затруднение понимания, поэтому так важно помочь студентам сконцентрироваться на главных ритмических и мелодических сигналах английского языка. При этом рецептивная компетентность обучающихся, то есть их способность понимать говорящего, превосходит их продуктивную компетентность, то есть способность воспроизводить эти изменения в собственной речи [6, с. 16]. В данной работе рассматриваются способы улучшить обе эти компетентности и повысить беглость речи на английском языке у студентов неязыковых вузов с помощью изучения и тренировки некоторых фонетических особенностей связной английской речи. Мариэнн Селсе Мурсия [3, с. 10] утверждает, что «как неспособность различать звуки, несущие высокую функциональную нагрузку (*list/least*), так и неспособность различать супрасегментные особенности (такие как различия интонации и ударения) может отрицательно сказаться на устном общении и на способности к пониманию на слух у людей, для которых английский язык не является родным».

Важными элементами произношения являются ритм, скорость, паузы, ударение, интонация и мелодика. Энн Веннерстрем провела исследование, которое показало, что не-носители языка склонны придавать «относительно равное значение словам, независимо от их важности для информационной структуры дискурса.» [7, с. 407] Дженнифер Дженкинс, признанный эксперт в исследованиях взаимного понимания, отмечает: «Мастерство просодии помогает увлечь аудиторию и становится важным элементом достижения эффективности при говорении. Эта способность подчеркивать то, что является ключевым или важным в устной речи, имеет решающее значение для разборчивости речи, особенно в международном контексте.» [5, с. 167]

Английскую просодическую систему можно проиллюстрировать с помощью пирамиды, как предложила в своей книге Дж. Гилберт [4, с. 10]. Основой системы является смысловая группа. Внутри этой базовой единицы есть фокусное слово – самое важное слово в группе. В фокусном слове основное ударение падает на один слог. Этот слог функционирует как пик информации внутри смысловой группы, он выделяется интонационно.

Рисунок 1. Пирамида просодии английского языка



Сначала рассмотрим смысловую группу. Смысловая группа — это отрезок речи между двумя паузами, где есть фокусное слово, которому уделяется основное внимание и на которое падает ударение. Внутри смысловой группы все слова произносятся слитно. В предложении может быть более одной смысловой группы, а внутри каждой такой группы обязательно есть фокусное слово. Фокусные слова помогают слушателю понять основную мысль. Они предоставляют важную или новую информацию, противопоставляют идеи или вносят коррективы. Во многих случаях фокусное слово является последним содержательным словом в группе, оно произносится с более сильным ударением и изменением высоты тона голоса. И. Л. Фунтова подчёркивает: «Фразовое ударение является средством выделения информационного центра высказывания.» [1, с. 69] Чтобы выделить этот информационный центр и правильно произнести предложение, его необходимо разделить на смысловые группы. И смысловые группы внутри предложения, и отдельные предложения выделяются паузой. Пауза позволяет слушателю быстрее осознать, усвоить и понять каждую часть предложения. Поясним на примере: Tom likes poetry which is senti\mental. Tom likes ↗poetry/ which is senti\mental. В первом примере сообщается, что Том любит сентиментальную поэзию. А во втором говорится, что Том любит поэзию, что делает его сентиментальным. Оба предложения означают совершенно разные вещи, в зависимости от постановки пауз и фразового ударения.

Основные ошибки русскоговорящих заключаются в неправильной постановке пауз (пока хватает дыхания) и в раздельном произношении слов внутри синтагмы. Нижеследующие упражнения помогают преодолеть эти проблемы.

Упражнения

- 1) Слитное произношение слов в синтагме. Связка согласный звук + гласный следующего слова: *a book_on_accounting, core_inflation.*
- 2) Слитное произношение часто встречающихся лексических фрагментов: *if_I_were `you, the_'economy_is 'facing_a_re`cession.*
- 3) Определение (1) границ смысловых групп с расстановкой пауз и (2) фокусного слова в каждой группе: *The first item/ on our agenda/ is import substitution. Bill Gates/ started a charity/ to fight poverty.*
- 4) Определение ударного слога фокусного слова, где голос движется вверх или вниз: *What do you `mean? Consumer spending has exceeded expec`tations.*

Теперь перейдем к ритму. Ритм — это порядок расположения и произношения ударных и безударных слогов в предложении. Английский —

изохронический язык, то есть ударные слоги произносятся через относительно равные промежутки времени, а безударные слоги располагаются между ними. Ударные и безударные слоги в предложении составляют «музыку» или мелодику английского языка, при этом при помощи фразового ударения выделяется не слово, а группа слов, состоящая из «знаменательного слова с его энклитиками и проклитиками. Последние образуют вместе со знаменательным словом ритмическую группу». [1, с. 72] Чтобы сохранить ритм и темп сообщения, многие гласные звуки сводятся к почти неслышимым, редуцированным, а некоторые вообще исчезают. Таким образом, хорошее понимание ритма предложения может помочь обучающимся улучшить навыки говорения и аудирования.

Особенности, которые сохраняют ритм и делают английскую речь естественной и мелодичной:

- Элизия (исчезновение звуков)
- Связывание (добавление или соединение звуков между словами)
- Ассимиляция (изменение звуков)
- Редукция безударных гласных (нейтральный звук)

Многие безударные гласные звуки превращаются в нейтральный звук, наиболее распространенный в английском языке, поэтому обучающиеся должны уметь распознавать его в речи, а также произносить редуцированные формы слов. Без этого трудно понять смысл фразы «Tom said that they could have been lost», где пять слов подряд идут в слабой форме.

В английском предложении ударение падает на знаменательные слова: существительные, прилагательные, смысловые глаголы и т. д. Кроме того, ударными являются также вспомогательные глаголы в отрицательной форме. Служебные слова (артикли, союзы, предлоги, личные и притяжательные местоимения, вспомогательные и модальные глаголы в утвердительной форме и т. д.) в большинстве случаев неударные. Рассмотрим ритм на примере. В приведенных ниже предложениях одинаковое количество ударных слогов, но разное количество безударных. Однако они произносятся почти за один и тот же промежуток времени, хотя в первом предложении ударные слоги разделены одним безударным слогом, а в последнем тремя. Это значит, что, когда произносится предложение, необходимо ускоряться и замедляться, чтобы сохранить равномерный темп произнесения. *He 'thinks she 'wants to 'know.* - Б-У-Б-У-Б-У *He 'thinks that she 'wants me to 'know.* - Б-У-Б-Б-У-Б-Б-У. *He 'thinks that she is 'difficult to 'talk to.* - Б-У-Б-Б-Б-У-Б-Б-Б-У-Б.

Основные ошибки: отсутствие элизии и проблемы соблюдения ритма, то есть произношение ритмической группы ударного слога и неударных слогов за одно и то же время, независимо от количества безударных слогов.

Упражнения

- 1) Редукция звуков в часто употребляющихся конструкциях: *She'd have known /ʃi'dəv'nəʊn/, it must have been stolen /ɪtməstəvbi'n'stəʊlən/*
- 2) Добавление слов в предложение с сохранением ритма: *e'conomy the e'conomy the 'country's e'conomy the 'country's e'conomy stag'nates*

when the 'country's e'conomy stag`nates 'no , growth/ when the 'country's e'conomy stag`nates there's 'no ,growth/ when the 'country's e'conomy stag`nates there's 'no 'noticeable , growth/ when the 'country's e'conomy stag`nates.

- 3) Произношение разной длины предложений с одинаковым количеством ударных слогов за одинаковое время. Время произношения около пяти секунд. *The mag`nificent 'old 'royal 'castle was 'seen in the `distance.* (14 слогов) *She can 'come on ,Monday as long as she 'doesn't have to 'do any 'housework in the `evening.* (22 слога)
- 4) Диктогloss. Берется аудиоматериал, трудный для понимания, продолжительностью звучания около 20 секунд. Обучающиеся делятся на маленькие группы (два-три человека), слушают запись, а затем записывают все, что запомнили. Прослушивание повторяется до тех пор, пока обучающиеся сами не закончат или пока последующее прослушивание уже ничего не меняет. Затем они сравнивают свои записи между собой и формируют конечный вариант. После этого им дается транскрипт записи, чтобы сравнить ее с их вариантом. Отрывок прослушивается еще раз, обучающиеся читают и слушают одновременно.

Теперь перейдем к интонации. Соответствующая интонация способствует взаимопониманию и установлению эмоциональной связи с аудиторией, позволяет говорящим подчеркивать ключевые моменты, выражать настроение или отношение, а также управлять ходом разговора. Интонационные модели русского и английского языков отличаются, что может привести к возникновению непонимания между собеседниками. Таблица, которую приводит Дариуш Буковски [2], демонстрирует, что определенные типы высказываний в английском языке имеют общепризнанный интонационный контур – изменение тона голоса в процессе произнесения предложения. Однако в некоторых случаях можно применить другие контуры вместо так называемого контура «по умолчанию», что изменит значение фразы.

Таблица 1 Интонационные контуры.

Тип предложения	Стандартный контур	Другие интонационные модели/ другие значения
утвердительные предложения	понижающийся тон	(1) подъем голоса – незавершённое высказывание или сомнение (2) подъем-падение – незавершённое высказывание, подразумевается дополнительное, но невысказанное сообщение
команды	понижающийся тон	подъем голоса – превращает команду в просьбу

специальные вопросы	понижающийся тон	подъем голоса – добавляет теплоту и подчеркивает интерес
общие вопросы да/нет	повышающейся тон	падение голоса – превращает вопросы в восклицания

Типичные ошибки: недостаточное падение голоса при понижающем тоне, неправильный интонационный контур.

Упражнения

- 1) Постановка ударения на любое слово в предложении с изменением смысла. She hated her new **job** –обычный вариант. **She** hated her new job – она, а не он. She **hated** her new job – ненавидела, а не любила. She hated **her** new job. – свою работу, а не чью-то еще. She hated her **new** job. – новую, а не старую.
- 2) Произношение в зависимости от стиля общения. Обучающиеся разбиваются на пары, им дается небольшой текст. Они воспроизводят текст, как будто делают официальную презентацию или разговаривают с коллегой. Затем идёт групповое обсуждение того, как меняется произношение и интонация в зависимости от стиля речи.
- 3) Отработка интонационных контуров. Берется несколько предложений, обучающиеся произносят их с разным интонационным контуром, уточняется правильность произношения и значение выбранной интонации.
- 4) Интонационная разметка текста. Обучающимся даётся небольшой текст, они его прослушивают несколько раз, далее делают фонетическую разметку, обозначают связки согласная-гласная, разбивают на смысловые группы, ставят паузы, находят фокусные слова, ставят необходимые тоны. Затем слушаем еще раз для проверки.

Без понимания и овладения системой английской просодии, обучающиеся не смогут ни улучшить свое восприятие речи на слух, ни сделать свою речь разборчивой для слушателя, поэтому нужно уделять особое внимание фразовому ударению, ритму и интонации при обучении различным аспектам английского языка, чтобы повысить коммуникативную компетенцию обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Фунтова И.Л. Фразовое ударение в английском и русском языках [PDF] //cyberleninka.ru URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazovoe-udarenie-v-angliyskom-i-russkom-yazykah> С. 67–73
2. Bukowski, Dariusz. Intonation in Teaching Pronunciation: //hltmag.co.uk URL: <http://old.hltmag.co.uk/oct11/mart03.htm> (дата обращения: 15.01.2024)
3. Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J Teaching Pronunciation: A reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages, Cambridge: Cambridge University Press, 2004. С. 1-435.
4. Gilbert, J. B. Teaching Pronunciation: Using the Prosody Pyramid. Cambridge University Press, 2008. С. 1-52.
5. Jenkins, J. The phonology of English as an international language. Oxford: Oxford University Press, 2000. С. 2–266

6. Walker, R., Low, E., Setter, J. English pronunciation for a global world [PDF]. Oxford: Oxford University Press, 2021// URL: <https://www.oup.com/elt/expert>. С. 2-38
7. Wennerstrom, A. Intonational Meaning in English Discourse: A Study of NonNative Speakers. Applied Linguistics 15(4), 1994. С. 399-420.

Иванова Л.А.
Лукомская Е.Л.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИНОЯЗЫЧНОМУ ЛИНГВООБРАЗОВАНИЮ В МАГИСТРАТУРЕ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые принципы иноязычного образования в магистратуре неязыкового вуза: уточняется понятие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, разбираются её основные составляющие; выделяются базовые дидактические принципы обучения магистрантов иностранному языку; представлены содержательные компоненты иноязычного профессионального лингвобразования; затрагиваются проблемы конструирования учебника иностранного языка для магистрантов нефилологического профиля.

Ключевые слова: иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция; магистратура; содержание обучения; учебник по иностранному языку

В современной парадигме высшего образования магистерский этап является одним из первостепенных образовательных уровней, нацеленных на углубление профессиональной практической и теоретической специализации обучающихся, способных к наращиванию объёма, распространению и производству нового актуального знания, а также сфокусированных на дальнейшем овладении студентами навыками, умениями и компетенциями, связанными с научно-исследовательской, проектной и технологической деятельностью. Согласно ФГОС ВО стратегическая цель изучения иностранного языка магистрантами заключается в развитии и совершенствовании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, предполагающей владение методологией научного творчества, умение получать, перерабатывать и передавать информацию, используя систему релевантных языковых и речевых норм, а также выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичным ситуациям академического и профессионального общения.

Вышеобозначенная концептуальная цель обучения иностранному языку в непрофильной магистратуре конкретизируется в связи с применением совокупности соответствующих принципов, образующих дидактический контур содержания анализируемого образовательного процесса. К ним, в частности, относятся: а) принцип коммуникативной направленности; б) принцип преемственности; [4, с.183-187]; в) принцип межпредметной интеграции; г)

принцип ориентированности учебного процесса на самообразование студентов;
д) принцип учёта мотивации.

Особо следует выделить принцип модульной организации содержания обучения иностранному языку.

Учебный модуль рассматривается как автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала, методическое руководство (включая дидактические материалы), систему контроля и оценивания результатов обучения [2, 133-140].

В качестве примера общей схемы модульной организации курса по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» (формируемая компетенция – «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности») можно привести следующий сценарий.

Структурно модуль учебной деятельности магистранта по названному курсу может строиться на выполнении следующих видов заданий: 1) вводная лекция по структуре курса, учебной литературе, требованиям, предъявляемым к магистранту, шкале оценок учебной деятельности, входное тестирование по базовому курсу иностранного языка; 2) выполнение полного смыслового перевода текстов по специальности (количество текстов, их объём и уровень сложности определяются преподавателем с учётом результатов входного тестирования; 3) составление тематических словарей и списков ключевых слов по текстовому материалу; 4) выполнение функционального сокращённого перевода (ФСП) текста/текстов по специальности. ФСП может быть реализован в форме мини-лекции, доклада на семинаре, выступления на конференции; 5) выполнение выборочного сокращённого перевода текста/текстов по специальности в форме обзорной аннотации профессионального текста; 6) пересказ и реферирование текста/текстов по специальности с обязательным использованием матрицы научного перевода/реферата и структурирующих фраз и словосочетаний.

Анализируемый модуль может включать выполнение проекта «Использование текстового материала на иностранном языке в научной деятельности магистранта по теме (каждый магистрант указывает свою тематику научного исследования)». Проектная деятельность подразумевает решение следующих проблемных задач: 1) составление списка литературы на иностранном языке по тематике; 2) самостоятельный подбор текстового материала для реализации проекта; 3) подготовка аннотации собственной статьи по тематике научного исследования на иностранном языке в форме презентации; 4) подготовка выступления на конференции по тематике научного исследования на иностранном языке в форме презентации.

Переход на уровневое образование, а также новые стандарты и программы курсов актуализировали необходимость уточнения понятия иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности магистрантов филологических специальностей. Исследуя указанную категорию как один из

важных компонентов общей системы формирования профессиональной компетентности обучающихся в магистратуре, нужно отметить, что как часть этой системы иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция представляет собой определенную структуру, состоящую из целостного комплекса взаимосвязанных элементов (субкомпетенций), образующих особое единство, в частности: лингвистической (языковой, речевой, социокультурной, учебной).

В настоящее время проблема отбора содержания обучения иностранному языку в профессиональной сфере становится всё более актуальной.

Современная практика преподавания иностранного языка позволяет представить содержательные компоненты иноязычного профессионального лингвообразования в магистратуре неязыкового вуза на следующих уровнях: а) прагматический уровень – сфера, ситуация, тематика, социальные роли, профессиональные и коммуникативные задачи; б) когнитивно-дискурсивный уровень – типы дискурса/текста, умения устного и письменного дискурса, стратегии общения, профессиональный тезаурус, когнитивные стратегии изучения иностранного языка; в) понятийно-функциональный уровень – соответствующие вербально-семантические средства и навыки их использования [3, с. 9-21].

С учётом требований, предъявляемых к уровню освоения содержания дисциплины «Иностранный язык для магистрантов», обучающиеся должны: а) развивать и углублять общие, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, сформированные в бакалавриате, повышать степень самостоятельности и независимости; б) расширять круг и уровень рассматриваемых вопросов, профессионально участвовать в их изучении; в) повышать уровень научной, аналитической работы; г) отбирать из общего объёма знаний и навыков компетенции, востребованные профилем конкретного вида деятельности; д) повышать уровень саморазвития, самореализации, использования творческого потенциала, самостоятельного приобретения профессионально значимых знаний и умений, новых методов исследования.

В связи с этим к практическим задачам обучения иностранному языку в магистратуре будет правомерно отнести дальнейшее совершенствование следующих навыков и умений: 1) межкультурного общения на иностранном языке в рамках профессиональной и научной деятельности, в том числе на основе межпредметных связей; 2) лексики и грамматики в рамках устной и письменной научно-профессиональной коммуникации; 3) чтения и понимания аутентичной литературы профессиональной направленности на иностранном языке; 4) практического анализа информации на иностранном языке (научной литературы, официальных документов и др.); 5) навыков устного и письменного перевода научной и профессиональной литературы.

Особо следует выделить формирование и развитие умений реферативного изложения научного текста, поскольку в современном динамично развивающемся мире в условиях непрерывного увеличения и постоянного обмена информацией по всем отраслям знания особое значение приобретают

умения эффективного извлечения и быстрой переработки данных, содержащихся в различных источниках как на родном, так и иностранном языках.

Глубокая проработка вопросов теории и практики реферирования дала возможность создать компетентностную модель реферативной деятельности и предложить методический инструментарий, позволяющий преподавателю на практике реализовать данную модель в аудиторных условиях.

Комплексная модель включает в себе следующие компетенции: 1) компетенцию определения ценности источника информации; 2) компетенцию аналитического осмысления смысловой структуры источника информации и знаний; 3) компетенцию компрессии информации реферируемого текста; 4) компетенцию планирования содержания реферата; 5) компетенцию выбора аутентичного учебного текста для обучения реферированию; 6) компетенцию обучения целостному восприятию текста; 7) компетенцию оформления реферата.

Таким образом, реферирование как важный вид коммуникативно-когнитивной деятельности магистрантов направлено на активизацию у обучающихся критического мышления, способности к культурно - контрастивному анализу ценностно-значимых сведений и фактов, заключенных в профессионально ориентированных текстах [1, с. 180-189].

Современная парадигма развития отечественной системы высшего образования предполагает наряду со всей совокупностью интеллектуальных и деловых способностей высокий уровень профессиональной коммуникативной и самообразовательной культуры у будущих специалистов. В связи с вышесказанным возникает необходимость создания учебников и учебных пособий, отражающих современные научные разработки в области иноязычного обучения.

На уровне магистратуры основная функция учебника, как образовательного инструмента, заключается в приобщении студентов к учебно-познавательной, научной и будущей профессиональной деятельности.

Исходя из цели обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза, вполне очевидным является тот факт, что учебник (учебное пособие) должен строиться на общедидактических, лингводидактических и прагматических принципах, отражающих современную концепцию иноязычного образования.

Обобщение научной литературы позволяет сформулировать ряд требований к структуре и содержанию учебников и учебных пособий по иностранному языку для магистрантов неязыковых вузов. Перечисленные требования отражают основные представления о том, какие аспекты методической системы обучения иностранному языку следует принимать во внимание при создании научно-обоснованных, методически грамотных учебников и учебных пособий. Среди них можно назвать следующие: 1) соответствие целей и задач учебника иностранного языка целям и задачам овладения профессией: сферы познания, темы для высказываний, языковой

материал, подлежащий усвоению, носят профессионально-ориентированный характер; 2) учебник основан на компетентном подходе к обучению иностранному языку. Основная цель учебника заключается в формировании у студентов коммуникативной компетенции, обеспечивающей способность и готовность к межкультурному общению на иностранном языке в иноязычной среде, а также использованию иностранного языка как средства общения и познания; 3) учебник содержит аутентичные, информативные тексты, интересные для обучающихся с точки зрения новизны и актуальности предъявляемой в них профессионально-значимой информации; 4) достаточное количество текстов для чтения; наличие заданий на развитие навыков и умений разных видов чтения, реферирования и аннотирования; 5) наличие текстов для аудирования и текстов эталонов для обучения написанию научных докладов, презентаций, собственных статей, деловых писем, запросов, ответов на запросы и т.п. 6) реализация принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование, перевод), а также принципов активности и автономности студента; 7) коммуникативная направленность и проблемность содержания подавляющей части упражнений; 8) моделирование профессионального общения с помощью ролевых игр и проектных заданий; 9) наличие заданий на повторение и обобщение; 10) наличие заданий, нацеленных на формирование метакогнитивных/ рефлексивных умений; 11) учебник является центральным, но не единственным средством обучения иностранному языку и предусматривает наличие заданий, предполагающих поиск информации во внешних источниках.

В заключение необходимо подчеркнуть, что в системе высшего профессионального образования владение иностранным языком признаётся одной из стержневых обязательных общекультурных компетенций выпускника магистратуры по различным направлениям подготовки, поскольку являясь значимым коммуникативным инструментом решения важных задач профессиональной деятельности, иностранный язык способствует оперативному приобщению специалиста к актуальному знанию в процессе создания им инновационных наукоёмких и высокотехнологичных продуктов в своей предметной области.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Иванова Л. А., Лукомская Е.Л.* Обучение студентов-нефилологов компрессии иноязычных текстов // Сборник «Профессиональное лингвообразование», материалы пятнадцатой международной научно-практической конференции, НИУ РАНХиГС, Нижний Новгород, 2021, С.180-189.
2. *Коротких Е. Г.* Модуль как составляющая учебно-методического комплекса по иностранному языку для технических и естественнонаучных направлений бакалавриата // Профессиональное образование в современном мире, 2013. №3(10). С.133-140.
3. *Коряковцева Н. Ф.* Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник МГЛУ. 2016. Вып.14(753). С.9-21.

4. Хлыбова М. А. Преемственность в обучении как одно из условий повышения качества языковой подготовки в вузе // Перспективы науки и образования. 2018. №1(31). С.183-187.

Казакова Т.А.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматриваются основные особенности преподавания латинского языка, который является классическим элементом юридического образования. Автор анализирует значение латинского языка для профессиональной деятельности будущих специалистов в области права и обобщает методические приемы, способствующие наиболее эффективному усвоению языковых структур.

Ключевые слова: латинский язык; «мертвый язык»; учебная дисциплина; юристы; мотивация; лексика; юридическая терминология

На протяжении длительного времени латинский язык был и остается дисциплиной, которую нужно изучать практически каждому современному образованному индивидууму. Своевременное успешное овладение языком права — латинским языком — стимулирует интерес к широкому кругу дисциплин, активизирует мыслительную деятельность, позволяет глубже вникнуть в изучаемый материал, прикоснуться к истокам.

Латинский язык, являясь «мертвым» языком, который уже не используется в межличностном общении, представляет собой фундаментальный научно-культурный ресурс современной цивилизации. Его по праву можно считать одним из самых красивых и значимых языков, внёсших огромный вклад в нашу жизнь [2, с. 134]. Понятия, запечатленные в латинском языке, содержат истоки современных знаний в самых разнообразных областях — теологии, биологии, медицине, лингвистике, юриспруденции.

In via est in jurisprudentia via sine lingua Latina — непроходим путь в юриспруденцию без латинского языка [1, с. 110]. Невозможно изучать современные юридические науки без знания латинской юридической терминологии. Поэтому преподавание латинского языка является неотъемлемым условием обучения на юридических факультетах вузов. Как и любая другая наука, юриспруденция имеет свою специальную лексику — юридическую терминологию, без знания которой овладение правовыми знаниями и юридической профессией невозможно. Правовая терминология основана на базе латинского языка, поскольку ведет свое начало от Римского права. Отмечая значительную роль латинского языка как терминологического базиса многих отраслей знания, следует признать его главенствующую роль в образовании юридических терминов. Стратегической задачей является сохранение, овладение и передача следующим поколениям латинского языка как необходимой ресурсной базы (в данном случае для понимания и развития традиционных и

новых отраслей права). Фундаментальным ресурсом развития юридических наук является и римское право, которое также изучается в ведущих учебных заведениях мира уже на протяжении веков.

Терминологический словарь права огромен, а незнание его порождает непреодолимые трудности в освоении профильных юридических дисциплин. Непонимание или недопонимание того, о чем говорит преподаватель, незнание понятийно-терминологического аппарата права порождает неуверенность обучаемых в своих знаниях, потерю интереса к выбранной профессии юриста. Отсюда, в перспективе складывается неустойчивая жизненная позиция, незнание своих гражданских прав и обязанностей, а также все то негативное, что может проистекать из подобного неведения. С другой стороны, своевременное успешное овладение языком права, свободное манипулирование им в процессе обучения стимулирует интерес к изучаемым дисциплинам, активизирует мыслительную деятельность, позволяет глубже вникнуть в изучаемый материал, прикоснуться к истокам права, изучить профильные юридические дисциплины, чтобы в дальнейшем уверенно чувствовать себя в правовом поле государства.

Исходя из вышеизложенного, потребность в мотивации к изучению латинского языка как терминологического базиса юриспруденции становится достаточно высокой, т.к. знание этого языка оказывает помощь в разрешении множества образовательных проблем. Латинский язык предоставляет преподавателю дополнительную педагогическую возможность создать условия для формирования мотивации к изучению в вузе широкого круга дисциплин.

Изучение латинского языка студентами-юристами не ограничивается заучиванием латинской юридической терминологии, задача преподавателя повысить заинтересованность студентов в изучении этого языка, мотивировать их. Чтобы возникла заинтересованность в изучении языка, необходимо обратить внимание на латинские афоризмы и словообразование. Эти разделы помогут понять, что язык нельзя назвать «мёртвым», он жив и будет жить.

Задача преподавателя: привить любовь к латинскому языку, приобщая обучаемых к мировым культурным ценностям; углубить и расширить знания по латыни, посредством установления связей между изучаемыми иностранными языками и латинским языком; помочь обучаемым в приобретении навыков понимания основных источников римского права; через освоение международной латинской терминологии в области юриспруденции показать возможности использования специфического профессионального юридического тезауруса (юридических римских формул и изречений).

Обучение на юридическом факультете предполагает запоминание и прочное удерживание в памяти огромного количества учебной информации. Для усвоения обучающимися такого объема знаний, приобретения прочных умений и навыков для дальнейшего устойчивого развития набора необходимых компетенций преподавателю латинского языка необходимо: во-первых, повышать степень и качество восприятия предлагаемой информации; во-вторых, следует отдавать предпочтение таким формам организации учебной деятельности, которые повышают мотивацию, помогают увеличить

познавательную активность студентов. Изучение латинского языка развивает внимание к деталям текста, память и комбинаторное мышление, это своего рода математика гуманитарных наук.

Чтобы добиться необходимого результата, стоит заранее продумать предстоящие трудности, которые могут возникнуть в процессе обучения. В современном обществе сейчас очень модно и необходимо стало изучать английский язык, поэтому при изучении латинских слов студенты опираются, конечно же, на английское произношение, но произношение множества латинских слов ближе к французскому и немецкому, что создает значительные трудности в освоении обучаемыми латинского языка.

В процессе изучения латинского языка перед студентами возникает множество трудностей, среди которых можно выделить следующие: неспособность свободно общаться на изучаемом языке, сложность освоения беглой речи на слух, неправильная постановка ударения, которая влечет за собой неправильное произношение, а также нехватка времени на обучение.

Приступая к обучению студентов-юристов латинскому языку, следует обозначить цели и задачи курса и отметить значение, которое имеют полученные знания для их будущей профессиональной деятельности. В образовании будущего юриста латинский язык занимает исключительно важное место, поскольку это язык римского права, и те нормы и принципы, которые сформулировали римские *iuris prudentes* (мудрецы права, юристы) почти два тысячелетия назад стали основой современного правового мышления.

Основа обучения в современном вузе — это не запоминание только того материала, которым в изобилии снабжает преподаватель, а активное участие самих обучающихся в процессе приобретения этой самой информации, и прежде всего путем поиска в авторитетных источниках.

Именно поэтому полезно включение в ход практического занятия элементов занимательности с тем, чтобы вызвать положительно-эмоциональное отношение к изучаемому предмету. Как известно, без последнего невозможно формирование и развитие познавательного интереса. Вкрапление элементов занимательности уместно на любом этапе занятия (начальном, основном, заключительном) в зависимости от поставленных целей: активизировать или переключить внимание, соединить репродукцию с творчеством. Каждый преподаватель конструирует содержание и ход занятия таким образом, чтобы обеспечить эффективное учебное взаимодействие и достичь планируемых результатов.

Изучение латыни может показаться трудным, но с помощью ряда заданий можно эффективно тренировать свою память и развивать языковые навыки.

Особую актуальность приобретают занятия в электронной образовательной среде. Каждый преподаватель создает электронный учебный курс по дисциплине «Латинский язык», который включает в себя методическое сопровождение: рабочая программа дисциплины; планы практических занятий; методические рекомендации по организации самостоятельной работы обучающихся. Электронный учебный курс в соответствии с тематическим планом разбит на

разделы, каждый из которых содержит теоретический материал, практические задания (упражнения, аутентичные тексты и т.д.). Каждый такой курс обязательно снабжен электронными словарями [1; с. 112].

Изучение латинского языка будущими юристами — это не только изучение латинской юридической терминологии, преподаватель должен стремиться повысить заинтересованность студентов в изучении этого языка, мотивировать их. Задача преподавателя — привить любовь к латинскому языку, приобщая обучаемых к мировым культурным ценностям; помочь им в приобретении навыков понимания основных источников римского права посредством освоения международной латинской терминологии в области юриспруденции. Таким образом, возможности латыни велики, и при успешном овладении этим предметом хотя бы в пределах программы проявляется повышение качества образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Казакова Т. А. Латинский язык в эпоху цифровых технологий // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения : сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Волгоград: «Среда», 2023. С. 110-113.

2. Казакова Т. А. Значение латинского языка в современном мире // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах : сб. матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. Рязань: Академия ФСИН России, 2021. С. 134-140.

Кони́на Ю.М.

Кони́н Д.И.

АУДИО И ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос необходимости использования на занятиях по иностранному языку аудио и видео материалов для формирования коммуникативной компетенции. В статье также подробно описываются этапы работы с видео и аудиоматериалами относительно этапов формирования навыка устной речи. Приводятся тренировочные упражнения, характерные для каждого этапа работы.*

***Ключевые слова:** аудио и видео материалы; упражнения; пять этапов; лексические единицы; рецептивный вид работ; аналитический этап; репродукционный этап; продуктивный этап*

Процесс формирования коммуникативных навыков складывается из развития ряда умений: умения понимать смысл однократного высказывания, умения выделять главное в потоке информации, умения запомнить речевой материал умения общаться на заданную тему. Изучение иностранного языка не ограничивается только овладеть определёнными знаниями, умениями и навыками. Развитие коммуникативной компетенции — одна из важнейших целей в процессе обучения иностранному языку. Коммуникативная компетенция

предполагает знания о речи, её функциях, развитие умений в области четырёх основных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма), а также способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности, с соблюдением социальных норм речевого поведения [1, с.32].

Задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков, заключающаяся в создании условий для полного развития личностных качеств обучаемых и формировании у них коммуникативной компетенции, требует комплексного решения. Использование на занятиях аутентичных аудио- и видеоматериалов помогает решить эту непростую задачу.

Аудио- и видеоматериалы являются источником аутентичной иноязычной речи и традиционно применяются в процессе обучения иностранным языкам. Их развивающая и обучающая функции бесспорны. Аудио- и видеоматериалы на занятии способствуют коммуникации, повышению активности обучаемых, делают учебный процесс интенсивным. Благодаря аудио-визуальным средствам создается комфортная среда обучения, что способствует повышению мотивации к изучению иностранных языков и развитию самостоятельности обучаемых. Решается воспитательная задача: учащиеся получают информацию о жизни, языковых реалиях и культурных традициях других стран [2, с.190].

Процесс работы с видео и аудиоматериалами принято разделять на пять этапов: 1) подготовительный, 2) рецептивный, 3) аналитический, 4) репродуктивный, 5) продуктивный [3, с.193].

Задача — формирование умений устной речевой высказывания — определяет характерное содержание каждого из перечисленных этапов: лексико-грамматический материал, виды упражнений и последовательность их выполнения.

На подготовительном этапе (преддемонстрационный этап) преподаватель готовит обучаемых к восприятию видео или аудиоматериала. Упражнения этого этапа — это введение в тему, могут проводиться в форме беседы, с использованием иллюстрирующего материала. Так для преодоления лексических трудностей можно дать следующие упражнения:

1. Прослушайте предложение и определите значение нового слова по контексту (словообразовательным элементам, на основе знания одного из значений, по этимологии, звукоподражательным элементам).
2. Установите на слух тождество в парах слов.
3. Прослушайте предложения и постарайтесь понять их смысл, не обращая внимания на определения, выраженные незнакомыми словами.
4. Прослушайте омонимы в предложениях и определите их значения.
5. Прослушайте синонимы в предложениях и определите их значения [4, с.61].

Упражнения на преодоление грамматических трудностей:

1. Прослушайте предложение и назовите подлежащее (сказуемое).
2. Прослушайте предложения и скажите, в котором из них действие уже произошло (происходит, будет происходить).

3. Прослушайте предложение и скажите, сколько в нем членов предложения.

4. Повторяйте за диктором предложение. (Предложение постепенно удлиняется.).

5. Прослушайте предложения и укажите границу между главным и придаточным предложениями.

6. Прослушайте предложение и укажите элементы, которые исключаются из него при каждом сокращении (Предложение постепенно сокращается.) [4, с.60].

Выбор упражнений будет зависеть от уровня подготовки учащихся и содержания видео или аудиоматериалов.

На данном этапе проводится вступительная беседа, в которой педагог должен активно использовать те лексические единицы и грамматические конструкции, что встретятся при прослушивании.

Перед непосредственным показом фильма (прослушиванием) обучаемым предлагаются подготовительные ориентиры:

1. Постановка всевозможных вопросов (общих, специальных, альтернативных и разделительных) к наиболее сложным в языковом отношении предложениям аудиотекста.

2. Избирательное аудирование фрагментов (предложений) текста с выполнением задания сформулировать ответ на вопрос, воспроизвести контекст употребления слова, определить правильность или неправильность предварительного утверждения.

3. Озаглавьте текст.

4. Подтвердите или опровергните предлагаемые утверждения.

5. Выбрать из ряда данных правильные, приблизительные и неверные утверждения.

6. Выберите правильный вариант ответа на вопрос.

7. Воспроизведите контексты с ключевыми словами [4, с.68].

После подготовительного этапа следует рецептивный вид работы (демонстрационный этап). Это этап характеризуется активной учебной деятельностью, поэтому перед педагогом стоит ряд методических задач. Необходимо создать условия для понимания основной информации, передаваемой аудиоматериалами, помочь учащимся научиться извлекать необходимую информацию, ориентироваться в тексте, соотносить печатный текстовый материал и звучащую речь, быстро искать нужные языковые единицы, предложения, грамматические конструкции.

Этот этап характеризуется активной учебной деятельностью и включает в себя упражнения на восприятие, понимание и запоминание информации, предлагаемой в видео или аудиоматериалах. На разных этапах обучения сложность упражнений повышается. В самом начале можно дать упражнения на обучения восприятию речевого потока:

1. Разделите на слух сверхфразовые единства на предложения.

2. Скажите, что пропущено в сверхфразовом единстве.

3. После двукратного прослушивания группы предложений укажите предложение, пропущенное диктором при повторном чтении.

4. Из ряда предложений выделите то, которое не соответствует теме.

5. В процессе прослушивания предложений отметьте на карточках последовательность их произнесения диктором (Предложения записаны в карточках в ином порядке.) [4, с.63].

Постепенно характер заданий будет меняться:

1. Прослушайте два фрагмента по одной теме и скажите, какая новая информация содержится во втором фрагменте по сравнению с первым,

2. Прослушайте фрагмент текста и запишите ключевые слова,

3. Прослушайте фрагмент текста еще раз и перескажите его, используя записанные ранее ключевые слова,

4. Прослушайте фрагмент текста и найдите неточности в его русском письменном переводе,

5. Прослушайте фрагмент текста и, опираясь на содержание, назовите его тему и проблему, о которой идет речь [4, с.64].

Послетекстовый этап включает в себя аналитическую заботу, репродуктивную и продуктивную. Задача педагога не только осуществить контроль понимания учащимся содержания фрагмента, но и обеспечить практику в общении. Аналитический этап работы по формированию коммуникативной компетенции может содержать задания с опорой на письменный текст. Для репродукционного этапа будут характерны условно-речевые упражнения. Завершающим этапом является продуктивный этап, предполагающий неподготовленную иноязычную речь. Комплекс упражнений представлен комментированием событий, обсуждением проблем, драматизациями, ролевыми играми, дискуссиями.

Упражнения описываемого этапа могут иметь следующие установки:

1. Прослушайте начало рассказа и постарайтесь догадаться о том, что произошло дальше.

2. Рассмотрите рисунок, прослушайте начало рассказа, постарайтесь догадаться о последующем содержании.

3. Прослушайте рассказ и перескажите ту его часть, которая является описанием данного рисунка.

4. Прослушайте рассказ и ответьте на вопросы.

5. Прослушайте два рассказа и скажите, что в них общего и разного.

6. Прослушайте текст и подберите к нему заглавие.

7. Прослушайте текст и изложите его содержание двумя-четырьмя предложениями.

8. Прослушайте диалог и кратко передайте его содержание.

9. Расскажите о ..., прослушав текст.

10. Прослушайте фрагмент текста и используйте информацию из него в подготовке целевого высказывания (для определенного адресата).

11. Прослушайте несколько фрагментов текста, составьте план высказывания.

12. Составьте план высказывания к заданной ситуации общения и прослушайте несколько фрагментов текста для получения необходимой информации [4, с.66].

Формирование коммуникативных навыков на иностранном языке с использованием видео и аудиоматериалов будет эффективно лишь при строго контролируемом и планируемом преподавателем учебном процессе. Для эффективности процесса обучения необходимо использование на занятии аутентичных материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета, а так же с принятыми и используемыми речевыми нормами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
2. Планкова В.А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения // *Magister Dixit* : науч.-пед. журн. Восточной Сибири. 2011. № 4 (12) С. 187 - 199.
3. Комарова Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранным языкам в старшей школе. Спб.: Каро, 2008. С.188-203.
4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ, пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. 7-е изд., стер, Мн.: выш. Шк., 2001. 522 с.

Корсакова В.Б.

ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОВЛАДЕНИЯ СТРАТЕГИЯМИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО САМООБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается использование возможностей информального образования при обучении иностранному языку профессиональной деятельности в высшей школе в контексте профориентационного самообучения и вопросы развития учебной автономии. Особое внимание уделяется стратегии учебного сотрудничества, и предлагается стратегия самостоятельного изучения иностранного языка профессиональной деятельности.

Ключевые слова: иностранный язык профессиональной деятельности; информальное образование; профориентационное самообучение; стратегия; учебная автономия

В настоящее время вряд ли возможно оспаривать важность и преимущества современной системы непрерывного образования, так называемой концепции 'lifelong learning', при обучении иностранному языку. Осознание обучающимися важности такого подхода к образованию, базисом которого является учебная автономия, закладывается на всех этапах обучения

иностранным языку по модели «школа-вуз-организация» с целью формирования способности самостоятельно организовывать свое обучение, контролировать и оценивать его эффективность в профессиональной среде.

Информальное образование, предполагающее самостоятельное овладение иностранным языком в контексте повседневной реальности, является составной частью непрерывного образования в его «горизонтальной» проекции, дополняет и усиливает другие аспекты образовательной реальности, а именно формальное и неформальное (дополнительное) образование [3, с. 148].

Информальное образование открывает широкие возможности для организации процесса овладения иностранным языком в высшей школе в части изучения стратегий профориентационного самообучения для их дальнейшего использования как в профессиональной среде, так и в личных целях. Кроме того, самостоятельная деятельность обучаемого способствует развитию компетенции самообучения иностранному языку. При этом целью является не самообучение как таковое, а развитие умения решать задачи для успешной самостоятельной работы в профессиональной среде.

Профориентационное самообучение базируется на навыке учебной автономии. В научной среде существует множество определений понятия «учебной автономии». Особого внимания с точки зрения профориентационного самообучения заслуживает определение, предложенное Е.А. Насоновой, которая рассматривает его как желание и способность личности выступать в качестве ответственного субъекта процесса учения, осуществлять самостоятельную учебную деятельность и саморазвиваться в образовательном и профессиональном аспектах [6, с. 320].

Формирование и развитие учебной автономии в языковом образовании студентов вузов является неотъемлемой составляющей учебного процесса и одной из важнейших задач, стоящих перед преподавателем. Студентов необходимо методически подготовить к самостоятельному изучению иностранного языка не только в процессе получения высшего образования, но и после окончания вуза, а также внутренне мотивировать к использованию возможностей, возникающих в повседневной жизни, для изучения иностранного языка через творческую активность, реализуемую как индивидуально, так и в группе.

Такую деятельность обучающегося можно контролировать и направлять, так как при изучении иностранного языка необходима систематическая реализация полученных знаний, умений и навыков. Вся эта работа должна осуществляться преподавателем на занятиях через применение приемов активного целеполагания, планирования, рефлексии на занятиях; через обращение к творческой активности, познавательным потребностям обучающихся; через обучение продуктивному использованию различных повседневных источников информального образования [5].

В процессе овладения навыками учебной автономии студент сталкивается со множеством трудностей, среди которых как главные можно выделить отсутствие стратегий профориентационного самообучения, а также отсутствие

опыта и умений автономной учебной деятельности. В связи с этим, студента необходимо научить как организовать свое обучение, как отобрать языковой материал, определить цели, составить план действий, выбрать наиболее эффективную стратегию самостоятельной работы и формы ее контроля. Данную фазу обучения иноязычному общению можно определить как этап подготовки и тренировки к автономной деятельности [6, с. 321]. При этом на данном этапе становления учебной автономии роль преподавателя является основополагающей и направляющей силой этого процесса.

Безусловно, эффективно работать самостоятельно над изучением иностранного языка с целью его использования в профессиональной среде может только подготовленный и мотивированный человек, который уже обучен приемам работы с лексическим и грамматическим материалом, умеет выражать мысли при ограниченном словарном запасе, владеет навыками аудирования, говорения, чтения, письма, перевода, реферирования. Кроме того, обучающийся должен быть социально ориентирован на взаимодействие с другими людьми, включая носителей языка.

Таким образом, профориентационное самообучение опирается на знания, умения, навыки и компетенции, сформированные в процессе традиционных подходов к обучению иностранному языку. Соответственно содержание иноязычного материала для студентов в условиях учебной автономии необходимо подбирать и рекомендовать с учетом их специализации.

Организация эффективного неформального образования в контексте профориентационного самообучения базируется прежде всего на стратегии учебного сотрудничества, которая помогает обучающемуся продуктивно решать учебные задачи, взаимодействуя с преподавателем и другими студентами. Также эффективны компенсационные стратегии и конкретно-практические (ресурсные, стратегии самоконтроля и коррекции языковых навыков). Органично в стратегию учебного сотрудничества ложится коучинг как инновационный подход к обучению иностранным языкам, нацеленный на достижение личных и профессиональных целей в реальном мире. Коучинговый подход основан на идее активного участия обучающегося в процессе обучения, где преподаватель играет роль партнера, поддерживающего и мотивирующего обучающегося [1, с.12].

Стратегия учебного сотрудничества предполагает, что процесс самообучения иностранному языку носит осмысленный и планомерный характер, направляемый и контролируемый преподавателем. Преподаватель оказывает помощь при постановке цели задания, выборе студентом форм работы с иностранным языком, отборе источников информации, определении содержания материала и последовательности в его изучении. Самообучение иностранному языку предполагает наличие регулярной обратной связи между студентами и преподавателем. Преподаватель периодически проводит коллективное обсуждение результатов самостоятельной работы студента и оценивает полученные результаты совместно со студентами группы. Стратегия учебного сотрудничества позволяет обучаемому переосмыслить образовательный процесс в учебном заведении и перенести цели обучения в

индивидуальные, личностные задачи, что, в свою очередь, мотивирует и стимулирует образовательную деятельность обучающегося за стенами вуза.

Например, если будущая трудовая деятельность студента связана с внешнеэкономической деятельностью, его необходимо ориентировать на регулярное прослушивание либо чтение новостей на изучаемом языке, при этом студента необходимо приучать к активной работе с лингвистическим, страноведческим и экономическим материалом. Такая работа может найти практическое применение, например: установление контактов с иноязычными студентами через социальные сети, ведение блога на иностранном языке. В случае профессионально-ориентированного образования сопряжение информального образования с формальным может проявляться в следующем конкретном задании: подобрать материал или прослушать подкаст о выдающемся экономисте XIX века и подготовить доклад на изучаемом языке.

За последние годы обучение иностранным языкам претерпело значительные изменения, обозначив как приоритетные развитие образовательных технологий и стратегий для обучающихся, которые могут использоваться преподавателем для активизации самостоятельной работы студентов над иностранным языком [8, с. 114].

К наиболее популярным образовательным технологиям, получившим широкое освещение в лингвистической среде, можно отнести языковой портфель [2], рефлексивные карты повседневного самообучения и проектную деятельность [4]. Широкое освещение данные технологии получили в работах Т.Ю. Иванченко, А.А. Колесникова, Т.В. Лискиной, Н.С. Паульзена. Также эффективны такие признанные инструменты коучинга как метод шкалирования и открытых вопросов [1, с. 14]. Данные технологии и инструменты можно успешно использовать в предлагаемой ниже стратегии самостоятельного изучения иностранного языка в профессиональных целях, опирающуюся на стратегию учебного сотрудничества.

Стратегия самостоятельного изучения иностранного языка профессиональной деятельности:

1. Составление плана самообучения с постановкой конкретных, достижимых, измеримых и ограниченных по времени профессиональных языковых целей и задач.

2. Самостоятельный выбор тематики и проблематики на основе собственных профессиональных интересов. Темы определяются самостоятельно, используя онлайн учебники, или с помощью преподавателя.

3. Выбор видов или вида речевой деятельности и языкового аспекта.

4. Самостоятельный отбор источников информации, соответствующих поставленным целям, составление плейлиста медиаматериалов. Отбор сайтов, статей, текстов, подкастов, авторов, создающих полезный для самообучения контент, аудио и видеоматериалов. Изучение средств массовой информации, которые существуют для изучающих язык и для носителей языка.

5. Создание новой социальной среды для общения на иностранном языке. Создание новых аккаунтов в социальных сетях на изучаемом языке с целью

отслеживания только пользователей, говорящих на этом языке. Такой подход дает возможность увидеть, как носители языка общаются в интернете, какие фразы и выражения они используют. Использование языковых приложений для общения с носителями языка.

6. Создание языкового портфеля (лингвистического дневника) для отслеживания полезной лексики, важных грамматических явлений и других заметок. При самостоятельном изучении лексики важными моментами являются: организация словарных списков по темам для контекстного запоминания; изучение не отдельных слов, а словосочетаний и фраз; использование толковых словарей с примерами употребления; использование сайтов типа ReversoContext; использование электронных образовательных платформ типа MyGrammarLab [7, с. 361].

7. Создание собственного языкового продукта, например, статьи или презентации.

8. Документирование и контроль собственных успехов: ведение лингвистического дневника либо рефлексивной карты повседневного самообучения; ведение регулярных записей о проделанной работе с отметками о продвижении к намеченной цели; регулярный просмотр выученного за предыдущий период языкового материала; записывание себя на аудио или видео.

9. Организация тестирования: подбор тестов, которые можно пройти на разных этапах обучения; прохождение онлайн-экзамена на уровень владения, который можно сдавать на протяжении всего процесса самообучения.

Самостоятельная деятельность студентов по изучению иностранного языка будет приобретать все большее значение, во-первых, в связи с расширением круга общения современного молодого человека, встроенного в систему интернет-общения, во-вторых, в связи с динамично изменяющейся действительностью, которая будет ставить все более усложняющиеся личностные и профессиональные задачи перед выпускниками вузов.

Информальное образование в вузе должно быть профессионально-ориентированным и нацеленным на изучение стратегий профориентационного самообучения. Результатом такого вида образования является способность личности организовывать свое самообучение и оценивать его результаты, которые в дальнейшем можно перенести в другую учебную или профессиональную деятельность.

Данная область образования представляет огромный ресурс как для преподавателя, так и для обучающегося и имеет практическую пользу, а также требует дальнейшего исследования и актуализации в вузовской практике обучения иностранным языкам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андропова С.Н. Преимущества использования коучингового подхода в обучении иностранным языкам // *Lingua-Universum*. 2023. №5. С. 12-16. // Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54924852> (дата обращения 08.01.2024)

2. Иванченко Т.Ю. Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в

течение всей жизни // Молодой ученый. 2013. №5 (52). С. 704-707 // Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/52/6837> (дата обращения 08.01.2024)

3. Колесников А.А. К проблеме овладения иностранным языком в контексте информального образования // Язык и культура. 2018. №43. С. 148-164 // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-ovladieniya-inostrannym-yazykom-v-kontekste-informalnogo-obrazovaniya> (дата обращения 08.11.2023)

4. Лискина Т.В., Паульзен Н.С. Возможности организации учебного процесса при обучении иностранным языкам в контексте информального вида образования (уровень языкового вуза) // Электронный научный журнал Байкальского государственного университета. 2017. Т.8. №4. // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-organizatsii-uchebnogo-protssessa-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-kontekste-informalnogo-vida-obrazovaniya-uroven> (дата обращения 08.01.2024)

5. Лискина Т.В., Блудов В.В., Оношко О.Ю. Информальное образование в языковом вузе и типы заданий, нацеливающих студентов на самостоятельную работу в условиях информального образования // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10. №2 // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-v-yazykovom-vuze-i-tipy-zadaniy-natselivayuschih-studentov-na-samostoyatelnuyu-rabotu-v-usloviyah-informalnogo> (дата обращения 08.12.2023)

6. Насонова А.Е. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению // Журнал: Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2009. №4. С. 318-322 // Режим доступа: <https://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2009/vgf-2009-04-318.pdf> (дата обращения 08.11.2023)

7. Щербакова О.Ю. Электронные образовательные платформы в обучении иностранному языку // Новый мир. Новый язык. Новое мышление: Сб. материалов конференции. Москва: Дипломатическая академия МИД РФ. 2022. С. 360-363 // Режим доступа: <https://elibrary.ru/item/asp?id=48401489> (дата обращения 08.12.2023)

8. Яковлева А.Н., Дмитриева С.А. Развитие учебной автономии учащихся в процессе обучения иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2017. №4. С. 113-118 // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-uchebnoy-avtonomii-uchaschihsya-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения 08.11.2023)

Костарнова О.С.

ИНТЕГРАЦИЯ CHATGPT В РАБОТУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются способы применения виртуального помощника ChatGPT как инструмента в работе преподавателя иностранных языков. Авторы отмечают ряд ролей и функций алгоритма, доступных преподавателю. Особое внимание уделяется актуальности использования алгоритма в качестве средства для внесения разнообразия в учебный процесс.*

***Ключевые слова:** ChatGPT; нейронная сеть; искусственный интеллект; обучение иностранному языку; языковая модель*

ChatGPT, высокотехнологичный виртуальный помощник, представляет собой одну из самых сложных языковых моделей, разработанных OpenAI

(научно-исследовательская организация, занимающаяся разработками в области искусственного интеллекта). В результате длительного обучения на разнообразных интернет-текстах, таких как тексты статей, книг, веб-сайтов, нейронная сеть насчитывает 175 миллиардов параметров, что позволяет ей понимать и генерировать человекоподобный текст. Модель анализирует вводимые данные, интерпретирует контекст и генерирует текст в соответствии с закономерностями и информацией, заложенными в нейронной сети. ChatGPT использует методы обработки естественного языка (Natural Language Processing) для понимания тонкостей языка, включая семантику, синтаксис и нюансы общения. Помимо того, что ChatGPT является хранилищем информации, он также может проявлять элементы творчества. Придумывая истории, отвечая на вопросы или оказывая помощь, модель стремится генерировать естественный и последовательный текст.

Появление сложных языковых моделей, таких как ChatGPT, способствует автоматизации и упрощению выполнения задач в различных областях человеческой деятельности. Согласно последним исследованиям, виртуальный помощник ChatGPT применяется в сфере медицины [7], [4]; поддержки и обслуживания клиентов [9]; персональной помощи [10]; в образовании и обучении [1], [2], [6]; для написания творческих сочинений [3]; для психологической помощи [11]; в программировании [8]; юриспруденции [5] и др.

Искусственные нейронные сети обладают уникальной способностью выполнять разнообразные функции, направленные на максимально эффективную поддержку преподавательского процесса. Необходимо отметить, что задачи, стоящие перед преподавателем иностранных языков, выходят за рамки подготовки учебного материала и охватывают различные аспекты, включая лингвистическую поддержку, интерактивные методики обучения, тренировку произношения и вовлечение в культурный контекст.

Мы обратились к алгоритму с просьбой определить, в каких ролях он способен наиболее эффективно помогать преподавателю в его педагогической деятельности. Все запросы (промпты) для алгоритма были сформулированы нами на английском языке и затем переведены на русский для публикации. Каждая упомянутая роль была проиллюстрирована алгоритмом конкретными примерами упражнений для занятий итальянским языком. Примеры были опубликованы без перевода.

1. Помощник в подготовке учебного материала:

- способен создавать учебные материалы, включая упражнения, тесты и примеры для разных уровней владения языком.

Inserite le parole mancanti: "Il passeggero deve mostrare il suo ___ prima di imbarcarsi sull'aereo."

- генерировать идеи для письменных заданий, выступлений или презентаций.

Scrivete un saggio che esplori il potenziale impatto delle tecnologie emergenti sull'apprendimento e sull'educazione linguistica.

2. Языковой тренажер:

- может предоставлять объяснения и примеры грамматических правил, использования лексики и структуры предложений.

Il congiuntivo si usa per esprimere desideri, dubbi e situazioni ipotetiche. Ad esempio, 'Voglio che tu ____ (venire) alla festa.'

3. Тренер по произношению:

- способен давать рекомендации по правильному произношению и интонации.

- предоставляет фонетическую транскрипцию и аудиопримеры для практики.

"Ristorante" [ris-to-ràn-te]

4. Амбассадор культуры:

- предлагает ознакомиться с информацией о культурных традициях и обычаях, связанных с изучаемым языком.

- генерирует учебные материалы на культурные темы, чтобы погрузить студентов в языковой контекст.

In Italia, il pranzo è spesso considerato il pasto principale della giornata, ed è un momento in cui la famiglia si riunisce per condividere cibo e conversazioni.

5. Помощник переводчика:

- оказывает помощь в организации заданий на перевод текстов, помогая студентам понять нюансы выражений и идиом.

Traducete un breve paragrafo dall'italiano in russo, sottolineando le espressioni idiomatiche e i riferimenti culturali: "La dolce vita è un concetto importante in Italia, rappresenta la gioia di vivere, la socialità e il piacere della buona cucina."

6. Партнер по разговору:

- предлагает идеи для организации разговорной практики, моделирует диалоги, чтобы улучшить навыки устного общения студентов.

Fate un dialogo tra due amici che discutono dei loro programmi per il fine settimana in italiano, includendo espressioni per dare suggerimenti ed esprimere preferenze:

Paolo: "Cosa fai questo weekend?"

Marta: "Non ho ancora deciso. Che ne dici di andare al cinema o fare una passeggiata al parco?"

7. Наставник в интерактивном обучении:

- создает интерактивные сценарии или ролевые игры для улучшения усвоения языка.

Provate un gioco di ruolo IN RISTORANTE, ordinate cibo, chiedete raccomandazioni e pagate il conto:

Scenario di gioco di ruolo:

Studente A: "Buonasera, vorrei ordinare la pizza margherita, per favore".

Studente B (cameriere): "Certamente! Qualcosa da bere?"

8. Индивидуальный помощник в обучении:

- создает индивидуальные упражнения или тесты с учетом интересов студентов и уровня владения языком.

Interesse dello studente: "Amo la fotografia".

Esercizio di vocabolario: Abbinare le parole italiane ai loro equivalenti russi:

"Fotocamera" - _____, "Obiettivo" - _____, "Scatto" - _____.

9. Собеседник о текущих событиях в мире:

- создает подборку текущих событий на изучаемом языке с учетом интересов и возрастной группы студентов.

Tendenze della Moda Italiana. Successo della Squadra Italiana di Calcio. Iniziative Ambientali nei Campus Universitari. Tecnologia e Apprendimento Online. Eventi Culturali nelle Città Italiane. Progetti di Volontariato Giovanile.

10. Помощник по написанию работ:

- предлагает идеи по улучшению письменной работы студента, включая исправление грамматики, расширение словарного запаса и структурные улучшения.

"Hai descritto bene la tua esperienza a Venezia! Per rendere il testo più coinvolgente, prova ad aggiungere dettagli sensoriali, come suoni e odori."

11. Расширитель словарного запаса:

- составляет списки слов, связанных с определенными темами или вопросами.

- предоставляет синонимы, антонимы и примеры предложений, чтобы обогатить словарный запас учащихся.

Vocabolario delle emozioni:

Felicità - Tristezza

Euforia - Malinconia

12. Организатор языковых конкурсов:

- генерирует языковые задачи или конкурсы, чтобы мотивировать учеников и оценивать их прогресс.

Una sfida linguistica settimanale. Scrivete un breve paragrafo in italiano. Argomento della sfida: "Descrivi la tua giornata ideale in italiano. La risposta più creativa riceverà un premio!"

13. Куратор ресурсов:

- подбирает ресурсы для изучения языка, включая статьи, видео и образовательные веб-сайты.

Elenco delle risorse:

Duolingo (App per l'apprendimento delle lingue)

Babbel (Corsi di lingua online)

"Italy Revealed" (Serie di documentari sulla cultura italiana)

14. Помощник в оценке работ:

- помогает в подборе материала для определения уровня владения языком, включая компоненты чтения, письма, аудирования и говорения.

15. Творческий вдохновитель:

- вдохновляет на творчество, создавая подсказки для творческого письма, рассказа или другого художественного выражения на иностранном языке.

Il Diplomatico in Esilio: Scrivi la storia di un diplomatico italiano costretto all'esilio a causa di intrighi politici. Descrivi la sua vita in un paese straniero, il suo impegno per ristabilire la sua reputazione e il suo coinvolgimento in questioni internazionali.

Особый интерес для нас представляет способность алгоритма формировать тексты, соответствующие предварительно заданным параметрам. Приведем один из примеров подобного взаимодействия с ChatGPT.

В одном из наших запросов фигурировали лексические и грамматические единицы, которые алгоритм должен был включить в небольшой текст для студентов первого курса. Этот текст предназначался для устного закрепления устойчивых выражений в итальянском языке. Формулировка запроса на английском языке звучала следующим образом: *Create a text in Italian in presente indicativo with the following lexical items: avere fame, avere sete, avere bisogno, essere giù, essere di buon umore, essere di cattivo umore, essere stanco, essere felice, fare bagni al mare, fare sport, fare la spesa, fare la ginnastica, fare la fila, fare la pizza, fare da mangiare. Make the text easy for 1st year students, use only regular verbs in presente indicativo, avoid using reflexive verbs.* В ответ на запрос алгоритм составил текст следующего содержания (авторами были отмечены запрашиваемые лексические единицы).

Oggi è una giornata normale per Marco. Si sveglia e ha fame. Decide di fare una buona colazione con pane e formaggio. Dopo colazione, esce e fa una passeggiata al mare. Il sole è su, e c'è una bella brezza. Marco è felice. Dopo la passeggiata, decide di fare bagni al mare per rinfrescarsi. Nel pomeriggio, Marco fa la spesa al supermercato. Mette nel carrello tutto ciò di cui ha bisogno per fare la pizza stasera. A Marco piace molto preparare la pizza. Torna a casa e inizia a fare da mangiare. Mentre aspetta la pizza, decide di fare un po' di ginnastica leggera in soggiorno. È di buon umore e contento. La cena è pronta, e Marco è felice di condividere la sua pizza con gli amici.

Дополнительным примером использования ChatGPT в педагогической деятельности становится наше обращение к алгоритму с целью разработки разнообразных упражнений для запоминания названий регионов Италии. Алгоритм предложил ряд заданий (наименования которых приведены в статье без подробных пояснений). Это использование подчеркивает потенциал алгоритма как средства обучения, особенно в формировании индивидуального учебного материала для разнообразия учебной деятельности.

1. Работа с картой
2. Игра «Угадай регион по фото»
3. Игра «Угадай о каком регионе идет речь»
4. Сопоставь регион и его столицу
5. Составь маршрут путешествия по регионам Италии
6. Кроссворд

Как видно из примеров, нейросеть может выступать не только как помощник в подготовке учебного материала, но и как творческий союзник в стремлении разнообразить занятия и сделать их более интерактивными, актуальными и привлекательными для студентов.

Указанные примеры взаимодействия касаются версии ChatGPT 3.5, наиболее распространенной открытой версии алгоритма. Как и в случае любого алгоритма, у него есть свои сильные и слабые стороны. К существенным недостаткам нейросети можно отнести статическую базу данных. В отличие от обычных поисковых систем, у ChatGPT нет реального доступа в Интернет или

информации о текущих событиях. Его ответы основаны на данных, полученных в процессе обучения в январе 2022 года, что ограничивает пользователя в доступе к актуальной информации. В связи с исключительно текстовым обучением, нейронную сеть стоит рассматривать преимущественно как текстового помощника с ограничениями в практике аудирования и говорения. Тем не менее алгоритм может предоставить ссылки на иные ресурсы, для решения трудностей, выходящих за пределы его возможностей. К недостаткам ChatGPT можно также отнести грамматические ошибки, допускаемые алгоритмом, что подчеркивает незаменимость роли преподавателя в учебном процессе.

В заключение, взаимодействие с ChatGPT и подобными технологиями подтверждает, что будущее образования — это не исключительно роль машинного обучения, а скорее взаимодействие, где преподаватели остаются неотъемлемой частью обучающего процесса. Преподаватели являются ключевыми фигурами, обладающими индивидуальным подходом, способностью вдохновлять и формировать образовательную среду, недоступную алгоритмам. Тем не менее технологии могут служить инструментами, обогащая преподавательскую практику, улучшая доступ к знаниям и поддерживая студентов на каждом этапе их учебного пути.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Baidoo-Anu D., Ansah L. O. Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning //Journal of AI. 2023. Vol. 7. No. 1. P. 52-62.
2. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT //Innovations in Education and Teaching International. 2023. P. 1-12.
3. Haleem A., Javaid M., Singh R. P. An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges //BenchCouncil transactions on benchmarks, standards and evaluations. 2022. Vol. 2. No. 4. P. 100089.
4. Haver H. L. et al. Appropriateness of Breast Cancer Prevention and Screening Recommendations Provided by ChatGPT //Radiology. 2023. Vol. 307. No. 4. P. e230424.
5. Hewett J., Leeke M. Developing a GPT-3-Based Automated Victim for Advance Fee Fraud Disruption //2022 IEEE 27th Pacific Rim International Symposium on Dependable Computing (PRDC). IEEE, 2022. P. 205-211.
6. Kasneci E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education //Learning and individual differences. 2023. Vol. 103. P. 102274.
7. Koo M. The importance of proper use of ChatGPT in medical writing //Radiology. 2023. Vol. 307. No. 2. P. e230312.
8. Mijwil M., Aljanabi M., Ali A. H. Chatgpt: Exploring the role of cybersecurity in the protection of medical information //Mesopotamian journal of cybersecurity. 2023. Vol. 2023. P. 18-21.
9. Radford A. et al. Language models are unsupervised multitask learners //OpenAI blog. 2019. Vol. 1. No. 8. P. 9.
10. Yunta B. et al. Training a helpful and harmless assistant with reinforcement learning from human feedback //arXiv preprint arXiv:2204.05862. 2022.
11. Zhuo T. Y. et al. Exploring ai ethics of chatgpt: A diagnostic analysis //arXiv preprint arXiv:2301.12867. 2023.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация. Авторами статьи предпринята попытка уточнить некоторые проблемы в изучении иностранного языка в военном вузе, рассмотреть возможности их решения благодаря потенциалу дисциплины «Иностранный язык». Новизна данного исследования заключается в рассмотрении практических заданий, упражнений, используемых на занятиях с целью формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров, навыков речевого общения, гармоничной личности военного специалиста.

Ключевые слова: иностранный язык; коммуникативная компетенция; кругозор; навыки; общение; развитие; речевые умения

Современный человек, стремящийся к личностному развитию и профессиональному росту, не может обойтись сегодня без знания иностранных языков. Подъем по карьерной лестнице удастся специалистам с высшим образованием, умеющим принимать чужую культуру, уважать иные традиции и обладать способностью взаимодействовать с представителями различных наций.

Изменения, происходящие в последние несколько лет в Российской Федерации, расширяют все новые границы и просторы для взаимодействия с другими странами, обмена опытом; позволяют черпать новые ресурсы на пути к глобальным достижениям. Знание иностранного языка в эпоху меняющихся мировых стандартов становится важной задачей современного поколения, четко осознающего, что именно язык позволяет расширять круг общения людей одной планеты, но с полярными культурами.

Сегодня изучение иностранного языка определяется несколько иной задачей: научиться понимать восприятие мира людьми разных национальностей через язык этого народа, исследовать важные исторические эпохи через культуру и язык, общаться с представителями иного менталитета.

Согласно статистическим исследованиям, более 70 % жителей Российской Федерации считают, что навыки владения иностранным языком способствуют не только росту по карьерной лестнице, но и дают реальный шанс реализовать себя, как профессионала в будущем [2].

По мнению авторов статьи, ценность изучения иностранного языка прежде всего в его способности стереть культурные границы и преодолеть многие барьеры в социальном сообществе. Кроме того, иностранный язык способствует прогрессу не только в жизни индивида, но и страны в целом [3].

Большинство исследователей, ученых, педагогов считают, что изучение иностранного языка тренирует память, раздвигает границы кругозора, воспитывает толерантность и уважение, терпение, терпимость и способствует повышению статуса профессионала в условиях жесточайшей конкуренции, поднимает престиж профессии, вуза, страны [1, с. 24].

Включение любого иностранного языка в систему высшего образования объясняется исторической и культурной ценностью изучаемого языка в рамках мирового сообщества. Бесспорно, любой язык не может существовать вне общества и человечества [2].

Предположим, что изучение иностранного языка будет наиболее эффективным, когда оно тесно сопряжено с делом будущей профессии обучающегося, поскольку через язык представляется возможность узнать группы слов профессионального характера, речевые клише, устойчивые выражения, словосочетания. Так, преподаватели кафедры русского и иностранных языков Академии ФСИН России на практических занятиях группируют новую лексику по изучаемым темам таким образом, что новые выражения грамматического характера с лексикой профессиональной направленности продолжают имеющийся список. Такой подход к введению лексики позволяет обучающимся более прицельно сосредоточиться на тех составляющих лексико-грамматических структур, которые отражают особенности профессиональной деятельности курсантов юридического, экономического или психологического факультетов Академии. Как показывает практика, процесс изучения профессионально ориентированного иностранного языка становится более понятным и абсолютно логичным.

Специфика обучения в военном вузе и условия организации образовательного процесса и организация военной службы курсантов оказывает влияние на систему подготовки военного специалиста. Считаем, что на занятиях по изучению иностранного языка необходимо активизировать мыслительный процесс курсантов, что целесообразно в процессе применения технологии критического мышления.

Предположим, что результатом такого подхода станет успешное формирование навыков высказывания собственного мнения путем понимания, осмысления, анализа, сопоставления позиций других курсантов. Согласно практическому опыту, отметим, что технология критического мышления способствует принятию совместного решения благодаря навыкам выстраивания доброжелательных взаимоотношений в микро группах, эффективной работе в коллективе, навыкам конструктивного сотрудничества.

С одной стороны, формирование языковой личности будущего военного специалиста происходит в рамках жесткого регламента основных сфер жизни курсанта. Отметим, что кругозор курсантов зачастую ограничен школьной программой, спортивные достижения представляют первостепенную значимость для первокурсников, устная и письменная речь обеднена и унифицирована, навыки самостоятельной работы развиты слабо. Наличие языковой стагнации препятствует формированию речевых навыков курсантов на иностранном языке.

Так, в ходе изучения тем «Justice and the Law in Great Britain», «Crown Courts», «The Law» необходимо целенаправленно формировать навыки структурировать устную речь, формировать умения письменной речи, развивать навыки публичного выступления курсантов. Считаем важным учить курсантов

принципам составления тезисов, что необходимо будущим офицерам для дальнейшей служебной деятельности, знакомить обучающихся с принципами формулировки высказываний по теме, приемами начала публичного выступления, приемами завершения речевого высказывания, установления контакта с аудиторией. Важным является обучение курсантов навыкам вербального и невербального контакта с коллегами, оппонентами, слушателями. Как показывает практика, вышеперечисленные приемы способствуют формированию не только навыков иноязычного общения, но и помогают овладеть русским языком на высоком профессиональном уровне, искореняя вульгаризмы, ненормативную лексику.

Так, использование упражнений типа «ice-breakers» с курсантами первого года обучения на первых занятиях способствует знакомству курсантов друг с другом, преподавателем и эффективно влияет на установление доброжелательного эмоционального фона на занятиях.

Организация успешной учебной деятельности курсантов, повышение уровня мотивации, формирование навыков работы в команде на занятиях по изучению дисциплины «Иностранный язык» достигается посредством применения компетентного подхода, то есть сотрудничества и коллективного взаимодействия обучающихся, когда коммуникативная компетентность выступает как средство достижения практического результата в овладении навыками иноязычного общения. По мнению большинства исследователей, коммуникативная компетенция способствует развитию речевых умений: говорению, чтению с пониманием основной идеи прочитанного, пониманию иностранной речи на слух, письменной речи. Некоторые модели коллективного сотрудничества на занятиях иностранного языка позволяют учитывать способности курсантов, уровень владения иностранным языком, профессиональные интересы будущих военных специалистов. Развитие коммуникативной компетенции курсантов в условиях тесного взаимодействия на занятиях осуществляется по схеме нарастания уровня сложности. Также происходит постепенное включение курсантов в коллективную работу. На первом этапе необходимо решать более простые коммуникативные задачи: поддержать беседу, задать вопросы, ответить на вопросы. На следующем этапе от курсантов, вовлекаемых в решение коммуникативных задач, требуется: обсудить проблемную ситуацию, доказать собственную точку зрения, прийти к общему мнению по обсуждаемой тематике, принять коллективное решение. Так как коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности, основной задачей преподавателя является:

- научить курсантов поддержать беседу по теме («The English Judicial System», «Government Responsibilities», «Types of Crime» и др.);
- задавать и отвечать на вопросы;
- выражать собственное мнение по теме;
- читать с умением отбирать нужную информацию;
- находить в прочитанном тексте предложения, которые преподаватель читает на русском языке;

- выполнять письменные упражнения для закрепления устной работы;
- повторять слова и словосочетания за диктором аудиозаписи;
- пересказать аутентичный текст.

Следующий этап по развитию навыков иноязычной коммуникативной компетенции обусловлен более сложными задачами:

- работа в парах (составить диалог по образцу);
- составить разные типы вопросов к предложению;
- подготовить реферат по теме, защитить его с использованием презентации.

На втором курсе рабочие учебные программы предусматривают изучение курсантами юридического факультета, например, терминов юридического характера, чтение более сложных текстов по тематике юриспруденции. Курсанты второго года обучения уже владеют необходимыми коммуникативными умениями, навыками коллективного сотрудничества. Так, после изучения темы «What is Law» преподавателем дается задание:

1. Расспросить своего коллегу:

- What are descriptive laws?
- What are prescriptive laws?
- What are customs?
- What is the duty of police?
- What are the duties of the courts?

Практический опыт свидетельствует, что эффективность коллективного взаимодействия на занятиях по изучению иностранного языка зависит от удовлетворительных и хороших результатов самостоятельной работы всех участников группы. Например, курсанты делятся на группы по два или три человека, каждая группа читает свой текст: «Appeals», «Scotland», «The Civil Law» и др. После прочтения текстов, курсант своей группы кратко рассказывает суть прочитанного. Курсанты других групп задают вопросы с целью выяснить подробности, узнать больше информации. В результате такой работы курсанты знакомятся с содержанием нескольких текстов, расширяют кругозор, познания профессионального характера посредством иноязычного общения. Заключительный этап работы в группах по текстам содержит задание: написать мини эссе по одной из тем.

Так, в процессе коллективного сотрудничества у курсантов развивается чувство сопереживания, товарищества, взаимопомощи, толерантности, что необходимо для успешного несения службы будущим офицерам России.

Таким образом, коллективное взаимодействие курсантов на практических занятиях по изучению дисциплины «Иностранный язык» обучает не только устной и письменной речи, дискуссиям по принципу пирамиды, но и работе в команде, активизируя научно-исследовательскую деятельность, повышая мотивацию изучения иностранного языка для карьерного роста в будущем. В процессе иноязычного обучения формируется коммуникативная компетентность, необходимая для всестороннего развития и становления личности будущего офицера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бердичевский А.Л. Диалог культур на уроке родного и иностранного языков // А.Л. Бердичевский, Н.Н. Соловьева / Иностранные языки, 2000. №6. С. 3-5.
2. Войтович И.К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т.И. Зеленковой. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 212 с.
3. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А. Зимняя. М.: Наука, 1976. 262 с.
4. Недосека Л.А. Потенциал иностранного языка как фактор профессионального становления студентов университета // Труды V Международной научно-практической интернет-конференции; Южный федеральный университет. Ростов на Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. С. 43-47.
5. Нурисламова В.Ф., Яковлева Н.А. Роль иностранных языков в современном мире // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: www.scienceforum.ru

Красина Е.А.

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (на примере учебно-методической разработки «Международные экономические форумы»)

***Аннотация:** В статье описываются принципы написания учебно-методической разработки по иностранному языку для студентов бакалавриата и магистратуры экономических специальностей в условиях возрастающей роли компетенций в системе высшего профессионального образования. Отмечается важность обновления тематического содержания учебных программ как фактора успешной реализации личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку и как ведущего признака инновационного учебника, суть которого заключается в изложении материала по актуальным вопросам современности и изучаемой специальности. Автор делится опытом написания учебно-методической разработки, в которой учтены текущие требования Федерального государственного стандарта высшего образования подготовки выпускников к решению научно-исследовательских задач профессиональной деятельности. В заключение автор приходит к выводу о возрастающей роли учебников как факторов, влияющих на качество образования, мотивацию и личностное развитие обучающихся, что обуславливает необходимость создания учебников, ориентированных на конкретную аудиторию обучающихся, их запросы и потребности.*

***Ключевые слова:** критическое мышление; компетенции; личностно-деятельностный подход; компетентностный подход; инновационный учебник; научно-исследовательская деятельность; усвоение второго языка*

Ускоряющийся темп современной жизни и общественных изменений, увеличивающийся в геометрической прогрессии объем информации, а также требования, предъявляемые к профессиональной деятельности рынком труда,

обусловили возрастание роли компетенций в системе высшего профессионального образования. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) (3++) в рамках освоения программ бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки 38.03.01 и 38.04.01 Экономика предусматривает подготовку выпускников к решению научно-исследовательских задач профессиональной деятельности, наряду с аналитическими, организационно-управленческими и другими (Общие положения, пункт 1.12). В процессе подготовки выпускников к решению обозначенных ФГОС ВО задач формируются необходимые универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции (далее – УК, ОПК, ПК), т.е. реализуется компетентностный подход в образовании и воспитании личности. Как отмечает Е.А. Московцева, современные образовательные стандарты нацелены на обучение и воспитание личности, которая адаптируется в социуме, обладает всеми необходимыми знаниями и навыками, а также способна перестраивать свою деятельность в соответствии с запросами общества [5, с. 30].

Динамика развития современного общества обуславливает также изменение содержания различных сфер жизнедеятельности, в том числе и образовательной системы. По мнению Д. И. Фельдштейна, в каждом поколении обучающийся попадает в абсолютно иное пространство, чем его сверстники 10-20 летней давности [5, с. 30]. Применение дистанционных технологий и асинхронного (преимущественно самостоятельного) обучения выводят на первый план качество учебников и их тематическое наполнение, отводя на второй план личность преподавателя и его профессиональные компетенции. Именно поэтому наиболее актуальна тематика обновления содержания программ обучения, а также степень соответствия тематического содержания учебников по иностранному языку для вузов реалиям современной жизни и потребностям рынка труда.

Третьим аспектом, обусловившим необходимость написания учебно-методической разработки, стала потребность в инновационном учебнике. В своей статье «Инновационный учебник иностранного языка. Каким он должен быть?» Е.Б. Ястребова отмечает, что «всё то (процесс, деятельность, кадры и т.п.), что способно обеспечить достижение нового и лучшего качества в данной сфере в соответствии с поставленной целью, является инновационным» [7, с. 168]. Результатом проведённого ею исследования стало выявление трёх наиболее важных характеристик инновационного учебника. Как авторы учебников, так и пользователи, а именно преподаватели со стажем работы в вузе свыше 10 лет к ним отнесли:

- 1) задания, направленные на развитие критического мышления,
- 2) задания, значимые для будущей профессиональной деятельности,
- 3) текстовый материал по актуальным вопросам современности и своей специальности.

Анализ научной и методической литературы по данной теме показывает вариативность подходов и принципов при написании учебных пособий. Так, В.К.

Колобаев предлагает учитывать такие требования к учебнику по иностранному языку для неязыковых вузов [2, с. 99], как: 1) учебник должен быть составлен авторами, не являющимися носителями преподаваемого языка; 2) учебник должен содержать аутентичные тексты; 3) лексика, входящая в необходимый минимум, должна поэтапно прорабатываться и переходить из задания в задание; 4) представленные тексты должны содержать информацию, понятную и более или менее знакомую студентам; 5) в учебнике необходимо придерживаться разграничения представленной лексики на активную, которая постоянно задействована, и пассивную, составляющую основу конкретной темы, дополняющую ее. Н. Ю. Федорова при разработке учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей выделяет принципы: профессиональной направленности (ориентация содержания на профессиональную деятельность); поликультурной направленности обучения; речемыслительной активности; проблемности; функциональности; стилевой дифференциации; доступности и посильности; индивидуализации [6, с. 57]. Существуют и другие принципы, выделяемые, в частности, Е.А. Успенской и Ю.В. Пасько, и среди них: а) сознательность, б) автономность, в) доступность, г) обучение в сотрудничестве и др. [2, с. 100].

Исходя из вышеизложенных положений, мной была создана и в дальнейшем издана в электронном виде по рекомендации УМС кафедр русского и иностранных языков ДА МИД России учебно-методическая разработка «Международные экономические форумы» для преподавания дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности (английский)» в Дипломатической академии МИД России по направлениям подготовки 38.03.01 и 38.04.01 Экономика.

Выбор темы международных экономических форумов был продиктован текущими реалиями современной профессиональной жизни. Международные экономические форумы стали универсальными площадками как для обмена опытом и знаниями, обсуждения важных экономических проблем, поиска решений и возможностей, так и для налаживания связей, развития и укрепления сотрудничества, заключения контрактов. Вторым фактором, определившим актуальность данной темы для студентов Дипломатической академии МИД России, стало их личное участие в Петербургском международном экономическом форуме (ПМЭФ) в 2023 году. С 14 по 17 июня 18 студентов Дипломатической академии МИД России при поддержке студенческого Протокольного клуба приняли участие в ПМЭФ, одном из главных событий года в экономической сфере. Стоит отметить, что 12 студентов Академии, пройдя конкурсный отбор и специальную подготовку, работали в качестве волонтеров на пленарном заседании с участием Президента России, а делегация из 6 студентов приняла участие в Молодёжном дне форума, посетив множество интереснейших сессий.

Таким образом, введение актуальной, понятной и значимой для студентов темы в рабочую программу способствует реализации личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку (определение дано

И.А. Зимней, 1991). Такой подход означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности. А из этого следует, что цель занятий и способы ее достижения должны определяться с позиции самого обучающегося на основе учета его интересов, индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, способностей.

Изучение проблематики международных экономических форумов было рекомендовано и стало возможным в качестве подтемы в 5-6 семестрах 3 курса обучения студентов бакалавриата при прохождении таких тем программы, как «Глобализация», «Международная торговля», «Национальная экономическая политика и процессы интеграции», а также во 2-3 семестрах обучения студентов магистратуры при прохождении темы программы «Международные экономические отношения. Глобализация мировой экономики» по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности (английский)».

Текстовый материал учебно-методической разработки обладает характеристиками инновационного учебника, описанными Е.Б. Ястребовой, поскольку он освещает актуальные вопросы современности и экономической специальности. Оригинальные тексты учебно-методической разработки содержат исчерпывающую информацию об истории основания форумов, целях их проведения, обсуждаемых на них темах и участниках и богаты на профессионально ориентированную лексику и экономическую терминологию, что дает материал для интересного обсуждения содержания текстов и формирует достаточный словарный запас для ведения дискуссии на тему экономических форумов. Следовательно, формируется готовность студентов к личному активному участию в сессиях и круглых столах самих форумов. Студентам становится понятна жизнь делегата форума, актуальные вопросы текущей экономической повестки дня.

Содержательно учебно-методическая разработка состоит из четырёх юнитов, каждый из которых посвящён конкретному форуму. Таким образом, разработка охватывает следующие форумы — Всемирный экономический форум в Давосе (Швейцария), Петербургский международный экономический форум, Восточный экономический форум во Владивостоке и Ялтинский международный экономический форум. При составлении текстов использовались оригинальные статьи из текущей прессы российских, английских и американских средств массовой информации, а также информация, размещённая на официальных сайтах данных международных экономических форумов. Использование аутентичных источников позволило составить тексты с частотной современной лексикой и сформировать подробный словарь для ведения письменного и устного общения на заданную экономическую тему. Выделенные из текстов слова и выражения снабжены русскими эквивалентами, что способствует формированию и развитию навыков двустороннего перевода и прочному усвоению изучаемой лексики, а, следовательно, формированию языковой компетенции.

Задания к текстам носят коммуникативный характер и могут выполняться как индивидуально каждым студентом, так и в паре и даже группой студентов.

Студенты могут имитировать участие в круглых столах и панельных дискуссиях, примеривая на себя роли экспертов, бизнесменов, глав корпораций, которые являются неизменными участниками форумов. При подготовке к устным заданиям студенты могут составлять конспект по теме, план выступления, искать дополнительную информацию в интернете, разыгрывать диалоги в парах и группах, поскольку сформулированные вопросы и задания носят проблемный и аналитический характер и требуют взаимодействия, обсуждения, обмена мнениями и найденной информацией. В результате формируется умение извлекать необходимую для профессиональной деятельности информацию, строить диалогическую и монологическую речь в коммуникативных ситуациях делового общения.

Следует отметить, что в современных условиях компетентностного подхода в образовании научно-исследовательская деятельность (далее — НИД) студентов признается одним из ключевых элементов образовательного процесса в вузе. Формирование у студентов потребности в самостоятельной исследовательской деятельности в рамках учебного процесса становится приоритетом в высшем образовании. Исходя из этого, в рассматриваемой учебно-методической разработке особое внимание было уделено формулировке заданий таким образом, чтобы они ставили перед студентом проблему, придавая учебной деятельности студентов исследовательский характер, развивали критическое мышление.

Чтобы показать, как это достигается, приведём в качестве примера следующие задания:

1) Give a short talk on the ideology of globalism and the reasons why the World Economic Forum was regarded as a cheerleader for globalization. Has globalism been a force for good? Why? / Why not? // Сделайте краткий доклад об идеологии глобализма и причинах, по которым Всемирный экономический форум считался сторонником глобализации. Был ли глобализм силой добра? Почему? / Почему нет?

2) Make up a dialogue-discussion or present a written argument on the topic "The future of Davos in a multipolar world". // Составьте диалог-дискуссию или представьте письменную аргументацию на тему «Будущее Давоса в многополярном мире».

3) Do research on one of the countries of the Asia-Pacific region and prepare a presentation on how Russia can benefit from establishing closer business ties with it. // Проведите исследование одной из стран Азиатско-Тихоокеанского региона и подготовьте презентацию о том, какую выгоду может извлечь Россия из установления более тесных деловых связей с ней.

Выполнение любого из вышеизложенных заданий требует от студентов умения выполнять интеллектуально-исследовательские действия (сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, обобщение и др.), информационно-рецептивные действия (наблюдение, смысловое восприятие информации, осмысление и интерпретация информации, просмотрное, аналитическое, поисковое чтение) и продуктивные действия (проведение самого исследования,

составление плана, выделение фактов, формулирование положений, аннотирование, конспектирование, подготовка текста реферата, статьи, сообщения, доклада, отчета, курсовой, дипломной работы). Отмечено, что по мере овладения материалом студент начинает себя проявлять все более активно: его усилия направляются на творческую переработку и усвоение информации, избирательное отношение к ней, поиск и осмысление дополнительных источников знаний, обогащение и развитие профессиональных навыков и умений [1, с.151]. При выполнении проблемных и аналитических заданий, студент, как субъект учебно-исследовательской деятельности, чувствует себя не просто исполнителем предписаний преподавателя, а участником исследования. Таким образом, в процессе изучения иностранного языка решаются новые, творческие задачи, требующие актуализации знаний и по специальным предметам. В свою очередь, использование межпредметной интеграции существенно расширяет спектр заданий, выполняемых на иностранном языке, а у студента вырабатывается сознательный подход к работе с иностранной литературой.

Несомненно, исследовательская деятельность студентов является наиболее эффективным средством углубления и расширения приобретённых знаний, умений, навыков и способствует выведению их на более высокий уровень усвоения. Исследовательская деятельность строится на важных дидактических принципах обучения, является компонентом развивающего обучения, т.к. способствует развитию у студентов дисциплинированности мышления, самостоятельной организации познавательной деятельности в соответствии с поставленными задачами разного уровня сложности, движению студента от абстрактного к конкретному и наоборот. По своей структуре и задачам научно-исследовательская деятельность предоставляет обучающимся наиболее благоприятные условия для развития дивергентного мышления, воображения; способствует формированию положительной "Я-концепции"; помогает запустить механизм самообразования, самореализации; создает высокую мотивацию познавательной деятельности; формирует черты творческой личности, основы информационной культуры. Кроме того, исследовательская деятельность предполагает использование разнообразных видов исследовательского творчества студентов с широким применением информационных технологий, включая Интернет-ресурсы [4, с.29].

Исследовательская деятельность студентов способствует, с одной стороны, повышению уровня иноязычной компетенции, развивая все четыре вида речевой деятельности — говорение, чтение, письмо, аудирование — в их естественном сочетании, а с другой — саморазвитию творческих сил студентов, их готовности к самостоятельной исследовательской деятельности по окончании вуза. Базируясь на принципах самостоятельности, осознанности, сотрудничества, проблемности, продуктивности, личностной направленности, опоры на межпредметную интеграцию, последовательности, она обеспечивает выполнение требований ФГОС ВО (3++) к универсальным компетенциям, которыми должен владеть выпускник вуза, а именно: УК-1. Способен

осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, и др.

В заключение хочется отметить возрастающую роль учебников как факторов, влияющих на качество образования, мотивацию и личностное развитие обучающихся. Следовательно, они должны включать материал не только полезный, но и интересный, важный конкретно для данной целевой аудитории. Именно поэтому преподавателю важно использовать все возможности, которые предоставляет современная система образования и цифровые технологии для создания авторских пособий, учебников и учебно-методических разработок, ориентированных на конкретную аудиторию обучающихся, их запросы и потребности. Это позволит регулярно обновлять содержание с учетом изменяющихся требований ФГОСов, изменений системы образования и изменений на рынке труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бессмельцева Е.С. Особенности учебно-исследовательской деятельности студентов неязыковых факультетов на занятиях по иностранному языку // Омский научный вестник. О., 2007. С.150-154
2. Дрюченко А.А., Воронкова И.С., Ковалевская Я.А. Принципы разработки учебного пособия для студентов неязыкового вуза (на примере «Речевого практикума по английскому языку») // Известия ВГПУ. Воронеж, 2021. С.99-102.
3. Красина Е.А. Международные экономические форумы = International Economic Forums. Москва, 2023. 53 с. (ДА МИД России)
4. Михайлова О.А. Методика организации научно-исследовательской деятельности студентов на основе компетентного подхода к подготовке специалистов //Педагогический поиск. Курск, 2012. С.28-33.
5. Московцева Е. А. Теоретические основания и практика создания учебников нового поколения для организации процесса обучения в цифровой образовательной среде //Рефлексия. Назрань, 2023. С. 30-33.
6. Фатуева Ю.Н. Принципы создания учебного пособия по иностранному языку для студентов языковых специальностей//Нижегородское образование. Н., 2022. С.54-61.
7. Ястребова Е.Б. Инновационный учебник иностранного языка. Каким он может быть? // Вестник Московского государственного лингвистического университета. М., 2019. С.166-185.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРЕССИВНОГО МЕТОДА МАКЕТИРОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается одна из современных тенденций изучения русского языка как иностранного курсантами дальнего зарубежья – использование метода макетирования и моделирования в процессе учебной деятельности на материале специальной лексики.

Ключевые слова: метод макетирования и моделирования; специальная лексика; терминологическая система

В качестве одной из современных тенденций в развитии теории и практики обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному, рассматривается использование прогрессивного метода макетирования и моделирования в процессе обучения русскому языку иностранных военнослужащих.

Для подготовки к изучению специальной лексики, например, по теме «Физика», иностранными курсантами военного вуза преподаватели русского языка как иностранного выстраивают свою работу так, чтобы спрофилировать трудности использования языковых средств на занятиях по темам, которые входят в дисциплину «физика», осуществить практическую направленность и коммуникативную целесообразность. Методическая задача на подобных занятиях – соотнести содержание деятельности при изучении русского языка как иностранного с общими целями в системе подготовки профессионала.

Главным мотивационным средством для курсантов является овладение языком специальности, под которым обычно понимается возможность получать и обмениваться информацией по специальности, использовать в речи терминосистему данной отрасли знаний. В выстраивании системы поможет метод макетирования как часть моделирования ситуаций, в том числе речевых.

Макетирование — это моделирование чего-либо, например, процесса обучения в определенном аспекте, а именно изучения терминологии с целью подготовки к усвоению какой-либо специальной дисциплины. Макетирование дает общие сведения о структуре, пропорциях этапов, о выборе наиболее актуальных способов решения учебных задач. Цель макетирования — максимально точно воссоздать речевую ситуацию использования специальной лексики.

В наше время актуальность макетирования очень высока, даже в образовательной деятельности, так как является прогрессивным методом управления учебным процессом.

Что дает вышеназванный метод в преподавательской деятельности? В первую очередь, применять эффектную презентацию самой системы; далее позволяет осуществлять тестирования различного рода, для контроля подготовки и усвоения определенных тем, например, на материале физики, что

в конце концов упрощает работу и типизирует условия усвоения разных специальных дисциплин.

С помощью макетирования решаются следующие задачи:

- демонстрация преподавателем русского языка наиболее типичных языковых образцов и моделей;
- ознакомление иностранных военнослужащих с особенностями употребления специальной терминологии, синтаксических конструкций, которые необходимы для выстраивания спонтанного монолога по темам занятия;
- использование макетирования в качестве результативного фактора при воссоздании профессионального диалога.

В рамках курса может быть выдвинуто множество различных задач, но основной всегда являлась задача формирования речевых умений и навыков в тех видах и формах общения, на которых основывается их учебная и будущая профессиональная деятельность. Курсанты нуждаются в практическом освоении языка специальности прежде всего для слушания лекций, чтения специальной литературы для устных выступлений. Иными словами, цель курса можно описать следующим образом: необходимо помочь курсантам освоить одну из функциональных подсистем современного русского языка — научный стиль речи, а также подготовить их к будущей профессиональной деятельности.

Практическая коммуникативная направленность в решении этих вопросов обуславливает и особый подход к разработке основных составляющих дисциплины. В результате выявления главных коммуникативных потребностей курсантов формируется мотивационная основа обучения, предполагающая такую организацию работы, при которой весь учебный процесс строится на значимом для аудитории материале, отобранном с учетом нужд образовательной деятельности.

Знанию лексики в обучении языку всегда уделяется самое серьезное внимание, так как создание у курсантов активного словарного запаса необходимо для выражения мыслей, а формирование пассивного запаса — для понимания речи при чтении текстов, аудировании и письме. Для того чтобы активная лексика служила средством выражения мыслей, учащиеся должны знать не только определенное количество терминологических лексических единиц, но и научиться оперировать ими в составе словосочетания, предложения, контекста.

Рассмотрим это на примере дисциплины «Физика».

Основной целью занятий является знакомство с терминологической лексикой и ее применение в соответствующих речевых ситуациях. Работа с текстом направлена на ознакомительное и изучающее чтение, аудирование предложенного материала. Работа с текстом предполагает семантизацию лексических единиц по изучаемой теме, выполнение предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, в том числе с использованием единиц терминосистемы.

Целесообразно метод макетирования применять на первых этапах, в частности на этапе семантизации специальной лексики. Данный процесс

осуществляется с помощью разных приемов: работа с «семьями однокоренных слов», объяснение значений приставок и суффиксов, составление словосочетаний и предложений с данной языковой единицей, работа с иллюстративным материалом, толкование и перевод на родной язык.

В предтекстовую работу входят грамматические и лексико-грамматические задания, направленные на активизацию употребления терминов в речи, а также на снятие языковых трудностей при работе с текстом. Важна фонетическая отработка слова, так как понимание значения слова приходит уже на уровне его произнесения, что снимает трудности в восприятии термина.

Послетекстовая работа направлена на отработку грамматических конструкций, в том числе содержащих терминологическую лексику, на работу со структурой текста, анализ и интерпретацию полученной информации, развитие коммуникативных навыков в сфере профессиональной деятельности обучаемых.

Макетирование при семантизации лексических единиц проводится различными способами: дефиниция, использование синонимов и антонимов, указание на словообразование, указание на родовое слово, использование контекста и др. Так, преподаватель дает задание на поиск аналогичной части слова в словах, обозначающих понятия: *изучение, определение, измерение, вычисление, обозначение* (общий суффикс *-ениј-* отглагольных существительных, являющихся названием явлений).

В заданиях на замену глаголов в словосочетаниях однокоренными отглагольными существительными предлагается изменить, где нужно, падеж дополнения по образцу: измерить давление – измерение давления. *Измерить путь, вычислить объём, определить время, изучать физические величины.*

Усложняется задание установкой на поиск дополнений к глаголам *измерить, вычислить, определить*, что вызывает у курсантов определенные трудности.

На занятиях по теме «Физические величины» внедряем следующие приемы макетирования заданий:

- образуйте от глаголов несовершенного вида глаголы совершенного вида: *измерять – (измерить), вычислять – (вычислить), определять – (определить), изучать – (изучить), обозначать – (обозначить);*

- допишите словосочетания: *измерять что? ..., вычислять что? ..., определять что? ..., изучать что? ..., обозначать что? ...*

Таким образом, повторяя одни и те же лексические единицы, мы вольно и невольно способствуем активизации лексики на основе задействования мнестических механизмов.

На занятиях по отработке синонимичных конструкций предлагаем заменить предложения модели *ЧТО? это ЧТО?* синтаксической синонимичной моделью *ЧТО? является ЧЕМ?* по образцу: *Температура – это физическая величина. Температура является физической величиной. Масса, плотность, объём, вес – это характеристики физических тел. Путь, время, скорость – это характеристики движения тел. Температура – это характеристика тепловых*

явлений. Масса, плотность, объём, вес, путь, время, скорость – это физические величины. Физические величины – это характеристики физических явлений или тел.

Чтобы обучить курсантов употреблению терминологических слов и словосочетаний в предложениях и связном тексте, необходимо типизировать задания, наполнив их требуемой лексикой:

- составить вопросы к выделенным словам по образцу: *Масса – это характеристика физического тела. Что такое масса?*;

- правильно обозначить символами физические величины. *Время обозначается буквой Т. Какой буквой обозначается время?*;

- заменить данные предложения синонимичными, используя модель «что? измеряют при помощи чего?». *Для измерения длины используют линейку. Длину измеряют при помощи линейки.*

Для иностранных курсантов методически обоснованным считается предъявление перед каждым заданием алгоритма действия, а также наличие образца, что способствует не только закреплению новых лексических единиц, в том числе терминологических, но и лучшему усвоению оттенков смыслов слов, фраз, предложений, плавно переходящих в текст.

После проведения лексических дотекстовых упражнений организуется смысловое чтение текстов как общенаучных дисциплин, так и военной тематики. С целью закрепления понимания смысла текста проводятся послетекстовые упражнения. Например, работа с моделями: составьте предложения по моделям «ЧТО характеризует ЧТО?», «ЧТО называется ЧЕМ?», «ЧТО можно измерить КАК?», «КАК обозначаются ЧТО?». Такого типа упражнения позволяют закрепить навыки употребления предложно-падежных форм.

Выделяются среди послетекстовых упражнений задания на редактирование текста. Например, закончите предложения: 1 *Время можно определить...*; 2 *Длину можно измерить...*; 3 *Площадь можно вычислить...*; 4 *Физические величины обозначаются...*; 5 *Путь обозначается...*; 6 *Время обозначается...*; 7 *Скорость обозначается...*

Метод макетирования и моделирования на занятиях по русскому языку, посвященных изучению специальной дисциплины, способствует правильному продуцированию высказываний в спонтанной речи.

Применение вышеназванного метода положительно влияет на повышение качества обучения русскому языку как иностранному в целом, так и специальных дисциплин в частности. Вышеизложенные рекомендации профилактируют речевые, коммуникативные затруднения иностранных курсантов, занимающихся изучением специальных дисциплин.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мусатова Г. А. Проблемные аспекты профессионально ориентированной языковой подготовки иностранных военнослужащих // Научный резерв. Рязань: РВВДКУ, 2020. № 4 (12). С. 118–124.

2. Токарева Т. Е. Русский язык. Культура речи. Речевая коммуникация // Научно-методическая концепция преподавания учебных дисциплин предмета «Русский язык». Москва : ВУ, 2012. 236 с.

3. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. Москва : Высшая школа, 2003. 334 с.

Куприна О.Г.

ФУНКЦИИ И ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕЛОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Хотя многие преподаватели считают, что лекция как способ передачи информации изживает себя, автор настаивает на ее актуальности. В качестве примера используется успешность лекции как способа организации обучения по дисциплине «Деловые коммуникации» на английском языке. Описаны функции вузовской лекции по данной дисциплине, а также представлены требования к ее организации.

Ключевые слова: деловые коммуникации; английский язык; лекция

Непрерывные процессы межкультурного взаимодействия в российском социуме, а также развитие международных экономических отношений усиливают внимание к иностранному языку как языку деловых коммуникаций в сфере бизнеса и предпринимательства.

Следовательно, в этом контексте возрастает роль дисциплины «Деловые коммуникации» на английском языке.

Данная дисциплина имеет особую важность, поскольку она готовит студентов к эффективному общению на рабочем месте, уделяя особое внимание тому, как общаться в деловых ситуациях: как распознавать методы, которые помогают точно передать сообщение, как справляться с межкультурными ситуациями, требующими вдумчивого общения, как использовать подходящие слова и эффективный тон для эффективного письма и т. д. [5].

Результатом обучения по этой дисциплине является «формирование и развитие коммуникативно-речевых умений и навыков делового общения на английском языке в процессе профессиональной коммуникации и взаимодействия для решения поставленных задач в конкретной речевой ситуации» [1, с. 6].

Пристальный интерес к данной дисциплине со стороны студентов, желающих ей овладеть, повышает мотивацию преподавателей к поиску наиболее эффективных форм, средств и методов ее преподавания.

Одним из многочисленных способов повышения готовности будущих специалистов к решению профессионально-ориентированных задач на английском языке в сфере деловых коммуникаций остается вузовская лекция.

Лекция является как одной из организационных форм, так и важнейшим методом обучения в вузе, поскольку на ее основе формируются курсы по многим предметам учебного плана.

Лекция — это «устное систематическое последовательное монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера» [2, с. 105].

Как отмечает А.В. Гагарин, целью лекции является «формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала» [3].

Вузовская лекция по дисциплине «Деловые коммуникации» на английском языке призвана выполнять ряд основных функций.

Важнейшей функцией лекции является *информационная*, то есть изложение необходимых сведений по темам и разделам дисциплины.

Так, в ходе лекции по дисциплине «Деловые коммуникации» преподаватель выполняет ряд задач:

- информирует учащихся о различных аспектах по определенной теме дисциплины;
- рассматривает функции, формы и виды деловой коммуникации;
- знакомит с основными средствами, стилями и формами деловой коммуникации;
- раскрывает различные проблемы в деловых отношениях.

Достоинством лекции при этом является изложение значительного количества обобщенного, систематизированного учебного материала довольно большому числу студентов за короткий отрезок времени. Поэтому это довольно экономный способ сообщения информации, новых знаний учащимся.

Основной задачей *разъясняющей* функции является, прежде всего, формирование у студентов основных понятий темы или раздела дисциплины. С этой целью в ходе рассмотрения вопросов лекции в первую очередь закладывается понятийный аппарат, дается конкретная терминология по предмету (например: коммуникация, вербальная и невербальная коммуникация, межкультурная коммуникация, деловая этика, деловые приемы и встречи, деловые переговоры и др.).

Не менее важной функцией является *стимулирующая* функция.

Для достижения одной из ее задач — привлечения внимания аудитории — используются различные средства наглядности (презентация, раздаточный материал, небольшие видеоролики длительностью 1-5 минут, наглядные примеры и др.).

Чтобы вызвать интерес и желание у студентов подробнее изучить конкретную тему, необходимо подчеркивать актуальность каждой тематики дисциплины, ее связь с будущей профессиональной деятельностью. Так, при определении целей деловой беседы и дискуссии, преподаватель приводит несколько примеров, а далее предлагает студентам дополнить их список в связи с их будущей профессиональной направленностью. Например:

«Purposes of business talk and discussion:

Group discussions may serve various purposes. Some of them are:

- 1) to reach a solution on an issue of concern;
 - 2) to generate new ideas or new approaches to solving a problem;
 - 3) to select candidates;
 - 4) to provide us with an avenue to train ourselves in various interpersonal skills;
- ... (Give your own ideas)».

При *развивающей* функции выполняются, в частности, такие задачи, как оценка и анализ различных явлений, а также активизация умственной деятельности студентов.

Для достижения поставленных задач применяется, в частности, такой метод, как анализ проблемных ситуаций. Примером является определение типа коммуникации на основе приведенных примеров или распознавание стилей коммуникации с учетом описанных характеристик.

Также в ходе лекции используется разбор ситуационных задач, например: анализ какой-то организации с точки зрения ее культурного состава или рассмотрение общих стереотипов различных культурных групп среди трудоспособного населения своего региона, а также их влияние на взаимоотношения между членами различных групп.

Ориентирующая функция лекции заключается, в первую очередь, в оказании помощи студентам сориентироваться в огромном количестве различных учебных, методических, научно-исследовательских источниках. С этой целью им предоставляется рекомендованный список литературы.

Во-вторых, эта функция также помогает учащимся составить собственное представление о конкретной проблеме. Для этого в ходе лекции предлагаются различные взгляды ученых, их подходы к решению поставленных задач, происходит сопоставление мнений, что помогает выработать свою точку зрения.

Отмечается, что лекция призвана развивать научное, методологическое мышление студентов, поэтому *убеждающая* функция лекции делает акцент на систему доказательств. При этом важнейшей ее задачей является подтверждение, а также доказательство информации, предложенной лектором.

Релевантность и обоснованность представленной преподавателем информации обеспечивается различными способами.

Во-первых, это знакомство с реальными фактами.

Во-вторых, правдивость сказанных слов лектора может подкрепляться путем представления практических доказательств. В этом контексте примерами могут служить различные ситуации, имевшие место быть в бизнес мире, также приводятся случаи, произошедшие в отдельных компаниях.

При организации лекции по дисциплине «Деловые коммуникации» на английском языке в неязыковом вузе важно соблюдать определенные требования к ее организации [4].

Первым требованием является *соблюдение нравственных аспектов лекции и преподавания*. Так, лектор подчеркивает культурное и межкультурное, нравственное, этическое значение изучаемых аспектов делового взаимодействия. Личным примером, а также примерами из реальных ситуаций

преподаватель демонстрирует положительные образцы общения в учебных и профессиональных ситуациях.

Второе требование — это *наличие четкой структуры и логики раскрытия вопросов по плану лекции*. Для реализации этого требования важна методическая обработка лекции: выведение главных положений и выводов, разъяснение новых терминов, использование различных точек зрения по рассматриваемым вопросам.

Третье требование — это *применение аудиовизуальных дидактических материалов и средств*.

С этой целью используются раздаточные материалы с описанием конкретных примеров, а также тестовыми и практическими заданиями.

Каждая лекция сопровождается презентацией, на которой представлены основные положения темы. Презентация к лекциям на английском языке в неязыковом роле играет ключевую роль, поскольку служит визуальной опорой для студентов, обладающих слабыми знаниями по английскому языку, что снимает языковой барьер в восприятии учебного материала.

Кроме того, лекции подкрепляются короткими видеороликами по отдельным вопросам от преподавателей, специалистов из ведущих зарубежных вузов или бизнес организаций.

Таким образом, неоспоримыми достоинствами вузовской лекции по дисциплине «Деловые коммуникации» на английском языке являются сообщение и усвоение новых знаний в экономной форме; повышение научного уровня подготовки; развитие интеллектуальной и мотивационной сфер учащихся; реализация межпредметных связей; привитие интереса к будущей профессиональной деятельности; сотворчество, творческое и эмоциональное взаимодействие лектора с аудиторией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аношина Е.Ю.* English for Business Communication: учебно-методическое пособие. Тольятти: ТГУ, 2018. 146 с.
2. *Белых А.С.* Педагогика высшей школы: учебное пособие. Луганск: Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2018. 248 с.
3. *Гагарин А.В.* Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие: М.: Изд-во МЭИ, 2010. 209 с.
4. *Кручинин В.А.* Психология и педагогика высшей школы: учеб.-метод. Пособие. Ч II. Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. 195 с.
5. *Chaturvedi P.D., Chaturvedi M.* Business Communication. Dorling Kindersley (India) Pvt. Ltd. 2012. 285 p.

ПОСТАНОВКА ОТКРЫТОГО ВОПРОСА: *CASE STUDY* НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ВУМО "وأخلاقهم العرب عادات" ОБ ОБЫЧАЯХ И ТРАДИЦИЯХ АРАБСКИХ СТРАН

Аннотация. Фоновые знания необходимы для успешного усвоения иностранного языка. Автор на примере оригинального арабского текста о традициях и обычаях арабских стран рассматривает так называемый «открытый вопрос», исключающий односложные ответы, и также его разновидность, основанную на принципе «неверного» утверждения, что помогает одновременно развивать различные языковые навыки.

Ключевые слова: открытый вопрос; «неверное» утверждение

Как известно, так называемый открытый вопрос, который исключает односложные ответы «да» и «нет», популярен в различных видах человеческой деятельности: науке, бизнесе, медицине — и конечно же, в образовании.

Предлагаю рассмотреть варианты открытого вопроса на примере одного из учебных материалов Военного университета – оригинального арабского текста «وأخلاقهم العرب عادات» («Обычаи и традиции арабов»). Здесь, как увидите, благодатное содержание для постановки учебных вопросов в целом и открытых вопросов в частности — крайне важных для углубления знаний и развития интеллекта учащихся.

Рассмотрим открытый вопрос на примере эпизода о традициях чаепития.

القهوة والشاي

Кофе и чай



ومن طرق اكرام الضيف كان تقديم القهوة. والقهوة تقدم لكل ضيف مهما صغر مقامه. ولا يصح الاعتذار عن قبول القهوة. والعادة في نجد ان يصب للضيف بضع قطرات من القهوة ثم يتكرر الصب مرة اخرى حتى يهز الضيف يده مكتفيا، اما في البحرين والكويت والحجاز فيصب نصف الفنجان تقريبا للضيف، والقهوة في جميع البلدان العربية تحضر بلا سكر.

Перевод на русский язык: «Один из способов почитания гостя — предложить кофе. Кофе подается каждому гостю, каким бы незначительным ни было его положение в обществе. Отказываться от кофе не нужно. В Неджде принято наливать гостю кофе по несколько капель, а затем повторять до тех пор, пока тот не махнет рукой — мол, достаточно. В Бахрейне, Кувейте и Хиджазе гостю наливают примерно половину чашки. Кофе во всех арабских странах готовят без сахара».

اسئلة

ما هي الطريقة المعروفة بين العرب من ايام الجاهلية حتى الان لاكلرم الضيف؟ - ان هذه الطريقة لاكلرم الضيف هي تقديم القهوة.

كيف تقدم القهوة للضيف؟ - تقدم القهوة لكل ضيف مهما صغر مقامه.
 و لماذا لا يصح الاعتذار عن قبول القهوة؟ - السبب ان الاعتذار عن قبول القهوة هو مثل اهانة مضيف البيت.
 في رايتك، لماذا يصب بضع قطرات - او نصف الفنجان تقريبا - من القهوة للضيف في الدول العربية؟ - السبب في صب القهوة بالقطرات او بنصف الفنجان هو ان القهوة العربية، كالعادة، قوية جدا.
 وفي موضوع قبول القهوة. متى يهز الضيف يده؟ - في موضوع قبول القهوة، يهز الضيف يده مكتفيا.
 وكيف تحضر القهوة في البلدان العربية؟ - في جميع البلدان العربية، تحضر القهوة بلا سكر.

في رأيك، ماذا يفضل معظم العرب. القهوة او الشاي؟ - اما معظم العرب، فلا شك انهم يفضلون القهوة على الشاي.

Перевод вопросов / ответов на русский язык

- 1). Что это за способ оказания почтения гостю, который известен у арабов с доисламских времен до наших дней? — Этот способ почитания гостя состоит в том, чтобы предложить кофе.
- 2). Как гостям подают кофе? — Кофе подают каждому гостю, каким бы незначительным ни было его положение в обществе.
- 3). Почему отказываться от кофе не стоит? — Причина в том, что отказаться от кофе — это все равно что оскорбить хозяина дома.
- 4). На ваш взгляд, почему в арабских странах гостю наливают несколько капель — или примерно полчашки — кофе? — Причина, по которой кофе наливают каплями или по половине чашки, заключается в том, что арабский кофе, как правило, очень крепкий.
- 5). В связи с кофейной церемонией: когда гость помашет рукой? — Гость махнет рукой, чтобы показать, что ему достаточно: наливать кофе больше не нужно.
- 6). Как готовят кофе в арабских странах? — Во всех арабских странах кофе готовят без сахара.
- 7). По вашему мнению, что предпочитает большинство арабов: кофе или чай? — Что касается большинства арабов, то нет сомнений, что они предпочитают кофе чаю.

Как видим из приведенного выше примера, открытый вопрос что в русском, что в арабском языках начинается с вопросительных слов «هي ما» (что это за), «كيف» (как), «لماذا» (почему), «متى» (когда), «ماذا» (что) — то есть с таких слов, которые исключают односложные ответы.

Теперь рассмотрим разновидность открытого вопроса, построенного на принципе «неверного утверждения», что на взгляд автора наиболее полно отвечает задаче получить у учащегося максимально развернутый ответ. Такого рода вопрос как сам по себе может состоять из ряда взаимодополняющих вопросов и тезисов, так и предполагает, как правило, ряд взаимодополняющих ответов.

عادات العرب واخلاقهم

Обычаи и традиции арабов



الكرم – الكرم من الصفات المعروفة عند العرب في الجاهلية والاسلام، ولا يزال العرب حتى الان يتفاخرون بها.
ويكاد يكون في كل البيت من بيوت العرب مضيف وقد يكون حجرة واحدة او بناء مستقلا.
ولا شيء ينال من احساس العربي اكثر من اهانة ضيفه.

Перевод на русский язык: «Щедрость — одно из качеств, присущих арабам как в доисламские времена «джахилийи», так и в исламе, чем арабы гордятся по сей день. Практически в каждом арабском домохозяйстве предусмотрено место для гостя; это может быть отдельная комната или же отдельно стоящее здание. Ничто так не оскорбит чувства араба как унижение его гостя».

Пусть в ходе занятия курсанты будут отвечать на вопросы по тексту в русле открытого вопроса, построенного по принципу «неверного утверждения». На взгляд автора, ценность открытого вопроса такого рода состоит в необходимости аргументации ответа — причем с использованием лексического запаса, выходящего за рамки данного конкретного урока.

I. Итак, в тексте данного эпизода урока видим:

-. بها يتفاخرون الان حتى العرب يزال والاسلام، ولا الجاهلية في العرب عند المعروفة الصفات من الكرم
«Щедрость — одно из качеств, присущих арабам как в доисламские времена «джахилийи» так и в исламе, чем арабы гордятся по сей день».

اسئلة



- في رأيي ، قد قلت ان العرب في الجاهلية والاسلام لا يزالوا يتفاخرون بجمالهم (مثل يتفاخر البدوي في هذه الصورة)؛ اليس كذلك؟

- لا، يا أستاذ ، هذا ليس صحيحا!

بحقيقة، لا يزال العرب يتفاخرون بصفات اصلية اخرى، وفي بدايتها الكرم والضيافة.

Перевод вопросов / ответов на русский язык

— По моему мнению, ты только что сказал: арабы по-прежнему — с доисламских времен по сей день – гордятся своей красотой (подобно этому бедуину на фото); не так ли?

— Нет, учитель, это неверно! В действительности, арабы по-прежнему гордятся иными аутентичными чертами — прежде всего щедростью и гостеприимством.

II. Далее в тексте урока находим следующий эпизод — в данном случае на тему гостеприимства — к которому удобно поставить вариант открытого вопроса в форме «неверного утверждения» теперь уже в виде составного вопроса:

مضيف العرب بيوت من بيت كل في يكون ويكاد
Практически в каждом арабском домохозяйстве есть место для гостя.



- 1). المستحيل، لان من يكون قد هذا - العرب بيوت من بيت كل في يكون يكاد المقدس الكتاب ان اعتقد .
بالله يؤمنون انهم بالمسيح يؤمنون لا العرب
- 2). العرب بيوت من بيت كل في يكون ويكاد -العرب؟ بيت من بيت كل في يكون يكاد وماذا... طيب .
مضيف

Перевод вопросов / ответов на русский язык

1). — Полагаю, практически в каждом арабском доме имеется библия. — Нет, это было бы невозможно. Поскольку арабы не веруют в Христа — они веруют в Аллаха.

2). — Хорошо... так что же есть едва ли не в каждом арабском доме?—
Практически в каждом арабском доме есть место для гостя.

III. Не могу не привести ниже еще один удачный случай задать открытый вопрос, основанный на принципе «неверного утверждения»:

— «Ничто так не оскорбляет чувства араба, как унижение его гостя.»
— إهانة ضيفه .
من إحساس العربي اكثر من وإهانة ضيفه .
«Ничто так не оскорбляет чувства араба, как унижение его гостя.»



الخيال يحبون العرب كل لأن حصانه سرقة من أكثر العربي احساس من ينال شيء أعرفه، لا كما حق؟ على انا هل بشديدا حبا ضيفه وإهانة من أكثر العربي إحساس من ينال شيء بالفعل، لا. المرة هذه ليس. أستاذة لا، يا -

Перевод вопросов/ответов на русский язык

- Насколько мне известно, ничто так сильно не оскорбит чувства араба, как кража его лошади, потому, что все арабы очень любят лошадей. Я прав?
- Нет, профессор; не в этот раз. В действительности, ничто не оскорбит чувства араба сильнее, чем унижение его гостя.

В заключение хотелось бы отметить, что открытый вопрос в целом и открытый вопрос, основанный на принципе «ложного утверждения», в частности обычно вызывают максимально развернутый ответ, в ходе которого тренируется пройденный лексико-грамматический материал и приобретает новый. Учащиеся таким образом развивают память, логику и догадливость — чему способствует видеоряд, которым полезно дополнять вопросы такого рода, а также тренируются в плане выстраивания аргументации к заранее не ожидаемым вопросам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Курляндская О. (ред.) Хрестоматия учебно-дидактических материалов. ВУМО. 2023.

КАК НАЧАТЬ ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** Китайский язык — один из самых распространенных языков в мире. Любой язык, а китайский язык особенно практически невозможно выучить самостоятельно, необходима прочная база, на которую можно опираться при изучении новых слов и грамматики. Освоение любого языка следует начать с фонетики, на этом этапе очень важно поставить правильное произношение. Однако заниматься только фонетикой достаточно утомительно, поэтому более рациональным подходом является тот, где половина урока посвящена постановке произношения, а вторая половина направлена на изучение базовых знаний по иероглифике.*

***Ключевые слова:** китайский язык; фонетика; произношение; иероглифика*

Китайский язык — один из самых распространенных языков в мире. Он относится к сино-тибетской группе языков, и рассматривается многими как группа диалектов, сильно отличающихся по произношению, но имеющих общий грамматический строй.

Чаще всего изучают путунхуа **普通话**, дословно «общераспространенный язык» или мандарин. На нем говорит более 70% населения КНР, он основан на диалектах северо-востока Китая, и, прежде всего, пекинском диалекте. Путунхуа — это официальный язык административных органов, а также телерадиовещания.

Конечно, любой язык, а китайский язык особенно, сложно выучить самостоятельно. Нужна прочная база, на которую следует опираться. Тем, кто решил учить любой язык, следует прежде всего обратить внимание на фонетику и поставить правильное произношение.

Существует ряд фонетических учебников китайского языка. Например, как базовый можно использовать учебник Хань Даньсин «Практическая фонетика современного китайского языка», учебник Тараса Ивченко «Новые горизонты», а также А. Габур, В. А. Муравьевой «Фонетический тренажёр», где аудиодорожки включены в само пособие.

Основной фонетической единицей в китайском языке является слог, он же является и основной лексической единицей. Каждый слог в китайском языке имеет значение. Из комбинации слогов образуются слова, которые устойчивыми сочетаниями не являются, поскольку легко распадаются на слоги, которые и служат главными смысловыми элементами языка. Такое принципиальное отличие китайского языка от европейских языков и составляет существенную сложность при его изучении.

Слог состоит из инициали — согласного звука, стоящего всегда в начале слога, и финали, которая является гласным окончанием слога. Инициаль, то есть согласный, в слоге, может быть только одна или отсутствовать, тогда слог будет состоять только из финали, то есть гласных.

Финаль же представляет собой одну или несколько гласных, их сочетание отличается строгой закономерностью. Всего в китайском языке 21 инициаль и 35 финалей. Они комбинируются не произвольно, а в строгом порядке. Не все

инициали (согласные) могут сочетаться со всеми гласными или сложными финалями. В современном нормативном путунхуа существует около 400 слогов, являющихся устойчивыми сочетаниями.

Китайский язык тональный, то есть один и тот же слог может произноситься разными способами, что меняет его значение. Тон — это определенное изменение высоты звука, которое присуще слогу.

В современном китайском языке путунхуа 4 полных тона и один редуцированный. Не все 400 слогов в современном языке произносятся всеми 4 тонами, таким образом все звучание китайского языка состоит из приблизительно 1500 различных комбинаций.

Для правильного произношения необходимо обязательно обращать внимание на тоны, это требует определенного навыка, без практики воспроизвести точный тональный рисунок очень сложно.

В качестве алфавита в китайском языке существует система транскрипции иероглифов латинскими буквами, которая называется пиньинь (拼音), что означает «запись звука». Она была принята в КНР 1958 году, а с 1979 г. эта система стала использоваться во всем мире.

Знак тона представляет собой черту, которая ставится над гласной в слоге, если слог состоит из нескольких гласных, то знак тона ставится над так называемой слогаобразующей гласной в сложной финали, где обычно одна гласная звучит сильнее, чем остальные.

Есть один тон, который никак не обозначается, и его называют нулевым или нейтральным. Он употребляется обычно при повторе слога и произносится чуть выше предыдущего слога, если это был 3 или 4 тон, и чуть ниже после 1 и 2 тона. Большинство китайских слов двусложные, нейтральный тон бывает только у второго слога, первый слог всегда полно тонированный.

Заниматься на первом этапе только отработкой произношения, достаточно утомительно, поэтому более рациональным подходом является тот, где изучение фонетики сочетается с освоением иероглифики.

Каждый иероглиф обозначает слог, сколько иероглифов, столько слогов. Поскольку все иероглифы на письме отличаются, то в силу значительного числа омофонов переход на алфавитное письмо достаточно проблематичен. Тем более, что иероглифы не являются фонетическим письмом, и могут использоваться всеми диалектами для понимания информации на письме, но не на слух.

Несмотря на большое количество иероглифов, которые необходимо выучить, чтобы читать и писать по-китайски, этот процесс можно облегчить. Для этого нужно выучить определенные закономерности образования иероглифов.

Все иероглифы имеют определенные четкие правила построения и состоят из ограниченного числа повторяющихся элементов.

Прежде всего это черты. Черта — это простейшая часть иероглифа. Основных черт пять, они имеют модификации, и в общей сложности их получается чуть больше 20. Устойчивые сочетания черт образуют графемы. Иероглиф представляет собой комбинации черт и графем, четко фиксированные.

Для классификации иероглифов в бумажном словаре используются особые сочетания черт и графем, которые называются ключи. По-китайски они называются **部首**, что можно перевести как название раздела, то есть по одинаковым ключам иероглифы располагаются в соответствующих разделах словаря.

В современных китайских словарях используется 214 ключей, их число в течение времени менялось. Наиболее употребительными является немногим более 100 ключей, остальные или редко употребляются или являются комбинациями других более простых.

В словарях ключи располагаются по мере увеличения количества черт, начиная с одной, которая одновременно является и горизонтальной чертой и ключом, и цифрой один.

Большая часть иероглифических ключей является самостоятельными иероглифами. Все они имеют названия, показывающие их смысл, что помогает понять значение иероглифа.

На современных интенсивных курсах изучения китайского языка с целью экономии времени не учат иероглифические ключи, тем более что при наличии электронных словарей не требуется систематизация иероглифов.

Однако несмотря на относительно долгий период, который требуется для того, чтобы выучить такой своеобразный иероглифический алфавит, изучение таких устойчивых сочетаний полезно, так как в последствии позволяет самостоятельно без помощи преподавателя написать любой иероглиф, поскольку, как уже говорилось, иероглифы состоят из ограниченного числа фиксированных сочетаний, в противном случае каждый иероглиф приходится запоминать как отдельную картинку.

Кроме того, ключи, которые в основном находятся в левой части иероглифа, часто позволяют понять его смысл. Например, ключ «рука» обозначает различные действия руками, ключ «вода» дает понять, что речь идет о жидкостях или водоемах и т. д.

В правой части иероглифа часто располагается так называемый фонетик, то есть элемент, который позволяет прочесть иероглиф. Многие ключи также часто выступают в роли фонетика.

Большая часть современных иероглифов является фоноидеограммами, то есть левая часть иероглифа позволяет понять его смысл, а правая чтение.

Для заимствованных слов часто используют уже имеющиеся иероглифы, которые служат транскрипционными знаками. Кофе (kāfēi, **咖啡**), какао (kǎokǎo, **可可**), шоколад (qiǎokèlì, **巧克力**).

Иногда для заимствованных слов специально создают иероглифы. Хотя слово виноград (**葡萄**) в китайском языке существует уже почти 2000 лет, тем не менее оно является заимствованным, его верхний элемент — это ключ «травя», такой ключ, пишется обычно сверху и означает растение.

Существуют также заимствованные слова с частичной транслитерацией, когда первая часть нового слова передает звучание заимствованного, а вторая — является смысловым элементом. Пиво (píjiǔ, **啤酒**), где второй иероглиф

означает алкогольный напиток, (у него слева как раз ключ «вода», означающий жидкость), а первый — первый слог английского слова beer. Или «мотоцикл» (mótuōchē, 摩托车), где последний иероглиф обозначает транспортное средство.

Из современных курсов по иероглифике наиболее часто используются такие как: А.Г. Сторожук «Введение в китайскую иероглифику», Сюй Хуэй «Этимология китайских иероглифов», Learning 100 Chinese Radicals (с рабочей тетрадью), а также Елена Макк «Китайский язык. Точки опоры».

Ответить на вопрос о том, сколько нужно выучить иероглифов, который часто задают, можно так. Поскольку китайские слова являются комбинациями иероглифов, то знание определенного количества иероглифов означает возможность использования почти в 10 раз большего количества слов, составленных с их помощью.

Экзамен на знание китайского языка, который проводят в Китае, как раз основан на принципе повышения уровня в зависимости от количества используемых иероглифов.

И последний вопрос, который всегда бывает первым, но в данном случае не случайно вынесен в конец. Это грамматика. В китайском языке все правила грамматики можно сформулировать в одном предложении: порядок слов. И это не шутка, особенно учитывая, что слов как таковых нет. Так что основной сложностью китайского языка является его отличная от привычной логика, изучение которой может стать очень увлекательным занятием.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой китайско-русский словарь, тт. 1–4. Под ред. И. М. Ошанина. М., 1983-1984.
2. Большой русско-китайский словарь. Пекин, 1985.
3. Габур А. А., Муравьева В. А. Курс китайского языка: Фонетический тренажёр. Санкт-Петербург, 2021.
4. Галимзянова А. К. Культурная дипломатия Китая // Восточный альманах. М.: Квант Медиа. 2018. № 2. С. 18-25.
5. Коротков Н. Н. Основные особенности морфологического строя китайского языка. М., 1968.
6. 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. Малюга, Т. А. Дмитренко, Е. В. Пономаренко, Ю. Н. Марчук, Е.В. Бреус. 2014. С. 196.
7. Литвинова Ю. Г. Китайские идиомы. В сборнике: Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 598-603.
8. Литвинова Ю. Г. Китайские слова, которые отражают менталитет и культуру китайцев. В сборнике: Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сборник материалов V международной научно-практической конференции (филология, педагогика и межкультурная коммуникация). 2022. С.520-524.
9. Литвинова Ю. Г. Нормативный китайский язык и диалекты китайского языка. В сборнике: Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы научно-практической конференции. 2017. С. 118-123.

10. Литвинова Ю. Г. Экзамен на уровень китайского языка. В сборнике: Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сборник материалов IV международной научно- практической конференции. 2021. С. 292-297.
11. Литвинова Ю. Г., Софронова Л. В. О специфике преподавания экономического дискурса на восточных языках. В сборнике: New World. New Language. New Thinking. Материалы III ежегодной международной научно-практической конференции. 2020. С. 406-409.
12. Макк Е. Китайский язык. Точки опоры. Издательство: Шанс. 2020.
13. «Новые горизонты. Интегральный курс китайского языка» Т. В. Ивченко. Учебник. Часть 1,2. 2012.
14. Софронов М. В. Китайский язык и китайское общество. М., 1979.
15. Сторожук А.Г. «Введение в китайскую иероглифику: учебно-справочное издание». Санкт-Петербург. 2017.
16. Сюй Хуэй. Этимология китайских иероглифов. Сто самых красивых китайских иероглифов, которые должен знать каждый. Литрес 2020.
17. Хань Даньсин. Практическая фонетика современного китайского языка. Литрес. 2018.
18. Learning 100 Chinese Radicals. Peking University Press. 2022.

Ломакина И.А.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИЗУЧЕНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО

***Аннотация.** Изучение испанского языка будет более эффективным, если использовать в качестве базы первый иностранный язык, в данном случае – английский. Автор подчеркивает, что при этом требуется уделять внимание не только их сходствам, но и отличиям, чтобы обеспечить требуемый положительный перенос.*

***Ключевые слова:** испанский язык; английский язык; второй иностранный язык; положительный перенос; интерференция*

На сегодняшний день владение английским языком как языком международного общения является уже не конкурентным преимуществом, а объективной необходимостью для лиц, желающих строить успешную карьеру на высоких позициях и эффективно осуществлять коммуникацию с представителями других культур в международном пространстве [8]. Более того, стремительное развитие мировой экономики, миграционных процессов, туризма, информационно-коммуникационных технологий и других феноменов, обеспечивающих более глубокую взаимосвязанность мира, чем когда-либо ранее в истории, ведут к тому, что и владение английским языком перестает быть компетенцией, позволяющей человеку гарантировать себе перспективное будущее, — сегодня уже можно говорить о необходимости владения не менее чем двумя иностранными языками для обеспечения себе высокого спроса на рынке труда.

Испанский язык является одним из наиболее популярных среди студентов языковых дисциплин, выбирающих себе второй иностранный язык. Е.И.Черкашина и С.Д. Дьячкова обуславливают это следующими факторами:

- Испанский является четвертым по распространенности языком в мире: на нем говорит 559 млн человек, или 6,9% мирового населения [14];
- Испанский так же, как и английский язык, имеет статус международного и, в частности, является одним из рабочих языков ООН;
- Значительная часть обучающихся имеет особую любовь к культуре и истории Испании, стран Латинской Америки и иных испаноговорящих стран. Некоторые отмечают эстетическую красоту звучания испанского языка;
- Путешествия и эмиграция в эти страны становится все более распространенным феноменом. За счет изучения испанского языка возрастает межкультурная компетенция обучающегося, позволяющая ему эффективно участвовать не просто в коммуникации с людьми, говорящими на другом языке, но и в межкультурном диалоге [13];
- Не в последнюю очередь определяющим фактором выступает и то, что, по мнению некоторых студентов, испанский рассматривается как более легкий по сравнению с французским или немецким языками [11].

Многие исследователи обращают внимание на то, что изучение испанского языка на основе уже имеющегося опыта изучения иностранных языков может ускорить процесс усвоения языка у обучающегося [10]. При этом надо заметить, что при изучении второго иностранного языка на платформе вуза ему уделяется куда меньше внимания и времени, чем первому иностранному языку, в результате чего острая необходимость возникает в отношении компенсации этого недостатка. Более того, как правило, изучение первого иностранного языка начинается с уже имеющегося уровня языкознания (от А2 до В1), в то время как второй иностранный язык обычно учится с нуля [7].

Если учить испанский язык на базе некоторых других иностранных языков, то у обучающегося возникают определенные преимущества, которых нет у тех, кто учит язык впервые. И.А. Зимняя указывает, что к таким преимуществам относятся лучшее осмысление и запоминание, а также опережающее отражение [6]. Е.А. Савчук дополняет это способностью к догадкам по аналогии с другим иностранным языком, уже имеющимися механизмами артикуляции, развитым уровнем рефлексии и самоконтроля, опытом взаимодействия с иностранным языком и наличием лингвистического мышления [8]. Все эти факторы, в частности, способствуют тому, чтобы обучающийся самостоятельно выработал у себя собственную стратегию по изучению языка.

При этом необходимо обращать внимание на то, что, когда человек овладевает тремя иностранными языками, возникает феномен трилингвизма, или триглоссии, который имеет свои последствия для каждого из языков (родного, первого и второго иностранных) [4]. К этим последствиям относятся:

- Интерференция — отрицательное явление, когда один язык накладывается на другой, в результате чего подмена правил одного языка правилами другого препятствует обучению [12];
- Положительный перенос — позитивное явление, когда изученный язык не нарушает норм нового языка, а наоборот, способствует его лучшему освоению [3].

И.Л. Бим отмечает, что для того, чтобы добиться положительного переноса и избежать интерференции, приступать к изучению второго иностранного языка нужно как можно позднее [5].

Положительный перенос происходит на следующих уровнях:

1. Уровень речемыслительной деятельности (способность лучше запоминать, воспринимать, продуцировать, комбинировать, выбирать, опережающим образом отражать элементы языка);
2. Уровень языка (перенос схожих лингвистических явлений);
3. Уровень навыков обучения (умение пользоваться словарями, электронными ресурсами, таблицами и т.д.);
4. Социокультурный уровень (наличие социокультурных знаний, т.е. знаний в области взаимодействия культур, особенно если речь идет о переносе в рамках европейских языков, используемых на пространстве с близкой по содержанию культурой).

Исходя из влияния положительного переноса, можно заключить, что при изучении второго иностранного языка на базе первого требуется постоянно сопоставлять их языковые явления для выявления сходных и контрастирующих элементов.

В российских реалиях первым иностранным языком, как правило, выступает английский (по данным Минпросвещения, в российских школах число изучающих английский язык (14,65 млн) в разы больше, чем число изучающих второй по распространенности в школьном образовании немецкий язык (2,56 млн) [2]. В этой связи изучение испанского в вузе или на других образовательных платформах обычно происходит на базе английского. Проведем сравнительный анализ факторов, препятствующих положительному переносу из английского в испанский язык или, наоборот, стимулирующих его (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ английского и испанского языков

	Факторы, способствующие положительному переносу	Факторы, препятствующие положительному переносу
--	---	---

Лексика	<p>1. Использование латинского алфавита;</p> <p>2. Совпадение, схожее написание и звучание ряда лексических единиц (celebrate – celebrar, animal – animal и т.д.), что позволяет избежать перевода, а пользоваться механизмом догадок.</p>	<p>Наличие как ложных эквивалентов (record – записывать, recordar – вспоминать; support – поддержать, soportar – выносить, выдерживать), так и частично совпадающих (complicidad – соучастие в преступлении и сопричастность; complicity – соучастие в преступлении).</p>
Грамматика	<p>Совпадение некоторых грамматических форм (например, Present Perfect и Pretérito Perfecto; наличие монофтонгов, дифтонгов и трифтонгов (aire, estudiáis, admiración – near, coat, hour); и т.д.)</p>	<p>1. Частичное совпадение в применении грамматических форм (to be соответствует ser и estar; в испанском есть рода у существительных и артикли мужского и женского рода; сослагательное наклонение в испанском может выступать признаком действия в будущем; в испанском сильнее развито повелительное наклонение за счет tú, vosotros, usted, ustedes в противовес английскому you; и т.д.)</p> <p>2. Разные грамматические правила (например, ударения над словами в испанском языке).</p>
Фонетика	<p>1. Близость некоторых звуков (например, межзубный θ в английском аналогичен кастильскому θ);</p> <p>2. Некоторые схожести в интонации.</p>	<p>1. Различная локализация звуков ([r], [d], [t]);</p> <p>2. Отсутствие редуцирования в испанском языке;</p> <p>3. Более простое чтение в испанском, поскольку, как правило, слово читается, как пишется, в отличие от английского, где требуется транскрипция.</p> <p>4. Иные различия.</p>

За счет действия указанных факторов процесс обучения может как упроститься, так и усложниться, когда речь идет о различиях в двух языках. Тем не менее путем исключения факторов интерференции и обеспечения

положительного переноса можно сформировать условия, при которых английский как первый иностранный язык будет оказывать позитивное воздействие на изучение второго языка — испанского. За счет применения специальных упражнений, направленных на сопоставление двух языков и выявление их сходств и отличий можно достичь синергетического эффекта как в самом изучении иностранных языков, так и в формировании социокультурной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ардаева Н.В., Ломакина И.А. Учебник испанского языка для начинающих. Уровень А1-А2. Учебное пособие. ИД «Наука». Москва. 2016. 536 с.
2. Астахов П.В. Минпросвещения назвали самые популярные иностранные языки в школах // Абзац Медиа. 06.09.2022. URL: <https://absatz.media/news/11594-v-minprosvesheniya-nazvali-samye-populyarnye-inostrannye-yazyki-v-shkolah> (дата обращения: 18.01.2024)
3. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: дис. ... докт. пед. наук. СПб., 1993. 504 с.
4. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
5. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : [Учеб. пособие]. Обнинск (Калуж. обл.) : Титул, 2001. 45 с.
6. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО 'МОДЭК', 2001. 432 с.
7. Маслова Ю.В. Некоторые особенности обучения испанскому языку как второму и последующему иностранному языку на базе английского языка // Психология образования в поликультурном пространстве. 2021. № 3 (55). С. 91-98.
8. Савчук Е.А. К вопросу о взаимодействии языков в процессе обучения (на материале испанского и французского языков) // Филологические науки в МГИМО. Сборник научных трудов. 2002. № 11 (26). С. 53-62.
9. Соловова Е.Н., Козлова З.А. Глобальный феномен «ЕМІ» — английский язык как средство обучения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 144-149.
10. Хомович Н.В. Опора на языковой опыт и положительный перенос при формировании иноязычной грамматической компетенции студентов-лингвистов на основе сложных грамматических явлений испанского языка // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11. № 3-4. С. 247-253.
11. Черкашина Е.И., Дьячкова С.С. Сходства и различия английского и испанского языков при обучении испанскому как второму иностранному в языковом вузе // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 1 (58). С. 276-282.
12. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для вузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 249 с.
13. El Español: Una Lengua Viva. Madrid, España: Instituto Cervantes, 2019. 96 p.
14. Ethnologue: Languages of the World / ed. by M. Paul Lewis. 26th ed. SIL International, 2023. 1248 p.

СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ С МЕТОДИКОЙ «ОБУЧЕНИЕ ПО СТАНЦИЯМ»

Аннотация. В статье описаны принципы и значимость методики «Обучение по станциям», представлен пример из личной копилки преподавателя по теме «Страноведение Германии». Поскольку в центре современной образовательной стратегии должен находиться сам обучающийся с его уровнем подготовки, языковыми, лингвострановедческими и стратегическими компетенциями, данный вид работы с будущими дипломатами и экономистами-международниками трудно переоценить.

Ключевые слова: рефлексия; обучение в команде; развитие коммуникативной и страноведческой компетенций; повышение мотивации; тайм-менеджмент

В настоящее время зарубежные и отечественные методисты едины во мнении: акцент с обучения иностранному языку должен переноситься на его изучение, т.е. на актуализацию самостоятельной работы учащихся, творческую составляющую их деятельности, большую автономию в работе. В центре образовательного процесса должен находиться сам обучающийся с его интересами, уровнем подготовки, психическими особенностями, целевыми установками, фоновыми знаниями и т.д. Важнейшими компонентами учебного процесса становятся рефлексия, креативность в решении задач средствами изучаемого языка, способность работать в команде и отвечать за достигнутый результат [1, с.107].

Методика «Обучение по станциям» помогает подойти к процессу обучения более дифференцированно, поскольку студенты, группируемые преподавателем по малым командам для прохождения станций, сами распределяют роли внутри своей группы, определяются со стратегиями работы. При этом — что очень важно — они учатся правильно распределять время, которое должно быть отведено на каждый вид работы (предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы) на конкретной станции. Внутри своей мини-группы студенты вольны, повторюсь, определять индивидуальные принципы работы, тогда как всю группу преподаватель держит в строгих временных рамках, потому что перемещаться по станциям необходимо одновременно, никто никого не ждет.

Хотя при работе с применением данной методики преподавателю и отводится роль наблюдателя в аудитории, эффективность занятия непосредственно зависит от тщательности подготовительной работы преподавателя, качества, уровня сложности подобранных материалов и разработанных заданий к ним.

Попробуем сформулировать другие преимущества обучения по данной методике:

- студент опробывает различные техники обучения, сам решает, в каком качестве он сможет принести наибольшую пользу мини-группе;
- развиваются чувства времени, ответственности за поставленную группой перед конкретным студентом задачу;

- поскольку на каждой станции студентами заполняется так называемый «бегунок», лист с ответами, это позволяет эффективнее проводить рефлексию, т.е. самоконтроль выполненного задания;

- занятие, построенное по принципу методики «обучение по станциям», является системно-деятельностным, следовательно, служит отличным инструментом повторения изученного страноведческого материала, повышает мотивацию обучения, помогает за сравнительно короткий срок изучить новые интересные факты по уже пройденной тематике.

Проиллюстрируем на конкретном примере, как может выглядеть одна из страноведческих станций.

Учащиеся делятся на группы; им раздаются задания, тексты и «бегунки» для самостоятельного заполнения (*Laufzettel*). Как уже упоминалось, преподаватель акцентирует внимание на том, что на каждой станции работа должна протекать в трех этапах: предтекстовом, текстовом и послетекстовом. Время, которое следует уделять прохождению каждого этапа, также прописано в рабочем листе. По мере прохождения станций учащиеся заполняют свои «бегунки».

После изучения федеральных земель бывшей ГДР студентам было предложено ознакомиться с дополнительными материалами по ним. Так, любому студенту, изучающему немецкий в качестве основного, было бы интересно узнать, как и где началась история российских немцев.

На предтекстовом этапе обучающимся предложено обсудить, поделиться фоновыми знаниями о том, откуда и почему появились немцы, в частности, на берегах Волги (3-4 минуты). На текстовом этапе студентам предложен текст (приводится в сокращенном виде) о немецкой слободе в Москве. В бегунке ребята отвечают на вопрос, кто и как сделал привлекательной идею переезда немцев земли Хессен в Россию, а также исправляют логические ошибки в неверных высказываниях.

Наконец, на послетекстовом этапе студенты предполагают, как пролегал непростой путь первых переселенцев из Германии в Россию, для этого им необходимо выполнить лексико-грамматическое упражнение, опираясь на заданный вокабуляр (*Wortsalat*, «словесный салат»).

STATION 1 - Hier beginnt die Geschichte der Russlanddeutschen

Vor dem Lesen des Textes: (3-4 Minuten)



Die Frage zum Diskutieren: Wo kommt das her, dass es in Russland (u.a. in Moskau, in Sibirien und am Wolga-Ufer) so viele Deutsche leben, die wir heute Russlanddeutsche nennen?

Notieren Sie die Ergebnisse Ihrer Diskussion in den Laufzettel.

Während des Lesens des Textes: (10 Minuten)

Die hessische Stadt Büdingen. Nicht klein; alt – der Stadtname wird schon in der Chronik vom Jahr 847 erwähnt. Reich an Sehenswürdigkeiten... 1763 erließ Zarin Katharina II. ein Einladungsmanifest – einen Aufruf an die Europäer nach Russland zu kommen. Sie lockte sie mit dem Versprechen von Religionsfreiheit, Steuerfreiheit für 30 Jahre, Selbstverwaltung in Muttersprache und Befreiung vom Militärdienst. Die meisten Einwanderer kamen aus den südwestdeutschen Gebieten wie Hessen und der Pfalz.

Warum gehörte ausgerechnet Hessen zu den Hauptauswanderungsgebieten? Hessens Landschaft besteht aus zahlreichen Mittelgebirgen. Die Bauer hatten es da schwer: Der Boden war unfruchtbar und die Zinsen hoch...

Moskau Ende des 17. Jahrhunderts... Am rechten Ufer der Jausa lag die „Deutsche Sloboda“ (Deutsche Siedlung). Im 16. Jahrhundert siedelten sich hier Deutsche an. Hier lebten damals Kaufleute, Offiziere, Ärzte und Handwerker aller Art. Ihre Häuser unterschieden sich durch ihre Größe und ihren Baustil, aber fast alle wurden aus Holz errichtet.....

1) *Waren Ihre Vermutungen richtig?*

2) *Womit lockten die Russen die ersten Russlanddeutschen an? Zählen Sie auf (LAUFZETTEL!!)*

3) *Korrigieren Sie die falschen Aussagen (ALLE Aussagen sind falsch!): (LAUFZETTEL)*

- Das Einladungsmanifest von Katharina II war ein Aufruf ausschließlich an die Einwohner der Stadt Büdingen.

- Hessens Landschaft besteht aus der westdeutschen Tiefebene.

- Büdingen spielt eine besondere Rolle in der russlanddeutschen Geschichte wegen des Sammellagers.

- Die Auswanderer fuhren mit Schiffen Richtung Schwarzes Meer und dann bis zum Wolgagebiet.

Nach dem Lesen: (6 Minuten)

Besprechen Sie den Weg der ersten Russlanddeutschen auf ihre neue Heimat: PASSIV; AKTIV!!

mit dem Versprechen verlockt; Paare trauen (lassen); aus dem Gebiet wegwehren; den Fluss hinauf fahren; nach Lübeck; nach St. Petersburg, Auswanderer registrieren; die Reise – weitergehen; das Boot nehmen; der Zug, die Kutsche - weiterfahren;

die neue Heimat in/an erreichen

LAUFZETTEL

Station 1

Vor dem Lesen des Textes:

Während des Lesens des Abschnittes und des Textes:

2) Womit lockten die Russen die ersten Russlanddeutschen an? Zählen Sie auf:
.....

3) Was haben Sie korrigiert? Schreiben Sie auf:
-

Nach dem Lesen:

Station 2

Vor dem Lesen des Textes:

Während des Lesens:

1) Was ist kein Synonym in der Reihe? Tragen Sie die „überflüssigen“ Wörter ein:

2) Füllen Sie die Tabelle aus. Welche Stichwörter passen in welche Spalte?

<i>Ein deutsches Dorf in Sibirien</i>	<i>Eine russische Kolonie in Deutschland</i>

3) *Stellen Sie die Fragen zu den angegebenen Antworten:*

- a) _____ ?
- b) _____ ?
- c) _____ ?

Nach dem Lesen:

Die Kolonie in Deutschland ist nach dem russischen Zaren Alexander I. benannt. Können Sie sich an andere russische Spuren in deutscher Geschichte / in deutschen Siedlungen erinnern? Ihre Antwort:

Когда истекут 20 минут, отведенные на работу на одной станции, студенты оставляют на столе рабочие листы и, захватив с собой лишь бегунок, перемещаются на другую. В зависимости от количественного состава группы станций может быть три или четыре. И сразу же приступают к работе с новыми материалами. При этом у ребят уже есть определенный опыт распределения времени на каждое задание, лидер команды может распределить задания между другими членами группы. Скажем, один студент читает текстовый фрагмент, выписывает ключевые слова, пока другие делают предтекстовое задание. По прошествии 3-4 минут первый уже может кратко передать другим студентам основное содержание текста. Пока остальные знакомятся с содержанием, он может начать выполнение лексико-грамматических заданий и одновременно следить за временем. Таким образом, студенты приобретают бесценные навыки тайм-менеджмента и работы в команде.

В качестве второй и третьей станции нами были представлены материалы по двум Александровкам — немецкой деревне в Сибири и русской деревне под Берлином (бегунок ко второй станции представлен выше), а также текст о природных красотах федеральной земли Мекленбург — Передняя Померания.

На работу на станциях уходит почти целая пара. На второй паре в течение примерно 20 минут происходит фронтальное обсуждение наработанного материала. На проверку заданий закрытого типа уходят считанные минуты, так как у всех заполнены бегунки. Что касается заданий открытого типа, преподаватель не обязательно проверяет все, а лишь наиболее релевантные, с его точки зрения. Если какие-либо тексты особо заинтересовали студентов, преподаватель отправляет их на корпоративную почту для дальнейшей — традиционной — проработки.

Как показывает практика обучения по станциям, учащиеся в результате такой формы учебной деятельности раскрывают свой организаторский и творческий потенциал. Студенты имеют возможность непрерывного общения на иностранном языке, интенсивной смены форм работы, отделения главного от второстепенного. Они не скучают ни минуты и за один час с небольшим узнают много нового и полезного. Замечено, что и общая обстановка в группе становится более непринужденной, теплой, что является залогом эффективного изучения иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лысикова И.В. Презентация книги для домашнего чтения «Johny schweigt» студентам лингвистического вуза с помощью методики «Обучение по станциям» // Наука и школа N 2. 2014 С.107-111.
2. Reise mit Schrumdirum: учебно-методическое пособие на нем.яз. в 2 ч. 1. Книга для чтения / сост. Н.Черепанова 2-е изд. М.: ЗАО «МСНК-пресс», 2015 80 с. ил. (Landeskunde)

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам применения мобильных образовательных приложений при обучении учащихся школы английскому языку в ходе самостоятельной работы. Автор рассматривает преимущества и ограничения использования современных ИКТ и заключает, что данное средство есть хорошее подспорье в работе учителя иностранного языка.

Ключевые слова: мобильные образовательные приложения; обучение английскому языку; самостоятельная работа учащихся

В настоящее время технический прогресс влияет на все сферы человеческой жизни. В течение последних нескольких лет все большее распространение среди людей любого возраста получила информационно-виртуальная среда. Общество постоянно развивается, находясь под влиянием новых технологий. Модернизация общества с применением новых технологий является следствием изменений в его структуре и затрагивает такие сферы, как наука, образование, развлечения, искусство. Согласно советскому и российскому философу, культурологу Д.В. Пивоварову «виртуальное объективно присутствует в любом элементе системы» [2, с. 110].

В современном мире английский язык является международным языком и охватывает все сферы жизни общества. В связи с этим неуклонно возрастает потребность в его изучении. В школьной программе английский язык является одним из основных предметов, соответственно возникает закономерный вопрос о том, возможно ли упростить процесс изучения английского языка и сделать его более эффективным, применяя новые технологии.

На смену стационарному персональному компьютеру (ПК) всё чаще приходят более практичные и мобильные устройства, такие как смартфоны, ноутбуки, планшетные компьютеры. За редким исключением, у каждого современного школьника есть личный смартфон. Это многофункциональное устройство становится главным инструментом доступа к учебным ресурсам и информации через Интернет. Применение смартфонов позволяет организовать эффективную учебную деятельность, а также помогает сформировать навыки самостоятельной работы в процессе обучения. Д. Тонинелли в своем исследовании отметил, что люди используют смартфон для того, чтобы читать новости, совершать покупки, общаться друг с другом, проводить видеоконференции, расширять кругозор, изучая новое, и даже проводить мероприятия [4].

Учитывая данные преимущества, разработчики способствуют использованию и практическому применению возможностей смартфонов,

создавая мобильные приложения в сфере образования. Однако до сих пор остается открытым вопрос об интегрировании мобильных приложений в процесс самостоятельного обучения английского языка.

Мобильные приложения имеют огромный потенциал в улучшении качества и результативности процесса обучения иностранному языку. Идея интегрирования мобильных приложений в обучение перспективна, так как ее реализация может оказать положительное влияние на весь учебный процесс. По мнению Ваульчиковой А.П., обучение с применением смартфонов позволяет изучать английский язык в быстром темпе, небольшими частями. При таком формате обучения усвоение знаний происходит практически незаметно, превращая трудоемкий процесс в более легкий [1].

Актуальность данной статьи обосновывается распространением смартфонов и возможностью использования их для оптимизации процесса самостоятельного изучения английского языка. В ходе исследования были выявлены следующие преимущества использования образовательных мобильных приложений при организации самостоятельной работы учащихся в ходе обучения английскому языку:

1. Быстрая обратная связь. Все приложения, которые содержат в себе тренировочные задания, моментально дают обратную связь. Если обучающийся, например, выполняет тест, то результат он получает сразу либо в момент прохождения, либо по завершении тестирования. Это отличается от привычной системы образования. В этом случае мобильные приложения упрощают учебный процесс как для педагога, так и для ученика, так как имеют уже готовую базу ответов и способны моментально отобразить результат;

2. Гибкое обучение. Мобильные приложения предоставляют возможность настроить индивидуальные характеристики. В параметрах пользователь может выбрать уровень подготовки, указать опыт в изучении языка, настроить темп обучения, уровень сложности заданий и другие индивидуальные характеристики. Также система адаптируется под пользователя, рекомендуя полезную информацию, сохраняя файлы и данные о пройденном материале;

3. Доступность информации. Прежде всего, мобильные приложения обеспечивают более быструю загрузку и поиск информации, чем веб-сайты;

4. Мобильность. Смартфоны практичнее и компактнее, чем книги. Все необходимые учебные материалы может содержать в себе мобильное приложение, установленное на смартфоне, который всегда под рукой;

5. Мультимедийный формат. Создатели приложений, используя возможности современных смартфонов, разрабатывают различные способы изложения информации: анимации, изображения, аудио- и видеоматериалы — все это помогает лучше усваивать информацию;

6. Независимость от местоположения. С появлением мобильных приложений обучение стало доступно практически из любой точки мира. Появилась возможность дистанционного обучения, что является огромным

преимуществом. Например, определенные группы детей с ограниченными возможностями здоровья не могут посещать учебные заведения, а дистанционное образование позволяет им не отставать от школьной программы и быть на связи с преподавателем;

7. Разнообразный контент. Существует несколько тысяч приложений, направленных на развитие различных навыков в изучении английского языка. Каждый пользователь может подобрать для себя одно или несколько необходимых приложений для определенных целей;

8. Современность. Обучение с применением смартфонов может вызвать интерес молодого поколения;

9. Улучшение качества коммуникации. Мобильные приложения дают возможность ученикам и учителям выстраивать быструю коммуникацию. Электронная почта и мессенджеры предоставляет возможность обмениваться материалами, а также отслеживать активность учеников, выполняющих самостоятельную работу, и их успеваемость;

10. Частое обновление образовательных материалов. Английский язык, как и любой другой, является открытой динамической системой. Это означает, что он непрерывно развивается. Если печатные издания могут отставать от быстро пополняющегося словарного запаса, то мобильные приложения постоянно обновляются.

Однако также существует определенный ряд ограничений в использовании мобильных приложений, которые можно классифицировать по следующим основаниям: технические ограничения, методические ограничения, ограничения, приносящие вред здоровью, ограничения, связанные с социальным неравенством. Рассмотрим каждый тип ограничения по порядку.

Технические ограничения:

1. Заряд батареи. Аккумуляторы смартфонов нуждаются в периодической подзарядке. Это может спровоцировать неудобство, так как в пределах учебной аудитории может быть недостаточно свободных источников питания для того, чтобы поддерживать необходимый заряд на телефоне;

2. Недостаточный объем памяти. Если не представится возможным найти универсальное приложение, которое будет подходить по всем запросам пользователя, то появится необходимость в установке нескольких приложений, которые могут занять достаточно места на встроенной памяти смартфона;

3. Постоянно развивающиеся технологии. Технологии развиваются стремительно, некоторые смартфоны, разработанные и выпущенные несколько лет назад, могут не поддерживать новую версию операционной системы. Мобильные приложения постоянно обновляются, вследствие чего некоторые приложения не поддерживаются на старых версиях операционной системы;

4. Разные операционные системы (ОС). Существуют две наиболее распространенные операционные системы, на которых работают смартфоны — iOS и Android. Данные ОС имеют свою библиотеку приложений — “App Store” и “Google Play” соответственно. Ограничение заключается в том, что не все приложения поддерживаются на двух ОС одновременно.

Методические ограничения:

1. Небольшой размер экрана смартфона, который ограничивает количество отображаемой информации;
2. Отвлекающий фактор. В процессе обучения с использованием смартфона обучающийся может использовать его в развлекательных целях.
3. Современные учебно-методические комплексы не сопровождаются специализированными приложениями;

Ограничения, приносящие вред здоровью:

1. Негативное влияние на зрение. В соответствии с нормами, установленными Роспотребнадзором, время нахождения перед экраном цифровой техники не должно превышать 30-35 минут [5]. Долгое нахождение перед экраном телефона может спровоцировать ухудшение зрения.
2. Негативное влияние на нервную систему и иммунитет.

Ограничения, связанные с социальным неравенством:

1. Стоимость приложения. На рынке мобильных приложений встречаются различные категории платности приложений: платные, условно бесплатные, бесплатные. Если для самостоятельного изучения английского языка можно оформить платную подписку, то в рамках школьной программы с этим могут возникнуть определенные трудности. Например, ограниченный бюджет учебного учреждения, либо несогласие со стороны родителей;

2. Стоимость смартфона. В общеобразовательном учреждении обучаются дети из семей с разным социальным статусом и материальным положением. Проблема может возникнуть, если у одного или нескольких детей стоимость и мощность производительности телефона будет отличаться от одноклассников. Также не стоит исключать возможность, что у ученика может вообще не быть телефона. Помимо психологического дискомфорта, ребенок может ощущать травлю со стороны сверстников, а также стать жертвой буллинга, то есть быть объектом насмешек или даже подвергаться физическому насилию.

Согласно Хидоятовой Р.К. учитель экономит до 30% учебного времени, используя мультимедийное сопровождение. Это позволяет оптимизировать учебный процесс, обогащая его новым содержанием, используя изображения, видеоматериалы, интерактивные модели [3].

Основываясь на полученной информации, можно сделать вывод о том, что рациональное использование мобильных приложений способствует более качественному становлению межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, мотивирует учащихся к самостоятельному изучению иностранного языка и позволяет более эффективно формировать как языковые, так и коммуникативные умения и навыки учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ваульчикова А. П. Сравнительный анализ мобильных приложений для изучения иностранных языков / А. П. Ваульчикова // Молодой ученый. 2021. № 44 (386). С. 247-249.
2. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. М.: Академический Проект, 2004.

3. Минина А.М. Определение виртуальной образовательной среды: комплексный подход // Педагогическое образование в России. 2016. №6.
4. Хидоятова Р.К., Файзуллаева М. Использование новых технологий на уроках английского языка // Достижения науки и образования. 2019. №8-3 (49).
5. Toninelli D., Pinter R., de Pedraza P. Mobile Research Methods. Ubiquity Press. 2015, 166 p.
6. Роспотребнадзор. Основные правила при работе за компьютером // URL: <https://02.rospotrebnadzor.ru/content/258/35803/> (дата обращения: 18.01.2024)

Максимова И.Р.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции студентов. Автор приводит различные определения самого понятия «культура», а также анализирует основные символы культуры. Также в статье дается краткое описание особенностей культуры и ее компоненты.*

***Ключевые слова:** социокультурный компонент; коммуникативная компетенция; символы культуры; обучение культуре; компоненты культуры*

Сегодня не приходится сомневаться в том, что обучение студентов, в том числе и иностранному языку, должно проходить в контексте культуры. Существует ряд культууроориентированных концепций: лингвострановедческая, социокультурная, лингвокультуроведческая, лингвокультурологическая, межкультурная [4]. Без социокультурного компонента невозможно полноценное формирование коммуникативной компетенции. Что же такое культура?

Кузнецова Е.В. предлагает «следующие доминирующие подходы к определению культуры: 1) предметные; 2) процессуальные; 3) семиотические; 4) определения, фиксирующие функции культуры; 5) деятельностные» [1, с.50].

Существует, по крайней мере, три основных подхода к определению культуры: «антропологический подход, когда к культуре относятся все стороны и результаты человеческой деятельности, все, что не было создано природой; аксиологический (ценностный) подход, согласно данному подходу, культура — высшее достижение человеческой деятельности, т. е. культура — это духовные ценности человека; информационно-семиотический подход, когда культура отражает «средства, способы и результаты человеческой деятельности» [3, с.248].

Любая культура в мире имеет свое пространство, в котором утверждаются соответствующие правила, нормы, ценности, стереотипы, практики, выражаемые в отношениях и поступках. Культура отличается свойственной ей динамикой, то есть, по-разному распространяется в мире, гармонирует с другими культурами или подавляет их.

Р.П. Мильруд рассматривает несколько вариантов того, что подразумевается под понятием «культура». «КУЛЬТУРА» (все слово пишется заглавными буквами) — это совокупный человеческий опыт, включая достижения цивилизации, используемые орудия и естественный язык на достигнутой человечеством ступени эволюции. «Культура» (с заглавной буквы) включает совокупность социально значимых продуктов материальной и духовной деятельности, составляющих, как национальное достояние, так и включаемых в мировое культурное наследие. Наконец, «культура» (строчными буквами) — это хранящиеся в коллективной памяти ценности, нормы, стереотипы, правила и практики, выражаемые в отношениях и поступках.» [2, с.5]. Традиционно они существуют в обществе и передаются от поколения к поколению, объединяя всех членов общества в «единую культуру». Таким образом, появляется возможность отличить «своих» и «чужих», тем самым обуславливая сопротивление влиянию иных культур. Таким образом, культура — это устойчивая и социально наследуемая форма группового поведения.

Культура распознается по характерной организации, отличается своими практиками, а также имеет типичные символы. Любая культура распознается по государственному строю, идеологии и религии. Одну культуру можно отличить от другой различными праздниками, обрядами и ритуалами. К символам культуры мы относим мифы, памятники, образцы ручного творчества и искусства.

Символ — это основной семиотический знак культуры. К его основным функциям относятся сохранение, кодирование и коммуникация информации в обобщенной форме. Можно сказать, что символ культуры — это знак в форме языка культурного сообщества, артефакта, философских мудростей, природного или социального объекта, произведений архитектуры и искусства, культурных событий, церемоний и ритуалов, известных организаций и учреждений, а также устойчивых традиций. Все это служит своеобразным индикаторам глубинных культурных особенностей народа.

Рассмотрим символы культуры на примере Великобритании. Одним из символов нации является английский язык в его британском варианте и, особенно, язык BBC. Несмотря на то, что это признанный символ культуры английского общества, большинство англичан не используют этот вариант в речи. Знаменитым артефактом в британской культуре является историческая Магна Карта — хартия, ограничившая в 1215 году власть монарха и защищавшая юридические права и привилегии свободного народа Англии [2]. Она является символом демократических традиций нации.

Что же символизирует «старую добрую Англию»? Конечно же рождественский пудинг с изюмом, фруктами, сладкими пряностями, темного цвета из-за густого сиропа, приготовленного из коричневого сахара. Символом тайн древней Шотландии служит знаменитое озеро Лох-Несс.

В каждой стране есть свои архитектурные шедевры и произведения искусства. Рассмотрим какие символы творческого потенциала нации существуют в Великобритании. Адам Смит (1723-1790) — автор теории

экономического процветания наций — символическая фигура английской культуры. Не случайно, во многих учебниках по английскому языку для студентов экономических специальностей можно встретить текст про Адама Смита.

Здания Британского парламента с часовой башней Елизаветы (Биг Бен), древний замок Тауэр, Вестминстерское аббатство, собор святого Павла и др. — все это незыблемые символы вечности Британии.

Социальные объекты, символизирующие национальную стабильность и благополучие англичан — это, конечно, Букингемский дворец, Национальный банк Англии, Лондонская фондовая биржа. В культурном отношении, безусловно, символическими являются церемонии королевских бракосочетаний и коронаций. Особое место в британской культуре занимает англиканская церковь.

Скачки на знаменитом ипподроме Аскот являются своеобразным символом британского истэблишмента. А всемирно известный ежегодный фестиваль Фриндж в Эдинбурге — символ демократизма в искусстве.

Необходимо отметить, что обучение культуре имеет воспитательную функцию, которая реализуется в форме интереса и уважения к иным культурным традициям, толерантного отношения к культурному разнообразию в мире, при условии понимания глубокого смысла наблюдаемых непонятных, «чужих» форм поведения, а также воспитания чувства гордости за свою культуру. Изучая культуру других стран, обучающиеся проникают в ее глубинные слои. Например, они узнают о том, что знаменитая «американская улыбка» — признак вежливости, а не показатель оптимизма или хорошего настроения.

Интересно, что обилие еды на российском столе часто воспринимается зарубежными гостями как «холестериновая угроза», а не как признак гостеприимства и радушия хозяев. Для некоторых студентов это может стать открытием.

Отношение к подаркам в разных странах отличается. В некоторых культурах существует отрицание этой традиции. Мы можем также столкнуться со странными правилами приличия, непонятными знаками дружелюбия, проявления симпатии и т.п.

Среди наблюдаемых особенностей культуры можно выделить:

- необычные ритуалы,
- религиозные обряды,
- характерную одежду,
- соблюдаемый этикет,
- воспитание детей,
- предпочитаемые блюда,
- необычные праздники и церемонии,
- преобладающую архитектуру,
- межличностные взаимоотношения,
- организацию досуга,
- язык телодвижений,

- отношение к работе,
- отношение к старшему поколению,
- отношения между мужчинами и женщинами,
- отношения в семье,
- ритм жизни.

Содержание обучения культуре можно условно поделить на следующие компоненты:

- элементы культуры;
- факты культуры;
- индикаторы культуры;
- проявления культуры;
- измерения культуры.

К элементам культуры мы относим памятники, артефакты, этнографию. Факты культуры — это правила, стереотипы, ценности. К своеобразным индикаторам культуры можно отнести вкусы, привычки, предпочтения. Эпизоды, случаи, события мы называем проявлениями культуры. К измерениям культуры относятся поведение, бытие, познание.

В заключении, отметим, что различные формы содержания обучения культуре отличаются друг от друга степенью доступности для непосредственного наблюдения. При этом, самые глубокие слои культуры требуют длительного наблюдения и осмысления. Таким образом, целью обучения культуре является осознание студентами ее глубинного символического содержания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кузнецова Е.В. Определение культуры: разнообразие подходов//Перспективы науки и образования. №5. 2013. С. 49-54.
2. Мильруд Р.П. Символы культуры / Р. П. Мильруд. Saarbrucken: Palmarium Academic Publishing, 2012. 189 с.
3. Нелюбина Е.А. Понятие культуры и особенности ее проявления в межнациональном общении//Языки. Культуры. Этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты. № 1. 2015. С. 247-254.
4. Языкова Н.В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект//[Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование.](#) 2009. [№ 1 \(3\)](#). С. 95-100.

Малова Е.В.

КРИТИКА ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ НЕМЕЦКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (на примере работы с немецкоязычной прессой)

Аннотация. Работа с иноязычной прессой – обязательный аспект в рамках программы

изучения иностранного языка в Дипломатической академии. Статья посвящена проблеме обучения студентов-международников критическому осмыслению материалов в современной немецкоязычной прессе. Особое внимание уделено развитию критической оценки деятельности правящей коалиции и ведущих политиков ФРГ на занятиях немецкого языка.

Ключевые слова: светофорная коалиция; недальновидная внешняя политика; медийные источники; личностные характеристики; речевые упражнения

Перед преподавателем немецкого языка стоит непростая задача: обучить студентов критическому анализу и формированию критической позиции при работе над немецкоязычной прессой. Особенно актуальна тема критики и разбор неудач и ошибок внешнеполитической стратегии правящей «светофорной коалиции» „Ampelkoalition“.

Когда мы приступали к разработке этой темы, перед нами стояла прежде всего непростая проблема отбора статей и других медийных источников. Необходимо было найти такие источники информации, которые бы максимально объективно отражали слабость сегодняшних немецких политиков, их неспособность проводить самостоятельную внешнюю политику в интересах Германии. Необходимо было также на конкретных статьях показать позорную зависимость немецких политиков от влияния «старшего американского партнера». Внешнеполитические шаги, предпринимаемые членами правящей коалиции нанесли существенный вред международному имиджу Германии, ослабили ее влияние в таких международных организациях, как ООН. В какой-то мере Германия утратила свои лидерские позиции в рамках ЕС и понесла не только имиджевые, но и существенные экономические убытки в результате своей недальновидной внешнеполитической стратегии.

Как возможно подвести студентов к таким выводам во время работы над немецкоязычными источниками информации, когда в немецком медийном пространстве практически невозможно услышать альтернативные мнения и оценки современной политической ситуации в мире? Как правило, если мы рассматриваем популярные Massenmedien (средства массовой информации), то создается впечатление, что ни одно из средств массовой информации не излагает своего особого видения проблемы [1]. Все как бы написано под копирку, а журналисты опасаются быть обвиненными либо в симпатиях к России, либо в оппозиции к чиновникам в Брюсселе.

Как же преподавателю отбирать информацию при подготовке к занятиям, да и еще научить студентов правильно анализировать фактический материал?

Начиная работать над этой темой, нам представлялось, что придется ограничиться материалами RT DE или SNA (Спутник). Однако при более углубленном анализе немецкоязычных медийных источников, мы смогли с помощью заинтересованных этой темой студентов найти интересные альтернативные источники информации: такие, как газеты „Junge Freiheit“ и „Junge Welt“ [4], а также комментарии немецких читателей, которые выражали свое собственное, часто критическое мнение после прочтения статей проправительственных журналистов.

Чтобы сделать работу над этой темой разнообразной и увлекательной,

студентам было предложено проанализировать личностные особенности федерального канцлера Шольца и сравнить его психологический портрет с министром иностранных дел Бербок, а также провести сравнительный личностный анализ между сегодняшними, непопулярными у населения Германии политиками и их более влиятельной предшественницей Меркель.

Это позволило повторить и углубить на занятии тему «Черты характера и психологические особенности личности».

Подобранные статьи из немецкой прессы предварялись работой над лексическим материалом к этой теме, что позволило нам логично вернуться к лексике общего языка, не оставляя без внимания и актуальные политические проблемы.

Рассмотрим нашу работу на примере статьи „Olaf Scholz der schwächste Kanzler aller Zeiten“ («Олаф Шольц самый слабый канцлер всех времен»). Цитата из статьи: “Olaf Scholz stolpert von einem Missgeschick zum nächsten. Der Kanzler wirkt führungsschwach und hat einen veritablen Skandal am Bein. Seine Umfragewerte werden immer schlechter. In Berlin wird er wahlweise mit Kurt-Georg Kiesinger verglichen oder als „schwächster Kanzler aller Zeiten“ eingeschätzt“ [2, с. 1].

Студентам было предложено самим найти перевод лексем, выражающих личностные характеристики:

Vokabeln zur Charakteristik des Kanzlers

führungsschwach

miserabel

zögerlich

wortkarg

unzuverlässig

schweigsam

unecht

nicht kraftvoll

kühl

bescheiden

langweilig

nicht leidenschaftlich

graustichig

unsicher

seiner Rolle nicht gewachsen

nüchtern

Затем подобрать антонимы к этим лексемам (Finden Sie Antonyme zu diesen Charakteristika).

Следующее задание: найти в контексте статьи сложные, еще неизвестные студентам устойчивые словосочетания или лексемы, привести контекст (Finden Sie die folgenden Vokabeln im Text und führen Sie den Kontext an).

А затем подобрать к данным единицам более простые и частотные, уже хорошо известные обучающимся лексические единицы (Finden Sie Synonyme zu

diesen Wörtern).

stolpern; Missgeschick; am Bein haben; erleiden Niedergang; sich vollziehen; kläglich; wirre Politik; den Rang ablaufen; den Ton angeben; Umsteigebahnhof; Vergleichsgeraune; sich blamieren; Versagen; Bedrohungen abwehren; Wohlstandseinbruch; Wettbewerbsfähigkeit; kurzatmig; stückwerkhaft; vertagen; an einem Strang ziehen; angeschlagen; tiefe Gräben brechen auf; in Umlauf bringen; herumnäseln; mit voller Wucht; beschlagnahmen; verjähren; Kungelei; Steuerraub; Fragen aufwerfen; etwaig; beharrlich; sich berufen auf; Trumpf; bezichtigen der Lüge; Verwicklung; sich zusammenbrauen; übertrieben

После тщательной отработки лексического материала, осуществляется логический переход к условно-речевым упражнениям, таким, как ответы на вопросы, подготовленные преподавателем по теме статьи, а затем следуют и речевые упражнения, где преподаватель дает дискуссионные задания, предполагающие формирование у студентов навыка собственного критического осмысления и свободного высказывания по теме. Например, нами были тщательно разработаны статьи немецких источников (zdf.de, Freitag.de, Focus online), которые анализировали сложные противоречия в трехпартийной немецкой коалиции и содержали конструктивную критику правительства. Затем, студенты должны были высказать свое мнение по поводу дальнейшей судьбы коалиционных партий, отношении к ним немецкого общества, проанализировать провал действий правительства в экономической сфере, обусловленном зависимостью от диктата США, оценить перспективы партий на следующих выборах. К этому моменту студенты уже активно овладели лексикой и грамматикой необходимыми им для свободного высказывания.

Преподаватели немецкого языка Дипломатической академии в ежедневном формате отбирают статьи общественно-политической направленности, не забывая при этом свою задачу научить студентов не только собственно речевым навыкам в этом аспекте, но и помочь им критически оценивать материалы западных (в нашем случае — немецкоязычных) источников.

Преподаватель обрабатывает огромный пласт медийной информации и всегда находит необходимый материал. Так, например, 16.10.2023 сразу несколько средств массовой информации (например статьи на сайтах welt.de, zeit.de, rnd.de) опубликовали критический материал в отношении политики действующего канцлера Шольца. Во всех статьях говорилось о нежелании молодежного крыла партии социал-демократов поддерживать политику канцлера и желании отмежеваться от его курса.

Такие статьи были логическим продолжением критического осмысления действий правящей немецкой элиты.

На этапе собственно речевых упражнений студентам предлагаются непосредственно на занятии небольшие по объему статьи для пересказа и критического анализа. Этими заданиями заполняются неизбежные для части языковой группы паузы во время индивидуального опроса домашнего задания. Таким образом, на занятии преподаватель слышит сразу подготовленную и неподготовленную речь своих студентов и может проанализировать готовность

обучаемых к свободному высказыванию по изучаемой тематике.

Преподаватель всегда помнит о том, что его задачей является не только обучение предмету, но и воспитание, формирование личности, способной мыслить самостоятельно. Преподаватель учит находить и критически оценивать собранный материал. Поэтому на этапе повторения студентам была предложена статья на сайте zdf.de за авторством Julia Reuschenbach “Ampel in der Krise“ («Кризис светофорный коалиции»). „Es fehlt an einem glaubhaften gemeinsamen Auftreten, mit dem sichtbar würde, dass man gemeinsam und dauerhaft hinter Entscheidungen steht und diese, zumal öffentlich, nicht immer wieder in Frage stellt“ [3, с. 1]. Автор подвергает сомнению дееспособность правящей коалиции в разрешении насущных проблем Германии и подвергает сомнению шансы на переизбрание действующего правительства на основе результатов опроса населения. А также обращает внимание читателей на появление новых влиятельных политических игроков, таких как Wagenknecht и ее новое движение. После прочтения статьи студентам было предложено несколько статей об этом политике, либо самим подобрать интересные факты об этой новой политической силе. В результате, студенты сами подготовили интересные доклады о новом движении Wagenknecht, причем ни один доклад не повторялся, а приводились новые факты. Во время прослушивания докладов студенты должны были записывать новые интересные лексемы, использованные их коллегами.

Мы порекомендовали студентам также сайт левой газеты Junge Welt. Газета рекомендовала своим читателям ознакомиться с новой книгой ученого политолога и автора бестселлеров Michael Lüders „Moral über alles...“ («Мораль превыше всего...»). „Der Politikwissenschaftler und Bestsellerautor Michael Lüders beleuchtet in seinem neuen Buch die deutsche Außenpolitik abseits der Mainstreammedien. Er erklärt dabei den Ukraine-Konflikt und die globale Entwicklung hin zu einer multipolaren Welt, in der die gegenüber Washington gefolglosen Europäer absehbar nur noch eine untergeordnete Rolle spielen“ [4, с. 1]. Автор разбирает в своей книге политику немецкого правительства не в русле мейнстрима. Он критикует покорно следующих курсом Вашингтона европейцев и предвещает становление многополярного мира. Он называет фатальным решение правительства присоединиться к политике санкций против России, сотрудничество с которой в сфере энергетики привело Германскую промышленность к процветанию. Отказ от энергетического сотрудничества с Россией автор называет саморазрушительным.

Завершением работы над темой критики немецкого правительства явилось написание эссе, самостоятельных исследований по этой теме. Причем некоторые студенты остановились на подробной характеристике черт характера, неудачах и слабостях отдельных политиков, а другие представили комплексное осмысление проблем немецкой правящей элиты и их слабой и недальновидной политики.

Приведем только несколько наиболее интересных примеров из работ наших студентов, чтобы иллюстрировать насколько мы смогли достичь поставленной цели обучения.

Пример 1. „Wegen seiner Unentschlossenheit in vielen wichtigen internationalen Fragen hat er dem französischen Präsidenten Emmanuel Macron bereits eine führende Rolle in europäischen Angelegenheiten eingeräumt. Bis 2021 hat Angela Merkel diese Rolle dauerhaft gespielt.“ (Из-за своей нерешительности по многим международным вопросам он уже уступил французскому президенту Макрону ведущую роль в европейских делах. До 2021 года эту роль постоянно играла Ангела Меркель.) Примечание автора: под местоимением «он» понимается канцлер Шольц.

Пример 2. „Es ist kein Geheimnis, dass diese Probleme das Land zu einem starken Rückgang des Lebensstandards der Bürger und zum Verlust der Wettbewerbsfähigkeit führen können.“ (Не является тайной, что эти проблемы могут привести страну к сильному падению жизненного уровня граждан и утрате конкурентоспособности.)

Пример 3. „Zusammenfassend muss man sagen, dass die Deutschen heute nur zu 18% mit der Regierungsarbeit zufrieden sind. Meine Meinung ist, dass Deutschland einen neuen Vorgesetzten braucht. Jemanden, der Merkel ähnlich ist. Weder wirtschaftlich noch politisch noch sozial ist Deutschland an der Spitze. Was natürlich sehr schlecht ist.“ (Обобщая, можно сказать, что только 18% немцев довольны сегодня работой правительства. По моему мнению, Германии нужен другой руководитель. Кто-то, кто был бы похож на Меркель. Ни в экономике, ни в политике, ни в социальной сфере Германия не является лидером. Что, конечно, очень плохо.)

Пример 4. Zum Schluss möchte ich sagen, dass es für mich keinen großen Unterschied zwischen verschiedenen Vertretern der neuen Generation deutscher Politiker gibt. Während der Regierungszeit von Merkel war es schwierig, sich ein solches Chaos in der von der Regierung durchgeführten Politik vorzustellen.“ (В заключение я хочу сказать, я не вижу особой разницы между представителями нового поколения немецких политиков. Во время правления Меркель было трудно представить себе подобный хаос в проводимой правительством политике.)

Анализируя письменные работы наших студентов по пройденной теме, можно с уверенностью сказать, что они в полной мере овладели лексикой по тематике, умеют оперировать грамматическими навыками продвинутого этапа (косвенная речь, субъективная модальность). Но, самое главное, свободно, уверенно и критически высказывают свое мнение по проблематике современной политической повестки в Германии.

Автор делает вывод о том, что несмотря на существенное единообразие в предвзятой политике немецких средств массовой информации, у преподавателя немецкого языка есть возможность находить и использовать на уроке альтернативные точки зрения по внешней и внутренней политике Германии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лысикова И.В., Малова Е.В. Проблемы работы с медийными источниками на занятиях иностранным языком в связи с актуальной ситуацией вокруг Украины (по

материалам немецкоязычных источников) // Педагогический журнал. 2022. Т. 12 № 6-2. С. 747-756.

2. Focus [electronic resource]. URL: https://www.focus.de/politik/deutschland/kommentar-von-wolfram-weimar-olaf-scholz-der-schwaechste-kanzler-aller-zeiten-i-kommentar_id_137060434.html (дата обращения 12.01.2024)

3. ZDF [electronic resource]. URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/ampel-koalition-ende-neuwahl-migration-politbarometer-100.html> (дата обращения 12.01.2024)

4. Junge Welt [electronic resource]. URL: <https://www.jungewelt.de/artikel/463030.debatte-%C3%BCber-ampelpolitik-klassenkampf-der-besitzenden.html> (дата обращения 12.01.2024)

Матюшечкина Г.Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКА В СОЗДАНИИ КОНТЕКСТА ДЛЯ ОСВОЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПРОЧИЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КРАТКОСРОЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность решения проблем иноязычного образования через создание курса иностранного языка в условиях краткосрочности в рамках неязыкового вуза. В основе его лежит использование метаязыка. Предлагаются способы взаимодействия с учебной аудиторией с учетом особенностей обучения поколения «Z».

Ключевые слова: иноязычное образование; краткосрочный курс; метаязык; неязыковой вуз; учебная парадигма; поколение «Z»

Современные потребности культурного сообщества и профессиональной среды в билингвальных специалистах по-прежнему остаются не удовлетворенными. Вместе с тем, моноязычность признается, скорее, исключением, чем нормой.

Несмотря на значительные изменения в методике преподавания иностранных языков, основная часть обучающихся по-прежнему испытывает трудности при говорении на иностранном языке, который остается всего лишь предметом изучения (для многих не любимым). О превращении его в активный коммуникативный инструмент можно только мечтать.

Поскольку выпускники школ в своей массе не блистают знанием иностранных языков, преподаватели вузов вынуждены на ходу выстраивать курс обучения, который бы позволил восполнить пробелы школьного иноязычного образования и подготовить специалистов, владеющих иностранным языком для решения профессиональных задач.

Одним из таких может стать курс, в основу которого положено использование «метаязыка», как понятия и как инструмента.

Для начала несколько слов о самом понятии «метаязык».

Лингвистические словари определяют его как особую форму языка (или набор символов), используемую при обсуждении или описании структуры языка. По словам британского лингвиста М. А. К. Халлидэя (M. Halliday) «метаязык»

служит инструментом для изучения языка, который поддерживает обучение через язык [4].

Когда-то, во времена до «коммуникативного обучения», металингвистическое знание, т. е. знание о языке, и метаязык, т. е. терминология, используемая для описания языка, являлись незаменимым компонентом преподавания и изучения второго языка. Ныне, благодаря потоку и обмену педагогических практик и реформ, они занимают далеко не центральное место в учебной аудитории, если, вообще, кто-то о них вспоминает. Споры о роли и полезности металингвистических знаний в L2-обучении не прекращаются. Некоторые исследователи утверждают, что металингвистическое знание, методически грамотно вписанное в учебные процедуры, при условии его регулярного, доведенного до автоматизма использования, является дополнительным информационным каналом и вкладом в приобретение неявного знания о языке-цели [3]. Осознание последнего развивается посредством знакомства с его формами и целенаправленного внимания на его модели [5].

Металингвистическое знание способствует пониманию в чтении текстов профессиональной направленности, создавая возможность в большем объеме участвовать в сложном изучении предметной области.

Школьная программа по английскому языку и методы/условия обучения (количество часов, профессиональная подготовка школьных преподавателей), повторим, не удовлетворяет запросам и задачам вузовского образования.

Программа обучения иноязыку в неязыковом вузе (Российский православный университет, 20 часов в семестр — 4 семестра) не соответствует, по мнению автора, уровню реальных задач, которые приходится решать: лингво-психологические трудности студентов, обучение в условиях инклюзивного образования; особенности и направление вуза (светские профили профессиональной деятельности, укорененные в духовной традиции Русской Православной Церкви).

Пришедшие на обучение в вуз студенты имеют в большинстве нулевые или весьма общие представления и знания об английском языке. Более того, у многих из них за плечами негативный опыт его изучения и столь же (или более того) негативный опыт отношений с преподавателями. И, как результат, студенты демонстрируют отсутствие навыков чтения/произнесения, понимания прочитанного и устной английской речи, не говоря уже о говорении. Некоторые студенты скрывают свой реальный уровень языковой компетенции — точнее, ее отсутствие — легендой об изучении другого иностранного языка в школе.

В таком калейдоскопе различных языковых способностей и компетенций определение стратегий обучения, отбор и обработка материалов по уровню трудностей (что особенно важно), а также выбор приоритетов являются главными и решающими моментами в создаваемом курсе обучения.

Вот как может строиться такой «сокращенный» курс английского языка.

I. Начало курса – это знакомство с парадигмой изучения иностранного языка [1]; обозначение языковых приоритетов по всем языковым аспектам и видам деятельности.

II. Введение понятия метаязыка как неотъемлемой части учебного курса. Знание терминов, описывающих язык и его функциональный аппарат, становится инструментом в понимании языковых механизмов, позволяющий справляться с трудностями (грамматическими, лексическими, фонетическими) в изучении иноязыка.

III. Овладение стратегиями самостоятельного изучения иноязыка (в режиме self-study): чтение и понимание текста без перевода (разбор структуры предложения; определение частей речи и типов лексических сочетаний; морфологический разбор и способы формирования слов по грамматическим категориям; выбор лексических единиц (“lexical chunks”; “word bubble”); критическое чтение (reading comprehension tasks) и считывание смысла (interpreting/paraphrasing);

IV. Анализ структуры предложения, синтаксический и морфологический разбор также, как и определение ритмической модели слова — приоритетные языковые разделы и главный фокус внимания преподавателя и студентов на начальном этапе. В 99,9% случаев аудитория неязыкового вуза, чьи абитуриенты не нагружали себя занятиями с репетиторами, не имеют понятия о морфологии и синтаксисе не только иностранного языка, но и своего родного.

V. Формирование стратегии взаимодействия с учебной аудиторией: форма и формат подачи материала (рабочие листы (worksheets); презентации (PPP); установление и поддержание контакта со студентами (очное общение и по э-почте); предоставление возможности работать с материалами курса по свободному графику; четкое формулирование пунктов заданий для самостоятельной работы; контроль выполнения задания и обратная связь (комментарии преподавателя, рецензирование работы в Windows; обратная связь/эмоциональный отклик студентов в конце каждого занятия).

При создании курса приходится учитывать особенности поколения, пришедшего в учебные аудитории. Это студенты, родившиеся после 2000 года — поколение «Z», которых еще называют «цифровым», «потерянным» поколением, цифровыми «аборигенами», поколением «юзеров» или компьютерными «рабами» [2]. Учет особенностей его обучения — непременная составляющая теперь уже всех вузовских программ. Это поколение отличает способность усваивать информацию дозированно, т. е. через подачу текстового материала *малого* формата, малыми порциями (до 1000 п.з./300 слов), а видео/аудио материалы длительностью 1-2 мин.

Их предпочтение «гаджетам» (смартфон, планшет, ноутбук) как рабочим инструментам оказывается препятствием в организации учебного пространства — более успешного с психологической точки зрения для обучения — в котором карандаш/ручка и навыки письма от руки необходимое условие: мелкая моторика нужна в любой деятельности, а в учебной тем более.

В контексте учета специфики данного поколения студентов особую важность приобретают задания на развитие критического мышления, умения читать и извлекать информацию (reading/listening comprehension tasks). Они же

идут через призму развития навыков: думать, анализировать, высказывать личное мнение.

Как показывает опыт проведения такого курса, введение и использование метаязыка в обучении иностранному языку в локальной лингводидактической среде превращает его изучение в осознанный процесс. Знание метаязыка значительно облегчает понимание незнакомого текста, через него идет погружение в воспринимаемый материал, что позволяет полноценно понимать прочитанное.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Матюшечкина Г.Г. О парадигме изучения иностранных языков. В сборнике: New World. New Language. New Thinking. Сборник материалов II ежегодной международной научной-практической конференции. 2019. С. 304-310.

2. Пестерева О.А. Особенности обучения поколения Z: проблемы и пути решения. URL: <https://www.bsu.ru/content/page/21087/4-osobennosti-obucheniya-%C2%ABpokoleniya-Z%C2%BB-problemi-i-puti-resheniya.PDF> (дата обращения: 11.01.2024).

3. Guangwei Hu. Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X11000121> (дата обращения: 11.01.2024).

4. Halliday M. A. K. Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In J. Webster (Ed.), The language of early childhood (Vol. 4, pp. 308–326). London: Continuum.

5. Schleppegrell Mary J. The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x> (дата обращения: 11.01.2024).

Микова И.М.

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ АУДИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам обучения аудированию студентов неязыкового вуза. Проведен анализ отечественной литературы по данной проблеме, в результате которого установлено, что несмотря на то, что существует много подходов к обучению аудированию студентов неязыкового вуза, данный вопрос является очень актуальным.

Ключевые слова: обучение аудированию; восприятие; студенты неязыкового вуза; психологические трудности

Реалии современного мира таковы, что ставят перед преподавателями иностранных языков высшей школы новые задачи. Умение осуществлять полноценное профессиональное общение как на родном, так и на иностранном языке является одним из важнейших требований Федерального государственного образовательного стандарта, что подразумевает не только

осуществление деловых переписок, но и ведение переговоров, выступления с докладами и презентациями, выступления с лекциями на конференциях [2, с.72].

Кроме того, в рамках развития программ академической мобильности осуществляется обмен не только студентами, но и преподавателями с представителями других стран для чтения курса лекций. В свою очередь, это предполагает хорошо понимать на слух иностранную речь и предполагает, что специалист должен обладать хорошо сформированными навыками аудирования иностранной речи.

Аудирование является одним из самых сложных и важных видов речевой деятельности. Актуальность обучения аудированию обусловлена тем, насколько важная роль отводится данному вопросу в речевой деятельности, и в изучении иностранного языка в целом.

Целью данной статьи является уточнения понятия аудирования, выявлении основных трудностей обучения аудированию, с которыми сталкиваются студенты неязыковых вузов и рассмотрении основных путей их решения.

Прежде всего, хотелось бы рассмотреть определение понятия аудирования.

По словам Н.Д. Гальсковой, аудирование — это сложная рецептивная, мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [3, с. 125].

А.А. Леонтьев отмечал, что аудирование является процессом восприятия и понимания речи и включает в себя умение различать воспринимаемые звуки, преобразовывать их в сочетания, имеющие смысловой характер, сохранять их в памяти во время восприятия, заранее планировать смысл предстоящей воспринимаемой информации и исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую информацию.

Таким образом, стоит отметить, что аудирование является сложным видом речевой деятельности, связанным с восприятием, и понимаем на слух иноязычного текста.

Аудирование тесно связано с говорением, которые являются двумя взаимосвязанными сторонами устной речи. Аудирование подготавливает говорение, а говорение же, в свою очередь способствует формированию восприятия речи на слух.

Так же, необходимо отметить, что аудирование связано и с чтением. Это обусловлено тем, что их объединяет принадлежность к рецептивным видам речевой деятельности, когда происходит восприятие, понимание, активная переработка получаемой информации.

Кроме того, аудирование тесно связано и с письмом, так как в процессе графического оформления речи человек проговаривает и слышит то, что проговаривает.

На основе вышесказанного, хотелось бы подчеркнуть взаимосвязанность всех четырех видов речевой деятельности и понимать, насколько важно изучать их не в отдельности, а как единое целое.

Нами было проведено анкетирование среди студентов 1 и 2 курсов Рязанского государственного медицинского университета имени И.П. Павлова и выявлены основные трудности обучения аудирования студентов в неязыковых вузах, представленные на рисунке 1.

Рисунок 1. Основные трудности, возникающие у студентов медицинских вузов при обучении аудированию

Место	Наименование причины
1.	Присутствие незнакомой лексики, идиоматических и разговорных выражений
2.	Темп речи говорящего
3.	Грамматические конструкции
4.	Социолингвистическая и социокультурная компетенция
5.	Психологические трудности
6.	Фонетические трудности восприятия

В результате, было выявлено, что для студентов 1-2 курсов важной проблемой является присутствие незнакомой лексики, идиоматических и разговорных выражений — 53%. Это обусловлено прежде всего обилием медицинских терминов, профессиональной лексики, которой студенты уже овладевают к третьему курсу.

Трудности, возникающие при обучении аудированию, можно разделить на следующие группы: психологические, лингвистические, фонетические. К лингвистическим трудностям можно отнести: лексические, грамматические, фонетические.

Психологические трудности связаны прежде всего с видом аудируемой речи: диалогическая или монологическая, с темпом речи, речь знакомого или незнакомого человека [4, с. 350].

Отдельно хотелось бы выделить трудности, связанные с культурой страны. Так как студенты изучают иностранный язык не в стране изучаемого языка, отсутствие опыта общения с носителями языка может привести к неправильному восприятию информации.

Социолингвистическая компетенция отражает условия использования языка (социальные нормы общения). Она включает в себя умение преобразовывать языковые формы в зависимости от ситуации, пользоваться идиоматическими выражениями, оборотами речи [1].

Под социокультурной компетенцией знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории и культуры изучаемого языка. Так, хотелось бы отметить, что социокультурная и социолингвистическая

компетенции оказывают огромное влияние на речевое общение между представителями разных культур.

Обучение аудированию студентов неязыковых вузов является не простой задачей, стоящей перед преподавателями, которые сталкиваются с рядом трудностей при ее выполнении. Это и небольшое количество часов, отсутствие мотивации у студентов, недостаточно хороший уровень владения иностранным языком. Поэтому для достижения поставленной цели необходима комплексная работа не только на занятиях, но и самостоятельно.

Прежде всего хотелось бы отметить, что необходимо использовать целый комплекс упражнений при обучении аудированию студентов неязыковых вузов.

Упражнения можно разделить на три группы:

- подготовительный этап, включает в себя комплекс подготовительных и коммуникативных упражнений, способных подготовить к восприятию речи на слух;

- этап самого прослушивания;

- послетекстовый этап, включает в себя упражнения, направленные на полное или частичное понимание прослушанного текста. Задания, как правило, носят контролирующий характер, это или ответы на вопросы или согласиться с высказываниями (True or False).

Самым важным условием в обучении аудированию студентов медицинских вузов является создание ситуации успеха, то есть предлагать для прослушивания тот текст, с которым он сможет справиться (сюда входит и темп речи и обилие профессиональной лексики).

Данные, полученные нами, в ходе проведенного исследования, позволят нам систематизировать работу обучения студентов аудированию на занятиях по иностранному языку, с целью повышения эффективности обучения.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить, что обучение аудированию является самым сложным видом речевой деятельности, но в тоже время самым важным, так как стоит задача подготовки высококвалифицированного специалиста, способного понимать и воспринимать иностранную речь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова В.В. Социокультурная и социолингвистическая компетенция в области межкультурной коммуникации и использование Интернета для формирования коммуникативных компетенций // Электронный ресурс: URL: <http://www.festival.1september.ru/authors>
2. Абрамова И. Е. Обучение аудированию студентов неязыковых специальностей /И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина // Преподаватель XXI век. 2019. № 3, ч.1. С. 72-81
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Арти-Глосса, 2000. 165 с.
4. Мелехова Н.В. Проблемы обучения аудированию в неязыковом вузе // наука и образование. 2020. Т.3. № 4. С. 350

Минаев А.П.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания в Дипломатической академии МИД России корейского языка с учетом важности освоения студентами как его южнокорейского варианта («стандартный язык»), так и северокорейского («культурный язык»). Актуальность данной темы определяется тем обстоятельством, что в настоящее время подавляющее большинство учебных материалов по корейскому языку ориентированы на южнокорейский вариант. Проводится мысль о том, что преодоление этой однобокой ориентации — важная задача в деле обеспечения грамотной языковой коммуникации с обоими корейскими государствами.

Ключевые слова: КНДР; РК; Южная Корея; Северная Корея; «стандартный язык»; «культурный язык»; «южнокорейский вариант корейского языка»; «северокорейский вариант корейского языка»

В ходе преподавания в Дипломатической академии МИД России модуля «Общественно-политический перевод» внимание обращается на важность освоения студентами как его южнокорейского варианта («стандартный язык»), так и северокорейского («культурный язык») [3; 4]. Актуальность обращения к данной теме определяется тем обстоятельством, что в настоящее время подавляющее большинство учебных материалов по корейскому языку ориентированы на южнокорейский вариант, нацелены на изучение «стандартного языка» Южной Кореи («пхечуно») и фактически игнорируют «культурный язык» Северной Кореи («мунхвао»). Преодоление этой однобокой ориентации — важная задача в деле обеспечения грамотной языковой коммуникации с обоими корейскими государствами.

Во многих современных пособиях по корейскому языку страноведческий материал также опирается исключительно на южнокорейские реалии. Такая односторонняя ориентированность на изучение «стандартного языка» Южной Кореи («пхечуно») подчас оборачивалась курьезными случаями, когда отдельные выпускники российских вузов, претендовавшие на трудоустройство в МИД России, не могли справиться с элементарным заданием: с использованием «культурного языка» правильно назвать наименование Корейской Народно-Демократической Республики, назвать официальные должности руководителя этой страны. С самого начала обучения общественно-политическому переводу студенты должны научиться, к примеру, правильно написать название КНДР —

조선민주주의인민공화국(!), знакомиться с другими северокорейскими реалиями.

В учебном процессе для нас важной задачей является фиксация внимания студентов на тех расхождениях между «стандартным» и «культурным» языками, которые в первую очередь вызваны различиями в общественно-политическом строе двух Корей. Многие языковые нормы северокорейского варианта корейского языка заметно отличаются от «стандартного языка» Юга. «Стандартный» вариант естественным образом опирается на сеульский говор, а «культурный» — на пхеньянский. Поэтому вполне логичной является преподавательская практика, когда в дополнение к лингафонному курсу с участием южнокорейцев на занятиях добавляются прослушивания текстов в изложении северокорейских дикторов. Занятия по аудированию двух вариантов языка позволяет студентам легче прочувствовать социально-политические различия двух Корей (достаточно упомянуть принятое в КНДР обращение с использованием слова «товарищ»).

Сложной остается задача по выработке у студентов навыков автоматического переключения с одного варианта языка на другой в зависимости от предлагаемых обстоятельств, т.е. с учетом того, с представителями или письменными материалами какой страны — КНДР или РК — им придется иметь дело. На сегодняшний день кроме блестящего очерка В.Е. Сухинина о северокорейском варианте корейского языка («Культурный язык» в КНДР. М. МГИМО-Университет. 2018) [9] преподаватели испытывают дефицит учебных материалов, посвященных этой проблеме.

Хотелось бы отметить, что новаторский характер учебника Я.Е. Пакуловой «Читаем и переводим южнокорейскую прессу» [7] себя полностью оправдал. По существу, этот учебник по программе «Общественно-политический перевод» после освоения студентами 1-го и 2-го курсов Практического курса корейского языка Н.В. Иващенко [2] стал основным учебным пособием для третькурсников бакалавриата. На этом уровне также очень полезным стало учебное пособие А.Ф. Сняжковой «Об экономике на корейском» [8].

Чувствуется дефицит фонетической натренированности именно в области общественно-политического перевода. Если с письменным переводом дело у студентов обстоит более-менее успешно, то навыки публичного выступления на актуальные внешнеполитические темы оставляют желать лучшего.

Наши коллеги по преподаванию китайского языка [1; 5] активно используют выступления председателя КНР Си Цзиньпина. Таких выступлений китайского лидера много, и они по всем своим параметрам могут составить основу для целевой программы по изучению китайского. Благодаря цифровому прогрессу мы — преподаватели корейского — также обращаемся к электронным источникам информации. Однако, как представляется, требуется дополнительная работа по упорядочению этой информации, и, что особенно важно, составлению фонетического курса по общественно-политическому переводу.

Цель представить особенности двух вариантов корейского языка, заявленная Т.А. Новиковой и О.В. Аптеевой более 20 лет назад («Учебник корейского языка») [6], к сожалению, осталась на уровне декларации. Есть вопросы и по критерию отбора предложенных текстов. Например, в учебнике есть полный текст конституции Южной Кореи, но нет комментария к статье № 2, по которой территория этой страны распространяется на весь Корейский полуостров. Вряд ли можно считать оправданным включение выступления бывшего посла РК в России Кон Но Мена во вторую часть учебника, занимающей половину всего его объема.

При наличии большого количества оригинальных текстов (многие из которых к настоящему времени, естественно, безнадежно устарели) в учебнике практически отсутствуют авторские комментарии к ним. А ведь именно наличие собственных комментариев и собственных вариантов перевода предлагаемых студентам текстов придает новаторский характер учебнику Я.Е. Пакуловой «Читаем и переводим южнокорейскую прессу», реально «научает» их переводу, а не просто ставит перед ними задачи типа «сделайте перевод» или «сделайте реферирование». Я.Е. Пакулова показывает, как это делать. В частности, среди других многочисленных достоинств этого учебника особое место, на мой взгляд, занимают синонимические ряды с разъяснением нюансов при выборе тех или иных близких по значению слов.

Остается актуальным вопрос: на какие учебные пособия опереться после усвоения студентами учебников Н.В. Иващенко, Я.Е. Пакуловой и А.Ф. Синяковой?

Представляется, что при разработке новых пособий (разумеется, с учетом имеющихся достижений указанных авторов в этой области) акцент следует делать на большую политологическую составляющую, обращение к ассоциативному восприятию студентами предлагаемой лексики в ее историческом развитии. Например, можно не просто ограничиться переводом оценки двусторонних отношений между Россией и Южной Кореей, а показать, как эта оценка менялась во времени («доверительное партнерство», «взаимодополняющее партнерство», «всеобъемлющее стратегическое партнерство», включение РК в список «недружественных государств»).

Было бы интересно посвятить один из разделов будущего учебника сравнению внешнеполитических доктрин разных сеульских администраций или специфике управленческой системы КНДР при разных руководителях с соответствующими комментариями. По сути, речь идет о «политологическом учебнике» на корейском языке, который по известным причинам не могут предложить ни южнокорейские, ни северокорейские авторы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галимзянова А.К. Особенности методики преподавания общественно-политического перевода на китайском языке // *New World. New Language. New Thinking. Материалы III ежегодной международной научной-практической конференции*. 2020. С. 316-320.

2. Иващенко Н.В. Практический курс корейского языка (базовый учебник). Начальный этап. М. ВКН.2016. Продолжающий этап. М. ВКН. 2017.
3. Минаев А.П. О проблеме русской транскрипции корейского языка // Наука без границ: синергия теорий, методов и практик. Материалы Международной научной конференции. Отв. ред. О.К. Ирисханова. Москва, 2020. С. 55-59.
4. Минаев А.П. Особенности преподавания северного (КНДР) и южного (РК) вариантов корейского языка // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 242-247.
5. Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К. К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России // New world. New language. New thinking. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Дипломатическая академия МИД России. 2018. С. 65-68.
6. Новикова Т.А., Аптеева О.В. Учебник корейского языка: ля студентов ст. курсов. Москва: РОССПЭН, 2002. 238 с.
7. Пакулова Я.Е. Читаем и переводим южнокорейскую прессу: вводный курс по общественно-политическому переводу. Учебник под ред. В.Е. Сухинина; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. японского, корейского, монгольского и индонезийского языков. М.: МГИМО-Университет, 2017. 326 с.
8. Синякова А.Ф. Об экономике на корейском. Учебное пособие под редакцией В.Е. Сухинина; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. японского, корейского, индонезийского и монгольского языков. Москва: МГИМО-Университет, 2020. 116 с.
9. Сухинин В.Е. «Культурный язык» в КНДР. М. МГИМО-Университет. 112 с.

Мирзоева Ф.Р.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СТАТЬЯМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В АСПИРАНТУРЕ

Аннотация. В данной статье актуализируется проблема формирования универсальных компетенций у аспирантов при работе со статьями по специальности на занятиях иностранным языком. Рассматривается методика подбора статей, перечислены виды упражнений и заданий к подобным текстам, охарактеризованы пути и методы работы с статьями по специальности, способствующие формированию универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре.

Ключевые слова: универсальные компетенции; статья по специальности, реферирование, аннотирование, критический анализ.

В соответствии с особенностями будущей профессионально-педагогической деятельности и требованиями к высококвалифицированным научным кадрам, универсальные компетенции носят ключевой характер в градации компетенций, которые необходимо развивать в ходе обучения в аспирантуре.

Универсальные компетенции не зря называют гибкими, так как сформированность данных компетенций реализуется в умении мыслить

системно, критически оценивать проблемные ситуации и используя правильные инструменты решать сложные задачи.

Поскольку формирование универсальных компетенций может осуществляться с помощью разных технологий и методов, то в данной статье мы рассмотрим работу со статьями и научными текстами по специальности в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре.

В современной дидактике высшего образования универсальные компетенции рассматриваются как базовые, не зависящие от направления обучения. В частности, в работах И.А. Зимней, Н.В. Хуторской, А.В. Беззубова, А.И. Субетто и др., они определяются и как цель и как результат образования, способствуя успешному профессиональному и личностному становлению.

Цель данной статьи – выявить и проанализировать пути формирования универсальных компетенций при работе со статьями и научными текстами по специальности в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты и сформулированные выводы создают предпосылки для разработки учебных планов и программ по иностранным языкам в аспирантуре.

Подготовка научно-педагогических кадров является одним из приоритетных направлений в Дипломатической Академии МИД России. В Академии существуют высокие требования к научно-исследовательской подготовке аспирантов, что способствует созданию творческой исследовательской среды с культурой научной полемики.

Согласно стандартам ФГОС 3+ и ФГОС 3++ подготовка исследователя (аспиранта) включает несколько аспектов деятельности:

- научно-исследовательская
- экспертно-аналитическая
- научно-просветительская
- инновационная
- педагогическая деятельность в сфере высшего образования.

Выпускник аспирантуры, освоивший программу, должен обладать следующими универсальными компетенциями (профессиональные компетенции определяются профилем программ):

- способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);

- способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);

- готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);

- готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4);
- способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-5).

Изучение иностранных языков в аспирантуре нацелено на достижение такого уровня владения иностранным языком, который позволит аспиранту в дальнейшем участвовать в работе международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач, а также использовать современные методы и технологии научной коммуникации на иностранном языке [1].

Чтение и разбор статей и текстов по специальности считается одной из основных форм работы с аспирантами на занятия по иностранному языку. [2, с.42] Абсолютное большинство учебников и учебных пособий для аспирантуры построено на основе данной формы работы. Следует отметить, что при подборе статей и текстов необходимо руководствоваться принципами профессиональной значимости статьи, информативности, актуальности и аутентичности. Тщательно подобранный материал, отвечающий вышеперечисленным критериям, наряду с разработанным комплексом упражнений способствует повышению эффективности работы с текстом. Более того анализ аутентичных профессионально-направленных статей, подготовка на их основе собственных образцов научной коммуникации на английском языке позволяют аспирантам понять, а затем и усвоить систему базовых требований, предъявляемых к различным видам научной письменной коммуникации.

Поскольку изучение статей и текстов по специальности — это в первую очередь аналитическое и критическое чтение, то работа с ними будет способствовать более быстрой адаптации обучающегося к научному исследовательскому творчеству. Вводный этап работы над статьями, а далее и над учебными текстами предполагает овладение аспирантами методикой реферирования статей и научных текстов, написания аннотации, а далее и тезисов, научных статей на иностранных языках. На первых же занятиях, необходимо предоставить аспирантам алгоритм работы над статьей на каждом этапе, развить у аспирантов умения референтного чтения, которое позволит им эффективно извлекать, анализировать, резюмировать информацию из статьи по специальности [3].

С методической точки зрения работа со статьями по специальности как средством формирования универсальных компетенций предполагает анализ структуры языковых фрагментов, выделение элементов, способствующих выражению смысловой точности, объективности, композиционной строгости, скрытой эмоциональности. Анализ образцовых фрагментов позволит развить «видение» речевых ошибок в собственных научных текстах (стилевое несоответствие, ошибки в речевом построении аргументации, неумение построить научный аппарат исследования).

Прежде чем аспиранты прочтут статью преподаватель готовит предтекстовые вопросы, касающиеся основной тематики статьи. Например,

текст отчета Европарламента под названием “Outcome of the 2023 G20 Summit in New Delhi, India” [6], над которым работали аспиранты направления «Международные отношения» предварительно вопросы:

1. Why was the G20 leaders` Summit established?
2. What is the G20 troika system?
3. What is the importance of the G20 for India?
4. What is the main goal of the G20?

Далее следуют упражнения, развивающие умение предугадывать предметное содержание текста по заголовку. Например: прочтите заголовок текста, выскажите предположение, о чем статья. После прочтения и перевода текста статьи, к статье прилагаются различные упражнения:

- упражнения, направленные на усвоение новых лексических единиц (например: заполните пустые поля в предложениях словами из предложенных; сопоставьте представленные слова с их значением в тексте; найдите синонимичные выражения в тексте и т.п.)

- упражнения на распознавание основных референтов текста (например-отыщите в абзаце предложение, связывающее его со следующим абзацем; Найдите ключевое слово в каждом предложении, выберите предложение, доказывающее или опровергающее факт о том, что... и т.п.). Перечисленные упражнения направлены на развитие умений ориентировочно-референтного чтения, таких, как умение сопоставлять и оценивать отдельные факты из текста относительно друг друга, в результате чего устанавливается их иерархия. (УК-1)

Необходимо отметить, что в рамках обучения иностранному языку для аспирантов направления «Международные отношения» используются в основном тексты политической направленности газетно-публицистического стиля, которые имеют свою специфику, так как содержат и лексику общего плана, в том числе эмоционально-оценочную, и разговорно-бытовую, и политическую, военную терминологию, и идиоматические выражения, и реалии.

Еще один этап работы с текстом и статьей по специальности - реферирование. Процесс реферирования заключается не просто в сокращении текста, а в переработке содержания, композиции и языка оригинала.

Основными функциями реферирования статей на иностранном языке являются: информативная, поисковая, индикативная, справочная, сигнальная, адресная, коммуникативная. Для качественного реферирования и аннотирования статей необходимо владеть основными приемами анализа и синтеза, знать основные требования, предъявляемые к реферированию, их структурные и функциональные особенности. Приемы составления реферата статьи позволяют обеспечить соблюдение основных методических принципов реферирования: адекватности, информативности, краткости и достоверности. Необходимо выделить главные факты и изложить их в краткой форме. Второстепенные же факты, детальные описания, примеры, однотипные факты сгруппировать, дать их общую характеристику, цифровые данные систематизировать и обобщить.

Язык и стиль оригинала в этом случае меняется в сторону нормативности, нейтральности, простоты и краткости.

Также, статьи по специальности разграничиваются на сплошные и несплошные (в первых – только текст, вторые дополнены иллюстративными элементами: таблицами, рисунками, схемами) [4]. Работа с подобными речевыми образцами дает возможность сформировать умение научной аргументацию (УК-1).

Однозначно, продуцирование впоследствии, как результат завершающего этапа работы над статьей по специальности, в качестве домашних заданий собственных научных текстов на иностранном языке в форме эссе, также способствует формированию универсальных компетенций. При написании эссе аспирант использует различные типы научных аргументов, приводит факты, использует материалы из научных исследований и публицистической литературы (УК-4;УК-5). Так, после тщательной работы над статьей из издания *The Economist* “The aftermath of the war with Israel will shape Palestinian life” [5] аспиранты специальности «Международно-правовые науки» предлагается написать эссе на темы – “The Arab-Israeli conflict in the context of international law”, “Israel's violation of international law in the Gaza War”.

Задача преподавателя при работе с данными видами заданий в аспирантуре - ориентировать аспирантов на необходимость четко придерживаться научного стиля.

Таким образом, на основе проведенного небольшого анализа становится очевидным, что хотя при изучении иностранного языка в аспирантуре необходимо учитывать весь спектр компетенций, работа с аутентичными статьями и текстами по специальности позволяет более активно формировать спектр универсальных компетенций, что подтверждает эффективность использования данной формы в обучении аспирантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мирзоева Ф.Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 49-51.

2. Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы: монография / Г.В. Буянова, А.С. Киндеркнехт, Т.В. Попова, Е.В. Пеунова; науч. ред. А.С. Киндеркнехт; М-во с.-х. РФ, федеральное гос. бюджетное образов. учреждение высшего образования «Пермская гос. с.-х. акад. им. акад. Д.Н. Прянишникова». – Пермь : ИПЦ «Прокрость», 2017. – 188 с.

3. Персикова Т.Н. Развитие критического мышления студентов на базе анализа политической статьи // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2023. № 05 (22). Режим доступа: <https://scipress.ru/fam/articles/persikova-tn-razvitie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-na-baze-analiza-politicheskoy-stati.html> (Дата обращения: 29.10.2023)

4. Несплошные тексты, как средство формирования умения работать с информацией [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/nesploshnie-teksti-kak-sredstvo-formirovaniya-umeniya-rabotat-s-informaciey-2632349.html>

5. Gregg Carlstrom. Aftermath of the war with Israel will shape Palestinian life. The Economist. Nov 13th 2023. [electronic resource]. URL: <https://www.economist.com/the-world-ahead/2023/11/13/the-aftermath-of-the-war-with-israel-will-shape-palestinian-life> (Date of retrieval 22.01.24)

6. Outcome of the 2023 G20 Summit in New Delhi, India. European Parliament [electronic resource]. URL: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_ATA\(2023\)751474](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_ATA(2023)751474). (Date of retrieval 22.01.24)

Мочалова Т.С.

УСТНОЕ РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.** Одним из основных аспектов языковой подготовки учащихся является работа с иноязычным текстом, важной составной частью которой служит реферирование, необходимое студентам не только на экзамене по изучаемому языку, но и при написании рефератов, курсовых и дипломных работ, а также для последующей профессиональной деятельности. Умение кратко и точно излагать прочитанное формируется при помощи специальных заданий, направленных на понимание текста и его компрессию.*

***Ключевые слова:** иностранный язык; родственные языки; язык специальности; реферирование; виды работы*

В качестве умений, предусмотренных ФГОС ВПО для студентов бакалавриата, обучающихся по специальности 41.03.05 «Международные отношения», выделяется, в частности, «способность работать с материалами средств массовой информации, составлять обзоры прессы по заданным темам, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы» (ПК-10). В соответствии с Программой изучения иностранного языка в ДА МИД России, студенты также должны владеть навыками чтения, аннотирования и реферирования профессионально-ориентированного текста.

К формированию навыка самостоятельной работы с материалами по специальности в Дипломатической академии приступают практически с самого начала языковой подготовки студентов. Так, на уроках польского языка сразу после изучения «Вводного фонетико-грамматического курса» (третий месяц обучения) студенты знакомятся с сокращенными, но аутентичными информационными сообщениями о состоявшихся или планируемых визитах и переговорах [3, с. 396]. Спустя некоторое время студенты начинают самостоятельно подбирать и излагать информацию, постепенно пополняя багаж специальной лексики и тренируя навыки устной речи, необходимые, в том числе, на зачетах и экзаменах по иностранному языку.

К большому сожалению, далеко не все студенты одинаково хорошо справляются с передачей содержания прочитанного или прослушанного текста. Причина, по мнению некоторых педагогов, кроется отчасти в отсутствии этого вида работы на ЕГЭ и, соответственно, внимания к нему в старших классах

школы [7, 207]. Кроме того, современные студенты не очень любят читать, предпочитая объемным текстам краткий контент соцсетей и визуальную подачу информации [4, с. 12], не всегда умеют воспроизвести логическую связь прочитанного, о чем пишут многие исследователи, называя эту особенность последних лет феноменом «клипового мышления» молодежи (см., например, [8]).

Коммуникативный подход, активно применяемый в дидактике с 70-х годов XX века, «не любит» пересказа, особенно на начальном этапе. Не отрицая достижений коммуникативной методики, следует все же признать, что подготовка к профессиональному использованию иностранного языка выходит за ее рамки: конечно, наши выпускники должны уметь поддерживать живое общение в любой повседневной ситуации, но не только! Они должны владеть грамотной устной и письменной речью, оформленной по всем правилам современной языковой нормы, а также родным и иностранным языком специальности, необходимыми для профессиональной коммуникации, поэтому элементы устного изложения вводятся на самых ранних этапах обучения языку.

Самостоятельная монологическая речь студентов на первых порах изучения языка зачастую выглядит, скорее, как неудачная попытка пословного перевода текста или высказывания с родного языка на иностранный без учета свойственных им лексико-грамматических и синтаксических закономерностей. Это явление отчетливо прослеживается, в частности, при изучении родственных языков, когда искажения и ошибки провоцируются их генетически общей лексико-семантической базой. В этой ситуации именно построенный с соблюдением языковых норм опорный текст, на основе которого при пересказе учащийся воспроизводит свой, «вторичный» текст, способен служить образцом формирования иноязычного высказывания, иллюстрирующим диапазон совпадений и различий языковых единиц в родственных языках. Пересказ, таким образом, учит адекватному пониманию ментальности двух языков, декодированию двух когнитивных пространств, учит понимать, что совпадение смыслов двух, в том числе, родственных языков, никогда не может быть стопроцентным [1, с. 316]. Являясь связующим звеном между рецептивной и продуктивной языковой деятельностью, пересказ значительно помогает формировать у учащихся навык неподготовленной устной речи.

Развивать и совершенствовать такие языковые навыки, как чтение, понимание, умение анализировать информацию и делать выводы, кратко и логично излагать свои мысли, помогает также письменное и устное *реферирование* (пол. *streszczenie*, англ. *rendering*, *summarizing*), активно используемое в профессиональном общении и имеющее свои жанровые особенности. Пересказ представляет собой довольно свободную передачу информации, сопровождаемую произвольным отбором деталей, в то время как при устном реферировании кратко излагаемый текст должен сохранять структуру и основные мысли оригинала, акцент делается при этом на точной передаче фактов и ключевых моментов текста, а также на сохранении его логической связности и последовательности аргументации. Результат

реферирования — это вторичный, более «сжатый» и структурированный текст без включения собственных слов, он обычно короче реферируемого и составляет около 10-15% исходного [10, с. 152], пересказ же может быть более полным и содержательным. Следует отметить, что в иностранной методической литературе нет единого понимания термина «реферирование» и его разновидностей (пол. *streszczenie, omówienie, skrót, résumé, podsumowanie, adnotacja, rekapitulacja, abstrakt*), расходятся и показатели объема вторичного текста. Так, Коптелова и Паневкина, говоря о реферировании (*rendering*), приводят цифру 60% [2, с. 38]. Представляется, что в учебных целях вполне можно принять «вилку» 10-60%, дающую поле для маневра при решении тех или иных обучающих задач.

Рассматривая реферирование как одно из медиативных действий, когда исходный текст подвергается сжатию (компрессии) и переформатированию и помещается затем в новый контекст, требуемый или удобный для потребителя (заказчика, собеседника), CEFR [9] предусматривает работу по развитию этого навыка уже с уровня A2, хотя как устный вид задания выносится на сертификационный экзамен только на уровнях C1 и C2 [9, s. 105-106].

На первом этапе (A2) в качестве обучающего реферированию материала можно использовать простые тексты бытовой тематики с высоким процентом знакомой ученикам лексики, сопровождая их, по возможности, иллюстрациями, рисункам или схемами. Позднее, с формированием достаточного словарного запаса и грамматической базы, работа должна проводиться на более сложных, объемных и разнообразных текстах, в том числе, профессионально ориентированных [5, с. 141-148].

На базовом уровне наши студенты должны научиться извлекать ключевые идеи и факты из оригинального текста, анализировать и синтезировать информацию, делать выводы, суммируя несколько источников, чтобы на выпускном экзамене без затруднений выполнить устное реферирование текста по специальности с использованием лексически и грамматически грамотно сконструированных высказываний. На занятиях этот навык формируется при помощи разнообразных заданий, стимулирующих понимание текста, умение выделить в нем главное и корректно сформулировать лаконичное и точное высказывание. Конкретные упражнения могут использоваться комплексно или выборочно и варьироваться в разных комбинациях в зависимости от методики преподавателя или учебного материала, дополняя друг друга для более эффективного развития языковых навыков.

В начале работы, перед чтением текста студентам обычно предлагаются предкоммуникативные языковые упражнения, подбираемые с учетом тематики и сложности текста, специфики каждого языка, этапа обучения и степени подготовленности группы. В лексическом плане это может быть, например, работа с временными конструкциями, со словами-связками типа *таким образом, во-первых, вначале в итоге, в заключение, наконец*, со связочными глаголами, с правилами употребления в изучаемом языке таких глаголов с «общим» значением, как *составлять, характеризовать(ся), представлять собой*,

отличать(ся), превалировать, с многообразием глаголов «речи и информации» типа *заявить, констатировать, заметить, отметить, рассматривать, упоминать* и др. Важно научить студентов подбирать синонимические замены, в том числе для аналитических словосочетаний (*оказывать влияние — влиять; проводить исследования — исследовать*), а также заменять развернутые дефиниции одним словом или словосочетанием. При этом необходимо обращать внимание студентов на то, что «вторичный» текст должен стилистически обязательно совпадать с исходным.

В каждом языке тексты общественно-политической направленности имеют свои особенности в области грамматики и синтаксиса. В польских информационных текстах, например, чрезвычайно частотны отглагольные существительные с герундиальным значением, стоит поэтому рассмотреть или повторить способ их образования и диапазон употребления в сравнении с инфинитивом — он отличается от похожих конструкций в русском языке, вспомнить правило использования глагольных форм на *-no, -to* с неопределенно-личным значением, конструкции с причастиями и др. Полезными будут упражнения на замену сложных предложений простыми (*zapowiedział, że opublikuje – zpowiedział publikację; kiedy podpisał – po podpisaniu*), удаление страдательных оборотов (*został zapytany – zapytano*), употребление вместо прямой речи косвенной и т.д.

В основе реферирования лежат ответы на два основных вопроса: *о чем говорится в тексте?* и *что именно говорится об этом?* Поэтому определение темы и ремы текста — главная задача, которая ставится перед студентами при первом, просмотровом чтении (*skimming*). Следующее прочтение текста предполагает разноплановые упражнения, обучающие реферированию, среди которых каждый преподаватель выбирает необходимые на данный момент по своему усмотрению.

Задания, связанные с пониманием текста и основных содержащихся в нем посылов, предусматривают, прежде всего, работу с абзацами и предложениями. Это выделение и озаглавливание абзацев (студентам предлагается ранее прочитанный текст или первое его прочтение без деления на абзацы), постановка вопросов к каждому абзацу, поиск в нем ключевых слов, отделение фактов от мнений (можно обозначить их в тексте разным цветом) и краткое формулирование основного содержания.

Для компрессии текста можно попросить студентов вычеркнуть из абзаца предложения с менее важной информацией, заменить синтаксические группы отдельными словами, а сложноподчиненные предложения краткими простыми, составить предложения с предварительно выписанными (подчеркнутыми) ключевыми словами, резюмировать содержание абзаца одним-двумя предложениями, используя гиперонимы и лексические перефразировки. Студенты должны также научиться заменять диалоги и цитаты косвенной речью, избегать прилагательных и наречий в превосходной степени, повторов, многочисленных определений, излишних описательных деталей, фразеологизмов, жаргонизмов, стилистически сниженной лексики и т.д.

Работа с целым текстом строится на суммировании действий с абзацами: ключевые предложения или ответы на поставленные к абзацам вопросы превращаются в резюме оригинального текста при обязательном сохранении последовательности аргументов и смысловых связей между ними. При этом стоит обратить отдельное внимание на «архитектуру» текста, включающую название текста и имеющиеся подзаголовки, т. к. она важна для понимания его смысловой нагрузки и цели публикации, а, следовательно, для формулирования выводов.

Обучение языку специальности предусматривает постоянный контакт студентов с событиями в стране изучаемого языка, т. е. работу со СМИ не только в аудитории [6, с. 215]. В качестве домашнего задания поэтому можно предусмотреть не только устное, но и письменное изложение текста. В практике преподавания польского языка на старших курсах хорошо зарекомендовало себя, например, составление резюме (как на польском языке, так и на русском) прослушанных публицистических текстов объемом 5-7 минут звучания. Этот вид работы, в отличие от письменного перевода, обычно выполняется студентами самостоятельно, что в эпоху широкого распространения электронных переводчиков и искусственного интеллекта особенно ценно.

Перечисленные виды работы, призванные сформировать у студентов навык реферирования текста, естественно, не исчерпывают всех возможностей. Каждый опытный преподаватель наверняка имеет в своем арсенале другие эффективные приемы, способные облегчить и сделать интересными занятия по такому трудному, но нужному и важному аспекту работы, каким является реферирование профильных текстов, тем более что в каждом языке информационный и публицистический тексты оформляются по своим законам, с использованием своих лексико-стилистических и синтаксических средств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Войткова А.Н., Гончарова Т. В. Пересказ как основной когнитивный механизм формирования лингво-коммуникативной компетенции в профессиональном лингвообразовании. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2020. Т. 13, № 5. С. 315-320.

2. Коптелова, И.Е., Паневкина Е.И. К вопросу об определении видов работы с текстами СМИ для создания вторичных документов. // Межкультурная коммуникация и СМИ. 2022. № 23. С. 35-39.

3. Мочалова Т.С. О выборе текста для начального этапа изучения иностранного языка. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований № 6, 2016. С. 393-397.

4. Мочалова Т.С. Стратегия визуального мышления и эффективность преподавания иностранного языка. // Мир педагогики и психологии. № 7(60). 2021 С. 10-19.

5. Мочалова Т.С., Сыркова И. А. О работе с профильными текстами на занятиях по славянским языкам // Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы межвузовской научно-практической конференции. М. :2017. С. 141-148.

6. Мочалова Т.С. О политике по-польски. Из опыта обучения языку специальности // Славянский мир: язык, литература, культура. Материалы международной научной

конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова А.Г. Широковой. МГУ им. М.В. Ломоносова. 2018. С. 214-217.

7. Путистина О.В. Использование парной и групповой форм работы при обучении пересказу студентов-лингвистов. Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2017. № 4(70): в 2-х ч. Ч. 2. С. 207-209.

8. Симакова С.И. Клиповизация мышления у молодежи как следствие развития визуальных коммуникаций в СМИ. // Вестник Челябинского госуниверситета. Челябинск, 2017. № 2 (24).

9. CEFR Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume, 2020, Strasbourg [online], <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [03.01.2024].

10. Dunin-Dudkowska A. Streszczenie jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce Polonistycznej. Acta Universitatis Lodziensis, 30, 2023. s. 150-162.

*Насырова Г.Н.
Погодина Т.Ю.*

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ВАРИАНТНЫХ СООТВЕТСТВИЙ И МЕТОДИКЕ РАБОТЫ С НИМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (на материале политических статей)

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности преподавания перевода в рамках рабочей программы «Иностранный язык профессиональной деятельности (английский)», реализуемой в Дипломатической академии. Авторы анализируют трудности при подборе вариантных соответствий и предлагают методы обучения навыку правильного подбора вариантных соответствий при переводе политических статей.*

***Ключевые слова:** вариантные соответствия; перевод политических статей; семантическая структура слова; семантический признак; семный состав слова; англоязычные и русскоязычные статьи СМИ; страноведение; воссоединение*

Рабочая программа «Иностранный язык профессиональной деятельности (английский)», реализуемая в Дипломатической академии, предполагает, что слушатели наряду с умениями грамотно анализировать и излагать на иностранном языке информацию, полученную из иноязычных средств массовой коммуникации, должны уметь в том числе и «переводить тексты общественно-политического характера в рамках изучаемой тематики». Другими словами, «перевод» встраивается в структуру дисциплины, на которую в Дипломатической академии отводится всего 6 академических часов (например, в магистратуре) в неделю и куда входят: реферирование статей, аудирование, обсуждение актуальных новостей, доклады и презентации по темам специализации.

Для того чтобы помочь слушателям за столь короткое время выработать практический навык письменного перевода общественно-политических статей из англоязычных периодических изданий, преподаватели кафедры английского

языка разработали учебные пособия, которые в сжатом виде знакомят слушателей с основными лексико-грамматическими трудностями и помогают им обходить подводные камни перевода [4, 6, 8, 10]. Однако, как показывает многолетняя практика работы в академии, в процессе перевода слушатели часто оказываются перед сложным выбором правильного варианта из ряда похожих по значению слов. В теории перевода существует такое явление, как «вариативность», «вариантные соответствия». К сожалению, существующие пособия обходят вниманием эту тему, да и на занятиях преподаватели уделяют ей недостаточно много времени. Мы попытаемся рассмотреть некоторые методические приемы работы с вариантными соответствиями на занятиях по английскому языку.

Итак, что же в теории перевода называют вариантными соответствиями, почему они возникают в языке и как с ними работать на занятиях по английскому языку? На эти вопросы мы попытаемся дать ответ в нашей работе.

Нелюбин Л.Л. вариантными соответствиями называет «такие соответствия, когда у слов имеются несколько значений или словарных соответствий. Он подчеркивает, что такие соответствия «определяются контекстом, ситуацией» [8, с. 28]

Другой лингвист, Рецкер Я.И., считает, что вариантные соответствия устанавливаются между словами «и в том случае, когда в языке перевода существует несколько слов для передачи одного и того же значения исходного слова» [14, с. 18]. По мнению Рецкера Я.И., в английском языке многие лексические единицы «обозначают широкое понятие, не охватываемое в русском языке одним словом. Такие английские слова Рецкер Я.И. относит к категории абстрактных понятий. Большинство слов в английском и русском языках являются многозначными, одному русскому слову соответствует несколько английских слов, так как система значений русского языка не совпадает полностью с системой значений английского языка.

При выборе одного, правильного вариантного соответствия в английском языке необходимо для начала вычленив главный, соответствующий контексту семантический признак русского слова. Семантический признак слова отражается в структуре словесного знака и входит наряду с другими признаками в состав лексического значения (ЛЗ) слова.

Рассмотрим несколько примеров употребления слова «*воссоединение*», часто встречающегося в англоязычных и российских СМИ и представляющего определенную трудность для перевода.

Толковый словарь Ожегова С.И., Шведовой Н.Ю. предлагает следующую дефиницию слова «*воссоединение*»: «вновь соединиться» [11]. Доминирующим семантическим признаком являются «обстоятельства», в силу которых стороны разошлись, затем вновь соединились. При этом акцент делается на политической, а не социокультурной составляющей этого слова. Наиболее ярко и образно сущность понятия, обозначаемого этим словом, иллюстрируется такими примерами:

1) «*Воссоединение* Русского мира началось в 2014 году, когда в ходе Крымской весны сделали свой выбор Крым и Севастополь [12].

2) «Художественное панно "Народные гуляния в Киеве" было создано к отмечаемому в 1954 году 300-летию *воссоединения* России и Украины. Полотно является одним из ключевых элементов оформления станции "Киевская" (радиальная)» ТАСС [27].

3) «В свою очередь, китайский лидер Си Цзиньпин, назвал *воссоединение* материкового Китая и Тайваня «исторической неизбежностью» [18].

4) «Усложнены также правила *воссоединения* семей. Так, протесты вызывает требование об обязательном владении французским языком для предоставления вида на жительство иностранкам, вступившим в брак с французами» [5].

5) «Переезд члена семьи из-за границы в страну, где живут его ближайшие родственники, определяется как *воссоединение* семьи. Сегодня на территории РФ действуют изменения в законе "О гражданстве Российской Федерации". Эти изменения актуальны для всех, кто желает *воссоединиться* со своей семьей» [13].

Снова обратимся к словарям, но уже русско-английским, в которых мы обнаружим английские вариантные соответствия слову «*воссоединение*»:

- Большой Русско-Английский словарь: *reunion, reunification* [3];
- Русско-английский словарь: *reunification* [17];
- Русско-английский словарь: *reunification* [16].

В первых трех примерах вариантным соответствием слова «*воссоединение*» является английское слово «*reunification*». Отдельного рассмотрения заслуживают примеры №4 и №5, в которых слово «*reunification*» в сочетании со словом «*family*» образует уже устойчивое словосочетание и входит в сферу терминологической лексики, используемой в официально-деловом стиле.

Однако, анализ письменных переводов с русского на английский статьи «У Китая много противников», выполненных слушателями показал, что из двух вариантов перевода данного слова на английский 40% слушателей предпочли вариант «*reunion*», 50% выбрали «*reunification*», тогда как 10% слушателей нашли в Яндекс Переводчике слово «*unification*».

Такие результаты говорят прежде всего о скромных знаниях слушателей об англоязычной культуре и общественно-политических процессах. И если недостаточный объем знаний в области будущей профессиональной деятельности слушателей международных студентов восполняется ими на занятиях по профильным дисциплинам подготовки, то сведения страноведческого характера можно вводить в структуру занятий по английскому языку в виде небольших мини-докладов по заранее подготовленной теме или реферирования самостоятельно прочитанных текстов об историко-культурных реалиях, традициях и обычаях англоязычных стран. По этой причине в качестве обязательного аспекта преподавания английского языка в новые рабочие программы вводится «страноведение».

Чтобы проиллюстрировать трудности перевода английских лексических единиц на русский язык, проанализируем семантическую структуру слова

«*reunion*», которое является вариантным соответствием слова «*reunification*» и попытаемся определить причины, влияющие на выбор того или иного слова.

Обратимся снова к словарям. В отличие от «*reunification*» семантика английского слова «*reunion*», которое на русский также переводится как «*воссоединение*», значительно шире, что позволяет выделить еще и сему «встреча, объединение родственников, друзей», то есть сделать акцент на социокультурном, страноведческом аспекте:

reunion n 1. 1) *воссоединение*; 2) *примирение; объединение (бывших противников и т. п.)*; *встреча друзей; вечеринка* [2].

reunion – 1) a social occasion or party attended by a group of people who have not seen each other for a long time: *a family reunion/ the school's annual reunion*; 2) the act of people coming together after they have been apart for some time: *an emotional reunion between mother and son; Christmas is a time of reunion* [27].

В англоязычной культуре достаточно широко распространено такое социокультурное явление, как «встреча семьи» на Рождество, День благодарения или встречи выпускников школ и колледжей после длительного перерыва:

- A large pavilion is available to rent for family *reunions*, church gatherings and company picnics. [Wikipedia].

- We attended *a family reunion*. [=a usually large gathering for family members].

3) (US) Are you going to our 20th *class reunion*? (=a *reunion* of the people who graduated with us 20 years ago) [[https://www.britannica.com/dictionary/reunion.](https://www.britannica.com/dictionary/reunion)]

Подобного рода встречи в кругу семьи по праздникам и не только в русскоязычной культуре, которая отличается более тесными родственными связями, проходят на регулярной основе и, чаще всего, не разделяются длительными временными отрезками. Русский историк-социолог И.Бестужев-Лада описывает атмосферу таких встреч так: «...Вечер. Семья в сборе. Ужин и домашние хлопоты позади. Все сидят на своих любимых местах в уютном покое...» [1, с. 34]. Как видно из этого примера русское предложение «*Семья в сборе*» получает емкое и четкое определение в английском языке «*a family reunion*».

Однако, в следующих примерах из СМИ в структуре ЛЗ «*reunion*» актуализируется уже другие семантические признаки, а именно: «*воссоединение членов семьи*», «*разлука*» и «*обстоятельства*». Если в первых двух примерах речь идет о воссоединении членов семьи после долгой разлуки, то в третьем случае это уже объединение бывших участников музыкальной группы также после длительного перерыва.

1) «For his family, one says, “I want to buy a big-[...] house.” Another wants to work with cars. A third thinks a family *reunion* would be great» [19].

2) «This week's *reunion* of divided Korean families was an emotionally charged affair, but also an important step in dismantling one of the last frontiers of the cold war. This week's *reunion* was a direct result of the summit held in June in the North's capital, Pyongyang, between that country's leader, Kim Jong Il, and the South's president, Kim Dae Jung» [25].

3) «Guns N' Roses' big-money *reunion*. The unwholesome and exhilarating rock'n'rollers return – but have they had their day?... But in the age of the big-money *reunion*, all this is standard: a war of words, followed by a lucrative reconvening. The Who did it, the Stone Roses did it, now so have G N' R» [24].

Что касается слова «*reunification*», то в Большом Англо-Русском словаре оно однозначно трактуется как «*воссоединение*» [2]. Оксфордский и Кембриджский словари также четко говорят о политической составляющей данного слова и указывают на дополнительные семантические признаки — «политическая борьба», «время» и «количество» (страна, временно разделенная на два малых государства в результате политической борьбы). В качестве примера приводится воссоединение Германии:

- «the act of joining together two or more regions or parts of a country so that they form a single political unit again: *the reunification of Germany*» [27].

- «an occasion when a country that was temporarily divided into smaller countries is joined together again as one country *the reunification of Germany*» [22].

В англоязычных СМИ можно найти примеры, где в ЛЗ слова «*reunification*» актуализируется политическая сема «борьба, в результате которой воссоединились, объединились два государства».

1) «China's president, Jiang Zemin, made it plain that bringing Macau back to the “bosom of the motherland” was essential for the swift *reunification* of the whole of China» [20].

2) During Kohl's 1982-1998 chancellorship, Schäuble developed a particular expertise on political and economic conditions in communist East Germany, making him the obvious candidate to lead the West German team during negotiations on German *reunification* after the fall of the Berlin Wall in 1989 [29].

В первом примере речь идет о воссоединении Макао — страны, которая длительное время была Португальской колонией, с Китаем, аналогично Гонконгу.

Во втором примере речь идет о воссоединении Восточной и Западной Германии, которые до 1945 года входили в единое государство.

Однако слушатели предложили еще и третий вариант перевода русского слова «*воссоединение*» — «*unification*». Данный вариант имеет право на существование, но в другом контексте.

И вновь обращаемся к словарям. БАРС дает два варианта перевода:

unification n 1. объединение; 2. унификация [2].

В СМИ мы находим следующие примеры:

1) Every year Germany has two chances to celebrate its *reunification* (*воссоединение*): November 9th, the anniversary of the fall of the Berlin Wall in 1989, and October 3rd, marking the formal *unification* (*объединение*) of East and West a year later. ...The bigger preoccupation on *unification* day seemed to be what Germans sometimes call the “third *unification*”, the one still needed between native Germans and immigrants [23].

2) China's *unification* train chuffs on Macau's handover is not the last stop. China's president, Jiang Zemin, made it plain that bringing Macau back to the “bosom

of the motherland” was essential for the swift *reunification* of the whole of China. The concept, he said, of “one country, two systems”, which applied to Hong Kong and Macau, would play an “exemplary role for our eventual settlement of the Taiwan question” [21].

3) Irish *unification* is becoming likelier. Time to start thinking about what it might mean [26].

В первом примере автор делает акцент на воссоединении и политическом объединении Западной и Восточной Германии и затем речь идет уже об ином объединении, об интеграции вновь прибывших мигрантов из Азии и арабских стран в Германию.

Во втором примере автор предупреждает о том, что «поезд» под названием «Объединение Китая» медленно, но верно идет к своей цели, к возвращению Тайваня под власть Китая по модели одно государство две системы.

И, наконец, в третьем примере говорится об Ирландии, где в связи с брекситом идея об объединении Северной Ирландии и Ирландии уже более не является отдаленной перспективой, о чем в своем манифесте заявила Шинн Фейн, ирландская политическая партия.

Как видно из примеров, доминирующим семантическим признаком английского варианта «*unification*» является «стремление к единому стандарту, к однообразию», к объединению, а не воссоединению.

Анализ примеров из СМИ показывает, что среди причин, обуславливающих подбор вариантных соответствий, можно назвать следующие:

- различия в семантическом составе вариантного соответствия;
- контекстуальные сочетания слова в рамках одного предложения;
- стилистические особенности вариантного соответствия;
- знания о страноведческих и культурно-специфических реалиях, исторических процессах.

Исходя из этих причин предлагаем следующие примеры заданий для работы с вариантными соответствиями:

1) Подберите синонимы к данному слову. Найдите примеры употребления данных синонимов в СМИ. Предложите свой вариант перевода.

2) Выберите из двух/трех предложенных вариантов слово и вставьте его в предложение.

3) Соедините слова в двух колонках, чтобы получились устойчивые словосочетания.

4) Выберите из трех вариантов один, значение которого соответствует дефиниции предложенного слова.

5) Прочитайте предложенные слова, относящиеся к разным стилям, и выберите подходящее. Объясните свой выбор.

Подобного рода задания требуют от преподавателей дополнительных усилий и времени, так как к каждой статье (одно занятие=одна статья), помимо вопросных заданий для проверки понимания прочитанного, необходимо еще и отобрать лексический материал, а также найти аутентичные примеры использования этих слов в контексте. Можно предложить слушателям в качестве

домашнего задания подобрать примеры из аутентичных англоязычных и российских СМИ; представить их затем на занятии остальным слушателям для перевода и обсуждения вариантных соответствий.

Итак, выбор вариантных соответствий при переводе политических статей является одним из необходимых навыков для формирования профессиональной компетенции будущих специалистов международных отношений. Этому виду работы необходимо уделять достаточно внимания на занятиях по английскому языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бестужев-Лада И. // Библиотекарь. 1986. №3. С. 40-41.
2. Большой Англо-Русский словарь. bse.uaio.ru.
3. Большой Русско-Английский словарь. slovar-vocab.com/russian-english/big-dictionary.
4. Гераскина Н.П., Кочеткова И.К. Basics of political translation from Russian into English (Обучение переводу с русского языка на английский общественно-политических материалов). М.: Научная книга, 2009. 192 с.
5. Горохов Д. Самый трудный выбор: примут ли во Франции новый закон о мигрантах. tass.ru/opinions, 26 декабря 2023.
6. Гришина Л.В. Совершенствование переводческих навыков будущими дипломатами=Mastering Translation Skills of Would-be Diplomats: учебное пособие (B2-C1). Дипломатическая академия МИД России. М.: Квант Медиа, 2023. 150 с.
7. Егорова М.Р. Стилистические аспекты достижения адекватности перевода публицистических текстов политической направленности // Русская политология. 2022. № 1 (22). С. 118-120.
8. Насырова Г.Н. «Английский для самостоятельной работы: Международные отношения=English for Master's Self-Study in International Relations.
9. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
10. Никанорова И.А., Полунина З.С. Некоторые аспекты перевода с русского языка на английский: учебное пособие. М.: ДА МИД России, 2005. 83 с.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издательство "Азъ", 1992. OCR Конник М.В. Проверка, коррекция и форматирование Трушкин С.А. 2003/08
12. Политолог рассказал о воссоединении Русского мира. lenta.ru/news, 19 сентября, 2023.
13. Программа воссоединения семьи в России в 2024 году. visasam.ru. 28 декабря 2023.
14. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича. 4-е изд. стереотип. М.: Р.Валент, 2010. 244 с.
15. Русакова И.Б. Глаголы со значением объединения и их употребление в английском медиатексте // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сб. материалов конференции. Москва. 2021. С. 130-149.
16. Русско-английский словарь: Kenneth Katzner М., Акционерное общество «ПолиКом» 1991. 496 с.
17. Русско-английский словарь: Ок. 55000 слов. С приложением кратких сведений по английской грамматике и орфоэпии, сост. А.И.Смирницким/ Сост. О.С.Ахманова, З.С.Выгодская, Т.П.Горбунова и др.; Под общим руководством проф. А.И.Смирницкого. 15-е изд., стереотип., под ред. О.С.Ахмановой. М.: Рус.яз., 1989 768 с.
18. Строкань С. У Китая много противников. kommersant.ru, октябрь, 2023.

19. Being good pays. A scheme that can help keep youngsters out of jail comes to America. economist.com. - Aug 18th 2012.
20. britannica.com.
21. China's unification train chuffs on. Macau's handover is not the last stop. economist.com. Dec 23rd 1999
22. dictionary.cambridge.org
23. Divided on unification. Germans use the 20th anniversary of reunification to take the national temperature. - economist.com. Oct 4th 2010.
24. Guns N' Roses' big-money reunion. The unwholesome and exhilarating rock'n'rollers return – but have they had their day? by David Bennun economist.com. Jan 13th 2016.
25. Hugs for Koreans. But not yet for the North Korean leader. - economist, com. Aug 17th 2000.
26. Irish unification is becoming likelier. Time to start thinking about what it might mean. economist.com. Feb 13th 2020.
27. oxfordlearnersdictionaries.com.
28. tass.ru. Копп. ИТАР-ТАСС Маргарита Глухова. 22 августа, 2013.
29. Wolfgang Schäuble, German statesman, 1942-2023. A towering figure of postwar European politics who played defining roles in reunification and the eurozone crisis. Tony Barber. ft.com., Dec. 27 2023.

Нецветаева В.О.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** Статья исследует значимость игровых технологий в образовательном контексте изучения иностранного языка в университете. Спектр игровых технологий широкий: от простых игр, для которых требуется лишь карандаш и лист бумаги, до сложных ролевых игр. Хорошо продуманная и педагогически корректно организованная игра помогает эффективно усваивать языковой материал и поощряет его креативное использование в коммуникативных ситуациях.*

***Ключевые слова:** игровые технологии; обучение иностранным языкам; геймификация*

Обновление современного образовательного процесса является сложной и многоаспектной задачей. Цель этого процесса заключается в том, чтобы обеспечить соответствие обучения и воспитания актуальным требованиям времени, что окажет влияние на полное раскрытие потенциала каждого обучающегося. Иными словами, основной целью образовательного процесса должно стать совершенствование системы образования и формирование будущего профессионала, обладающего качественными знаниями и способностями для реализации своего творческого потенциала.

Существует множество различных технологий и подходов к процессу обучения. Некоторые из них появились уже довольно давно, как, например, коммуникативный подход. Другие же стали ответом на требования современной

реальности, где в связи с появлением Интернета и связанных с ним технологий наметился явный переход к технологическому обучению.

Современная образовательная система, пройдя этап обновления содержания обучения, выходит на новый уровень, связанный с применением актуальных педагогических технологий. Важную роль в этом процессе играют игровые технологии, повсеместно внедряемые в процесс обучения любому предмету, но особенно активно они используются в качестве инструмента при изучении иностранных языков, учитывая специфику предмета и конкретные потребности учащихся.

Игровое языковое обучение, использует иммерсивную и интерактивную природу игр для вовлечения учащихся и облегчения усвоения языка. Внедрение игровых технологий повышает интерес обучающихся к обучению, помогает усваивать большее количество информации и развивать критическое мышление необходимого для принятия решений в разных ситуациях. Игра мотивирует общение и речевую деятельность, учитывая психолого-педагогические особенности учащихся, их потребности и интересы. Достоинства игры: изучаемый материал делается лично значимым для ученика, формируется отношение к материалу; игра стимулирует творческое мышление; создает повышенную мотивацию к учению; формирует коммуникативные качества [1, с. 119].

Изучению игр уделяется значительное внимание со стороны различных научных дисциплин, каждая из которых использует уникальные теоретические и методологические подходы для понимания сложностей этого многогранного явления. Например, образовательные игры относятся к сфере образования, образовательных технологий и конкретных образовательных областей, которые они призваны улучшить (например, естественно-научное образование или математическое образование). Игроведение — это область, изучающая теорию, исследования и практику игр и проектирования различных типов игр, включая цифровые и аналоговые форматы, а также образовательный и развлекательный опыт. Ученые, работающие в этой области, принадлежат к различным направлениям, таким как культурология и медиа, социология и антропология, и изучают культурные, социальные и психологические аспекты игр. Игровой дизайн, напротив, уходит корнями в разработку программного обеспечения и компьютерное программирование, часто опираясь на поднаправления компьютерных наук и инженерии. В то время как игровая наука в основном фокусируется на теории и исследованиях, игровой дизайн делает акцент на практических аспектах разработки игр. Обе дисциплины объединяет тесное переплетение концепций, теорий и практик.

В сфере игр образовательные игры отличаются от развлекательных тем, что служат двойной цели: развлекают и обучают. Хотя некоторые обычные игры могут быть использованы в образовательных целях с помощью педагогических дополнений, образовательные игры специально разработаны как инструменты или ресурсы для обучения. Они рекламируются и продаются именно так. Чтобы побороть распространенное заблуждение о том, что игры предназначены

исключительно для развлечения, некоторые называют образовательные игры «серьезными играми» (Abt 1970). Со временем определение серьезных игр было расширено, посредством того, что в него были включены игры с основными целями, выходящими за рамки развлечений, такие как реклама, политическая ситуация и повышение осведомленности о проблемах социальной справедливости. Эти игры демонстрируют универсальность и потенциал для вовлечения пользователей в разнообразный значимый опыт, поскольку они охватывают более широкий спектр целей.

Существует классификация игр по их целевому назначению и целевой аудитории.

- Симуляторы, которые способствуют более открытой игре по сравнению с играми, ориентированными на соревнование или достижения, заслуживают отдельного рассмотрения. Образовательные симуляторы стремятся как можно ближе воспроизвести реальные ситуации постепенно включая их в игру. Этот метод позволяет обучающимся автоматизировать свои навыки управления.

- Виртуальная реальность (VR) — это цифровые среды, созданные в Интернете, включая образовательные и развлекательные игры и симуляторы, такие как Second Life или Twinity. Обычно массовые многопользовательские VR игры, предоставляют пользователям возможность создавать аватары для взаимодействия и общения с другими людьми. В компьютерном обучении иностранным языкам виртуальная реальность часто используется отдельно от игр.

Концепция преподавания и обучения с использованием игр, также известная как «геймифицированная», применяет игровые концепции к нетрадиционным игровым контекстам. Эти термины полезны для концептуализации области. Цифровые игры создают динамичную и увлекательную среду для изучения языка. Учащиеся склонны тратить больше времени и сил на занятия, которые приносят им удовольствие, что приводит к повышению мотивации и вовлеченности. Цифровые игры, в свою очередь предоставляют учащимся возможность практиковать и применять языковые навыки в значимой и приятной форме. Кроме того, игры часто включают в себя элементы вызова, соревнования и вознаграждения, что может дополнительно стимулировать языковую практику и развитие дополнительных навыков.

Исследования показали, что обучение второму языку с помощью игровых технологий может привести к улучшению различных языковых областей, включая усвоение словарного запаса, владение грамматикой и навыки устного общения. Например, исследование М. Петерсона показало, что студенты, использовавшие игру для изучения языка, продемонстрировали значительный прирост в знании словарного запаса по сравнению с теми, кто использовал традиционные методы обучения [3]. Аналогичным образом, Дж. Ги утверждает, что игры могут предоставить возможности для изучения языка, когда учащиеся используют аутентичный язык в контексте игрового мира [2].

Эффективность обучения второму языку с помощью игр можно понять через призму нескольких теоретических концепций. Одной из таких основ

является социокультурная теория обучения, которая подчеркивает роль социального взаимодействия и культурного контекста в развитии языка и познания. В контексте цифровых игр эта теория предполагает, что учащиеся могут участвовать в совместном решении проблем, обсуждении смысла и формировании идентичности через взаимодействие с игрой и другими игроками. Использование игровых технологий гарантирует обучающимся состояние глубокой вовлеченности и оптимальной сложности, когда человек полностью погружен в деятельность. Игры часто балансируют между уровнем сложности и уровнем мастерства игрока, что может привести к повышению концентрации внимания и внутренней мотивации. В контексте изучения языка такое вовлечение может способствовать более длительной языковой практике и развитию языковых навыков.

Хотя потенциальные преимущества обучения второму языку с помощью игр убедительны, важно рассмотреть практические аспекты их применения. Одним из ключевых моментов является выбор подходящих игр, соответствующих целям обучения и уровню языковой подготовки учащихся. Игры должны быть подобраны или разработаны таким образом, чтобы предоставлять возможности для осмысленного использования языка и практики, а не быть чисто развлекательными. Преподаватели должны учитывать роль обратной связи в процессе обучения языку с помощью игр. Так же, как и при использовании традиционных методов, обучение с помощью игровых технологий требует поддержки и руководства, со стороны преподавателя, предоставляемые учащимся при выполнении сложных заданий. В контексте игр это может включать в себя предварительные занятия, подсказки в игре или размышления после игры, чтобы помочь учащимся установить связь между их игровым опытом и целями изучения языка. Своевременная и информативная обратная связь необходима учащимся для того, чтобы отслеживать свой прогресс, но также она необходима и преподавателям для внесения необходимых коррективов в процесс обучения.

В заключение следует отметить, что обучение второму языку с помощью игр обладает огромным потенциалом для вовлечения учащихся и содействия овладению языком. Используя иммерсивный и интерактивный характер цифровых игр, преподаватели могут создавать динамичные учебные среды, которые мотивируют и поддерживают изучающих язык.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах. М.: Педагогическое общество России, 2002. 145 с.
2. Gee J. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan
3. Peterson M. (2016). The Use of Massively Multiplayer Online Role-Playing Games in CALL: An Analysis of Research. Computer Assisted Language Learning, 29(7), 1181–1194.

АВТОНОМНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Данная статья исследует преимущества автономного обучения в образовательном контексте изучения иностранного языка. Развитие автономного обучения помогает индивидууму успешно адаптироваться и справляться с различными вызовами в сферах образования, карьеры, социального взаимодействия и личного развития на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: цифровые технологии; автономное обучение; обучение иностранным языкам

Изучение языков всегда было неотъемлемой частью образования, которое обеспечивало людей языковыми навыками для эффективного общения и участия в жизни глобализированного мира. Исторически сложилось так, что обучение иностранным языкам было в основном ориентировано на преподавателя, который вел студентов через структурированные уроки и оценки. Несмотря на доказанную эффективность в вопросе передачи базовых знаний, такой подход не способствует развитию самостоятельного обучения и адаптивности, которые являются важнейшими навыками для достижения успеха в современном динамичном и взаимосвязанном мире.

В последние годы произошел сдвиг образовательной парадигмы в сторону автономного (самонаправленное, самоуправляемое) изучения языка. Это процесс, в котором человек определяет свою цель обучения и задачи обучения с помощью или без помощи преподавателей, выбирает соответствующие методы исследования и оценивает результаты обучения [4, с. 46]. Автономное обучение в любой области подразумевает ситуацию, когда учащиеся берут на себя ответственность за свой учебный процесс. Этот сдвиг обусловлен несколькими факторами:

1. Развитие технологий произвело революцию в изучении языка, предоставив учащимся беспрецедентный доступ к индивидуальным возможностям обучения. Распространение цифровых инструментов и ресурсов изменило предпочтения учащихся. Теперь учащиеся могут получить доступ к огромному количеству онлайн-курсов, интерактивных материалов, платформ для обмена языками и приложений для изучения языка — и все это не выходя из дома и даже без необходимости использования компьютера.
2. Студенты все чаще стремятся к индивидуальному и самостоятельному обучению, которое соответствует их индивидуальным потребностям и стилю обучения. Они также более мотивированы и вовлечены в процесс обучения, когда могут контролировать его.
3. Непрерывное обучение стало как никогда актуальным в современном быстро меняющемся мире, где способность учиться самостоятельно и адаптироваться к новой информации является залогом долгосрочного успеха. Автономное изучение языка развивает навыки, которые позволяют

человеку продолжать учиться и расширять свои языковые способности на протяжении всей жизни.

В работах отечественного исследователя Карташовой В. Н., автономное обучение — это последовательное самодвижение обучающегося по основным этапам самостоятельной образовательной деятельности от постановки задач до рефлексивной самооценки [1, с. 368]. По мнению Нагимовой Н. И., при самоуправляемом обучении студент занимает активную и ответственную позицию и решает проблемы самостоятельно [2, с. 348].

Самостоятельное изучению языка предоставляет учащимся различные потенциальные преимущества.

- повышение мотивации и вовлеченности. Поскольку учащиеся с большей вероятностью сохраняют мотивацию и вовлеченность, когда они контролируют процесс обучения и могут выбирать те виды деятельности, которые соответствуют их интересам и целям. Такая автономия прививает чувство ответственности за свои успехи, позволяя обучающимся стать более активно вовлеченными в процесс обучения.
- персонализация обучения. Учащиеся могут подстраивать свой учебный процесс под индивидуальные потребности, стили обучения и предпочтения. Персонализация может привести к более эффективному и результативному обучению, а также к улучшению ранее приобретенных навыков. Обучающиеся, изучающие язык самостоятельно часто прогрессируют быстрее, чем те, кто полагается только на традиционное обучение. Это объясняется тем, что у них есть возможность самостоятельно ставить цели обучения, регулярно практиковаться и получать немедленную обратную связь о своих успехах.
- развитие творческих способностей и умения нестандартно мыслить. Учащиеся не ограничены предписанными учебниками и могут изучать различные аутентичные материалы, такие как статьи, видео и подкасты. Знакомство с реальным использованием языка способствует развитию творческих способностей и позволяет учащимся глубже понять язык в контексте.
- развитие критического мышления и навыков решения проблем. Автономное обучение подразумевает самостоятельное нахождение и использование различных ресурсов учащимися, и вынуждает их оценивать надежность и актуальность этих источников. Этот процесс повышает способность будущих специалистов принимать обоснованные решения и критически мыслить, что является важнейшими навыками в современном мире, перенасыщенном информацией.

Навыки, приобретенные в процессе самостоятельного обучения, такие как самоконтроль, управление временем и критическое мышление, могут быть применены к различным аспектам жизни, что способствуют общему личностному и профессиональному развитию.

Тенденция к автономному обучению существенно влияет на результаты образования. Исследования доказывают, что учащиеся, которые сами отвечают за свое обучение, более вовлечены и мотивированы по сравнению с теми, кто полагается исключительно на преподавание под руководством учителя [3]. Повышение мотивации приводит к большим усилиям и упорству, что в конечном итоге приводит к повышению уровня владения языком.

Нельзя не упомянуть развитие коммуникативных и языковых навыков в контексте самонаправленного обучения. Самостоятельное изучение позволяет учащимся знакомиться с аутентичными языковыми материалами, и побуждает учащихся активно искать возможности для языковой практики, например, в рамках разговорных обменов или участия в языковых интернет-сообществах. Взаимодействие в реальном мире в ситуациях реального общения значительно способствует развитию коммуникативной компетенции и пониманию культуры изучаемого языка.

Сдвиг образовательной парадигмы в сторону автономного изучения языка оказал значительное влияние на языковое обучение, позволив учащимся взять под контроль свой учебный процесс. Несмотря на возможные трудности, преимущества автономного обучения значительно перевешивают его недостатки. Независимость, критическое мышление, креативность, способность адаптироваться и приобретать знания автономно очень важны в современном быстро меняющемся мире, где непрерывное образование становится жизненно необходимым инструментом для индивидуального и карьерного роста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Карташова В. Н. Использование компьютерной программы в автономном обучении студентов немецкому языку // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов : материалы междунар. науч.-практич. конференции / под ред. З. П. Ларских, Т. Ф. Новиковой, Е. А. Исаева. 2014. Т. 2. С. 366-374.
2. Нагимова Н. И. Технологизация процесса обучения как условие формирования новых образовательных результатов в процессе реализации программ среднего профессионального образования // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. № 1-1. С. 344-354.
3. Benson P. (2011). Teaching and researching: Autonomy in language learning. Routledge.
4. Knowles M.S., 1975. Self Directed Learning: A Guideline for Learners and Teacher. Follett Publishing, Chicago, IL, pp. 45-50.

Ощепкова Н. А.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Целью исследования является поиск оптимального чат-бота со встроенным искусственным интеллектом для развития навыков английской письменной и устной речи. На основе сформированного списка критериев выбрана нейросеть, отличающаяся большим

количеством языков, практической направленностью коммуникации, возможностью голосового ввода, адаптивностью, наличием обратной связи.

Ключевые слова: *искусственный интеллект; чат-бот; нейросеть; коммуникативный навык; информационные технологии*

На современном этапе язык в первую очередь рассматривается как инструмент общения, поэтому развитие речевых навыков является основной целью обучения [6]. Однако, в рамках существующей школьной системы наибольшие затруднения, у обучающихся вызывает именно говорение.

Большинство обучающихся 8–9 классов считают психологические барьеры основным источником затруднений. При опросе 50% школьников страх выглядеть глупо перед одноклассниками оказался в качестве главной причины несформированности говорения как вида речевой деятельности. Также 29,7% столкнулись с ограниченностью словарного запаса, а 20,3% с трудностями в построении предложений, одновременном анализе собственной речи и речи собеседника [4].

Языковое образование будущего должно интегрировать чат-боты со встроенным искусственным интеллектом (далее ИИ), чтобы способствовать процессу обучения и снизить нагрузку на учителей [7].

Преимущества внедрения информационных технологий в учебный процесс достаточно очевидны: они способны обеспечить индивидуальный подход, геймификацию процесса общения, а также доступны в любое время суток. По сравнению с обычными чат-ботами, чат бот с ИИ решает проблему быстрого угасания интереса пользователя из-за стереотипности ответов на его вопросы [2].

Кроме того, часть проблем в освоении языка связана с неуверенностью и страхом ошибки. Общение с нейросетью снимает эти трудности, так как ИИ не осуждает, а поощряет коммуникацию. Почувствовав способность говорить на английском языке, ученик начинает верить, что он сможет овладеть языком в целом, а может, и не одним [1].

В настоящее время существует несколько чат-ботов со встроенным ИИ, поэтому целью исследования является поиск оптимальной нейросети для развития навыков письменной и устной речи на уроке английского языка. В качестве задач исследования можно выделить следующие:

- Охарактеризовать современные подходы к обучению письменной и устной речи на уроке английского языка.
- Сформулировать критерии для оценки чат-бота.
- Проанализировать чат-боты со встроенным ИИ и составить их рейтинг на основе полученных данных.

Основоположником коммуникативного подхода в обучении иностранному языку в России является Е. И. Пассов, который сформулировал несколько принципов обучения ИЯ [5]. Специфика взаимодействия с чат-ботами со встроенной нейросетью априори соответствует части положений, предложенных ученым. Например, общение изначально является основной целью использования чат ботов, что соответствует принципу речевой направленности. Принцип ситуативности также реализуется через создание ситуаций обучения,

каждая нейросеть способна справиться с этой задачей. Само по себе общение с ИИ несет в себе принцип новизны. А вариативность ответов, объем доступной ИИ информации позволяют поддержать мотивацию и интерес к коммуникации.

Однако, не все нейросети соответствуют принципу индивидуализации, который заключается в учете уровня языка обучающегося, а также его личных потребностей и интересов. Для достижения большего результата необходима гибкость, поэтому умение адаптироваться под уровень языка обучающегося стоит включить в список критериев оценки чат-бота. В процессе общения обучающийся вынужден внимательно подходить к выбору материала, чтобы быть верно понятым. В этом заключается принцип функциональности. При этом важно наличие обратной связи от “собеседника”, коррекция его речи. Неумение замечать недочеты при прослушивании является одной из основных сложностей с которой сталкиваются школьники. Поэтому в качестве критериев для отбора чат-бота со встроенной нейросетью важна возможность исправления ошибок обучающегося.

В обучении говорению немаловажную роль также играет правильная постановка произношения. Определяющее значение в организации работы по формированию, развитию и поддержанию произносительных навыков имеют три особенности: 1) индивидуальный характер данной учебной работы; 2) необходимость в частом обращении к образцу-эталону; 3) обязательный индивидуальный контроль со стороны преподавателя [3]. Обращение к эталону для прослушивания помогает закрепить верную аудиальную форму того или иного слова, поэтому в качестве критериев оценки выделяется возможность прослушать ответ “собеседника”.

Мир нейросетей начал стремительно развиваться совсем недавно, однако чат-боты без поддержки ИИ уже прочно вошли в нашу повседневную жизнь. Баграмова Н. В., Кудрявцева Н. Ф., Пантелеева Л. В., Тютюнник С. И. и Маркова И. В. выделяют следующие критерии оценки ботов без ИИ [1]: доступность бесплатной версии, возможность самообучения, поддержка нескольких языков, дидактический потенциал.

Использование чат-ботов со встроенным ИИ значительно расширяет возможности их интеграции в урок английского языка. Чат-бот перестает быть алгоритмом, способным взаимодействовать исключительно в рамках команд if и else, он начинает учиться и способен претендовать на звание полноценного собеседника при обучении языку. Поэтому требования, предъявляемые чат-боту со встроенным ИИ значительно выше:

1. Наличие обратной связи.
2. Возможность голосового ввода.
3. Наличие бесплатного доступа.
4. Адаптивность. Способность подстроиться под уровень языка позволяет сохранить мотивацию при общении.
5. Аудиальное сопровождение. Проговаривание сообщений нейросетью позволяет ученику сравнить свой ответ с образцом-эталонem, скорректировать ошибки и закрепить верную аудиальную форму тех или иных слов.

Нами было проведено исследование следующих чат-ботов: Speaking club AI, PI- personal AI, Giglish, Character AI, Vondy.

1. В качестве преимуществ чат-бота со встроенным ИИ Speaking club AI (<https://speakingclubai.com/login>) можно выделить:

- Аудиальное сопровождение ответов. Каждый письменный ответ нейросети проговаривается, чтобы ученик познакомился с произношением слов. Кроме того, есть возможность выбрать мужской или женский голос для большего комфорта в общении.

- Наличие встроенного перевода. Если ученик не понял вопрос или не уверен в значении той или иной фразы, он может посмотреть перевод.

- Выбор нескольких языков, доступных для обучения: итальянский, испанский, немецкий, французский, японский, датский и английский.

- Простой понятный интерфейс, наличие бесплатной версии.

К недостаткам можно отнести:

- Ограниченное число возможных сценариев на бесплатном тарифе.

- Бот не подстраивается под уровень ученика, однако, при фразе “I don't understand you”, достаточно качественно переформулирует мысль и использует более простую лексику и грамматические конструкции.

- Бот не исправляет ошибок, воспринимает опечатки и грамматические ошибки, никак их не комментируя. Однако при запросе “Correct my mistake”, объясняет какая конструкция использована неверно и предлагает варианты правильных формулировок.

- Отсутствует возможности голосового ввода.

Нейросеть PI- personal AI (<https://pi.ai/talk>) оказалась самой «вежливой». Диалог больше похож на сеанс с психологом, чем на урок английского языка.

Из достоинств можно выделить:

- Повышенный психологический комфорт в общении.

- Полностью бесплатный доступ без ограничений и регистрации на начальном этапе. Учитывая проблему недостатка информационной грамотности у части школьных преподавателей, простота и доступность интерфейса данной нейросети служит ее существенным преимуществом.

- Большой выбор тем для обсуждения: поиск мотивации, оценка сильных и слабых сторон того или иного решения, выбор подарка близкому человеку, советы о том, как справиться с негативными эмоциями, карьерные планы, расширение кругозора интересными фактами, обсуждение философских идей и многое другое. Возможно, обучение с помощью данной нейросети оптимально для старшей ступени или работы со студентами.

Недостатками этого ресурса являются:

- Сообщения аудиально не дублируются, ученику доступен только визуальный канал восприятия.

- Отсутствие перевода фраз.

- При фразе “I dont understand” нейросеть пытается переформулировать предложение, но это получается достаточно коряво и все еще недоступно для базовой дискуссии.

- Бот не исправляет ошибок, при запросе “Correct my mistake” не всегда способен заметить грамматическую ошибку, в основном опечатки и проблемы в написании слов.

- Отсутствует возможность голосового ввода.

3. Ресурс Gliglish (<https://gliglish.com/free>):

- Ученику доступен выбор из большого количества различных языков для общения, включая даже ирландский, индонезийский, норвежский, словацкий и так далее. Английский подразделяется на американский, британский и австралийский.

- Ученику предоставляется право выбора симуляции жизненной ситуации общения или урока.

- Собственные ответы можно печатать, а можно просто проговаривать.

- Вопросы и комментарии ИИ дублируются устно.

- Есть встроенный перевод.

- Предлагаются варианты ответов на случай возникновения сложностей.

- Встроен подробный анализ ответов ученика: оценка произношение тех или иных слов, возможность сравнить их чтение с оригиналом. Разбор грамматических ошибок, демонстрация шаблона верной фразы и объяснение ошибки.

4. Чат-бот со встроенным искусственным интеллектом Character AI (<https://character-ai.us.auth0.com>) предлагает обучающимся пообщаться с известными персонажами: героями популярных фильмов, аниме и сериалов, историческими личностями.

К преимуществам данного ресурса относятся:

- Мотивация в общении благодаря нестандартному подходу к выбору собеседника.

- Наличие возможности устного ввода фраз.

- Бесплатный доступ.

Среди недостатков можно выделить:

- Бот не исправляет ошибок, при запросе “Correct my mistake”, предлагает шаблон верной фразы, ничего не объясняя.

- Бот не проговаривает фразы, доступен только визуальный канал восприятия

- Бот не подстраивается под уровень ученика, однако, все же реагирует на фразу “I don't understand you”. Однако, Эйнштейн или Сократ не отличаются навыками упрощения лексики до базового уровня.

5. Также в качестве помощника в изучении иностранного языка можно использовать многофункциональную нейросеть Vondy (<https://www.vondy.com/chat/nuWqZzcl>).

К преимуществам ресурса относятся:

- Использование образов известных персонажей для поддержания мотивации диалога, глубокая проработка персонажей. Например, на вопрос о любимой еде “Гарри Поттер” рассказал о сэндвичах Миссис Уизли, а также сладостях Хогвартского экспресса.

- Бесплатный доступ.
- Возможность обмениваться фотографиями.

К недостаткам можно отнести:

- ИИ сложно упростить речь героев, сделав ее более доступной.
- Отсутствие голосового ввода и озвучки вопросов нейросети.
- Сложности с поиском ошибок в ответах даже после прямой просьбы об этом.

Нейросеть позиционирует себя как универсальный инструмент для решения широкого спектра задач: от создания HTML скриптов до оказания психологической помощи.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть огромный потенциал использования ИИ в обучении иностранному языку. Оптимальным для формирования коммуникативных навыков является чат-бот со встроенным ИИ Giglish. Его отличают широкий спектр выбора возможных языков для изучения, практическая направленность дискуссий, возможность голосового ввода, адаптивность и наличие качественной обратной связи. В качестве перспектив исследования представляется возможным провести эксперимент среди учащихся общеобразовательной школы с целью выявления эффективности выбранного чат-бота со встроенным ИИ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баграмова Н. В., Кудрявцева Н. Ф., Пантелеева Л. В., Тютюнник С. И., Маркова И. В. Применение чат-ботов при обучении иностранному языку как важное условие повышения качества иноязычной подготовки будущих специалистов в области информатизации образования // Международный научный электронный журнал «Перспективы науки и образования» 2022. № 4 (58). С. 617-633. Режим доступа: <https://pnojurnal.wordpress.com/2022/09/04/tyutyunnik> (дата обращения: 24.12.2023).
2. Будникова А. С., Бабенкова О. С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. №3 (55). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 24.12.2023).
3. Зонова М. В., Николаева Н. А. Об опыте использования мессенджера WhatsApp при обучении иностранному языку // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. 2017. С. 189-191. Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/4/2020/3/24.html> (дата обращения: 04.01.2024).
4. Калачникова Р. С. Проблемы освоения умения говорить на английском языке учеников 8-9 классов и пути их решения // Вестник ТГУ, 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-osvoeniya-umeniya-govorit-na-angliyskom-yazyke-uchenikov-8-9-klassov-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 04.01.2024).
5. Пассов Е. И., Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 2010. 568 с.
6. Alfiyah R., & Zaeni A. A Portrait of Teaching and Learning Speaking Strategy at Eighth Grade of English Extracurricular. International Journal of Education and Humanities. URL: <https://doi.org/10.58557/ijeh.v1i1>.

7. Ji H., Han I., & Ko Y. A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55, 48–63. URL: <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>.

Паневкина Е.И.

КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ: ПЕРЕСКАЗ, АННОТИРОВАНИЕ, ИЗЛОЖЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности контрольных работ в рамках программных требований курсов английского языка факультетов МЭ, МО и МП Дипломатической академии МИД РФ. Сложности возникают и при подготовке преподавателями материалов для рубежных, зачетных и экзаменационных контрольных работ, и у студентов при освоении технологии выполнения заданий по пересказу, аннотированию и изложению статей из англоязычной периодики. По мнению автора ключевыми причинами перечисленных трудностей являются: формальное прочтение студентами статей на профессиональные темы, их слабые фоновые знания, немотивированность, неумение анализировать прочитанное. Даются рекомендации для преподавателей по работе над выполнением обозначенных заданий и подбору материалов для письменных и устных контрольных.

Ключевые слова: программные требования, контроль, рубежный контроль, аннотация, реферирование, пересказ, периодическая пресса, методология

Программные требования любого учебного заведения в нашей стране и за её рубежами включают разнообразные виды контроля, проводимые в процессе усвоения учебного материала. Дипломатическая Академия МИД РФ строго придерживается обозначенных этапов и форм контроля знаний студентов по всем курсам в рамках учебных программ факультетов МО, МП и МЭ. Очевидно, что кафедры, работающие по разным направлениям и курсам, готовят и проводят совершенно разные виды рубежных, зачетных и экзаменационных контролей. Но все факультеты Академии связаны общими кафедрами иностранных языков, в задачу которых входит обучение навыкам владения иностранным языком в рамках выбранного направления: политология, экономика, право. Обучение профессиональной лексике и особенностям грамматики наряду с овладением фоновыми и страноведческими компетенциями входит в задачи преподавателей этих кафедр. Академия готовит специалистов, которым безусловно необходимы теоретические знания в области истории, дипломатии, безопасности и многих иных общественных дисциплин, но понимание и осведомленность о событиях, происходящих сегодня в мире и в каждой стране отдельно, являются неотъемлемой частью обучения.

Именно кафедры иностранных языков отвечают за развитие таких компетенций студентов. В этом процессе главным инструментом, наряду с учебными пособиями, становится периодика: газеты, журналы, сайты страны изучаемого языка [7; 9; 10]. По понятным причинам в сегодняшнем мире отношения между странами трудно назвать дружескими и партнерскими.

Новостные агентства и журналисты отражают политические позиции своих государств, часто представляя происходящие события предвзято, поэтому выбор материала для работы на уроках и для контрольных проверок представляет определенные трудности.

Самыми читаемыми и используемыми преподавателями кафедры английского языка, секции МЭ, МО и МП, печатными изданиями являются *The Economist*, *The Financial Times*, *The International New York Times*, *The Guardian*, *Project Syndicate*, etc. Все изложенное выше, характеризующее современные СМИ, относится и к ним. Кроме того, для каждого издания характерен собственный английский; статьи их журналистов отличаются и структурно, и лексически, что вызывает трудности понимания студентами сути излагаемой темы при её анализе. А с учетом их, скажем прямо, необширных знаний и практически отсутствующего интереса к газетной теме обсуждение статьи, обучение и выполнение заданий по её аннотированию, реферированию, не говоря уже о критическом анализе, становится мукой и для преподавателя.

Перечисленные задания входят в список работ, выполняемых в рамках рубежного, зачетного и экзаменационного контролей, письменного и устного, начиная с четвертого семестра изучения английского языка профессиональной направленности. Эти виды контроля позволяют уточнить качество освоения учебного материала студентами на определенном этапе обучения; проверить, насколько успешно они справляются с такими заданиями, как глубоко изучили лексику и грамматику, поняли суть событий в конкретном регионе мира. Систематический контроль дает возможность преподавателям не только оценить их академическую успеваемость, но и выявить пробелы и слабые места в их знаниях для корректировки педагогического процесса. Необходимость регулярных проверок очевидна и всем понятна.

В курсе обучения английскому конкретной профессии на разных уровнях владения студентами общим английским программные требования различаются по заданиям рубежных, зачетных и экзаменационных контрольных работ. На первом году обучения они содержат лексические, грамматические и переводческие упражнения общего характера. Основные сложности возникают в третьем, четвертом и пятом семестрах. Именно на этих этапах обучения требования программ меняются на задания по аннотированию и реферированию статей из англоязычных СМИ [4], которые вызывают у студентов непонимание и, как результат, нежелание вникать в объяснения преподавателей. Они по привычке продолжают пересказывать статью в сжатом виде, пытаясь запомнить авторский текст и её структуру, подчас бездумно употребляя неизвестные им слова автора, будучи и из-за этого не в состоянии понять, на какую собственно тему она написана [6]. Как правило, эти краткие студенческие изложения статей содержат устойчивые малозначащие фразы и союзные слова – *the article goes on to say, the author speaks about, the author starts the article, etc.* Создается впечатление, что студенты просто заполняют смысловые пустоты бесконечными *moreover, however, in addition*; а в конце непременно *the author concludes....* хотя статья является информационной, и автор не делает никакого вывода из

представленных фактов. По нашему мнению, именно так студенты понимают суть этого задания - пересказ предложенной статьи (часто называемой ими текстом) – передать параграфы статьи кратко и в общем виде, выбрав одно предложение из каждого параграфа, перемежая их включением бесконечных шаблонов и формальных, неконкретных слов. Им так легче и проще, так учили в школе, так привычнее: не надо вчитываться в статью, думать, сопоставлять факты и события... [8]

Без навыка вдумчивого чтения и ассоциативного размышления о прочитанном студенты тяготеют к многозначным и очень общим по смыслу словам, характерным для русского языка: a thing, a problem, a situation, an issue, very, a question, greatly, to create, to deal with, to say, this/these/those, etc.; конструкции – there is/are, it was said in the article, it is necessary – даже тогда, когда они не уместны, прикрывая ими свое незнание конкретных фактов, понятий и явлений. Фактически, не научившись на первом году обучения правильно делать передающий основную тему пересказ статьи без ненужных деталей, студент не в состоянии понять и выполнить более сложные задания третьего и четвертого семестров: аннотирование (summary) и реферирование (rendering) статей [4, с. 37]. Слово «саммари» стало чем-то вроде наказания для многих. Объяснений этому множество: отсутствие навыка чтения как такового, недостаточные фоновые знания, слабый интерес к изучаемому предмету. Именно поэтому студенты не могут обобщить тему статьи, вычленить позицию автора, привести его аргументы, дать свое понимание заявленной темы, т.е. проанализировать статью профессионального характера. К тому же говорить и писать они должны на своем английском, не беря ‘взаимы’ неизвестные, но ‘красивые’ фразы и слова автора. Действительно, эти задания сложны не только для студента, но и для преподавателя.

По нашему мнению, основные преподавательские трудности касаются выбора статей для обучения этим навыкам. Не нами придумано - начинать необходимо со того, что известно и понятно студентам. Если их уровень владения английским не высок, к работе стоит приступать со статей, написанных по-русски и на те темы, которые имеют общеполитический характер: климатические изменения, общественная жизнь студентов в странах изучаемого языка, «околополитические» события, которые у всех на слуху. По объему выбираемые на начальном этапе английские статьи не должны превышать 500 слов, а их темы оставаться столь же общими, как и в вышеупомянутых русских статьях. Очень важно, чтобы на этом этапе студенты четко осознали разницу между кратким пересказом статьи и составлением аннотации к ней.

Задание на следующих этапах обучения обозначается труднопереводимым словом rendering: *передача, переложение, оказание чего-то, трактовка, осмысление, изложение, исполнение, перевод, толкование, рендеринг....* [5]. Видимо, поэтому объяснить студентам, что и как надо делать со статьёй при выполнении этого задания, чрезвычайно сложно. Безусловно, без закрепленных навыков пересказа и аннотирования статей профессиональной тематики студенты не смогут выполнить это задание. Не последними трудностями в этом

процессе станут и их темы, и особенности структур, авторских стилей и подходов к представлению тем. На четвертом и пятом семестрах, а для вторых языков пятый семестр является финальным, выбираемые статьи объемом не более 800 слов должны касаться узкопрофессиональных вопросов, носить скорее аналитический, не информационный, характер, отражать позицию автора или печатного издания [5]. Кроме хорошего знания общего английского от студентов потребуются широкие фоновые знания страноведческого и исторического плана; основательное понимание связей между событиями, происходящими сейчас в разных странах [1, с. 544]. К вышеперечисленному можно добавить, что такого рода статьи, как правило, пишутся более сложным, лексически и грамматически, языком; в них часто встречаются фразеологизмы, цитаты, метафоры, знакомые слова в неизвестных, редких или устаревших значениях. Список трудностей бесконечен...

Чтобы снять некоторые сложности, преподавателю придётся особенно тщательно подбирать материал для отработки таких заданий. Если во время уроков есть возможность разъяснить все трудные моменты: обсудить неизвестную лексику и грамматику; рассказать об истории и географии страны, политических событиях и фигурах, упомянутых в статье и т.д., то для письменного рубежного, зачетного, экзаменационного контролей, время которых ограничено, выбирать статьи необходимо особо внимательно [2].

В общем и целом, наши рекомендации по выбору статей для рубежного, зачетного, экзаменационного контроля, можно свести к следующим:

- их темы должны быть профессионально ориентированными, но достаточно проработанными на занятиях и известными для студентов;
- структурно статьи должны представлять собой рассказ с введением в тему, её раскрытием через примеры, цитирование экспертов или политиков, отсылки к событиям в истории и с определенным авторским заключением;
- лексически статьи должны соответствовать словарю, закреплённому во время занятий;
- грамматически статьи не должны содержать неизвестные для студентов или мало употребляемые конструкции;
- объем статьи должен соответствовать уровню владения студентами английским языком, чтобы они смогли передать её содержание и позицию автора собственным английским языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гусарова Н.Г. Фоновые знания и понимание газетного политического дискурса // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 543-547.
2. Ершова Е.В. Отбор текстов для контроля умений чтения // Язык и культура: проблемы, поиски, решения. Сб. материалов конференции. Ульяновск. 2010. С. 137-139.
3. Исупова М.М. К вопросу обучения студентов неязыковых вузов аннотированию англоязычных текстов // Вестник педагогической наук. 2022. № 5. С. 77-82.
4. Коптелова И.Е., Панёвкина Е.И. К вопросу об определении видов работы с текстами СМИ для создания вторичных документов // Межкультурная коммуникация и СМИ. 2022 № 23. С. 35-39.

5. Коптелова И.Е., Панёвкина Е.И. О типологии вторичных документов при обучении юридическому письму // Филологический аспект. 2020. № S2 (5). С. 31-37.
6. Малова Е.В. Трансформирование письменной речи в устную при реферировании статей общественно-политической тематики // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 231-236.
7. Назаренко А.И. Итальянская пресса. Реферирование, аннотирование, смысловый критический анализ статей. Уч.пособие. Дипломатическая академия МИД РФ. Москва. 2016. 129 с.
8. Панёвкина Е.А. Пост-экзаменационные размышления о юридическом английском: трудности преподавания и изучения // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. научных статей. Москва. 2023. С. 87-93.
9. Русакова И.Б. Обучение реферированию текста на английском языке // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сб. статей. Дашков и Ко. Москва. 2021. С. 73-78.
10. Семенов А.В., Семенова Т.Г. Реферирование и аннотирование на русском и китайском языках. Учебно-методическое пособие. МИК «Шанс». Москва. 2019. 295 с.

Панкова Т. Н.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

***Аннотация.** В работе рассматриваются перспективы цифровой трансформации в образовательной сфере, отдельное внимание уделяется нейросетям и практическим возможностям их применения, задействованию в подготовке студентов такого метода машинного обучения как искусственная нейронная сеть. Автором представляется несколько приложений на основе искусственного интеллекта и рассматривается их потенциал для обучения студентов неязыкового профиля, в аспекте визуализации информации, создания разнопланового образовательного контента, повышения мотивации обучающихся.*

***Ключевые слова:** цифровая трансформация; образовательная сфера; искусственный интеллект; нейросети; визуализация; образовательный контент*

С момента появления машинного обучения *machine learning (ML)* как элемента искусственного интеллекта (ИИ) в 1950-х годах, разработки в области анализа и обработки данных достигли значительных успехов. В силу высокой размерности первые методы машинного обучения не могли обрабатывать данные в том виде, в котором они были получены из первоисточника; следовательно, характерная для них способность к выявлению паттернов, признаков, закономерностей, особенностей полностью зависела от методов извлечения характеристик и элементов. Для преобразования исходных данных в другое их отображение, на основе которого алгоритм мог бы обнаружить или классифицировать закономерности, требовались высокая экспертная квалификация и тщательная доработка алгоритма.

В настоящее время системы *ML* оказывают значительное воздействие на современное общество и приносят существенную пользу многим структурам,

учреждениям, специалистам в различных отраслях. Среди многочисленных сфер их применения – распознавание объектов на изображениях, перевод речи и профилирование пользователей [1, с. 77].

Применение искусственного интеллекта в образовании в последние годы приобретает все более масштабный характер [2]. При этом необходимо дальнейшее концептуальное и методологическое понимание того, что необходимо для развития системного применения этих технологий [7, с. 1389].

Современные программы и приложения, использующие ИИ, основаны на технологии распознавания речи и машинного обучения, что позволяет им анализировать произношение студента и давать обратную связь [3, с. 15]. Таким образом, можно улучшать свои навыки разговорной речи, не завися от наличия преподавателя или группы для практики [6, с. 23].

Одним из наиболее распространенных примеров использования ИИ в изучении английского языка являются приложения и программы для мобильных устройств: они предлагают широкий спектр упражнений и заданий, которые помогают студентам улучшить свои навыки в языке (для улучшения грамматических навыков, расширения словарного запаса, улучшения навыков чтения, для развития навыков письменной речи, для подготовки к международным экзаменам); ИИ используется для анализа ошибок студентов и предоставления персонализированной обратной связи, что помогает им улучшить свои навыки и избегать повторения ошибок, ИИ исправляет орфографические, грамматические, синтаксические и пунктуационные ошибки [5].

Другой пример использования ИИ в изучении английского языка – это виртуальные ассистенты, такие как *Replika*, *Andy*, *Mondly*, *EF Hello*, *MyBuddyAI*, а также общеизвестные: *Siri*, *Google Assistant* или *Amazon Alexa*; они могут помочь студентам с переводом слов и фраз, задавать вопросы о правильном произношении и грамматике, могут быть использованы для практики разговорного английского языка, поскольку они способны поддерживать диалог с пользователем, предоставлять дополнительные материалы для изучения.

Replika – самообучаемый искусственный интеллект: обсуждайте, как прошел ваш день, развлекайтесь или отдыхайте вместе, делитесь реальными впечатлениями в виртуальном пространстве *AR*, общайтесь по видеосвязи и многое другое. *Replika* сочетает в себе сложную нейросетевую модель машинного обучения и сценарный диалог: она была обучена на большом наборе данных, чтобы генерировать свои собственные уникальные ответы, но *Replika* эволюционировала, она превратилась в подобие *цифрового аватара или дневника*, который помогает пользователю лучше познать себя, но для языковой практики бот тоже подойдет: он умеет шутить, использует разговорные фразы и в целом общается в более неформальной манере, чем *Siri*.

Andy – приложение для *iOS* и *Android*: виртуальный собеседник *Andy* поддерживает разговор, даёт пользователю задания и проверяет их выполнение, параллельно анализирует все сообщения и деликатно указывает на ошибки;

можно переключаться между текстовым и голосовым режимом, прибегая к тренировкам грамматики, письма, аудирования и произношения.

1. Практика общения:

- Практикуйте повседневное общение: приветствия, разговоры о том, как проходит день, погоде и т.д.

- Практикуйтесь задавать вопросы и отвечать на них, рассказать о себе, своей семье, своих симпатиях и антипатиях.

- Обсуждайте различные темы: путешествия, фильмы, хобби, искусство, шутки, любопытные факты и многое другое.

2. Грамматика:

- Посещайте ежедневные уроки: Энди даст вам краткое объяснение грамматики и проверит ваше понимание.

- Если вы допустите ошибку, Энди не просто скажет вам правильный ответ, но и попытается объяснить, почему он неправильный.

- Энди также исправляет некоторые ошибки в ваших сообщениях, когда вы просто общаетесь.

3. Новые слова:

- Вы можете спрашивать определения слов, которые вам непонятны.

- Энди присылает вам определение и примеры, чтобы помочь вам понять и запомнить слово.

- Энди напоминает вам о необходимости пересмотреть выученные слова, пока вы их не забыли.

4. Другое:

- Энди всегда на связи, вы можете общаться 5 минут или 5 часов.

- Отрабатывайте навыки аудирования и произношения с помощью аудиозаписей сообщений.

- Небольшие и забавные игры, которые помогут вам выучить новые слова и грамматику.

- Ощущение, что вы разговариваете с реальным человеком, Энди дружелюбен, любопытен и забавен.

- Разговаривать с ботом проще, чем с человеком, бот не осуждает вас, и вы не чувствуете себя стесненным.

Mondly – приложение для изучения иностранных языков, которое доступно в *Google Play*, *AppStore*, *AppGallery* и *Web App*, помогает освоить не только английский, но и 40 других языков; тренируя диалоги, репетируя фразы и разыгрывая различные ситуации. У *Mondly* есть функция анализа аудио: алгоритм слушает вашу запись и оценивает произношение. Создатели приложения обещают, что после освоения курса на *Mondly* вы будете знать 5000 самых важных слов и выражений, а этого достаточно, чтобы поддержать разговор на иностранном языке на базовом уровне.

Искусственный интеллект также может быть использован для создания виртуальных сред, где обучающиеся могут практиковать английский язык в реалистичных ситуациях, например, виртуальные классы или разговорные группы, где студенты могут взаимодействовать с виртуальными персонажами

или другими студентами, помогают им применить свои знания и навыки на практике.

Одной из самых полезных функций ИИ для изучения английского языка является его способность предлагать контекстные примеры и объяснения: программы могут предоставлять дополнительные материалы, такие как презентации, статьи, видео или аудиозаписи, чтобы помочь лучше понять язык и его использование в реальной жизни, что позволяет обучающимся расширить свой словарный запас и улучшить понимание английской речи. Кроме того, ИИ может быть использован для оценки уровня знаний студента и отслеживания его прогресса. Программы могут проводить тесты и задания, а затем анализировать результаты, чтобы определить, на каких аспектах языка студенту нужно сосредоточиться больше. Это помогает студентам понять свои слабые места и разработать более эффективные стратегии изучения.

Однако, несмотря на все преимущества использования ИИ для изучения английского языка, важно помнить, что он не может полностью заменить преподавателя. Взаимодействие с живым преподавателем в классе или в онлайн-формате все ещё остается незаменимым для развития коммуникативных навыков и понимания культурных особенностей языка [4, с. 74].

Далее представлены некоторые базовые трудности прогнозируемого будущего, которые мы определили на основе комплексного понимания ИИ и опыта работы в сфере образования:

- ограничение или запрет применения нейросетей не решит проблему: предпочтительнее допустить их использование и установить четкие рекомендации по применению в академической среде;

- существует опасность, которую представляет применение нейросетей для традиционных методов оценки; будущие модели оценки, несомненно, должны уделять больше внимания автономному и рефлексивному мышлению, логическим выводам, решению сложных задач, предполагающих использования инструментов искусственного интеллекта, инновационному мышлению, а также анализу и проверке вводимых данных;

- по мере развития нейросетей потребуется больше контроля и информационной прозрачности чтобы различать данные, произведенные людьми и ИИ;

- в контексте проектирования информационных технологий (*Prompt engineering*) необходимы инновационные методы для уточнения и оптимизации запросов, задаваемых нейросетями, с тем чтобы обеспечить точность, убедительность и релевантность предоставляемых ответов [8].

Результаты исследования показывают, что искусственный интеллект стал незаменимым инструментом для изучения английского языка. Все, что было реализовано в области электронного обучения несколько лет назад, сейчас уже не работает в том виде, в котором функционировало ранее, в связи с кардинальными изменениями в способах обработки информации. Технологии *e-Learning 3.0* и *4.0* с использованием машинного обучения, глубокого обучения, искусственного интеллекта, с одной стороны, и бизнес-моделей с другой,

позволяют создавать платформы, которые становятся функциональными и весьма эффективными не только в освоении языка (обучение языку с помощью мобильных устройств и приложений), но и в других видах обучения. Тем не менее, использование ИИ должно быть дополнительным инструментом, который помогает студентам достичь большего успеха в изучении английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Панкова Т. Н., Абдуллаева З. Р., Ефорова А. Р. [и др.] Онлайн обучение английскому языку: изменения в парадигме системы образования / Т. Н. Панкова, З. Р. Абдуллаева, // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 4. – С. 75-78. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.04.29. – EDN FTQMG1.
2. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. No 10. С. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
3. Титова С. В. Глава 1. Цифровизация языкового образования: от ЭВМ к искусственному интеллекту / С. В. Титова // Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Эдитус", 2023. – С. 12-28. – EDN RXWVXO.
4. Харламенко И. В. Глава 4. Цифровая компетенция преподавателя иностранного языка для создания анимированных и рисованных видео / И. В. Харламенко // Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Эдитус", 2023. – С. 70-85. – EDN CKFLMM.
5. Best List of ChatGPT Prompts to Use (2023) <https://www.compujourney.com/best-list-of-chatgpt-prompts-to-use/> (дата обращения 17.01.2024)
6. Gill S. S. et al. Transformative effects of ChatGPT on modern education: Emerging Era of AI Chatbots //Internet of Things and Cyber-Physical Systems. – 2024. – Т. 4. – С. 19-23.
7. Levanova E. A., Berezhnaya I. F., Krivotulova E. V., [et al.] Individual learning path for future specialists' development // TEM Journal: Technology, Education, Management, Informatics. – 2019. – Vol. 8. – No 4. – P. 1384-1391. – DOI 10.18421/TEM84-40.
8. Mogavi R. H. et al. ChatGPT in education: A blessing or a curse? A qualitative study exploring early adopters' utilization and perceptions //Computers in Human Behavior: Artificial Humans. – 2024. – Т. 2. – №. 1. – С. 100027.

Писарик О.И.

СТЕПЕНЬ КРЕОЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВ ПОДЪЯЗЫКА СТРОИТЕЛЬСТВА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА НАПОЛНЕНИЕ БАЗЫ ДАННЫХ ОБУЧАЮЩЕЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАМКАХ ОНЛАЙН-КУРСА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ВМ- ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается степень взаимодействия вербальных и невербальных средств коммуникации в текстах профессионального подъязыка строительства, называемой степенью креолизации, а также ее влияние на наполнение

информационного узла онлайн-курса в рамках повышения квалификации BIM-проектировщиков, представленного актуализируемой англо-русской базой данных.

Ключевые слова: *подъязык строительства; креолизованные тексты; обучение иностранным языкам; профессиональная коммуникация; база данных.*

Вопрос необходимости специализации профессионального знания, а, следовательно, дифференциации описывающих его подъязыков как особой лингвистической подсистемы, ученые стали интенсивно и глубоко разрабатывать еще в начале прошлого столетия. Активное взаимодействие специалистов широкого спектра различных отраслей человеческой деятельности, а также потребность в описании достижений научно-технического прогресса и обмене профессиональными знаниями привели к тому, что к середине XX века как в отечественной, так и зарубежной лингвистике сформировался запрос на создание отдельной подсистемы, базирующейся на ресурсах общенационального языка, которая бы обслуживала профессиональную коммуникацию. В ответ на появление подобной системы в лингводидактике возникла необходимость разработки теории и методики обучения иностранному профессиональному подъязыку с целью подготовки специалистов, способных общаться с коллегами на международном уровне.

Согласно трактовке ученых Н.Д. Андреева и В.Д. Бондалетова, впервые описавших профессиональный подъязык, данная подсистема представляет собой «набор различных языковых элементов и их отношений в текстах с однородной тематикой» [1, с. 91]. Позднее, расширяя и уточняя объем понятия, лингвисты выделили детерминирующие признаки подъязыков, позволяющих отделить их от общеупотребимого общенационального языка. Таким образом, была определена одна из их ключевых характеристик – насыщенность текстов терминами [2, с. 57; 3, с. 98]. Учитывая эту черту, современные исследователи предлагают следующее определение подъязыков профессионального общения — это особая языковая подсистема, появившаяся на основе общеупотребительного языка, черпающая из него общие характеристики на всех уровнях языковой системы, однако имеющая специальную лексику и ограниченная сферой употребления (онтологией) и носителями как официальной, так и неофициальной профессиональной коммуникации [4, с. 929].

В данной статье основной фокус внимания обращен на английский подъязык строительства, его преподавание, а также описывается еще одна определяющая его особенность, а именно, степень креолизации текстов строительной тематики, которая обуславливает необходимость сочетать вербальные и невербальные средства выражения при его обучении.

В современном языкознании креолизованными текстами называются тексты, в которых сочетаются различные семиотические коды, то есть, в них тесно переплетаются негомогенные средства – собственно лингвистические (языковые или речевые) и паралингвистические (параграфемные или иконические) [5]. К параграфемным средствам языка относят рисунки, фотографии, таблицы, чертежи, схемы и др., которые в свою очередь различаются степенью привязанности к вербальной составляющей текста, ролью

в организации его содержания, а также функциями в тексте [6]. Доминанта паралингвистических средств особенно ярко проявляется в письменной коммуникации сферы архитектуры и строительства. Так, в пояснительных записках к проектам невозможно воспринимать отдельно языковое пояснение и чертежи, так как только в сочетании они образуют полное и наиболее точное описание и понимание проекта в целом, ссылаясь друг на друга.

Исходя из выше сказанного ясно, что степень креолизации подъязыка строительства достаточно высока, ведь только наличие невербальных средств (схем, чертежей, рисунков и др.), их декодирование и интерпретация может обеспечить полное понимание передаваемой текстовой информации, что необходимо учитывать при разработке обучающих материалов.

Цифровизация и оптимизация процессов в сфере архитектуры и строительства, а также интенсификация профессионального общения на международном уровне, неизбежно приводят к необходимости переподготовки и повышению квалификации действующих специалистов. Увеличение доли активного применения продуктов BIM-технологий (*англ.* Building Information Modeling) в гражданском и промышленном проектировании также подтверждает неизбежность процесса дополнительного обучения специалистов, в частности, английскому языку, так как большинство BIM-программ, таких как Revit, ArchiCad, Allplan и пр., не имеют интерфейса на русском языке.

Данное исследование предлагает разработку базы данных на платформе LMS Moodle как часть онлайн-курса в рамках повышения квалификации профессионалов в области BIM-проектирования, а также описывает пример ее наполнения. База данных будет содержать не только вербальное описание изучаемых явлений BIM-проектирования, но и их графическое представление, так как они неразрывно связаны друг с другом; отсутствие одной из частей значительно затруднит восприятие явления. Это подтверждают исследования в области креолизации текстов строительной тематики, где задействование паралингвистических средств в создании речевых произведений играют ключевую роль в понимании вербального описания, как было выше упомянуто [7]. Таким образом, онлайн-курс в рамках повышения квалификации BIM-проектировщиков будет включать в себя знакомство с терминологией английского подъязыка в сфере BIM, сочетая их словесное и графическое представление.

Отвечая основным позициям парадигмы Web 2.0., информационный узел LMS Moodle – база данных – будет содержать термины и их графическое представление из области BIM-проектирования, требуемых для успешного усвоения учебного материала [8]. По мере прохождения курса участники смогут актуализировать имеющиеся записи и/или дополнять базу данных новыми записями по необходимости, выстраивая индивидуальную траекторию изучения терминологии английского подъязыка строительства. Параграфемные средства, сопровождающие текстовые записи, будут оптимизировать и ускорять их корректное понимание и употребление. Таким образом, у участников курса будет постоянно обновляющийся интерактивный глоссарий терминов с их

графической репрезентацией, что значительно облегчит процесс переподготовки и повышения квалификации.

В качестве примера наполнения базы данных выберем часть англоязычного интерфейса программного продукта для BIM-моделирования Autodesk Revit «строка управления видимостью» (*англ.* view control bar) (см. рис. 1).



Рис. 1. Строка управления видимостью

Ведущий и moderирующий курс преподаватель вносит в базу данных новую запись по пройденной теме, в нашем случае, понятие «view control bar» на английском языке, записывает его русскоязычный эквивалент «строка управления видимостью», и загружает иллюстрацию (см. рис. 1). Задача участников курса заполнить ячейки в базе данных описаниями на русском и английском языке, при необходимости, внести дополнительные релевантные записи по заданным параметрам:

1. **view control bar** is typically located at the bottom of the Revit window, and it may contain different tools depending on the view that is currently active;
2. **строка управления видимостью** содержит различные иконки в зависимости от типа вида, с которым идет работа.

Основная особенность базы данных курса будет заключаться в том, что каждая новая запись должна будет сопровождаться графической иллюстрацией (схемой, рисунком, чертежом и пр.), так как подобный подход существенно увеличит продуктивность курса, а у участников, завершивших обучение, будет полноценный интерактивный информационный узел, доступ к которому останется у него навсегда. В качестве перспектив исследования может быть названа программная реализация предложенной базы данных и ее апробация в профессиональной среде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев Н.Д. Статистико-комбинаторное моделирование языков. – М., 1965. – 502 с.
2. Суперанская А.В. Общая терминология. Вопросы теории. – М., 2003. – 246 с.
3. 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.
4. Писарик О. И., Горожанов А. И. Доля английского профессионального подъязыка в текстах учебных материалов для студентов строительных специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Т. 14, № 3. – 2021. – С.928-932. DOI 10.30853/phil210082. EDN CIRARX.
5. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. С.180–186.
6. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М., 2003. – 128 с.
7. Гаузенблаз К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8: Лингвистика текста. – М., 1978. С. 57–78.
8. Gorozhanov A. I. Institutional Educational Virtual Environment for Linguistic Purposes: Theory and Practice. – Казань: Бук, 2019. – 184 p. ISBN 978-5-00118-322-8. EDN ZSBXTF.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА (БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ) В ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ МИД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты преподавания персидского языка (базовый уровень) в Дипакадемии МИД России. Статья также содержит анализ ряда проблем, которые возникают в ходе преподавания персидского языка на втором курсе бакалавриата.

Ключевые слова: преподавание, персидский язык, базовый уровень, учебник

В данной статье рассматриваются некоторые методические аспекты и ряд проблем, которые возникают в ходе обучения персидскому языку (базовый уровень) в неязыковом вузе.

Преподавание персидского языка, как и других иностранных языков в Дипломатической академии МИД РФ имеет ряд особенностей. Во-первых, оно должно учитывать целевые установки, заложенные в учебных программах конкретного ВУЗа. В отличие от ряда ВУЗов, где иностранный язык является профилирующим предметом (например, Военный университет МО РФ, МГЛУ), в Дипломатической академии МИД РФ (ДА) иностранный язык рассматривается как вспомогательная дисциплина, которая в рамках учебных программ «иностранное языковое общение» и «иностранное языковое профессиональное общение» призвана внести существенный вклад в подготовку бакалавров по профилям «международные отношения и внешняя политика» и «мировая экономика», а «цели обучения иностранному языку соответствующих специалистов в Дипломатической академии должны отвечать задачам формирования профессиональных навыков и умений» [5, с.65]. Обучение персидскому языку в ДА ставит своей целью формирование общей коммуникативной компетенции и предусматривает комплексное развитие умений основных видов речевой деятельности. При этом в рамках базового уровня продолжается изучение грамматики и лексики.

Во-вторых, большую роль играют учебники и учебные пособия, по которым ведется преподавание иностранного языка. На этом аспекте хотелось бы остановиться подробнее. Разумеется, идеальным вариантом является наличие специальной учебной литературы, которая была бы разработана в полном соответствии с целевыми установками учебных программ конкретного ВУЗа. Однако ввиду отсутствия таковой литературы по персидскому языку в ДА приходится использовать учебники, разработанные преподавателями других ВУЗов. При этом необходимо учитывать методическую преемственность. Речь, в частности, идет о том, что на первом курсе в качестве базового нами был использован «Учебник персидского языка. Для I года обучения» (автор: проф. Иванов В.Б.) [2], в котором в рамках традиционной методики нормативная грамматика представлена в виде набора правил с иллюстрирующими их

текстами и системой упражнений. Соответственно, на втором курсе ранее мы использовали «Учебник персидского языка. Часть II» (авторы: проф. Иванов В.Б., проф. Гладкова Е.Л.) [3], который является продолжением вышеупомянутого учебника для 1-го курса.

Однако в текущем учебном году из печати вышел новый учебник персидского языка для 2-го обучения (автор: профессор кафедры средневосточных языков ВУМО Соболев В.В.) [10]. Хотя в выходных данных этого учебника указан 2024 г., реально он был напечатан и поступил в продажу уже в конце 2023 г. Кроме того, автору данной статьи довелось написать рецензию на учебник, доступный в электронном виде, и детально познакомиться с ним еще раньше, что позволило принять решение об его использовании в преподавании персидского языка на 2-м курсе бакалавриата ДА.

Какие доводы были учтены нами при принятии такого решения? Если сформулировать кратко, то это следующие главные характеристики учебника (подробнее см.[10,с. 9-14]):

- 1) Новая оригинальная структура и методика работы с материалом
- 2) Сюжетная история путешествия российского туриста в Иран
- 3) Актуальный и современный текстовой и информационный материал
- 4) Редакция текстов носителем персидского языка
- 5) Аудиозаписи – носители языка + иранские учебники
- 6) Наличие (электронных) eПриложений
- 7) Сквозная нумерация упражнений = каждое упражнение имеет свой индивидуальный порядковый номер
- 8) Иллюстрации профессионального художника + географические карты
- 9) Удобный формат А4

Представляется целесообразным разобрать более подробно некоторые из перечисленных выше характеристик, которые наиболее важны и учитывались нами. Прежде всего необходимо подчеркнуть, что в основу учебника положена история поездки российского туриста в Иран, которая излагается в хронологическом порядке, начиная с ее подготовки и планирования и заканчивая самим путешествием, в ходе которого главный персонаж посещает и описывает многие достопримечательности Ирана, а также встречается с местными жителями в различных жизненных ситуациях. На наш взгляд, такой подход вполне уместен и логичен, т.к. позволяет легче отрабатывать и усваивать тематические тексты в рамках единого сквозного сюжета.

По содержанию и структуре учебника следует сказать, что он состоит из четырех уроков, в каждый из которых входят девять следующих разделов: грамматика, тематический текст, диалоги, разговорный язык, аудирование, чтение, коммуникативные умения, лексика, страноведение. Как подчеркивает автор учебника, каждый раздел-это относительно автономный учебный модуль, предназначенный для реализации определенных учебных целей – развития умений и навыков устной речи, понимания на слух, чтения, формирования знаний о грамматике, лексике, разговорной речи, получения информации о

стране и ее культуре. Разделы в рамках одного урока связаны только общей темой и ситуациями общения, но при этом они жестко не увязаны с разделом «грамматика» [10, с.11].

Раздел «грамматика» включает в себя 15 грамматических тем и состоит из двух разделов – теоретического материала и упражнений. Теория вводится в доходчивой форме с использованием методов сравнения с родным языком. Следует добавить, что некоторые грамматические темы для закрепления мы давали даже студентам 3-го курса бакалавриата и они в целом позитивно оценили такую методику подачи теоретического материала. Примеры к грамматическим правилам и упражнения выполнены на базе оригинального языкового материала. Однако тематические тексты и тексты диалогов изначально составлены автором на русском языке – родном для учащихся, затем переведены на персидский язык, и, наконец, отредактированы носителем персидского языка (профессиональным переводчиком и филологом) [10, с.11].

Этим же носителем подготовлены аудиозаписи тематических текстов и диалогов в довольно быстром темпе и с некоторыми проблемами понимания, особенно окончаний ряда предложений. Для 2-го курса бакалавриата такая подача аудиоматериала, как показал наш опыт, представляет определенную сложность. Большую роль в закреплении правильного произношения и отработки навыков аудирования могут играть качественные фонозаписи, которые, как идеальный вариант, начитаны носителем языка с хорошей дикцией [7, с.452]. В данном случае, на наш взгляд, более продуктивным был бы темп чтения немного помедленнее (как, например, в учебнике Иванова В.Б., Гладковой Е.Л.), с более четким произношением всех слов. Разумеется, говоря о более медленном озвучивании, в данном случае мы имеем в виду только тематические (базовые) тексты, лексика и грамматика которых закрепляется затем в упражнениях. К диалогам это не относится, т.к. студенты 2-го курса должны учиться различать и понимать естественную речь носителей языка, которая звучит в нормальном темпе.

Хотелось бы отметить, что раздел «аудирование» является одним из самых важных в учебнике В.В. Соболева. Закреплению навыка восприятия иноязычной речи уделяется большое внимание и он отрабатывается на материале оригинальных аудио- и видеоматериалов с элементами разговорного языка, часть которых была взята из ряда известных иранских учебников [10, с.12]. Это вполне объяснимо по двум причинам. Во-первых, «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» [4, с.175], поэтому на втором курсе можно и нужно отрабатывать и закреплять базовые правила формирования лексических единиц и фраз в разговорном языке и их отличия от литературной формы [10, с.12]. Такие отличия очень хорошо прослеживаются в разделе «аудирование», т.к. задания к упражнениям и ряд упражнений и текстов записаны литературным языком в достаточно медленном темпе, что значительно

облегчает их понимание слушателями, в отличие от диалогов в устно-разговорном стиле, озвученных в быстром и естественном темпе.

Во-вторых, относительно заимствований из иранских учебников считаем необходимым поддержать автора в этом вопросе, т.к. некоторых из этих иранских учеников и ряд других пособий, а также опыт их применения в ДА нами были ранее рассмотрены [6,8] и сделан однозначный вывод о том, что по своей структуре и содержанию они могут успешно и в определенной мере быть использованы в преподавании персидского языка в ДА.

Интересным представляется раздел «чтение», который состоит из набора научно-популярных текстов, взятых из современных иранских источников, а также оригинальных текстов фольклорного содержания и упражнений к ним, которые не сопровождаются словниками (в отличие от основных тематических текстов). Главная цель такого подхода – «освоение технологии работы с незнакомыми текстами, формирование и развитие умений оперативной работы со словарями, поиск специальной информации, а также развитие навыков стилистического перевода» [10, с.12]. Действительно, как показывает наш опыт, современным студентам, не расстающимся со своими смартфонами и ноутбуками, очень полезно научиться работать с книжными словарями, т.к. многие электронные словари персидского языка (непонятно кем составленные), к сожалению, очень часто дают неправильное или малоупотребимое значение конкретного слова. И не надо забывать о том, что будущим выпускникам на госэкзаменах будет запрещено пользоваться электронными средствами и разрешаются только бумажные словари.

Продолжая тему работы с лексикой, необходимо отметить, что этому вопросу уделяется большое внимание и посвящен специальный раздел учебника, который включает в себя ряд учебных таблиц: словообразовательные гнезда (анализ различных способов словообразования на примере конкретного слова); глагольные группы - варианты языковых способов выражения на персидском языке ряда частотных глаголов на русском языке, сгруппированных по семантическому принципу; выдержки из словарных статей персидско-русского словаря под ред. Ю.А. Рубинчика, предназначенные для развития навыка работы со словарем; выдержки из словарных статей русско-персидского словаря (автор: проф. Г.А. Восканян), где выборочно представлен ряд русских слов (наречий, местоимений, союзов и частиц), вызывающих на практике сложности для перевода [10, с.13]. Здесь дается бытовая и политическая лексика, с преобладанием первой, что важно, т.к для того чтобы «отличать бытовую и общественно-политическую лексику, студенты должны обладать прочной грамматической базой и определенным арсеналом базовой лексики, который в дальнейшем поможет в освоении общественно-политического дискурса» [1, с.317].

Заслуживает внимания и раздел «коммуникативные умения», который состоит из двух подразделов: «управление коммуникацией» и «выражение чувств и эмоций», включающих в себя учебные таблицы, в которых представлены стандартные и распространенные обороты речи, используемые

иранцами в процессе коммуникации, при выражении конкретных намерений, чувств и эмоций (выражение удивления, удовлетворения, сожаления, извинения и т.п.).

Хотелось бы также выделить раздел «страноведение» учебника В.В. Соболева, который состоит из ряда оригинальных текстов, содержащих в себе обширный культурный контент и лингвострановедческую информацию, т.к. в них даются значительные сведения о культуре, истории, традициях и обычаях иранского народа. Такой подход представляется очень полезным для учебного процесса, т.к. позволяет формировать лингвострановедческую компетенцию и расширять фоновые знания обучаемых, а также повышать уровень их общей эрудиции.

Говоря о методике работы с учебником, В.В. Соболев предлагает использовать в качестве основного инструмента языковой портфолио, который представляет собой комплексное учебное задание в виде таблицы в формате Excel, в которой зафиксированы все виды учебных работ, задач и упражнений, которые обучаемый должен выполнить в течение одного учебного периода (семестра) и заполнить свой индивидуальный портфолио по мере их выполнения (подробнее см. [9]).

Представляется целесообразным упомянуть тот факт, что учебник В.В. Соболева имеет свое электронное приложение, которое есть в свободном доступе и которое можно бесплатно скачать, что достойно похвалы, т.к. немногие учебники могут похвастаться наличием такого бесплатного приложения. Приложение состоит из трех блоков: аудиоприложения, страноведения и ключей.

Аудиоприложения – это аудиозаписи тематических текстов и диалогов; аудиотексты и упражнения из раздела «аудирование»; аудиозаписи стихотворений из раздела «страноведение»; а также дополнительные аудио- и видеоматериалы, привязанные тематически или ситуативно к содержанию уроков. Доступность аудиоприложений в электронном виде позволяет обучаемым в любое удобное время и в любом месте пользоваться ими.

Страноведение включает в себя широкий спектр текстовой и визуальной информации для более подробной и наглядной иллюстрации материала, изложенного в учебнике. Данный блок, как подчеркивает автор, нужно считать динамичным, т.к. он может пополняться за счет новых материалов по мере развития потребностей студентов и в связи с появлением новых реалий [10, с.13].

В блоке «ключи» находятся ключи к переводным упражнениям; ключи к письменным контрольным работам и лексическим диктантам (причем тексты контрольных работ и диктантов даются в приложении отдельно); двусторонние (2 СТ) тексты переводов тематических текстов и диалогов; скрипты ряда аудиотекстов текстов из раздела «аудирование»; примерные переводы текстов из раздела «чтение» [10, с.13]. Следует признать, что электронное приложение и, особенно раздел «ключи», оказывают существенную помощь как преподавателю, так и студентам в ходе проверки выполненных работ, и автор учебника проделал огромную работу, подготовив данный раздел.

Помимо перечисленных выше аргументов, еще один довод в пользу использования учебника В.В. Соболева по сравнению с учебником В.Б. Иванова, Е.Л. Гладковой состоит в том, что последний вышел в свет в 2004 г., и, естественно, что ряд текстов в нем уже устарел, а первый содержит свежие материалы, которые хорошо отражают актуальные общественно-политические изменения. Вместе с тем, мы полностью не отказались от учебника В.Б. Иванова, Е.Л. Гладковой и, частично, используем из него некоторые материалы (грамматика и отдельные тексты).

В качестве заключения можно отметить, что в преподавании персидского языка на втором курсе бакалавриата большую роль играют такие факторы, как целевые установки соответствующих учебных программ, имеющаяся основная и дополнительная учебная литература, которая может успешно использоваться в ходе учебного процесса в целях комплексного развития умений основных видов речевой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галимзянова А.К. Особенности методики преподавания общественно-политического перевода на китайском языке // *New World. New Language. New Thinking.* Сборник материалов международной научной конференции - М.: Дипломатическая академия, 2020. - С. 316-320
2. Иванов В.Б. Учебник персидского языка. Для I года обучения. – М., 2016.
3. Иванов В.Б., Гладкова Е.Л. Учебник персидского языка. Ч.II. – М., 2004
4. Иванов В.Б. Очерк теории персидского языка. Том 1. – М., 2019
5. Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К. К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России // *New World. New Language. New Thinking.* Сборник материалов международной научной конференции – М., 2018. С. 65-68
6. 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.
7. Потапов Ю.Б. О методических особенностях преподавания персидского языка в Дипломатической академии МИД РФ. // *New World. New Language. New Thinking.* Сборник материалов международной научной. Сб. материалов конференции. М., 2020. С. 450-456
8. Потапов Ю.Б. Об опыте использования иранских учебников персидского языка для иностранцев на начальном этапе обучения в Дипломатической академии МИД РФ // *New World. New Language. New Thinking.* Сборник материалов международной научной конференции. Сб. материалов конференции - М.: Дипломатическая академия, 2021. - С. 366-371
9. Соболев В.В. Языковой портфолио как способ системной организации процесса обучения иностранному языку // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки.* – М., 2021, №2, С.110-116
10. Соболев В.В. Персидский язык + eПриложение: аудиоматериалы: учебник (бакалавриат). – М., 2024.

МУЛЬТИАСПЕКТНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

(на материале работы над учебником по практическому курсу английского языка для переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета)

***Аннотация.** В данной статье авторы делятся опытом практической работы в рамках составления учебника по практическому курсу английского языка для языкового вуза. Дается подробное описание различных аспектов преподавания английского языка, нашедшие отражение в данном фундаментальном труде.*

***Ключевые слова:** учебник; аспекты преподавания; лексика; грамматика; аудирование; фразовые глаголы*

Авторы работают на переводческом факультете Московского государственного лингвистического университета (ФГБОУ ВО МГЛУ). В настоящее время вместе с коллегами по кафедре ими ведется масштабная работа по составлению учебника для младших курсов переводческого факультета МГЛУ. Предварительно выпуск учебника намечен на конец 2024 года.

Важно отметить, что рабочий коллектив по составлению учебника включает четырех соавторов, каждый из которых специализируется на своем аспекте работы: аудировании, текстовой части, разработке тематического вокабуляра, составлении грамматических упражнений, подготовке заданий творческой направленности, разработке упражнений по фразовым глаголам, составлении тестов по лингвострановедению.

В данной статье мы остановимся только на аспектах, за которые мы отвечаем непосредственно. Однако, для представления особенностей нашей работы, в первую очередь, мы дадим общую характеристику и общее описание разрабатываемого учебника.

Потребность в создании нового учебника для работы со студентами 1-го года обучения английскому языку как второму иностранному на переводческом факультете МГЛУ была вызвана целым рядом факторов. Среди них и потребность в актуализации тематического материала, и необходимость обновления/пополнения словаря, и обновление заданий на закрепление и проверку пройденного материала, и внедрение мультимедийных технологий в учебный процесс.

Учебник предназначен для весеннего семестра 1 курса переводческого факультета и состоит из трех больших разделов: Leisure and leisure activities, Cinema in Britain and the US, Housing in Britain and the US. Каждый раздел содержит базовый текст с разработанным к нему вокабуляром, ряд дополнительных текстов, упражнения на понимание текста, освоение и активацию лексики, тематическое ориентирование, развитие речевых навыков. Кроме того, каждый раздел учебника подкреплен обширным видео- и аудио

контентом с разработанным комплексом упражнений и активными ссылками на интернет-источники для аудирования. В состав разделов входят как грамматические разделы и упражнения на фразовые глаголы, так и задания творческой направленности.

Теперь остановимся более детально на ключевых моментах именно нашей работы.

При создании материала для переработки и совершенствования существующего на данный момент учебника авторы опирались на собственный опыт создания целой серии лингвострановедческих тематических пособий, дополнявших и актуализировавших тематические разделы базового учебника. Эти учебные пособия мы представляли на предыдущих ежегодных международных научно-практических конференциях в Дипломатической Академии МИД России “Новый мир. Новый язык. Новое мышление” [1, 2, 3, 4, 5]. Представленные в докладах учебные пособия были посвящены пяти различным областям жизни в Великобритании: достопримечательностям Лондона; климату и погоде на Британских островах; типам жилья и жилищной проблеме в Британии; отдыху британцев и видам путешествий, популярных у англичан; а также британской национальной кухне, культуре еды и взглядах британцев на правильное питание. Отметим, что пособия активно используются в учебном процессе, о чем говорит тот факт, что каждое из них выдержало уже по два-три издания [6, 7, 8, 9].

Анализ существующих на данный момент подходов к созданию учебников английского языка подтвердил, что принципы построения нашего учебника проверены временем и являются действенными. Главным их компонентом является наличие базового текста, дополненного тщательно подобранным языковым материалом и многочисленными упражнениями.

Работа со всеми перечисленными компонентами осуществляется по принципу от простого к сложному, от легкого к трудному, от языковой тренировки к творческим заданиям на развитие речевых навыков. Также важно выделить смещение акцентов в обучении на активную мыслительную деятельность, наглядность и интерактивность. Так, упражнения на подстановку, раскрытие скобок, подбор соответствующих пар и переводы на тренировку активной лексики сменяются заданиями на составление диалогов и высказывание своей точки зрения, обмен мнениями, подготовку презентаций, участие в ролевых играх и другие творческие задания.

С целью повышения мотивации обучающихся были выбраны интересные, расширяющие кругозор студентов темы праздников в Великобритании и США; досуг и проведение свободного времени; посещение фестивалей, концертов, песенных и танцевальных конкурсов; посещение кинотеатров, просмотр кинофильмов, разбор жанров кинокартин и процесса создания фильмов; а также обсуждение выбора и покупки различных типов жилья и связанных с этим сложностей; описание интерьера дома или квартиры и т.д.

Программа по грамматике для 1-го года обучения включает в себя времена глагола и артикли. Весь этот материал изучается в течение одного весеннего

семестра на переводческом факультете. Авторы давно пришли к выводу о целесообразности прохождения данного материала как комплексно, так и циклически с той целью, чтобы столь сложная тема, как артикли, была распределена на весь семестр и при этом ее изучение велось порционно. Это способствует более качественному усвоению материала студентами.

Данный подход нашел свое отражение в организации грамматического материала и в новом учебнике. Каждый урок содержит теорию и упражнения по временам глагола и артиклям. Например, в первом уроке дается материал и упражнения по временам Simple, Continuous, а также по артиклям с ограничивающими и описательными определениями, с other, с of-phrase, с существительными в обобщенном значении, с собирательными существительными, с субстантивированными прилагательными. Данный материал рассчитан на прохождение в течение полутора месяцев, что предполагает очень интенсивную и плотную работу по его освоению.

Кроме того, соавторы решили сделать в учебнике усиленный акцент на фразовых глаголах. Практика показывает, что данный языковой пласт целесообразно изучать на младших курсах, причем массированно. Так, учебник первого семестра изучения английского языка в лингвистическом университете вобрал в себя материал и упражнения по фразовым глаголам take, put, break, make, go, get, give, разделенных на три урока. Как видим, работа по фразовым глаголам предполагается также интенсивная. Вначале идут упражнения на выбор из вариантов, затем упражнения на подстановку поствербов, затем переводные упражнения. По мере накопления фразовых глаголов даются комплексные упражнения сразу на несколько их видов.

Следует также отметить творческие задания по страноведению, например, Culture Quiz в первом же уроке, посвященном теме Leisure. Данное задание организовано в виде теста с выбором из нескольких предложенных вариантов. Опыт показывает, что вопросами, ставящими студентов в тупик, являются вопросы из раздела аутентичной литературы.

Важно отметить, что, безусловно, на уроках происходит обучение всем аспектам изучения английского языка: чтению, аудированию, говорению и письму. В частности, виды работы, направленные на развитие письменной речи представлены в первой части учебника заданиями по написанию электронных писем, сочинений, рецензий на фильмы, концерты и фестивали, а также описанию графиков.

Процесс обучения осуществляется не только в процессе занятия, но и в рамках самостоятельной работы обучающихся, побуждает студентов переходить от работы с учебником к поиску информации с использованием интернета, к работе с аудио- и видеоматериалами. Отметим также, что в учебник вошли упражнения как на индивидуальную, так и парную и групповую работу. В этом контексте преподаватель может выбирать задания, основываясь на конкретных целях данного урока, а также учитывая личностные особенности того или иного студента.

Еще одним существенным компонентом каждого раздела учебника является наличие упражнений на тренировку схожих слов, создающих путаницу и трудности в употреблении и переводе. В частности, это suggest-offer-propose; speak-talk-say-tell; each-every; raise-rise-arouse-arise; lay-lie (лежать)-lie (лгать): first-at first; bring-take-fetch и т.д.

Подводя итог, можно сказать, что в рамках представляемого учебника авторы, используя тематический подход как основу для преподавания практического курса английского языка на первом году обучения в лингвистическом вузе, стремятся всесторонне охватить и детально проработать выбранные темы, используя современные методы ведения занятий, включающие, в том числе и мультимедийные технологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Розанова И.Л., Романович М.Ю. Углубленное изучение страноведческой тематики в языковом вузе (с опорой на опыт аудиторной работы с материалом учебного пособия “Eating in and our”) // В сборнике: Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023.- С. 289-293.
2. Розанова И.Л., Романович М.Ю. Современное лингвострановедческое обеспечение тематического подхода в преподавании практического курса английского языка (на материале аудиторной работы с учебным пособием “The British on holiday” в языковом вузе) В сборнике материалов конференции: Новый мир. Новый язык. Новое мышление. М., 2022. С. 288-292.
3. 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”) // В сборнике материалов конференции: Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. – М., 2021. - С. 375-379.
4. Романович М.Ю., Розанова И.Л. Актуализация лингвострановедческой тематики в рамках базовых программ преподавания английского языка в языковом вузе (на материале аудиторной работы с учебным пособием “Housing in Britain: broaden your outlook”) // В сборнике материалов конференции: New World. New Language. New Thinking. Материалы III ежегодной международной научной-практической конференции. – М., 2020.- С. 466-470.
5. Розанова И.Л., Романович М.Ю. Лингвострановедческий аспект английского языка в языковом вузе (на материале аудиторной работы с учебным пособием “London: in print and online”) // В сборнике материалов конференции: NEW WORLD. NEW LANGUAGE. NEW THINKING. Сборник материалов II ежегодной международной научной-практической конференции. – М., 2019. - С. 169-174.
6. Розанова И.Л., Романович М.Ю. The British on Holiday: учебное пособие для студентов I-II курсов переводческого факультета. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2022.
7. Розанова И.Л., Романович М.Ю. The Climate and Weather of the British Isles: учебное пособие для студентов I-II курсов переводческого факультета. 2-е изд., испр. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2022.
8. Розанова И.Л., Романович М.Ю. London: in Print and Online: учебное пособие для студентов I-II курсов переводческого факультета. 3-е изд., испр. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2022.
9. Розанова И.Л., Романович М.Ю. Housing in Britain: учебное пособие для студентов I-II курсов переводческого факультета. 2-е изд., стереотип. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2022.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается опыт проведения эмпирических исследований с применением технологии интерактивного обучения студентов-международников устной политической коммуникации. Исследования проводились в Институте международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета. В ходе исследований было установлено, что интерактивное формирование умений и навыков устной политической коммуникации позволяет повысить эффективность обучения иностранному языку в университете.

Ключевые слова: интерактивное обучение; международные отношения; устная политическая коммуникация; французский язык

Цель настоящей статьи заключается в изложении результатов эмпирического исследования, направленного на измерение эффективности технологии интерактивного обучения устной политической коммуникации на французском языке.

При проведении эмпирических исследований мы обратились к таким **методам** как педагогический эксперимент, включённое наблюдение (наблюдение за группами студентов в естественных условиях обучения), анкетирование, собеседование, анализ и синтез (для обобщения рассмотренного материала).

Эмпирические исследования проводились среди студентов-международников в Институте международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета и охватывали три этапа: диагностический, формирующий и итоговый.

Диагностический этап был направлен на сбор эмпирических данных для оценки образовательной ситуации в области обучения устной политической коммуникации на французском языке, что подразумевало: 1) проведение анкетирования для выявления того, как студенты оценивают свою готовность к устной политической коммуникации на французском языке и обучение данному виду коммуникации на занятиях; 2) определение исходного уровня готовности студентов контрольной и экспериментальной групп (далее КГ и ЭГ) к устной политической коммуникации.

Анкетирование состояло из 25 вопросов, направленных на выявление основных трудностей, с которыми сталкиваются студенты, а также ключевых особенностей организации занятий. В результате анкетирования были выявлены следующие проблемы: 1) недостаточная практика с носителями изучаемого языка – 8,33%; 2) недостаточная интеракция между студентами в ходе занятий – 68,33%; 3) недостаточное владение языковыми средствами для выражения своей позиции – 61,67%; 4) низкий интерес (43,33%) или отсутствие интереса (45%) к

дискуссиям и дебатам во французских политических кругах и в экспертном сообществе международников; 5) выраженный разрыв между владением профессионально ориентированными лексическими единицами в РЯ и в ИЯ – 76,67%.

Далее в КГ и ЭГ нами было проведено входное тестирование в виде собеседования, которое оценивалось в соответствии с разработанным набором критериев трёхуровневой диагностики, приведённым ниже.

Таблица 1

Критерии оценивания уровня готовности к устной политической коммуникации

Критерии	Балльное выражение	Соответствие уровням владения		
		Высокий	Средний	Низкий
Языковые	40	30-40	20-30	0-20
фонологический	10	8-10	5-7	0-4
грамматический	15	12-15	8-11	0-7
лексический	15	12-15	8-11	0-7
Прагматический	15	12-15	8-11	0-7
Риторические	20	16-20	10-15	0-9
Аргументация	5	4-5	2,5-3,5	0-2
Учёт временных рамок	5	4-5	2,5-3,5	0-2
Логическая структура	5	4-5	2,5-3,5	0-2
Реакция	5	4-5	2,5-3,5	0-2
Социокультурный	15	12-15	8-11	0-7
Невербальное поведение	10	8-10	5-7	0-4
ИТОГО	100	75-100	48-74	0-47

Собеседование представляло обсуждение со студентами ряда теоретических и практических проблем современных международных отношений. Ниже представлены примеры вопросов, которые были заданы студентам:

1. *Partagez-vous l'idée selon laquelle le conflit actuel entre Israël et le Hamas aurait été provoqué pour entraver le rapprochement entre Israël et l'Arabie Saoudite ?* Согласны ли Вы, что текущий конфликт между Израилем и Хамас был спровоцирован, чтобы помешать сближению Израиля и Саудовской Аравии?
2. *Quel sera, selon vous, l'effet de ce conflit sur la crise migratoire dans les pays occidentaux ?* Как, по Вашему мнению, данный конфликт повлияет на миграционный кризис в западных странах?
3. *Quelle est la portée géopolitique des flux migratoires, en général ?* Каково в целом геополитическое значение миграционных потоков?

Таблица 2

Результаты входного тестирования в контрольной и экспериментальной группах

Критерии	Макс. балл	КГ	ЭГ
Языковые	40	26	25
фонологический	10	7	7
грамматический	15	8	9
лексический	15	11	9
Прагматический	15	13	12

Риторические	20	13	11
Аргументация	5	3	3
Учёт временных рамок	5	3	2
Логическая структура	5	3,5	3
Реакция	5	3,5	3
Социокультурный	15	11	11
Невербальное поведение	10	5	5
ИТОГО	100	68	64

Таким образом, на момент проведения входного тестирования обе группы продемонстрировали **средний уровень** сформированности умений и навыков устной политической коммуникации на французском языке.

На **формирующем этапе** было проведено три цикла занятий с применением смоделированной нами технологии интерактивного обучения, направленной на повышение качества подготовки специалистов и опирающейся на исследования российских [Рыблова, 2017, 2023; Салкина, 2022, 2023; Турик, Ефимченко, 2022; Чапаева, 2008 и др.] и зарубежных авторов [Brookfield, Preskill, 2005; Brown, 2015; Нямдорж, 2023].

Предлагаемая технология предусматривает **стандартизированный алгоритм взаимосвязанной деятельности студентов и преподавателя-фасилитатора**, обеспечивающий переработку профессионально значимой иноязычной информации за счёт интеракции обучающихся и обучающего и, прежде всего, интеракции обучающихся друг с другом. Главная задача состояла в том, чтобы постепенно студенты переставали рассматривать преподавателя как центральную фигуру, к которой должны быть обращены все реплики во время занятия, и чтобы они всё меньше нуждались в эксплицитном побуждении к интеракции между собой в ходе обсуждения тех или иных вопросов.

Экспериментальные занятия были посвящены теме «Арабо-израильский конфликт» и включали три подтемы, каждая из которых легла в основу отдельного цикла: 1) «Истоки арабо-израильского конфликта»; 2) «Перспективы палестинского государства»; 3) «Интересы внешних субъектов в арабо-израильском конфликте».

Каждый цикл состоял из 3 практических занятий:

1) **занятие 1** – введение в подтему и первичное закрепление: аудиотекст или видеоматериал в качестве основы, задания на ключевые лексические единицы (объяснение их студентами на французском языке, обсуждение коннотаций, упоминаемых реалий и т.п.), обсуждение проблематики документа;

2) **занятие 2** – активизация за счёт обсуждения проблематики документов, прослушанных/просмотренных дома, а также материалов, предложенных на занятии;

3) **занятие 3** – совмещённые тренинг и оценивание: в течение первых 30-45 минут применялся интерактивный формат, основанный на эвристических методах дискуссии (цикл 1 – *Как разрешить арабо-израильский конфликт?*), диспута (цикл 2 – *Создание палестинского государства: аргументы за и против*) и дебатов (цикл 3 – *Арабо-израильский конфликт: двойные стандарты?*); по

завершении студенты оценивали собственные результаты, а также ход интерактива в целом, после чего их оценка сопоставлялась с оценкой преподавателя.

При проведении данных экспериментальных занятий мы руководствовались принципом **возрастающей интерактивности**, подразумевающим постепенно увеличение доли интерактивного формата и его усложнение. Именно по этой причине эвристические методы применялись в указанной ранее очерёдности (дискуссия-диспут-дебаты), поскольку данная последовательность отражает движение от меньшей конкуренции к высокой, от менее строгой регламентации (в том числе временной) к более строгой, что позволяло каждому этапу служить подготовительным этапом для следующего.

По завершении каждого цикла мы считали целесообразным проводить предварительную оценку дидактической эффективности за счёт статистической обработки результатов каждого интерактива.

Таблица 3

Средний показатель ЭГ в ходе интерактивов			
Критерии	Дискуссия	Диспут	Дебаты
Языковые	30	31,5	32,5
фонологический	8	8,5	8,5
грамматический	9	10	10
лексический	13	13	14
Прагматический	13	14	14
Риторические	10	12	15
Аргументация	3,5	3	3,5
Учёт временных рамок	3	5	4,5
Логическая структура	4	3	4
Реакция	3,5	4	4
Социокультурный	11	12	14
Невербальное поведение	7	8	8
ИТОГО	71	77,5	83,5

Как видно из таблицы, у большей части показателей наметилась выраженная положительная динамика, и на **итоговом этапе** в группах было проведено выходное анкетирование и тестирование в виде собеседования, что должно было подтвердить или же опровергнуть изменение состояния ЭГ в требуемую сторону и наличие таких изменений в результате именно целенаправленного воздействия в ходе формирующего этапа. [3] Результаты выходного тестирования приведены ниже.

Таблица 4

Критерии	ЭГ		КГ	
	Результат	Приращение	Результат	Приращение
Языковые	33	32%	30	15,38%
фонологический	8,5	21,43%	8,5	21,43%
грамматический	10,5	16,67%	9	12,5%
лексический	14	55,56%	14	27,27%
Прагматический	14	16,67%	14	7,69%

Риторические	16,5	37,5%	15	25%
Аргументация	4	33,33%	3,5	16,67%
Учёт временных рамок	4	100%	4	33,33%
Логическая структура	4	33,33%	4	14,29%
Реакция	4,5	50%	4	14,29%
Социокультурный	14	27,27%	12	9,09%
Невербальное поведение	8	60%	6	20%
ИТОГО	85,5	33,59%	78	15,31%

Таким образом, **показатель приращения ЭГ** составил примерно **34%** и превысил показатель КГ более чем в два раза, причём наиболее явные изменения были достигнуты по риторическим, социокультурному и невербальному критериям. Что касается языковых критериев, значительные сдвиги наблюдались в области профессионально ориентированной лексики.

Полученные эмпирические данные позволяют утверждать, что предлагаемая теоретически обоснованная технология интерактивного обучения позволяет добиться выраженных улучшений в подготовке студентов к устной политической коммуникации на иностранном языке, а значит, при внедрении её в образовательный процесс следует ожидать общего повышения качества подготовки будущих специалистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Brookfield S.P., Preskill S. Discussion as a way of teaching. Tools and techniques for democratic classrooms. John Wiley & Sons, 2005. 258 p.
2. Brown H. D., Lee. H. Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy. Pearson, 2015. 669 p.
3. Новиков А.В. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
4. Рыблова А.Н. Проблемы переработки двуязычной информации в процессе межкультурной профессиональной коммуникации /Россия и Запад: Диалог культур, 2017. с. 140-151.
5. Рыблова А.Н., Нямдорж Х. Технология межкультурного взаимодействия в команде студентов-регионоведов // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки 3(848), 2023.
6. Салкина М. С. Иноязычная деловая коммуникация будущих международных в системе высшего образования: сущность, проблемы, интерактивное обучение // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 3(844). С. 81–87.
7. Салкина М. С. Теоретико-методологические основания интерактивного обучения иностранному языку студентов-международников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образования и педагогические науки. 2023. Вып. 2 (847). С. 67–72.
8. Турик Л.А., Ефимченко Д.П. Педагогические технологии: дебаты. Москва: Издательство Юрайт, 2022.
9. Чапаева Л.Г. Технология «дебаты» в образовательном становлении будущих специалистов. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ С ПОМОЩЬЮ С ПОМОЩЬЮ ПЛАТФОРМЫ SPOTIFY

Аннотация: в статье рассмотрены преимущества использования платформы Spotify на практических занятиях по иностранному языку в процессе обучения лексике. Автором рассмотрены основные типы ресурсов данной платформы, предложены формы обучения. Исследование основано на анализе многочисленных научных работ и будет интересно преподавателям иностранных языков.

Ключевые слова: платформа, лексика, иностранный язык, Spotify, песни.

Важность лексики в изучении английского языка не теряет своей актуальности и по сей день. Овладение лексикой – сложная задача в изучении языка. Из-за ограниченного словарного запаса обучающимся трудно понимать английский язык. Очень важно, чтобы обучающиеся изучали лексику из повседневных контекстов.

В наши дни прослушивание английских песен является одной из распространенных стратегий при обучении английскому языку. Песни, несомненно, выступают в качестве эффективных инструментов изучения языка, позволяя обучающимся использовать язык, в тот момент, когда они готовы. Многие исследования показывают, что использование песен при обучении лексике способствует совершенствованию произношения и усвоению грамматики на практических занятиях. Кроме того, песни могут повысить мотивацию обучающихся и улучшить владение английским языком.

По мнению А.К. Магомедовой «во время обучения иностранному языку очень часто происходит выгорание и, чтобы поддержать мотивацию к обучению иностранному языку, нужно выбирать способы, которые будут интересны обучающемуся и которые не дадут бросить всё на полпути. К тому же заучивание новой лексики и грамматических структур языка будет осуществляться более качественно, если они связаны с чем-то, что привлекает внимание» [1].

В настоящее время существует множество цифровых платформ, предлагающих широкий спектр материалов для прослушивания песен, музыки, подкастов и др.

В нашем исследовании мы решили использовать возможности платформы Spotify при обучении лексике на практических занятиях по иностранному языку курсантов. Рассмотрим возможности данной платформы.

«Spotify – это цифровой сервис потокового воспроизведения музыки. Он предоставляет мгновенный доступ к обширной онлайн-библиотеке музыки и подкастов, позволяя слушать любой контент по выбору в любое время. На платформе можно найти миллионы песен самых разных жанров и исполнителей – от малоизвестного инди-рока и поп-музыки топ-40 до саундтреков к фильмам и классической музыки. Кроме того, в нем есть сложный алгоритм, позволяющий рекомендовать музыку на основе истории прослушивания, а также курируемые

плейлисты и интернет-радиостанции. Помимо этого, на платформе загружено огромное количество подкастов» [4].

Данная платформа может быть использована как во время практических занятий по английскому языку, так и в ходе самостоятельной работы.

У платформы Spotify есть целый ряд преимуществ. Вот некоторые из них:

- удобство и доступность. Spotify – это удобная и доступная платформа. Она доступна на всех цифровых устройствах, включая смартфоны, планшеты, ноутбуки и настольные компьютеры;

- гибкость. Языковые ресурсы Spotify гибко настраиваются и могут быть использованы в вашем собственном темпе. Можно прослушивать ресурсы столько раз, сколько нужно, а также приостанавливать и возобновлять прослушивание;

- вовлеченность. Ресурсы для изучения языка, доступные на Spotify, увлекательны и интересны. Они охватывают широкий спектр тем, от текущих событий до культуры, и используют различные форматы, включая подкасты, аудиокниги и аудиокурсы;

- интерактивность. Многие ресурсы Spotify для изучения языка интерактивны, что означает, что можно практиковать свои навыки говорения и аудирования. Например, некоторые аудиокурсы используют технологию распознавания голоса для обратной связи с вашим произношением [2].

Хотя у платформы Spotify в процессе обучения английскому языку есть много преимуществ, следует учитывать и некоторые потенциальные недостатки. Вот некоторые из них:

- отсутствие персонализации. Ресурсы Spotify для изучения языка рассчитаны на широкую аудиторию, а значит, они могут не соответствовать вашим потребностям. Например, если у вас продвинутые обучающиеся, некоторые ресурсы могут показаться вам слишком простыми;

- ограниченные возможности для практики. Хотя многие ресурсы Spotify для изучения языка являются интерактивными, они могут не предоставлять достаточных возможностей для практики. Например, может понадобиться дополнить аудирование другими видами деятельности, такими как разговорная практика или практика письма;

- не всегда охватывает все аспекты изучения языка. Хотя ресурсы Spotify для изучения языка охватывают широкий спектр тем, они могут не охватывать все аспекты изучения языка. Например, они могут не предоставлять возможности для практики чтения и письма;

- не подходит для всех стилей обучения. Некоторые обучающиеся могут посчитать, что ресурсы Spotify для изучения языка не подходят им по стилю обучения. Например, некоторые учащиеся могут предпочесть наглядные пособия или интерактивные занятия, которые помогают им учиться [3].

При работе с данной платформой на практических занятиях лучше всего использовать групповую работу, т.е. каждая группа выбирает из предложенных

преподавателем песен для прослушивания одну получает задание, связанное либо с тем, чтобы дополнить слова песни, либо с пониманием лексики из контекста песни. Выбор преподавателем песен для прослушивания обусловлен в первую очередь изучаемой тематикой, а также уровнем подготовки обучающихся.

Основываясь на анализе многочисленных исследований по проблеме использования данного ресурса, мы пришли к выводу, что применение Spotify позволяет обучающимся не только закреплять изучаемую лексику, повышать уровень коммуникативных навыков, но и оказывает влияние на их мотивационную и эмоциональную сферы, активизирует их познавательный интерес.

Spotify – это мощный инструмент для изучения языка. Его обширная библиотека ресурсов для изучения языка в сочетании с удобством и доступностью делает его отличным выбором для изучающих язык любого уровня. Несмотря на некоторые потенциальные недостатки, преимущества использования Spotify для изучения языка значительно перевешивают их. Регулярное использование ресурсов Spotify для изучения языка, постановка целей и постоянная практика позволят обучающимся развивать свои языковые навыки и достичь поставленных целей в изучении языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Магомедова, А.К., Алиев, З.Г. Использование стриминговых платформ для формирования коммуникативных навыков на старшем этапе обучения иностранному языку // Научные междисциплинарные исследования. 2020. №8-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-strimingovyh-platform-dlya-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-na-starshem-etape-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.01.2024).
2. Adnyani, N. W. S., & Dewi, A. A. I. B. F. Teaching English Vocabulary using Song. Yavana Bhasha / N. W. S. Adnyani, & A. A. I. B. F. Dewi, // Journal of English Language Education. 2020. № 3(1), Pp. 88-93.
3. Hendrawaty, N. The Influence of Listening English Pop Songs to Improve Learners' Vocabulary at LKP Nuansa Jaya. Loquen / N. Hendrawaty // English Studies Journal. 2019. № 12(1), P.56.
4. Spotify // URL: <https://support.spotify.com/us/article/what-is-spotify/>.

Селезнева М.В.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. На примере дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» (немецкий язык), тема № 14 «Профессия – военный переводчик», занятие № 3 «Подготовка военного переводчика» показано: как может быть реализована в методическом плане идея компетентного подхода в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетенция, военный переводчик; методика преподавания иностранных языков; практикум по культуре речевого общения; Федеральное ведомство иностранных языков (Германия).

Актуальность темы, связанной с подготовкой военных переводчиков в стране, не вызывает сомнения и обусловлена высоким спросом переводческих кадров в вооруженных силах в связи с активным ведением боевых действий и из-за обострения обстановки в мире. Руководство нашего государства уделяет пристальное внимание данному вопросу [1].

В подготовке военных переводчиков в вузе ведущим подходом продолжает оставаться компетентностный подход. Доказательством служит тот факт, что все учебно-методические материалы (учебные и тематические планы, рабочие программы) прописаны в терминах компетентностного подхода [7].

При этом под компетентностью понимается способность личности к выполнению какой-либо деятельности (например, речевой, переводческой) на высоком качественном уровне в современных условиях неопределенности, неполноты данных, а компетенция – это содержательный компонент такой способности в виде знаний, умений, навыков, приобретаемых в ходе обучения. Таким образом, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом. Компетентность же – это свойство личности, базирующееся на компетенции [8].

Проанализировав научно-методическую литературу по теме компетентностного подхода, мы пришли к выводу, что для реализаций прикладных целей нам наиболее близка теоретическая модель А.Н. Щукина и Г.М. Фроловой [там же]. Она включает в себя следующий набор компетенций: лингвистическая, лингвострановедческая, социокультурная, коммуникативная и стратегическая.

В рамках данной работы мы хотели бы показать: как может быть организовано в методическом плане обучение военных переводчиков в военном вузе в русле компетентностного подхода на примере изучения учебной дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» (немецкий язык), тема № 14 «Профессия – военный переводчик», практическое занятие № 3 «Подготовка военного переводчика». Выбор темы не случаен и объясняется тем, что при всей изученности вопроса о подготовке переводческих кадров в России и за рубежом [1, 2, 3, 4, 6], специфика подготовки данных специалистов в Германии недостаточно раскрыта.

Главное отличие здесь заключается в том, что в Германии нет вузов и факультетов, выпускающих военных переводчиков. Задача по подготовке данных специалистов возлагается на Федеральное ведомство иностранных языков (ФВИЯ) – *Bundessprachenamt*, структурно относящееся к бундесверу (*Bundeswehr*) и состоящее из трех отделов (*Abteilungen*): отдел языковой подготовки (*Sprachausbildung*), переводческая служба (*Sprachmittlerdienst*) и отдел по внутренним вопросам и делам военнослужащих (*Zentrale Angelegenheiten*). Военные переводчики, прошедшие обучение в ФВИЯ, имеют лишь базовую военную подготовку. В России же обучение специальности

военного переводчика осуществляется в вузах Министерства обороны РФ. Курсанты проходят службу, изучая как языковые, так и военные дисциплины. Стоит отметить, что условия жизни и обучения ориентированы на практическую реализацию служебной деятельности как в воинских частях. Во время обучения курсантам предоставляется возможность принимать участие в международных учениях и операциях.

Наполнив перечисленные компетенции дидактическим содержанием, продемонстрируем реализацию идеи компетентного подхода в изучении темы «Профессия – военный переводчик» на немецком языке.

Основным инструментом работы военного переводчика является языковая (лингвистическая) компетенция. Формирование лингвистической компетенции у курсантов начинается с глоссария по теме на материале базового текста „*Mein künftiger Beruf*“, а также с привлечением аутентичного материала – флаера на немецком языке „*Bundessprachenamt*“ (социокультурная компетенция). Без овладения социокультурными знаниями и умениями невозможно практическое овладение иностранным языком. Языковые упражнения включают в себя упражнения на словообразование (определить и перевести с немецкого языка на русский составные части сложных существительных, например, *Konsequetivdolmetschen, Verhandlungsdolmetschen, Flüsterdolmetschen, Gebärdensprachdolmetschen, Ausgangssprache, Sprachmittlerdienst*); поиск в текстах по теме немецких эквивалентов (например, синхронный перевод, переводчик письменных текстов, языковой посредник); упражнения на подстановку; выбор (найдите, какими из перечисленных личностных качеств должен обладать военный переводчик); переводные упражнения с немецкого языка на русский на употребление страдательного залога.

Знакомство с флаером „*Bundessprachenamt*“ предваряет лингвострановедческий комментарий на русском языке с употреблением немецких терминов о ФВИЯ (лингвострановедческая компетенция).

Особое место в процессе обучения профессиональных переводчиков занимает формирование коммуникативной компетенции. Она предполагает не только умение интерпретировать смысл высказываний и текстов, но и умение решать, возможно ли воспроизведение языкового содержания исходного высказывания в переводе служить достаточной базой для правильного вывода о глобальном смысле, учитывая различия в фоновых знаниях.

Формирование коммуникативной компетенции проходит в ходе выполнения речевых упражнений, посвященных видам перевода и условиям переводческой деятельности; целям, задачам и структуре ФВИЯ, особенностям подготовки военного переводчика; личностно-профессиональным требованиям:

- ответьте на вопросы к тексту;
- заполните таблицу «Виды перевода» [5], переведите ее на немецкий язык и расскажите по таблице по-немецки об условиях переводческой деятельности;
- обсудите в парах следующие вопросы:
 - a) *Sprachausbildung im Bundessprachenamt (Deutschland)*;
 - b) *Sprachmittlerdienst im Bundessprachenamt (Deutschland)*;

c) *Ausbildung der Militärübersetzer/-dolmetscher in der Rjasaner Gardeluftlandemilitärhochschule;*

d) *Hauptunterschiede in der Ausbildung der Militärübersetzer/-dolmetscher in Deutschland und in Russland.*

Используйте при этом следующие речевые клише:

Du hast auf jeden Fall recht, dass ...

Du hast nicht recht, wenn du sagst ...

Man kann (nicht) behaupten, dass ...

Ich bin ganz und gar (nicht) davon überzeugt, dass ...

Einerseits ... andererseits ...

Ich möchte dazu Folgendes sagen: ...

Ganz sicher deshalb, weil ...

Выполнение языковых и речевых упражнений способствует формированию особого вида компетенции – стратегической. Она заключается в умении восполнять недостатки во владении языком как языковыми, так и внеязыковыми средствами. Здесь можно порекомендовать курсантам самостоятельно разработать флаер на немецком языке «Подготовка военных переводчиков в РВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова». Пример выполнения данного задания курсантом приведен на рисунке 1 (лицевая сторона) и рисунке 2 (обратная сторона).

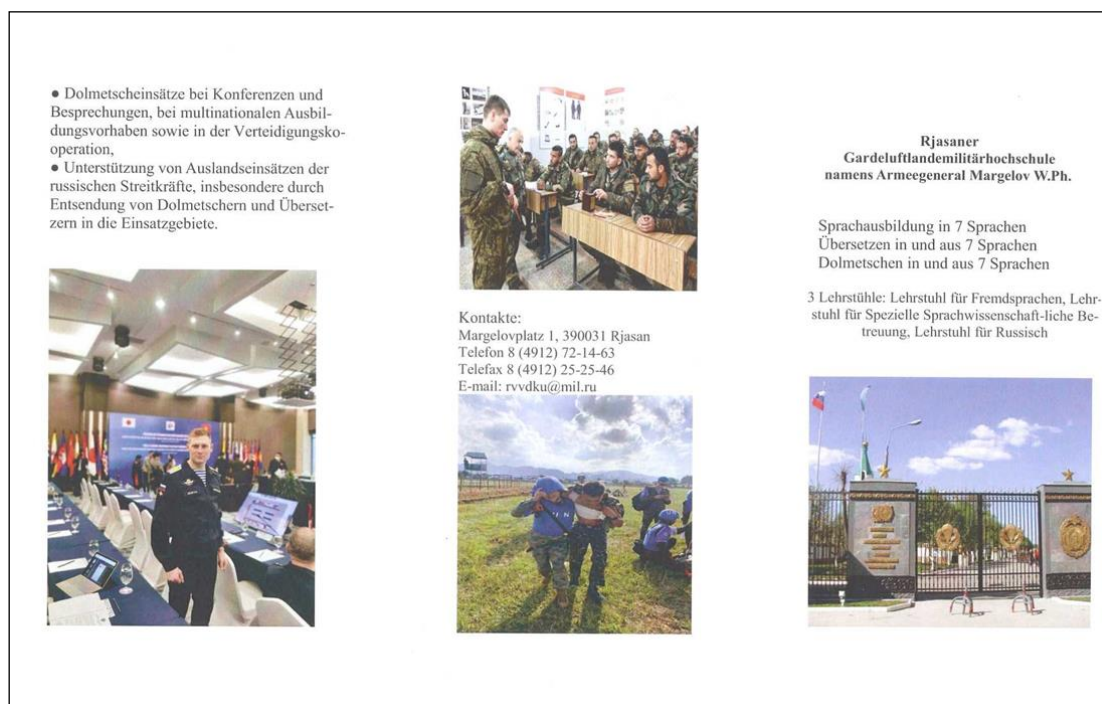


Рисунок 1 – Фрагмент (1) флаера «Подготовка военных переводчиков в РВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова»

Для реализации субъектной индивидуализации образовательного процесса рекомендуется предложить курсантам самостоятельно разработать карты памяти на немецком языке по темам „*Ausbildung von Militärübersetzern/-dolmetschern*“, „*Bundessprachenamt*“, „*Arten von Übersetzen/Dolmetschen*“. Карты памяти

(понятий) позволяют ускорить процесс обучения иностранному языку, поскольку они наглядно иллюстрируют взаимосвязь понятий в уже существующей системе новых знаний. Карты понятий помогают обучающимся осуществить обзор имеющихся у них знаний и соотнести новые понятия с уже известными. Графическое представление объекта изучения должно быть оформлено и выполнено так, чтобы оно зафиксировалось в структуре знаний обучающегося.



Рисунок 2 – Фрагмент (2) флаера «Подготовка военных переводчиков в РВВДКУ имени генерала армии В.Ф. Маргелова»

Таким образом, качественная подготовка военного переводчика тесно связана с формированием необходимых лингвистических, лингвострановедческих, социокультурных, коммуникативных и стратегических компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаврилов. Л., Курапова Е., Торсуков Е. Подготовка переводческих кадров в России (к истории вопроса) // Вестник Московского университета. Теория перевода. – 2014. – № 2. – С. 125-135.
2. Ереметова, К.Ю., Паневина И.Г., Круть А.С. К вопросу о подготовке военных переводчиков в Германии, Австрии, Франции и США: история и современность // Инновационная деятельность в вооруженных силах Российской Федерации: труды всеарм. науч.-практ. конф. (Военная академия связи имени маршала Советского Союза С. М. Буденного, г. Санкт-Петербург, 14–15 окт. 2021 г.). – СПб.: 2021. – С. 357-365.
3. Захарченко О.В., Чернявская Е.С. Профессиональная языковая подготовка военных переводчиков: история и современные реалии // Научный резерв. – 2020. – № 3 (11). – С. 103-108.
4. Костикова Л.П., Чернявская Е.С., Шевченко Б.А. Языковая подготовка военных специалистов в контексте профессиональной коммуникации // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. Т. 12. – 2023. – № 1. – С. 53-59.

5. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – 237 с.
6. Орлов С.С. Описание и сравнение систем обучения военных переводчиков в России и за рубежом. Различия и общие черты в системах обучения [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – Электрон. журн. – 2016. – № 5. – Режим доступа: <https://psychology.snauka.ru/2016/05/6765>. – Загл. с экрана.
7. Положение об образовательной и методической деятельности. Изд.ие 4. – Рязань: РВВДКУ, 2023. – 444 с.
8. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник. – М.: Изд. центр «Академия», 2015. – 288 с.

Семенов А.В.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

***Аннотация:** В преподавании китайского языка важным является создать у студентов картину мира Китая, которая отличается от западного мировосприятия. Понимание мировоззрения китайцев, их ментального кода поможет учащимся и в изучении китайского языка и в их дальнейшей профессиональной деятельности. В связи с тем, что в неязыковом вузе количество страноведческих дисциплин сведено к минимуму, знакомство с китайской культурой через преподавание китайского языка остается практически единственной возможностью дать студентам основы страноведения Китая. В данной работе автор предлагает горизонтально-вертикальную методическую схему лингвострановедческой направленности в обучении китайскому языку в неязыковом вузе.*

***Ключевые слова:** китайский язык, лингвострановедение, культурология Китая, неязыковый вуз*

Изменение парадигмы в гуманитарных науках в 90-х гг. XX в. оказало влияние на лингвистические исследования. Структурный анализ стал уступать свое место изучению межличностного взаимодействия. Изменилась и связанная с лингвистикой методика преподавания китайского языка. Статичный грамматический метод в обучении китайскому языку сменился динамичным коммуникативным методом. Лингводидактические материалы, которые строились на основе формальных устойчивых структур, наполнились новым содержанием, основанным на событийной логике.

В преподавании китайского языка, который всегда понимался как письменный язык, стали делать акцент на его разговорном аспекте. Речевая деятельность на китайском языке стала целью процесса обучения в неязыковых вузах.

Разработка федеральных государственных стандартов (ФГОС) по иностранным языкам, в том числе и по китайскому языку, осуществлялась в направлении повышения эффективности и качества преподавания, а также усиления практического владения предметом.

В связи с тем, что в неязыковом вузе китайский язык не являлся будущей профессией обучающихся, а выступал в качестве дополнительной дисциплины учебного процесса, в программе обучения не был запланирован комплекс предметов, касающихся страны изучаемого языка. Иными словами, предполагалось, что овладеть китайским языком можно без знаний цивилизационных основ Китая.

Уже на начальном этапе обучения при формировании умений и навыков учебного и бытового общения культурные реалии дают о себе знать и требуют хотя бы коротких комментариев. Однако при переходе к изучению китайского языка профессионального общения – международных отношений, мировой экономики, международного права отсутствие базовых знаний по истории, философии, культуре Китая серьезно препятствует пониманию китайских подходов к изучаемым профессиональным темам.

Тем самым в ходе подготовки бакалавров и магистров по соответствующим профессиям с китайским языком в неязыковых вузах наблюдается противоречие между целью и средством обучения.

Так, целью обучения по программе «международные отношения» является подготовка бакалавра или магистра по международным отношениям. В этом случае иностранный язык, в нашем случае, китайский будет только средством для получения будущей профессии. Китайский язык является обслуживающей дисциплиной и, несмотря на профессиональную направленность программы, не включается в состав конечной цели обучения. Иными словами, «на выходе» у нас получается выпускник по международным отношениям широкого профиля с умением поддерживать устную и письменную коммуникацию на иностранных языках, в нашем случае, на китайском языке.

Несмотря на попытки согласования программ по иностранному языку и программ по общим и специальным дисциплинам, обучение по целевому направлению (например, международные отношения) и китайскому языку идут параллельно и не приводят к общему результату – обязательному выбору темы по Китаю на всех курсах обучения и обязательному использованию китайских источников и работ во всех письменных и отчетных работах промежуточного, конечного и итогового контроля.

Данное противоречие, в целом, не касается западных языков, главным образом, английского языка, так как студенты уже приходят с определенным объемом знаний английского языка и, выбирая любую тему письменной работы по основной специализации, используют данный язык для своих профессиональных целей.

Смягчить противоречие между главной целью обучения и китайским языком как средством обучения, а фактически одним из дополнительных аспектов языковой подготовки (обычно в бакалавриате гуманитарных профессий проходят два иностранных языка) поможет ранняя страноведческая профессионализация преподавания.

Китайский язык, в особенности его письменная составляющая – иероглифика имеет многотысячелетнюю историю и является основой китайской

культуры. Современная коммуникативная методика преподавания китайского языка, делая акцент на разговорной речи, часто низводит иероглифы до абстрактных знаков, оторванных от культурной и символической основы. Такой подход и затрудняет изучение иероглифов как китайской письменности, и препятствует пониманию китайской картины мира, которая базируется на иероглифах и их взаимосвязи.

Дополнить коммуникативную методику системными знаниями по китайской культуре, заложить основы для овладения китайским профессиональным языком и в конечном итоге создать у студентов целостную картину мира для понимания китайской цивилизации поможет лингвострановедческий подход в обучении китайскому языку.¹

Именно лингвострановедение Китая, то есть изучение страны через китайский язык, а также обучение китайскому языку на основе страноведческих материалов по культуре Поднебесной, дает возможность действительно погрузить процесс преподавания китайского языка в реальную жизнь китайского народа.

В отсутствие отдельного теоретического курса по страноведению Китая внедрение элементов китайской культуры в учебный процесс требует адаптации методики проведения языковых занятий. Наполнение страноведческим содержанием уроков китайского языка позволит постоянно, небольшими порциями прививать студентам основы знаний о китайской цивилизации. На практике это может выглядеть как краткий страноведческий комментарий, который углубляет тему урока.

В комментариях выделяются культураны - единицы, несущие культурную информацию. Культуранами могут быть как отдельные иероглифы, так и биномы – слова, состоящие из 2-3 иероглифов.

Структура лингвострановедческого комментария 4-летнего курса по китайскому языку может быть построена в виде горизонтально-вертикальной матрицы. По горизонтали – на каждом курсе дискретно и поурочно студенты знакомятся с определенным последовательным набором культурных реалий, причем в конце каждого семестра и курса пройденные культураны собираются в тематические фреймы (культураны малых форм). Студенты также ведут страноведческие словари, куда заносят любую информацию, связанную с соответствующей культураной или фреймом.

По вертикали - на старших курсах и в магистратуре из отдельных культуран и культурологических фреймов строятся тематические сценарии, связанные с основными понятиями и явлениями культуры Китая.

Лингвострановедческий комментарий является открытой системой, а именно совместной работой преподавателя и студента. Преподаватель на первом этапе предоставляет базовые страноведческие знания, а студент, накапливая

¹ Лингвострановедческий подход в обучении иностранных языков, в частности русскому как иностранному был предложен Верещагиным Е.М., Костомаровым В.Г. в 70-х гг. XX в. [3] Их последние разработки в этой области см. [4]

культурологическую информацию, создает на старших курсах собственные тематические сценарии по разным аспектам китайской цивилизации.

Для закрепления страноведческого материала используется промежуточный и итоговый контроль как в форме отдельных тестов и проверочных работ, так и в форме интеграционных зачетных и экзаменационных материалов на всех ступенях изучения китайского языка.

Тематика страноведческих модулей может иметь следующее примерное содержание:

1) «Дао» как базовая категория китайской культуры

道	Перевод
дао	путь

«Дао» наиболее важный термин китайской философии. В даосизме этот термин интерпретируется как неизреченное, невидимое, пустое, вечное. Для конфуцианства «Дао» имеет этическое значение и означает путь человека, нравственное поведение, основанное на социальном порядке.

«Дао» — это вечное действие, в котором рождаются единичность, двойственность и все «десять тысяч вещей» (万物), то есть материальный мир в целом.

Из «Дао» возникают две полярности «Инь» и «Ян», взаимодействие которых дает начало существованию мира.

2) «Инь» и «Ян» как основные категории китайской культуры

阴	Перевод	阳	Перевод
Инь	отрицательное (женское) начало мироздания, категория отрицательного, негативная субстанция космогонии	Ян	положительное (мужское) начало мироздания, категория положительного, позитивная субстанция космогонии

«Инь» и «Ян» - два парных противоположных понятия в древнекитайской философии. «Инь» первоначально означало темный (северный) склон горы, а «Ян» - светлый (южный) склон горы. В дальнейшем «Инь» стало символизировать женское начало, север, тьма, смерть земля, луна, четные числа и т.д., а «Ян» - мужское начало, юг, свет, жизнь, небо, солнце, нечетные числа. «Инь» и «Ян» были основой мировоззрения даосов (даосизма), использовались для гаданий, предзнаменований и т.д.

Взаимодействие противоположностей «Инь» и «Ян» создает модель для всего сущего, причем эти парные понятия находятся в постоянном движении,

дополняют друг друга. Целью человеческой жизни является не стремление к победе одного над другим, а поддержание равновесия и баланса между ними [6, с. 374].

3) «Усин» (五行) - пять первоэлементов в китайской философии

金 (цзинь)	木 (му)	水 (шуй)	火 (хо)	土 (ту)
металл	дерево	вода	огонь	земля

Взаимодействие «Инь» и «Ян» порождает «Пять стихий» 五行 - воду, огонь, дерево, металл и землю, которые в свою очередь дают начало «десяти тысячам вещей», то есть всему сущему. Пять стихий находятся в постоянном движении и порождают друг друга (вода порождает дерево, дерево — огонь, огонь — землю, земля — металл, а металл — воду), а также преодолевают друг друга (вода тушит огонь, огонь плавит металл, металл разрушает дерево, дерево — землю, а земля засыпает воду) [6, с.374].

4) Стороны света в восприятии китайцев

南 (нань)	北 (бэй)	中 (чжун)	西 (си)	东 (дун)
юг	север	центр	запад	восток

В Китае существуют особенности в понимании пространства: в китайском мироощущении пространства важен центр 中 (чжун) как точка отсчета; трон китайского императора всегда был направлен на юг, за спиной был север, правое плечо указывало на запад, а левое – на восток; перечисление сторон света начинается с юга (юг-север-запад-восток); кстати, компас по-китайски будет 指南针 (чжинаньчжэнь) – игла, указывающая на юг;

5) Время в китайской картине мира

年 (нянь)	月 (юэ)	日 (жи)	时 (ши)
год	месяц	день	час

Год, месяц и день относятся к единицам измерения времени. Люди сформировали понятие «день» на основе вращения Земли, приводящего к чередованию дня и ночи; на основе вращения Луны вокруг Земли и создания синодических периодов они образовали понятие «месяц». Основываясь на вращении Земли вокруг Солнца, люди выработали понятие «год». Явление чередования четырех времен года сформировало понятие «год» [6].

时 (ши) – час, фактически «двоечас», то есть промежуток времени, равный двум современным часам, назывался «стража» (см. Таб. 1). Поэтому обстоятельство длительности в современном разговорном языке, обозначающее промежуток времени в один час, называется 小时 (сяо ши) – малая стража – половина时 (ши), то есть один час.

6) Времена года в китайской культуре

春季 (чуньцзи)	夏季 (сяцзи)	秋季 (цюцзи)	冬季(дунцзи)
весна	лето	осень	Зима

Четыре времени года относятся к четырем чередующимся сезонам в году, а именно к весне, лету, осени и зиме, каждый сезон длится три месяца. Четыре времени года образуются потому, что Земля вращается вокруг Солнца.

7) Цвет в китайской культуре

青 (цин)	赤(чи)	黄 (хуан)	白 (бай)	黑 (хэй)
Зеленовато-синий	красный	желтый	белый	черный

Концепция пяти цветов — это традиционная китайская концепция цвета, которая делит цвета на пять категорий: желтый, красный, зеленый, белый и черный. Она играет важную роль в истории китайской цивилизации.

Традиционная китайская пятицветная система считает правильными цветами зеленовато-синий, белый, красный, черный и желтый, которые соответствуют пяти направлениям - восток, запад, юг, север и середина. Эти пять цветов также связаны с пятью стихиями: деревом, металлом, огнем, водой и землей.

Черный цвет восходит к истокам китайской цивилизации. В древней китайской культуре черный являлся символом севера, олицетворял воду в пяти элементах и являлся одним из пяти цветов.

В национальной культуре хань белый цвет связан со смертью и похоронами. Сегодня на китайских похоронах родственники и друзья умершего обычно носят на груди маленькие белые цветы, чтобы выразить свое соболезнование. Белый цвет является символом Запада и олицетворяет золото в пяти элементах. В традиционной китайской драме белый цвет также символизирует хитрость и своенравие. В феодальном обществе он был цветом простых людей.

Красный цвет символизирует счастье и радость. Он олицетворяет огонь из пяти элементов и представляет направление на юг. Во время праздников, свадеб и радостных событий красный цвет использовался для украшения интерьера, начиная от фонарей и гирлянд и заканчивая одеждой и утварью. Красный цвет всегда создает прекрасную праздничную атмосферу.

В древнем Китае желтый был благородным цветом, который символизировал землю, а направление его указывало на центр. После династии Хань (III в. до н.э. – III в. н.э.) желтый стал исключительным цветовым символом императорской семьи.

Зеленовато-синий представляет дерево в пяти элементах и направление на восток. В древней китайской культуре он являлся символом весны, символом жизни. Он олицетворяет силу, надежду, простоту и торжественность. В древней китайской посуде и одежде часто использовали этот цвет [5, с. 627-629].

8) Китайский календарь: солнечный и лунный.

一月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月	九月	十月	十一月	十二月
январь	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	августа	сентябрь	октябр ь	ноябр ь	декабр ь

В лунном календаре 12 месяцев и 29 или 30 дней. Первые 10 дней каждого месяца начинаются с иероглифа 初(чу), то есть 1 число – 初一 (чу и), 2 число – 初二 (чу эр), 3 число – 初三 (чу сань) 10 число – 初十 (чу ши), с 11 числа и до конца месяца названия календарных дней не отличаются от солнечного календаря: 11 число – 十一 (ши и), 12 число – 十二 (ши эр), 13 число – 十三 (ши сань) и т.д.

Вышеуказанные культурологические фреймы состоят из отдельных иероглифов-культурем, которые входят в состав лексического минимума 1 курса. Уже на этом этапе следует постепенно открывать, хоть и фрагментарно картину китайского миропонимания.

9) «Небесные стволы» и «земные ветви» как система древнейшего китайского летоисчисления.

«Небесные стволы» 天干 (тянь гань) десятиричный цикл

甲 цзя	乙 и	丙 бин	丁 дин	戊 у	己 цзи	庚 гэн	辛 синь	壬 жэнь	癸 гуй
1-ый знак	2-ой знак	3-ий знак	4-ый знак	5-ый знак	6-ой знак	7-ой знак	8-ой знак	9-ый знак	10-ый знак

«Земные ветви» 地支 (дичжи)

子 цзы	丑 чоу	寅 инь	卯 мао	辰 чэнь	巳 сы	午 у	未 вэй	申 шэнь	酉 ю	戌 суй	亥 хай
1-ый знак	2-ой знак	3-ий знак	4-ый знак	5-ый знак	6-ой знак	7-ой знак	8-ой знак	9-ый знак	10- ый знак	11-ый знак	12-ый знак

«Небесные стволы» 天干 (тянь гань) и «земные ветви» 地支 (дичжи) – это специальные иероглифы - циклические знаки составляют два набора по 10 и 12 знаков. Эта система берет свое начало в культуре древнего китайского государства Шан-Инь (XVI – XII/XI вв. до н.э.). Они входили в состав государственной религии и использовались в обрядах жертвоприношений.

Сочетание знака «небесных стволов» и знака «земных ветвей» соответствовало году в системе 60-ричного цикла. Так, Синьхайская революция, в результате которой была свергнута династия Цин, произошла в

1911 году, то есть в году 辛亥 (синьхай). Циклические знаки использовались для обозначения эпох, лет, месяцев, суток [5, с.417- 418].

10) Китайский зодиакальный цикл (十二生肖) (ши эр шэнсяо)

鼠 шу	牛 ню	虎 ху	兔 ту	龙 лун	蛇 шэ	马 ма	羊 ян	猴 хоу	鸡 цзи	犬 цюань	猪 чжу
крыса	бык	тигр	заяц	дракон	змея	лошадь	коза	обезьяна	петух	собака	свинья

Китайский зодиак – это система классификации, при которой знаки животных и их характеристики привязаны к определенным годам с повторением цикла через каждые 12 лет [2, с. 407-412].

Летоисчисление в Китае осуществлялось без присутствия цифр, но с помощью сочетания циклических знаков и знаков китайского зодиака: 甲子鼠年 – 1984 год (год крысы). Знаки китайского зодиака также используются для обозначения года рождения.

Вышеуказанные темы представляют базовую информацию о национальном коде китайцев и могут быть дополнены основными реалиями из истории, экономики, культуры Китая. Данные темы взяты как пример создания сквозных перекрестных модулей китайских страноведческих реалий.

Основные категории китайской культуры, выраженные иероглифами, можно сочетать с учебным процессом как в рамках одной ступени обучения, так и сквозным порядком, соединяя младшую ступень и старшую ступень обучения путем усложнения материала и перевода обсуждения страноведческого модуля на китайский язык.

На практике интеграция культурологической тематики может выглядеть следующим образом:

В качестве примера можно взять известный во всем мире китайский феномен как зодиакальный цикл 12 животных: мышь, бык, тигр, заяц, дракон, змея, лошадь, коза, обезьяна, петух, собака, свинья (鼠、牛、虎、兔、龙、蛇、马、羊、猴、鸡、狗、猪)

1). На первом курсе во время знакомства студентов с иероглифической письменностью можно представить написание всех 12 животных, обратив внимание на то, что 5 из них - крыса, бык, дракон, лошадь и коза (鼠、牛、龙、马、羊) являются ключами, тигр как ключ представлен иероглифом 虎 (который означает полосы на шкуре тигра), а как понятие - 虎 иероглифом с большим количеством черт; остальные животные (兔、蛇、猴、鸡、狗、猪) представлены более сложными иероглифами, состоящими из ключа и фонетика, причем обезьяна, собака и свинья имеют один общий ключ 犬 (собака).

Всех животных китайского зодиакального цикла можно классифицировать и по количеству черт от лошади 马, состоящей из 3 черт, до крысы 鼠, имеющей 13 черт.

Таким образом, уже при формировании начальных навыков иероглифического письма введение в учебный процесс 12 зодиакальных животных позволяет студентам приобщаться к базовым элементам китайской культуры.

2) на старших курсах можно вводить общую систему взаимосвязи всех китайских философских и культурных понятий. Необходимо показать, как отдельные культураны связаны друг с другом и составляют код китайской цивилизационной матрицы.

			天干 Небесные стволы								十二 生肖	Время суток 时间		
			Дерево 木 mù		Огонь 火 huǒ		Земля 土 tǔ		Металл 金 jīn				Вода 水 shuǐ	
			甲 jiǎ	乙 yǐ	丙 bǐng	丁 dīng	戊 wù	己 jǐ	庚 gēng	辛 xīn			壬 rén	癸 guǐ
			1	2	3	4	5	6	7	8			9	10
地 支	子	I	1		13		25		37		49		крыса 鼠	23...1
	丑	II		2		14		26		38		50	бык 牛	1...3
	寅	III	51		3		15		27		39		тигр 虎	3...5
	卯	IV		52		4		16		28		40	кролик 兔	5...7
	辰	V	41		53		5		17		29		дракон 龍	7...9
	巳	VI		42		54		6		18		30	змея 蛇	9...11
	午	VII	31		43		55		7		19		лошадь 馬	11...13
	未	VIII		32		44		56		8		20	овца 羊	13...15
	申	IX	21		33		45		57		9		обезьяна 猴	15...17
	酉	X		22		34		46		58		10	петух 鷄	17...19
	戌	XI	11		23		35		47		59		собака 狗	19...21
	亥	XII		12		24		36		48		60	свинья	21...23

													猪	
Соответствия		青	赤	黄	白	黑	Цвет							
		春	夏	夏末	秋	冬	Время года							
		东	南	中	西	被	Сторона света							

Таб. 1 Шестидесятилетний цикл и таблица соответствий [1]

животное	Дерево 木 (зелёный)	Огонь 火 (красный)	Земля 土 (жёлтый)	Металл 金 (белый)	Вода 水 (чёрный, синий)
Крыса 鼠			2008	2020	2032
Бык 牛			2009	2021	2033
Тигр 虎				2010	2022
Заяц 兔	2035			2011	2023
Дракон 龙	2024			2000	2012
Змея 蛇	2025			2001	2013
Лошадь 马	2014	2026			2002
Коза 羊	2015	2027			2003
Обезьяна 猴	2004	2016	2028		
Петух 鸡	2005	2017	2029		
Собака 犬		2006		2030	
Свинья 猪		2007		2031	

Таб.2 Упрощенная таблица соответствий годов (с 2000 до 2035) и животных [1]

Таким образом, лингвострановедческий аспект гармонично встраивается в коммуникативную методику преподавания китайского языка и обеспечивается событийная логика подачи культурологического материала, его ежегодный «upgrade», то есть постепенное качественное усложнение, и выход на профессиональное обсуждение проблем китайской культуры.

Знакомство обучающихся с базовыми элементами китайской культуры, последовательное построение культурологических блоков и, в конце концов, создание общей матрицы китайского цивилизационного кода будет способствовать появлению дополнительной мотивации студентов и повышению качества владения китайским языком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой китайско-русский словарь. Том 1. Под руководством и редакцией проф. И.М.Ошанина. М.: Издательство «Наука». Главная редакция восточной литературы. 1983. С. 162-163.
2. Васильев Л.С. Культы, религии и традиции в Китае. М.: Издательство «Наука». Главная редакция восточной литературы. 1970. С. 398-407.
3. 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 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). 246 с.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова. — М.: «Индрик», 2005. — 1040 с.
5. Духовная культура Китая. Мифология. Религия. Том 2. / Ред. М.Л. Титаренко и др.; Ин-т Дальнего Востока. – М.: Вост. Лит., 2007. – 869 с.
6. Кочергин И.В. Регионоведение. Китай: учебник. /М.: Восточная книга, 2013. С. 454.

Семенова Е.Н.

ТИПИЧНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА НА БАЗЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО

Аннотация. Интерферентные ошибки неизбежно возникают, когда нормы одного языка, которым владеет учащийся, накладываются на нормы изучаемого им языка. Настоящее исследование направлено на выявление типичных проявлений интерференции при контакте русского языка как родного с испанским как иностранным.

Ключевые слова: русский язык, испанский язык, родной язык, иностранный язык, интерференция, смешение языков

Современный мир характеризуется стремительным развитием, одной из черт которого становится то, что наличие развитой лингвистической компетенции становится необходимостью для специалистов многих профилей. При этом часто препятствием на пути изучения иностранного языка становится языковая интерференция, которая является следствием двуязычия и выражается в том, что нормы одного языка накладываются на нормы другого языка и искажают их [6, с. 197].

Интерференция, или смешение языков, было выявлено и описано еще такими авторами, как Г. Шухардт [15], А. Мейе [14], Л.В. Щерба [12], еще в первой половине XX века. Сам термин «интерференция» был предложен в рамках Пражского лингвистического кружка [9, с. 91]. Несмотря на достаточно глубокую изученность интерференции в современной научной литературе на примере различных языковых пар (русский/испанский [1], русский/китайский [3], русский/карельский [5], английский/немецкий [8], русский/английский [10], английский/испанский [7], русский/французский [11] и т.д.), как отмечают Е.А. Должич и др., по-прежнему остается недостаточно проработанной тема изучения испанского языка на базе русского с точки зрения возможных возникающих интерференций [4, с. 118].

Интерференции между родным русским и изучаемым испанским языком, очевидно, наиболее остро проявляются на первоначальном этапе языкового обучения, когда уровень знания иностранного языка не превышает А1 – А2. Это, однако, не отменяет того, что интерференция может возникать и на других уровнях языкознания.

Интерференция может проявляться в зависимости от области языкового знания в фонетике, грамматике, лексике, стилистике. На примере соотношения русского языка с испанским рассмотрим, как интерференция проявляет себя в различных областях:

1. Фонетика. Фонетическая интерференция происходит, когда фонетические формы одного языка накладываются на фонетические формы другого, из-за чего могут возникнуть такие проблемы, как акцент, неправильные интонации и т.д. Это происходит из-за того, что обучающийся воспроизводит звучание изучаемого языка на базе правил другого языка.

Из-за того, что русский и испанский входят в разные языковые группы, интерференция является практически неизбежной. Несмотря на то, что звуковой строй в испанском языке, состоящий из 5 фонем [a], [o], [i], [e], [u] со смыслоразличительной функцией, близок к русским гласным из 6 фонем [a], [o], [y], [e], [и], [ы], они функционируют различным образом.

К ключевым фонетическим ошибкам русскоговорящих студентов можно отнести:

— Редукцию гласных звуков, когда речь идет об изменениях в гласных в количественном плане по долготе и в качественном плане по тону в безударной позиции (*amigo/a*, *perro/a*, *pollo/a*). Отличием испанского языка от русского выступает то, что гласные в нем являются глубокими, а их произношение должно быть четким. Если гласная произносится небрежно, как это свойственно русскому языку, то фонема утрачивает свое смыслоразличительное значение, что может стать источником непонимания у собеседника.

— Часто неправильным образом артикулируются дрожащие вибранты [r] / *ere* – [r:] / *erre* (*caro* – *саго*, *perro* – *перро*), из-за чего также может возникнуть непонимание.

— У русскоязычных возникают сложности с дифтонгами и трифтонгами (*puerta*, *vueu* и т.д.)

— Наблюдается тенденция к недопустимому для испанского языка смягчению согласных перед звуками [e] и [i].

— Перенос интонационной практики из русского языка на испанский ведет к ошибкам интонационного и просадического характера, включая несоблюдение тонемы падения в случае перечисления, неиспользование тонемы завершенности в повествовании, подъем на первом ударном слоге в вопросе. В то же время, испанскому свойственна несколько иная, ярусная интонационная модель [13].

2. Грамматика. Интерференция в данной области проявляется и в синтаксическом, и в морфологическом планах, а именно при использовании морфем и строении словосочетаний и предложений.

- Синтаксис. Интерференция на синтаксическом уровне встречается наиболее часто. Она предполагает, что студент замещает структуру синтаксиса испанского языка синтаксической структурой русского, из-за чего, например, нарушается порядок слов в предложениях и словосочетаниях. При этом различия в синтаксисе настолько заметны, что может возникать нарушение норм положения любых членов предложения.

Так, например, распространены ошибки с относительными прилагательными, которые в испанском, в отличие от русского, имеют постпозицию по отношению к существительному (*un científico ruso* – русский ученый, *la residencia estudiantil* – студенческое общежитие).

Другое отличие заключается в наличии в испанском глаголов-связок, которые в русском языке опускаются для настоящего времени и используются только в прошедшем и будущем (*el contrato es imprescindible* – контракт _необходим; *el contrato será imprescindible* – контракт *будет* необходим). Опущение глаголов-связок в составных именных сказуемых в испанском является грубой ошибкой.

Есть и различия в применении глагольного управления как в предложных (*tratar a las mascotas* – обращаться с домашними животными (буквально: к домашним животным); *despedirse de los padres* – попрощаться с родителями (буквально: от родителей), так и беспредложных сочетаниях (*comenzar a trabajar* / начинать _работать; *terminar de pintar* / закончить _красить).

Наконец, большие трудности возникают с переводом предложений с сослагательным наклонением (Modo Subjuntivo). Используя кальку с русского языка, здесь русскоговорящие студенты часто применяют инфинитив, будущее время и т.д.

-Морфология. В морфологическом плане основные интерференционные ошибки возникают в связи с родами и числами. Изначально необходимо уделять внимание тому, чтобы заучивать существительные в правильном роде и числе, поскольку они могут как совпадать, так и не совпадать в этих категориях.

3. Лексика. К ключевым лексическим ошибкам относятся:

- заимствование лексических единиц;
- калька структуры лексических единиц;
- заимствование значений лексических единиц [2, с. 41].

Последнее носит название лексико-семантической интерференции, поскольку связана с различиями в семантике двух языков. Частым проявлением семантической интерференции выступает неправильное использование слов, схожих по звучанию, но имеющих разный смысл (*lector* – читатель, а не лектор; *compromiso* – обязательство, а не компромисс; *desierto* – пустыня, а не десерт).

4. Стилистика. Из-за контакта языков происходит и смешение стилей. Например, в таком предложении, как *El presidente venezolano acude a un acto del poder judicial*, стилистически будет неправильно переводить «венесуэльский президент», хотя грамматически это верно, – с учетом официального стиля в русском языке правильно будет перевести «президент Венесуэлы».

По итогам проведенного исследования можно заключить, что выявление интерференции является значимой частью учебного процесса, поскольку от этого во многом зависит эффективность преподавания испанского языка. Помимо этого, преодоление интерферентных ошибок поможет обучающемуся приблизиться к наиболее желательному уровню языкового владения, почти не отличимому от владения языком у носителей. Для преодоления интерферентного воздействия студентам необходимо учиться разграничивать нормы двух языков (в данном случае родного русского и иностранного испанского) и быстро переключаться между ними. Для этого важны как собственные старания обучающегося (постоянный самоконтроль и анализ речи, особенно на начальных этапах обучения, когда интерференция обладает наибольшим влиянием), так и мастерство педагога (в том числе его способности погрузить учащихся в иностранную языковую и культурную среду за счет аудирования аутентичных текстов, регулярных лингафонных занятий и т.д.) Важнейшим итогом всего обучения должно стать понимание того, что языки различны, а потому воспринимать один через призму другого некорректно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова О.В. Проявление интерференции на супraseгментном уровне в паре языков «испанский и русский» // Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межъязыковое взаимодействие: материалы международного лингвистического форума (г. Воронеж, 24 ноября 2022 г.). Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2022. С. 325–330.
2. Багана Ж., Хапилина Е. В. Контактная лингвистика: взаимодействие языков и билингвизм. М.: Флинта: Наука, 2021. 126 с.
3. Багдужева В.В. Специфика функционирования имени существительного в речи билингвов (русско-китайский и китайско-русский интерязыки): дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2022. 248 с.
4. Должич Е.А., Дмитриченкова С.В., Санчес Посуэло Й. Лингвистическая интерференция и пути ее преодоления (на материале испанского языка) // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 6. С. 117-121.
5. Иванова В.А., Ульяницкая Л.А. Лексическая интерференция русского и карельского языков в диахроническом аспекте языковой политики // Дискурс. 2022. № 8 (1). С. 142-157.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. Ярцева В.Н. 2-е изд., доп. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. 709 с.
7. Маслова Ю.В. Некоторые особенности обучения испанскому языку как второму и последующему иностранному языку на базе английского языка // Психология образования в поликультурном пространстве. 2021. № 3 (55). С. 91–98.
8. Никифорова С.А. Особенности интерференции при освоении немецкого языка как второго иностранного // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2. С. 120-126.
9. Самохина И.А. Языковая интерференция: обзор исследований в лингвистике // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2018. № 4. С. 90–96.
10. Чернышова А.О., Салливан Э. Интерференция в русской речи носителя английского языка // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 3 (56). С. 144–148.
11. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для вузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 249 с.

12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1936. 427 с.

13. Diccionario de la lengua Española RAE 23.7 Edición. Real Academia de la Lengua Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, 2023. 2432 p.

14. Meillet A. La méthode comparative en linguistique historique. Oslo: H. Aschehoug & Co ; Leipzig: Otto Harrassowitz, 1925. 90 p.

15. Schuchardt, H. Der Individualismus in der Sprachforschung / Hugo Schuchardt-Brevier. 2-te Aufl. Halle (Saale), 1928. P. 432-433.

Сиротюк О.Л.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ФАКУЛЬТЕТЕ «МИРОВАЯ ЭКОНОМИКА»

***Аннотация.** В статье рассматривается проведение деловой игры (на примере модели работы международного саммита по безопасности ИИ) как средства формирования профессиональной компетенции будущих специалистов в области мировой экономики.*

***Ключевые слова:** деловая игра; метод обучения; переговоры; сценарий; ИИ*

Каждый преподаватель в своей работе задаётся вопросом, каким должно быть обучение студентов, чтобы у них одновременно формировались знания, умения навыки, отвечающие основным требованиям программы, потребность в новых знаниях и заинтересованность в изучении немецкого языка.

Решение этих задач связано, на мой взгляд, с использованием методов активного и интерактивного обучения, а следовательно, с активной интеллектуальной деятельностью студентов, поскольку известно, что при традиционном изложении материала активность части студентов понижается, так как им становится скучно.

Поэтому ставится задача превратить студента из пассивного слушателя в активного участника учебного процесса. Одним из методов активного обучения является деловая игра [3].

Деловая игра проводилась в форме моделирования работы международного саммита по безопасности ИИ на 4 курсе МЭ (основной язык) в сильной группе, что представляется оптимальным, поскольку у студентов на данном этапе достаточно высокий уровень владения немецким языком, а также есть необходимая подготовка по специальным дисциплинам. Деловая игра проводилась в соответствии с требованием программы: раздел «Международные экономические отношения. Переговоры об экономическом сотрудничестве».

Проведению деловой игры предшествовала серьёзная подготовительная работа, направляемая преподавателем по изучению материала и прослушиванию новостей на немецком языке, что подводило к составлению сценария игры. Преподаватель организовал как самостоятельную работу, так и аудиторную,

нацеленную на успешное построение модели саммита. Студенты активно работали над материалами немецких новостных источников: Tagesschau, DW, Zeit Online, Deutschlandfunk. Им предлагались задания по составлению глоссария по теме, они также делали письменные и устные обобщения содержания. В этой работе студенты анализировали речь участников, выявляли особенности презентации, отмечали языковые средства взаимодействия участников в ходе дискуссионной части. Во время работы над материалом можно было отметить заинтересованность студентов, их творческий подход к работе, прогнозирование ролей в будущем сценарии, поскольку каждый студент должен в игре представлять страну, интересы которой ему предстояло отстаивать.

Как уже отмечалось, кропотливая работа велась по составлению сценария. Сценарий состоял из следующих этапов:

1. Открытие заседания: приветствие принимающей стороны, объявление повестки дня.
2. Презентация позиции принимающей стороны:
 - указывает на то, что мировые лидеры должны вместе работать над ответом на социально-технический вызов, который выходит за рамки национальных границ;
 - обращает внимания на то, что модели на основе ИИ могут освободить людей от утомительной работы и расширить креативные возможности;
 - подчёркивает возможные негативные аспекты развития технологий;
 - заявляет, что ИИ может быть использован для подрыва общественного доверия.
3. Страны-участницы представляют свои позиции, (представитель группы G-7):
 - соглашается с необходимостью регулирования ИИ;
 - выдвигает требования к разработчикам;
 - высказывает обращение к европейским компаниям работать сообща.
4. Представитель Германии:
 - указывает на то, что технология может иметь широкое применение, поэтому нужно правильно использовать, обозначил источники финансирования, подчеркнул роль предприятий, которые должны согласовывать работу между собой.
5. Представитель Америки:
 - сообщает о том, что декрет Байдена обязует разработчиков ИИ проводить тесты по использованию, если программы представляют риск для национальной безопасности.
6. Представитель технологической компании:
 - обращает внимание на то, что ИИ самая важная технология нашего времени, воздействие сравнимо с промышленной революцией; указал на необходимость разработать рекомендации по маркировке

контента, создаваемого искусственным интеллектом.

7. Обсуждение внесённых предложений (в форме спонтанной дискуссии).

8. Заключительная речь принимающей стороны (подготовленная речь и спонтанные добавления).

Сценарий был составлен на группу из 6 студентов и представлен группе. После распределения ролей обсуждались критерии оценки за участие в игре.

Основными критериями, как всегда, являются:

- лексико-грамматическое оформление речи;
- сформированность фонетических навыков;
- умение монологической подготовленной речи;
- умение монологической спонтанной речи;
- умение диалогической речи;
- полнота лексического запаса терминов специальности.

Совместные обсуждения хода деловой игры и критерии оценки показали, что деловая игра для студентов является всё же игрой и поэтому требует наличия игровых целей: выиграть, набрать большое количество баллов. Премияльные баллы выставлялись по десятибалльной системе в рейтинговой ведомости за семестр в журнале.

Не был забыт этап контроля, который последовал сразу после игры и проводился в формате дискуссии, обмена мнениями о её успешности, о наиболее удачных моментах. Проводился анализ допущенных ошибок.

В ходе планирования игры автор статьи, как преподаватель, обратила внимание на работу Ловчевой Л.В., старшего преподавателя Донского Государственного Университета, которая в своей статье «Деловая игра как один из активных игровых методов» считает, что деловая игра — это контролируемая система, так как процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра проходит в планируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а только наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы плана, не выполняются цели, преподаватель может откорректировать направленность игры и её эмоциональный настрой [2, с. 42].

По итогам деловой игры я сделала вывод, что она очень оживляет повседневность учебного процесса, усиливает интерес к изучаемой дисциплине, повышает степень усвоения материала, способствует развитию логического мышления, совершенствует речевой этикет, вызывает большой эмоциональный подъём. Игра предоставляет возможность каждому студенту проявить творческие способности, даёт возможность посоревноваться, подтвердить или изменить статус в группе.

В заключение работы хотелось бы высказать согласие с мнением коллег из других вузов: Ловчевой Л. В., Домбровской И. В. по поводу того, что качество знаний, получаемых посредством игровой формы обучения в значительной степени зависит от постоянной работы и мастерства преподавателя. Лишь тот преподаватель, который имеет хороший контакт с группой, постоянно работает

над успеваемостью каждого студента, сможет провести деловую игру на высоком уровне [2, с. 42], [1, с. 151].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Домбровская И.В. Деловая игра как средство развития иноязычной профессиональной компетенции студентов-международников // Вестник Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. №2. – С.151-154.
<http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-33>
2. Ловчева Л.В. Деловая игра как один из активных игровых методов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 23. – С. 42-46. <http://e-koncept.ru/2016/56389>
3. Мирзоева Ф.Р. Ролевая игра в контексте межкультурной коммуникации (на примере обучения студентов-экономистов) // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва. 2018. С. 41-47

Смирнова Ю.В.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭТАП ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются способы актуализации лексического материала на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Предлагается практический опыт использования комплекса заданий, ориентированных на систематизацию, закрепление и воспроизведение обучающимися имеющихся знаний.

Ключевые слова: актуализация лексического материала; обучающиеся; задания; иностранный язык

Приоритетное значение в образовательных программах высшего образования при изучении иностранного языка занимает способность обучающихся к коммуникации, понимаемой как возможность осуществления реального общения, разговора. Формирование коммуникативной компетентности определяет вектор учебного занятия по иностранному языку. В науке существует ряд современных подходов к изучению иностранного языка. Один из традиционных - структурный подход, согласно которому язык представляет собой систему структурно связанных элементов для кодирования смысла [1]. Согласно данному подходу, овладение элементами этой системы, представляемых в виде лексических единиц и грамматических конструкций, определяет достижение коммуникативной цели изучения иностранного языка. При этом в исследованиях подчеркивается особое значение лексики при изучении иностранного языка: речевых формул (Keller 1979) и лексикализованных основ (Pawley and Syder, 1983). Согласно некоторым подходам (Willis 1990, Lewis 1993), лексические единицы, определяющие

словарный запас, рассматриваются как центральные в изучении иностранного языка и формировании коммуникативных навыков обучающихся. Таким образом, лингвистические теории признают приоритетную роль лексического материала при изучении иностранного языка. Анализ нормативных документов высшего образования также подтверждает коммуникативную направленность изучения иностранного языка, что определяет актуальность овладения обучающимися лексическим материалом.

Вместе с тем важно отметить, что ограниченное количество часов, предусмотренное на изучение иностранного языка в неязыковом вузе, разный уровень языковой подготовки обучающихся, а также необходимость быстрого переключения с родного языка на иностранный, требуют методически грамотного построения учебного занятия по иностранному языку. В этой связи целесообразным представляется включение в ход учебного занятия этапа актуализации лексического материала. Этап актуализации материала базируется на таком дидактическом принципе обучения иностранным языкам, как формирование автономии обучающихся в учебной деятельности. При этом важны не столько дисциплина и прилежание, сколько проявление активности (умственной, речевой, речемыслительной) [2, с.149], когда обучающиеся выступают не сторонними наблюдателями, а активными участниками учебного процесса. Как отмечают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, автономность обучающихся формирует привычку самостоятельной работы над иностранным языком, принимать собственные решения и нести за них ответственность [2, 150].

Этап актуализации лексического материала реализуется в начале занятия и представляет собой подготовку и настрой обучающихся к работе по теме занятия, позволяет систематизировать имеющиеся знания, обеспечивает восприятие нового материала на основе ранее изученного, что способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и активности обучающихся на занятии. Этап актуализации материала предусматривает возможность выявления и исправления лексических ошибок обучающихся, а также включает в себя некоторое познавательное затруднение, посредством разрешения которого открывается новое знание.

Реализация этапа актуализации лексического материала предполагает подбор различных заданий, направленных на закрепление, воспроизведение и запоминание изученных ранее слов и словосочетаний. Задания подбираются в соответствии с интересами и потребностями обучающихся, учетом их возрастных особенностей. Обучающимся вузов свойственна, как правило, высокая познавательная активность, сосредоточенность, самостоятельность, отрицательное отношение к механическому запоминанию материала, а также способность к созданию ассоциативных и смысловых связей, структурированию материала.

Методика преподавания иностранного языка предлагает множество приемов актуализации лексического материала. Рассмотрим некоторые из них на примере одной из тем по английскому языку «Our future profession» («Наша

будущая профессия»), изучаемой в рамках рабочей программы на юридическом факультете неязыкового вуза.

Прием составления утверждений “True – false” (верно - неверно) может быть использован в командной работе на основе текста, изучаемого в рамках темы занятия, например, «correctional officers don't control inmates who may be dangerous». Если утверждение является неверным, обучающиеся второй команды исправляют его. Подбор ассоциации к отдельным словам (correctional, prevent escapes, check mail, provide security, prison и др.) и подбор ассоциаций к изучаемой теме «Our future profession» («Наша будущая профессия») может осуществляться как индивидуально, так и в парах, и мини-группах. Как показывает практика, обучающиеся с удовольствием и большой заинтересованностью работают совместно, что позволяет создать непринужденную рабочую атмосферу на занятии. Отметим, что при выполнении парной работы и работы в мини-группах обучающиеся концентрируют внимание не столько на языковой форме высказываний, сколько на содержании. При этом совместная деятельность напоминает коммуникативную игру.

Интересным заданием, актуализирующим лексический материал, выступает подбор слова с противоположным значением - антонимов (prison, dangerous, physically healthy, emotionally stable), а также синонимов, например, к словам inmates, prison, violence и др., объяснение указанного слова на иностранном языке (например, prison, inmates, correctional officer и др.), восстановление в предложении пропущенных слов («The main of a correctional officer is to provide security»), ответы на вопросы по изучаемой теме (Who does a correctional officer work with? What skills does a correctional officer need?).

Этап актуализации лексического материала может быть реализован посредством использования визуальных средств, например, в виде изображения (картинки), предваряющей работу с текстом по теме занятия. Рассмотрев изображение, обучающимся необходимо догадаться о содержании текста, который будет разбираться на занятии, и предложить свои варианты ключевых слов и словосочетаний. Аналогичным образом используется видеосюжет, содержание которого комментируется обучающимися посредством воспроизведения изученной лексики.

Таким образом, актуализация лексического материала является важнейшим этапом занятия по иностранному языку в неязыковом вузе, реализующемуся посредством методически верно подобранных заданий, направленных на систематизацию, закрепление и воспроизведение обучающимися имеющихся знаний, что является залогом успешного проведения занятия и достижения поставленных преподавателем целей. Этап актуализации лексического материала способствует формированию у обучающихся коммуникативных навыков, самостоятельности, упрощает введение нового материала, а также создает благоприятный психологический климат на занятии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers Approaches And Methods In Language Teaching Cambridge University Press (2001) URL: https://archive.org/stream/jackc.richardstheodores.rodgersapproachesandmethodsinlanguageteachingcambridgeuniversitypress2001/Jack%20C.%20Richards%20Theodore%20S.%20Rodgers-Approaches%20and%20Methods%20in%20Language%20Teaching-Cambridge%20University%20Press%20%282001%29_djvu.txt (дата обращения 29.12.2023)

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений /Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 6-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с. ISBN 978-5-7695-6473-4

Соловьева А.В.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические условия успешного формирования профессиональных компетентностей будущего военного специалиста посредством изучения иностранного языка. Раскрывается роль иностранного языка как средства углубления знаний о реальной действительности в определенной предметной деятельности человека. Выявлены особенности процесса профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; педагогические условия; профессионально-ориентированное обучение; иностранный язык; метод проектов

Формирование профессиональной компетентности является составной частью профессиональной подготовки современного военного специалиста и представляет собой целостный педагогический процесс, направленный на изучение различных дисциплин.

Процесс обучения иностранному языку в военных учебных заведениях имеет весомый вкладом в формирование профессиональной компетенции будущего военного специалиста. Иностранные языки способствуют развитию у курсантов, в первую очередь, общекультурной компетенции и профессиональных качеств, а также профессионально значимых личностных качеств, необходимых в современных условиях и службы в ВС РФ.

Понятие профессиональной компетентности будущего офицера включает профессионально личностную, социально значимую качественную характеристику будущего офицера, его интегративные свойства, ориентированные на непрерывное самосовершенствование, самообразование, выступают фактором успешности его военно-профессиональной деятельности [3, С. 37].

Можно выделить следующие педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего военного специалиста:

- формирование правильного понимания применения предметных знаний (иностранного языка);

- постоянное включение курсантов в активную образовательную деятельность;

- создание у курсантов мотивационных установок для приобретения определенной суммы знаний, умений, навыков и развитие способностей, необходимых для будущей военной профессиональной деятельности;

- организация занятий на основе лично ориентированного подхода к обучению;

- развитие познавательной самостоятельности на основе созданной системы контроля за усвоением знаний, умений, навыков.

Процесс подготовки курсантов в плане их профессиональной компетентности представляет собой единство всех компонентов, в которых учитывается взаимосвязь иностранного языка и будущей профессии, посредством которого формируются профессионально значимые качества личности.

Понимание роли иностранного языка как средства углубления знаний о реальной действительности в определенной предметной деятельности человека нашло свое воплощение в концепции профессиональной направленности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. (И. М. Берман, С. К. Фоломкина, Е. А. Маслыко, Т. С. Серова).

Т. С. Серова, которая является создателем научной школы целого направления в лингводидактике, считает, что среди первоочередных базовых принципов профессионально ориентированного обучения определены такие, как коммуникативность и проблемность. С точки зрения Т. С. Серовой, коммуникация происходит через решение конкретных проблем и коммуникативно-познавательных задач, обеспечивающих высокий уровень мотивации при обучении [4, с. 122].

Профессиональная компетентность находится в прямой зависимости от профессионально-ориентированной направленности обучения курсантов иностранному языку, которая, будучи одним из способов достижения профессионализма, одновременно является одним из факторов повышения профессиональной компетентности за счет приобретения профессионально-ориентированных социокультурных знаний.

В процессе профессионально-ориентированному обучению иностранному языку решаются следующие задачи:

- 1 Совершенствование профессионально-ориентированной языковой подготовки.

- 2 Получение дополнительных профессиональных знаний путем изучения профессионального пласта культуры изучаемого языка и повышения на этой основе профессиональной компетентности. Для решения этой задачи необходима особая организация всего учебного процесса, осуществление

подбора профессионально-ориентированного учебного материала, коррелирующего по своей тематике с содержанием основных дисциплин специализаций, применение соответствующих методов преподавания, форм взаимодействия преподавателя и студентов, а также специальная подготовка преподавателя и его творческая активность.

3 Развитие профессионально-важных качеств личности будущего специалиста, способствующих его готовности к выполнению его будущей профессиональной деятельности, его самостоятельности, активной гражданской позиции, формирование профессионального менталитета и профессиональной «Я-концепции», уважительного отношения к духовным ценностям других стран и народов [5].

Существенными характеристиками процесса профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, как фактора повышения профессиональной компетентности являются степень его эффективности и уровень профессиональной компетентности. На степень эффективности влияют довузовские и вузовские условия подготовки курсантов, механизм их реализации. Эффективность процесса достигается посредством технологии формирования интереса к профессии, иностранному языку и формирования профессиональной «Я-концепции» [2, с. 46].

Для того чтобы процесс обучения иностранным языкам был более коммуникативным, необходимо сориентировать его на реальные запросы общества и потребности курсантов, использовать новые коммуникативные методы и приемы, современные пособия и аутентичные материалы.

Профессионально – ориентированное обучение иностранному языку позволяет курсанту узнавать и классифицировать явления культуры, науки. Усваивается не только звуковая форма слова, но и система понятий, лежащая в их основе. Главное требование профессионально ориентированного обучения иностранному языку ставится необходимость приблизить содержание и методы преподавания к практическим нуждам курсантов. Это и отбор учебного материала, его критическое осмысление, учет профессиональной специфики будущих военных специалистов и уровень языковой компетенции.

Предлагаются три типа действий курсантов на занятиях по обучению иностранному языку в военном учебном заведении:

- целенаправленное ознакомление курсантов с опытом преподавателя: преподаватель демонстрирует приемы и способы обучения, например, чтению на иностранном языке;
- выполнение курсантами комплекса методически направленных заданий и осмысление действий, выполняемых в собственной учебной деятельности;
- действия курсантов в естественных или специально создаваемых учебных ситуациях, когда им представляется максимальная иноязычная активность.

В результате курсанты лучше усваивают иностранный язык, который в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно профессионального развития курсантов.

Профессионально-ориентированная направленность при обучении иностранному языку возможна при интегрированном курсе образовательных дисциплин. А. П. Астадурьян считает, что наиболее приемлемым средством интегрированного обучения, особенно для подготовки специалиста широкого профиля, может быть интегрированная учебная речевая ситуация, которая применяется на занятиях по иностранному языку. Под данной ситуацией автор понимает ситуацию общения, определяемую как «совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности» [1, с. 89].

Осуществить это возможно, используя интегральное образовательное пространство, где формируются компетентности и компетенции. Количество образовательных пространств определяется компетентностной моделью выпускника и зависит от требования ФГОС по данному направлению. Вместе все они образуют единую информационно-образовательную и личностно-развивающую среду высшего учебного заведения. Развивающий эффект усиливается за счет междисциплинарных связей, это происходит, если преподаватель в обучении применяет метод проектов.

Метод проектов носит междисциплинарный характер и интегрирует информацию из различных областей знаний. При обучении иностранному языку мы не предлагаем готовые систематизированные знания, подлежащие усвоению. Мы предлагаем проект, например, исследование экологического состояния окружающей среды, парашютов различных систем, анализ использования различной военной техники в современных вооруженных конфликтах, огнестрельного оружия и т.д. При помощи метода проектов, иностранный язык помогает знакомиться с информацией о зарубежных армиях, о новом вооружении. Проектная методика учит работать со штабными документами, вести диалоги на военную тематику. Все это способствует формированию профессиональной компетенции будущих военных специалистов.

Такие проекты имеют познавательную и научную значимость, повышают профессиональную компетентность будущих военных специалистов. Курсант выполняет проект с помощью разнообразных методов, используя знания и умения из различных областей наук, привлекая свой предшествующий субъективный опыт. Он учится правильно работать с информацией, формируется целостная картина мира, развиваются творческие способности.

Преимуществом этой методики можно считать то, что она позволяет сочетать индивидуальные, групповые и коллективные формы работы. Это способствует проявлению коммуникативных умений и компетенций. Это обеспечивает выход речевой деятельности в другие виды деятельности. Обучение приближается к научному поиску. Сам процесс решения проекта «раздвигает» образовательное пространство, делая его профессионально значимым, развивающим способности и возможности курсанта.

Изучение иностранного языка обладает огромным потенциалом для формирования и развития личности курсанта. Это обусловлено спецификой предмета, заключающейся в установлении коммуникации, которая создает на

занятиях доверительную атмосферу и способствует открытому общению между курсантами и преподавателями. Иностранный язык является инструментом будущей профессиональной деятельности. В современном обновлении образовательного пространства обучение профессионально направленному иностранному языку признается приоритетным направлением.

Применение технологии профессионально-ориентированного обучения предполагает системность и нацеленность всего процесса языковой подготовки на будущую профессиональную деятельность курсантов. Иностранный язык становится средством формирования профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития курсантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Астадурьян А.П. Интегрированная учебная ситуация как средство обучения будущих специалистов // Известия высших учебных заведений. Северо-кавказский регион. Часть 2. 2004. – С. 89-92.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – С. 46.
3. Боленко Ю. В., Динамика готовности к профессиональной деятельности у курсантов военизированных вузов / Ю. В. Боленко, Р. Д. Санжаева // Вестник Бурятского государственного университета. Серия Психология. Социальная работа. 2014. – № 5 (2). – С. 37-43.
4. Серова Т. С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке // Избранное о теории профессионально ориентированного чтения и методике его обучения в высшей школе. Пермь: Изд-во Перм. нац.-исслед. политехн. ун-та, 2015. – 442 с.
5. Шевченко Е. В. К вопросу о повышении профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в процессе обучения и прохождения практики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 11. – 0,4 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2017/470141.htm>. (дата обращения 21.12.2023).

Степанова С.Ю.

ЗНАКОМИМСЯ С ШЕДЕВРАМИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ, УЧИМСЯ УЗНАВАТЬ АЛЛЮЗИИ, ПОНИМАТЬ И ПЕРЕВОДИТЬ

***Аннотация:** Статья посвящена анализу возможностей пособия “Англоязычная поэзия” для знакомства студентов с самыми известными стихами выдающихся поэтов Великобритании и США, с биографиями и творчеством авторов и для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. В статье систематизируются способы использования текстов стихов для работы над фонетикой, грамматикой и лексикой, для развития переводческих навыков. В центре внимания взяты из газетных статей примеры аллюзий, цитирований и ссылок на стихи, которые студенты должны научиться узнавать. Также дается привязка стихов к ряду тем, содержащихся в учебниках и обсуждающихся в аудитории. Все сказанное важно для развития социокультурных компетенций студентов и всестороннего развития личности.*

***Ключевые слова:** поэзия; биография; аллюзия; перевод; коммуникативная компетенция*

Цель статьи – проанализировать возможности использования учебного пособия “Англоязычная поэзия” [6] для изучения самых выдающихся образцов поэзии Великобритании и США. Объект исследования - шедевры англоязычной поэзии. Субъект исследования – способы использования учебного пособия “Англоязычная поэзия” для формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении студентов неязыковых вузов. Для достижения поставленной цели используется методика анализа материала исследования и систематизации возможностей его применения.

Ознакомление с литературой стран изучаемого языка - неотъемлемая часть образования будущих дипломатов и других специалистов, работающих с иностранными языками. Без таких знаний невозможно достичь полноценной языковой компетенции, которую определяют как способность и готовность к иноязычному общению, восприятию и пониманию носителей языка, адекватному выражению своих мыслей и намерений [1].

В курсе по изучению английского языка достаточное место отводится прозаическим произведениям: теме литературы посвящены уроки в стационарных учебниках, а также в программу обучения включены задания по чтению англоязычной прозы (домашнее чтение) с регулярным обсуждением прочитанного.

Однако, что касается поэзии, ей практически не уделяется внимание в программных материалах. Возможно лишь эпизодическое использование таких произведений, как детские стихи или песни, по личной инициативе преподавателей. Подобное невнимание к поэзии представляется большим упущением, поскольку незнание стихов, известных всем говорящим на английском языке, не просто обедняет интеллектуально, но и не позволяет увидеть, правильно понять и адекватно перевести аллюзии и ссылки на известные стихи, нередко использующиеся в газетных и журнальных статьях, с которыми студенты работают на занятиях.

При составлении пособия “Англоязычная поэзия”, мы ставили своей целью дать возможность восполнить этот пробел, ознакомить студентов со стихотворными произведениями и основными фактами биографий крупнейших поэтов Великобритании и США, начиная с творчества Уильяма Шекспира и до современных авторов. Была поставлена задача подобрать наиболее известные стихотворные произведения поэтов, изучение которых необходимо для овладения английским языком, так как они являются неотъемлемой частью англоязычной культуры и, следовательно, должны стать важной составляющей лингвострановедческих знаний обучающихся.

Первостепенную значимость имела для нас задача выбора самых знаменитых стихов наиболее известных авторов. Эта задача была решена с помощью антологий англоязычной поэзии [3; 8; 11] и интернет-сайтов, предлагающих списки наиболее читаемых и цитируемых поэтов и стихов, а также информацию о поэтах и тексты их произведений [8; 9]. Использование таких сайтов студентами очень важно не только для поиска информации, но и

поскольку они дают возможность прослушать аудиозапись стихотворения, как предлагается в пособии.

В результате проведенного анализа были отобраны следующие авторы:

British poets

William Shakespeare, Robert Burns, William Blake, William Wordsworth, Thomas Moore, Lord Byron, Percy Bysshe Shelly, John Keats, Alfred Tennyson, Robert Browning, Oscar Wilde, Thomas Hardy, Rudyard Kipling, William Butler Yeats, Dylan Thomas, Philip Larkin, Ted Hughes;

American poets

Henry W. Longfellow, Edgar Allan Poe, Walt Whitman, Emily Dickinson, Robert Frost, T.S. Eliot, Langston Hughes, Ogden Nash, Billy Collins, Jane Hirshfield.

Среди включенных в пособие семидесяти стихотворений следует отметить те стихи, которые выделяются в разных интернет сайтах (мы использовали эти источники, так как они отражают мнение и специалистов и огромного числа носителей языка) как самые известные и наиболее часто цитируемые в газетных и публицистических материалах: William Shakespeare - монолог Гамлета *To be or not to be*, сонет 18; William Wordsworth – *Daffodils*, Lord Byron – *She Walks in Beauty*, Percy Bysshe Shelly – *Ozymandias*, Alfred Tennyson – *Crossing the Bar*, John Keats – *Ode to a Nightingale*, Rudyard Kipling – *If*, Philip Larkin – *The Whitsun Weddings*, Edgar Allan Poe – *Annabel Lee*, Walt Whitman – *O Captain! My Captain*, Emily Dickinson – *I Heard a Fly Buzz – When I Died*, Robert Frost – *Stopping by Woods on a Snowy Evening*, а также наиболее известные детские стихи (nursery rhymes).

Возможности работы с пособием определяются заданиями, которые предлагаются студентам:

- прочитать биографические сведения о поэте,
- прочитать стихотворное произведение, используя примечания по особенностям лексики и грамматики (также можно обратиться к приложению, содержащему краткие сведения об лексических, грамматических и стилистических особенностях поэзии);
- прослушать запись стихотворения в интернете; отработать его чтение, повторяя за диктором;
- сравнить с русским переводом (Во многих случаях стихи сопровождаются переводом на русский, сделанным известными авторами: Б. Пастернак, С.Я. Маршак, В. Левик, В. Брюсов, В. Корман, Г. Кружков, В. Бетаки, И.А. Бунин и др. Также студентам предлагается найти в интернете переводы стихов самостоятельно);
- выучить выбранное стихотворение наизусть;
- в некоторых случаях дается задание сравнить черты классического и белого стиха;
- изучить примеры цитирования, ссылок или аллюзий из периодических изданий с заданием перевести их на русский язык.

Предлагаемые задания служат развитию основных составляющих языковой компетенции: языковой, социокультурной и учебно-познавательной [6]. Именно

поэзия может выступить инструментом развития таких компетенций, “способным к тому же вызвать у учащихся различные эмоции, доставить удовольствие, погрузиться в атмосферу очарования, изменить настроение, ход урока, сделать изучение грамматики или фонетики приятным, интересным, в удовольствие” [4, с. 126].

К языковой компетенции относят навыки в области фонетики, грамматики и лексики.

Стихотворные произведения дают прекрасную возможность для отработки фонетических навыков. Ритмичность поэтических текстов позволяют прочувствовать эту важную просодическую составляющую английской интонации и тренироваться в воспроизведении ритмики стихов при чтении за диктором. Также стихи прекрасно подходят для работы над звуками благодаря наличию рифмы и аллитерации. Традиционно для этих целей во многих пособиях используются детские стихи, которые тоже представлены в пособии.

Например, для отработки следующих звуков и звукосочетаний:

[i: , v, p, əv]

Pease pudding hot,

Some like it hot,

Pease pudding cold,

Some like it cold,

Pease pudding in the pot

Some like it in the pot

Nine days old.

Nine days old.

[tw, tl, w]

Twinkle, twinkle, little star,

How I wonder what you are,

[z_ð], [s_ð], [av, æ]

This is the house that Jack built.

This is the malt that lay in the house that Jack built.

This is the rat that ate the malt

That lay in the house that Jack built.

Также для фонетической отработки звуков, звукосочетаний и интонации можно использовать самые знаменитые строки разных поэтов, такие как приведенные ниже.

[ɑ:, ai, iə]

My heart's in the Highlands, my heart is not here (Robert Burns)

[ai, ɜ:]

Tyger! Tyger! burning bright,

In the forests of the night (*The Tyger* by William Blake)

[iŋ]

My name is Ozymandias, King of Kings;

Look on my Works, ye Mighty, and despair! (*Ozymandias* by Percy Bysshe Shelley)

[iŋ]

The waters are flashing,

The white hail is dashing,

The lightnings are glancing,

The hoar-spray is dancing—

Away!

(*The Fugitives* by Percy Bysshe Shelley)

[ɔ:, ɑ:, æ, əv]

Things fall apart; the centre cannot hold (*The Second Coming* by William Butler Yeats)

[æ, ʌ]

O Captain! my Captain! our fearful trip is done,

The ship has weather'd every rack, the prize we sought is won (*O Captain! My Captain!* by Walt Whitman)

Стихотворные произведения успешно применяются и для работы над грамматическими формами и структурами благодаря тому, что в стихах часто используются повторы грамматических конструкций, как, например, повторяющееся в каждой строчке настоящее продолженное время в приведенном выше стихотворении Перси Биши Шелли *The Fugitives*.

Для тренировки условных предложений подходит стихотворение *If* Редьярда Киплинга:

If you can keep your head when all about you

Are losing theirs and blaming it on you,

If you can trust yourself when all men doubt you,

But make allowance for their doubting too;

.....

Yours is the Earth and everything that's in it,

And—which is more—you'll be a Man, my son!

Сослагательное наклонение можно проиллюстрировать юмористическим стихотворением О.Нэша *The Ant*:

The ant has made himself illustrious

Through constant industry industrious.

So what?

Would you be calm and placid

If you were full of formic acid?

В стихотворении Т. Харди *The Division* есть пример *Inverted Conditional*:

O were it but the weather, Dear,

O were it but the miles

That summed up all our severance,

There might be room for smiles.

На примере первой строчки стишка *This is the house that Jack built* обычно объясняют правило использования относительного местоимения *that* в определительных придаточных предложениях².

Чтение, перевод, заучивание стихов безусловно обогащает словарный запас обучающегося, в частности, благодаря знакомству с поэтической лексикой, что облегчается наличием приложения в пособии, где выделяются и поясняются такие слои поэтической лексики, как архаизмы, устаревшие слова и формы слов,

² This is the house that Jack built: "that" defines, "which" gives extra information (often in a clause enclosed by commas): This is the house that Jack built; but this house, which John built, is falling down. (The Guardian, 17.05.22)

историзмы и т.д. Важно отметить, что некоторые из таких слов, например, *woe*, *foe*, *blithe*, *err*, *oft*, *behold*, стали неотъемлемой частью современного языка и часто встречаются в газетных статьях, также как и отдельные цитаты из известнейших стихотворных произведений, такие как “there’s the rub”, “enterprises of great pith and moment”, “the time is out of joint”, “I must be cruel only to be kind” (У.Шекспир), “wandering lonely as a cloud” (У.Вордсворт), “six honest serving-men” (Р.Киплинг), “miles to go before I sleep” (Р.Фрост). [5, с. 229]

Кроме особой поэтической лексики внимательное чтение поэзии неизбежно стимулирует значительное пополнение словаря обучающегося выразительной лексикой продвинутого уровня, которая отличает этот функциональный стиль, например, такими словами, как *valour*, *farewell*, *countenance*, *piety*, *host* (множество), *pensive*, *bliss*, *courtesy*, *vex*, *tread*, *frail*, *azure*, *chariot*, *nondescript*, *grandeur* и т.д. (Слова из стихов поэтов прошлых эпох и современных авторов, включенных в пособие.)

Важнейшая цель пособия – научить студентов узнавать аллюзии, цитаты или ссылки на известные стихотворные произведения, так как это непосредственно связано с видами работы, которые обычно выполняются в аудитории: разбор содержания газетных статей, выделение главного и перевод на русский. Такие аллюзии, как правило, акцентируют основную мысль автора и имеют ключевое значение для полноценного понимания. Большинство стихотворений в пособии снабжены примерами цитат, ссылок или аллюзий на них из известных британских и американских периодических изданий. При этом “цитата” понимается как точное воспроизведение отрезка текста, “ссылка” – как указание названия произведения, а “аллюзия” – как переосмысленная, частично измененная цитата. Ниже приводятся их примеры, содержащиеся в пособии:

- On the day of the disaster, someone sent a copy of Shelley's "Ozymandias" to a circle of friends and suggested that if the World Trade Center were ever to be rebuilt, it should bear a plaque with the inscription "My name is Ozymandias, king of kings:/ Look on my works, ye Mighty, and despair!" (The New York Times, 2001)

- A Washington Times headline about violence in Israel's disputed territories reads: "Slouching Toward Bethlehem." (1988) (цитата из *The Second Coming* by William Butler Yeats)

- This weekend is Whitsun, and while the festival may no longer resonate, Larkin's best-loved poem *The Whitsun Weddings*, lives on - along with the train journey at the heart of it. (The Independent, 2015)

- Imagine the Robin Williams character from the movie "Dead Poets Society" teaching Objective C instead of "O Captain, My Captain".(The New York Times, 2013) (ссылка на стихотворение Walt Whitman)

- Even the Liberal Democrats have rebranded as a radical party. The Humpty Dumpty of the centre has fallen off the wall, and it hardly seems it can be put back together again. (The Independent, 2019)

- Jack and Jill went up the hill To fetch a pail of water Jack fell down And broke his crown And Jill rushed him to the hospital before Obamacare ruined the greatest health-care system in the world. (The New Yorker, 2012)

- So this is the house that Edward Snowden built. (The Independent, 2015)

Для развития переводческой компетентности, под которой принято понимать совокупность языковой и речевой (коммуникативной) компетенций, а также экстралингвистических знаний, предлагается перевести на русский язык приведенные примеры ссылок, аллюзий или цитирований. При этом обучающимся необходимо использовать известные переводы стихов, многие из которых включены в пособие, например, перевод монолога Гамлета Б. Пастернака, сонетов Шекспира, стихов Р. Бернса, Байрона и детских стихов С. Маршака, стихов П.Б. Шелли В. Брюсова и Б. Пастернака и т.д. (Имеются задания самостоятельно найти разные варианты перевода стихотворений, которые в большом количестве содержатся в интернет ресурсах.)

Так, например, при переводе цитаты из известнейшего стихотворения П.Б. Шелли в приведенном отрывке из статьи The New York Times - On the day of the disaster, someone sent a copy of Shelley's "Ozymandias" to a circle of friends and suggested that if the World Trade Center were ever to be rebuilt, it should bear a plaque with the inscription "My name is Ozymandias, king of kings:/ Look on my works, ye Mighty, and despair!" – предполагается, что студенты воспользуются соответствующими строками перевода Валерия Брюсова:

«Склоняйтесь!

Се – Озимандия, кто назван Царь Царей.

Мои дела, цари, узрите – и отчайтесь!»

Эмоциональность и выразительность поэзии, ее глубокое эстетическое и интеллектуальное воздействие - важнейшие факторы, способствующие всестороннему развитию личности и эффективному совершенствованию языковых, речевых и социокультурных компетенций. Последняя рассматривается как совокупность знаний о стране изучаемого языка, особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями при коммуникации. Поэтому социокультурная компетенция подразумевает знание и выдающихся образцов поэзии и биографии поэтов. Такая информация содержится в пособии, включающем сведения о биографии и творчестве всех авторов. Также важны сведения в пособии об основных поэтических стилях и их характеристиках.

Замечательные всемирно известные образцы английской и американской поэзии добавляют красок и глубины мысли при обсуждении самых разных тем уроков из учебников английского языка. Тема природы звучит в прекрасных стихах с философским подтекстом, таких как *Lines Written in Early Spring* У.Вордсворта, *Whose woods these are* Р.Фроста и других. Тему семьи и брака, воспитания детей можно обогатить и разнообразить, предложив для обсуждения очаровательные и в то же время глубокие стихи А.Теннисона *What does Little Birdie Say*, Р.Киплинга *If*, многие стихотворения Огдена Нэша. Прекрасная любовная лирика представлена такими жемчужинами поэзии, как сонеты У.Шекспира, *A Red, Red Rose* Р.Бернса, *Sweet is the Greeting of Eyes* Дж.Китса, *She Walks in Beauty* лорда Байрона, *He wishes for the Cloths of Heaven* У.Б. Йейтса

и другие. Теме смерти – одной из наиболее волнующих поэтов – посвящены стихи *Crossing the Bar* А. Теннисона, *Thy Days are Done* Байрона, *The Ballad of Reading Gaol* О. Уальда, *Annabel Lee* Э.А. По, *I Heard a Fly Buzz* Э. Дикинсон, *Do not Go Gentle into that Good Night* Д. Томаса

Политическая тематика (главная для будущих специалистов в области международных отношений), вопросы хрупкости мира и страшных угроз, стоящих перед человечеством, подняты в наиболее цитируемых в прессе стихотворениях *Ozymandias* П.Б.Шелли, *The Second Coming* У.Б. Йейтса, *Fire and Ice* Р.Фроста, *Between the Idea and the Reality* Т.С.Элиота и другие.

По теме национально-культурного разнообразия можно использовать эмоциональные стихи певца Шотландии Р. Бернса *My Heart's in the Highlands*, Г. Лонгфелло *The Song of Hiawatha* и Лэнгстона Хьюза, представителя движения “гарлемский ренессанс”, с большой страстью писавшего о горестях своего народа (*Harlem, Minstrel Man*).

Умение использовать стихотворные строки и узнавать аллюзии в устной или письменной речи придает новые краски и добавляет смыслы процессу общения по перечисленным темам, обогащая таким образом коммуникативные компетенции.

Суммируя сказанное, можно сделать вывод, что возможности применения пособия *Англоязычная поэзия* для развития языковой компетенции очень разнообразны. Собранные материалы – наиболее известные стихи англоязычных поэтов, сопровождающиеся заданиями, примечаниями и переводами, биографические данные авторов и справочные материалы по поэтическому стилю – могут служить важнейшим образовательным целям, среди которых развитие языковой и межкультурной коммуникативной компетенции, а главное – формирование всесторонне развитой личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальскова Н. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
2. Гришина Л.В. Значение перевода Библии и творчества Шекспира в развитии английского языка // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД РФ. Дашков и Ко. Москва. 2017. С. 94-110.
3. Захаров В.В., Томашевский Б.Б. *An Anthology of English and American Verse* – М.: Progress Publishers, 1972. 720 с.
4. Осипова Н.В. Место и роль поэтических текстов на уроке иностранного языка (на материале французского языка)/НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА УДК 372.881.1 ББК 74.268.19 - С.124 – 133.
5. Степанова С.Ю. Цели и методика применения стихотворных произведений на занятиях английского языка в вузе./ Педагогика искусства № 3, 2012. С. 226-232.
6. Степанова С.Ю. Англоязычная поэзия. Учебное пособие (электронное). – М.: Дипломатическая академия МИД России, 2022. 106 с.
7. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт./ Humanities vector. Faces of Professional Development. —2015. — No 1 (41). — С. 83–87.

8. High P.B. An Outline of American Literature – London and New York: Longman Group Limited, 1986. 256 p.
9. Encyclopedia Britannica [electronic resource]. URL: <https://www.britannica.com> (date of access 19.12.2023).
10. Poetry Foundation [electronic resource]. URL: <https://www.poetryfoundation.org>. (date of access 19.12.2023).
11. Ward A.C. Longman Companion to Twentieth Century Literature. Second Edition. – London: Longman Group Limited, 1975. 590 p.

Усачева В.М.

АУТЕНТИЧНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** Статья посвящена обзору аутентичных речевых клише, которые учитель должен применять в процессе оценочно-коррекционной деятельности на занятии по английскому языку. Анализируется уместность использования определенных аутентичных речевых формул в конкретных ситуациях педагогического общения учителя с учащимися.*

***Ключевые слова:** речевые ошибки; оценка; коррекция; аутентичные формулы коррекции; педагогическое общение*

Обучение иностранному языку должно осуществляться в строгом соответствии с основными лингводидактическими принципами. Одним из таких принципов является *принцип аутентичности*, согласно которому учащимся на занятиях необходимо предъявлять аутентичный материал на изучаемом языке. Это касается как использования подлинных материалов (аудиозаписей, видеоклипов, текстов художественной, научно-популярной литературы и пр.), так и предъявления аутентичных образцов общения, или образцов звучащей речи, что свидетельствует о необходимости осуществления такого педагогического взаимодействия во время занятий, которое с точки зрения профессиональной культуры общения, характерной для иноязычной культуры, может считаться аутентичным [2].

Данный принцип необходимо применять ко всем ситуациям педагогического общения, которые могут возникнуть в ходе урока иностранного языка, в частности к ситуациям оценочно-коррекционного характера. Для реализации принципа аутентичности в коррекционной работе необходимо обучение будущих учителей аутентичным образцам речи, в связи с чем целесообразно обратиться к учебным пособиям зарубежных авторов (Bartram, Walton, 2002; Hughes, Moate, 2007, Scrivener, 2005), предлагающим целый спектр аутентичных речевых формул идентификации и коррекции речевых ошибок учащихся.

Так, учитель может прямо указать на ошибку, сказав *There's an error in the sentence*, или использовав менее категоричные формулировки:

*You made a small mistake
That was not quite right
That was almost right
Just one little slip
You made a small/little/ slight slip on this
It was just a minor mistake/error [4, 92]*

Также учитель может повторить предложение учащегося ровно до того момента, в котором учащийся допустил ошибку:

- They looked for a ...?

Обе приведенные выше коммуникативные стратегии подходят как для немедленной коррекции речевой ошибки, так и для отложенной до конца выполнения учебного упражнения коррекции.

Другой коммуникативной стратегией коррекции является *эхо-коррекция* [1, 76], подразумевающая повторение учителем предложения учащегося, содержащего речевую ошибку. Отличительной чертой данной стратегии является паравербальная составляющая, заключающаяся в смене интонации или ударения в предложении – слово или часть предложения, содержащая речевую ошибку, произносится с восходящей интонацией:

*- I **am** born in Tokyo.*

*- I **AM** born in Tokyo?*

или

*- He **go** to the disco yesterday.*

*- He **GO** to the disco yesterday?*

Данная стратегия отлично подойдет для немедленной коррекции речевой ошибки в момент продуцирования иноязычного высказывания учащимся, но, несмотря на популярность данной техники, Бертрам и Вальтон справедливо ставят под сомнение её эффективность. Авторы заявляют, что зачастую эхо-коррекция не всегда дает понять точно, указывает ли учитель на наличие ошибки в предложении или же просто сомневается в содержании самого высказывания, из-за чего учащийся может трактовать эхо-коррекцию по-своему: он может не придать значения грамматической ненормативности своего иноязычного высказывания, сфокусировавшись лишь на смысле высказывания. Кроме того, эхо-коррекция может выглядеть как попытка учителя выставить учащегося на смех перед классом [3]. Нельзя не согласиться с критикой зарубежных авторов: эхо-коррекция дает повод для создания двусмысленных ситуаций общения, которые могут негативно сказаться на эффективности всей коррекционной работы. Кроме того, учитель не должен повторять вслед за учеником высказывание, содержащее ошибку.

Из-за возможной двусмысленности в процессе работы над ошибками подвергается критике и коммуникативная стратегия коррекции, подразумевающая использование юмора:

- The doctor gave her a recipe.

- So she made a nice cake?

- Oh, not the right word? [5, 301]

Другой коммуникативной стратегией коррекции речевых ошибок является использование *уточняющих* вопросов. Учитель может прибегнуть к вопросам различного содержания, например, к уточняющему вопросу, призывающему учащегося осмыслить корректность своего высказывания в целом:

Is/Was that the correct answer?

Can you say that? / Can you say it like that?

Are you sure about that? [4, 92]

В некоторых ситуациях идентификация и коррекция речевой ошибки возможна при помощи вопроса, состоящего из одного слова, например, *Tense? Past? Voice?*

Также при обозначении и коррекции грамматических ошибок, например, речевых ошибок при выборе видовойременной формы глагола, учитель может задавать общие и специальные *наводящие* вопросы на иностранном языке, начинающиеся со слов *what, when, how long* и пр:

Is she reading now?

When did she start reading?

Was she reading all the time?

What tense should you have used?

Отдельного внимания заслуживают вопросы, которые учитель может задать учащемуся, чье высказывание было нормативно верным, но стилистически некорректным и требующим доработки:

Is there another way of saying that?

What else could you say? / How else could you say it?

What's a better way of saying it?

Could you phrase it slightly differently?

What other word could you use here? [4, 92]

Методисты отдельно подчеркивают необходимость сопряжения коррекции речевых ошибок с поощрением учащегося, предлагая смягчать замечания предварительной похвалой, например,

What you said isn't wrong, but maybe it sounds better to say it like this.

That's not wrong, but perhaps it would be better to say: ...

There is nothing wrong with that, but I think it might be better to say: ...

That sound OK to me, but maybe you could think of another way [4, 92].

Говоря об индивидуальной коррекционной работе на уроке, стоит отдельно описать коммуникативную стратегию коррекции, представленную зарубежными и отечественными исследователями как «*переформулирование*» или «*переформулировка*» [3; 1, 77]. Особенность данной стратегии заключается в форме непосредственного диалога с учителем, который уточняющими вопросами приводит студента к нормативному варианту высказывания:

S: *Yes, and on Saturday I go to Bath on trip...*

T: *You're going to Bath? That'll be nice.*

S: *Yes, I going to Bath, and we see the Romanic Baths.*

T: *Have you seen the Roman Baths before?*

S: *No, this is first time.*

T: *What, the very first time?*

S: *Yes, I never see before.*

T: *Right, so Sonia's going to Bath to see the Roman Baths... And what's anybody else doing?*

Такой формат коррекции ошибок имеет ряд достоинств, например, он максимально приближен к реальным ситуациям повседневного общения даже на родном языке, в ходе которых речь не исправляется напрямую собеседником, но принципиальные для успешной иноязычной коммуникации детали уточняются посредством вопросов. Кроме того, такой прием может иметь преимущество перед прямой, формальной коррекцией в связи с отсутствием у учащегося ощущения, что его иноязычную речь подвергают критике, что устраняет тревогу. Отсутствие тревоги помогает учащемуся быть активно вовлеченным в образовательный процесс и лучше фокусироваться на изучаемом языковом материале и речевых моделях. Вовлечению в процесс изучения иностранного языка также способствует ощущение успешности иноязычной коммуникации, несмотря на допущенные речевые ошибки.

Успех применения данной стратегии зависит от двух факторов:

- 1) оба участника иноязычного образовательного процесса должны понимать, что обучение осуществляется не только в моменты предъявления или закрепления нового учебного материала, а постоянно;
- 2) учащиеся должны быть заинтересованы в изучаемом материале. Эффективность процесса обучения иностранному языку значительно снижается, если учащиеся не находят изучаемый материал значимым для себя.

Основным недостатком описанной стратегии «переформулирования» является акцент на взаимодействии учителя с каждым конкретным учащимся. Подобные ситуации педагогического взаимодействия требуют большого количества учебного времени, а также не дают возможности учителю охватить все возможные ситуации иноязычной коммуникации в рамках одного урока иностранного языка, так как учащиеся могут быть задействованы не только в диалоге, но и в полилоге. В такой ситуации непосредственное вмешательство учителя в коммуникативный процесс может выглядеть неестественно.

Приведенные выше коммуникативные стратегии коррекции речевых ошибок могут быть использованы как для непосредственной коррекции речевых ошибок, так и для коррекции, отсроченной до конца выполнения учебного задания. Однако эти стратегии возможно использовать только в случае обращения к отдельному студенту, занятому выполнением конкретной учебной задачи. Индивидуальная коррекционная работа занимает значительную часть учебного времени на уроке, в связи с чем целесообразно прибегнуть к оптимизации учебного процесса посредством привлечения к данному виду работы всей учебной группы. Это становится возможным на этапе отсроченной коррекции, если учитель обратится в аудиторию со следующими вопросами:

Did anyone notice the mistake?

What's wrong with this sentence?

Is there anything to correct/that needs correcting?

Is there anything wrong with/in sentence 3? [4, 92]

Еще одна коммуникативная стратегия коррекции речевых ошибок заключается в выполнении учителем иностранного языка роли помощника или ассистента в диалоге между двумя учащимися. В случае возникновения трудностей, препятствующих коммуникативному успеху, учащиеся часто обращаются за помощью к учителю, ожидая от него/нее немедленной прямой коррекции и нормативного варианта иноязычного высказывания. Данная ситуация типична для большинства уроков иностранного языка, подразумевающих развитие умений диалогической речи. Однако, если рассмотреть следующую ситуацию, то можно увидеть, что учитель способен отказаться от стратегии прямой коррекции и, задав уточняющий вопрос ученику, выражающемуся с речевыми ошибками, дать другому учащемуся подсказку о том, как довести диалог до его успешного завершения:

S1: Teacher!

T: Yes?

S1: S2 is trying to say something, but I don't understand.

T: OK, S2, say it again.

S2: If I like dance, I say you.

T: When are you talking about?

S2: Tomorrow.

T: OK, S1, keep asking S2 questions about it.

S1: Do you mean dance in the disco?

S2: Yes, dance tomorrow evening.

S1: Ah, you want to go to the disco tomorrow?

S2: Yes, I tell you tomorrow if I go [4, 55].

Если учитель будет практиковать данную стратегию на уроках иностранного языка достаточно часто, то учащиеся вскоре смогут научиться самостоятельно идентифицировать затруднения в коммуникации, вызванные речевыми ошибками, и без помощи учителя преодолевать их. Методисты подчеркивают необходимость применения данного приема, настаивая на ее исключительной эффективности в процессе долгосрочного обучения иностранному языку и развития речевых умений [3].

Таким образом, анализ зарубежных методических пособий свидетельствует о наличии обширной базы аутентичных речевых формул, которые могут активно использоваться при проведении оценочно-коррекционной работы учителем с помощью той или иной коммуникативной стратегии коррекции речевых ошибок. Для повышения эффективности иноязычного образования база аутентичных речевых образцов может быть рекомендована к ознакомлению, подробному изучению и внедрению в профессиональную деятельность всем учителям английского языка, осуществляющим педагогическое общение на уроке только посредством иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Комина, М. К вопросу о специфике исправления речевых ошибок иностранных студентов в условиях коммуникативно-ориентированного обучения русскому (украинскому) языку // International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists "WEST-EAST" (ISPOP). Scientific Journal WEST-EAST. Vol 6 N1 (2021). С. 72-79.
2. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению «Лингвистика». М.: Академия, 2015.
3. Bartram M., Walton R. Correction: a Positive Approach to Language Mistakes. 2002
4. Hughes G., Moate J. Practical Classroom English. Oxford University Press, 2007
5. Scrivener J. Learning Teaching: a guidebook for English language teachers. Macmillan Publishers Limited, 2005

Христофорова Д.А.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ УМЕНИЯМ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье затронута проблема невысокого уровня интеллектуальных умений будущих специалистов в системе высшего образования, что не позволяет им полностью реализовать профессиональный потенциал. Автор предлагает использовать проблемное обучение на занятиях по французскому языку. Решение студентами иноязычных проблемных задач будет содействовать их профильной подготовке.

Ключевые слова: проблемное обучение, интеллектуальные умения, французский язык, студенты университета

Актуальность исследования обусловлена недостаточно высоким уровнем сформированности интеллектуальных умений специалистов, что зачастую затрудняет их профессиональную деятельность. Для того, чтобы решить эту проблему, следует целенаправленно развивать интеллектуальные способности студентов в системе высшего образования, в том числе и на занятиях по французскому языку.

Под интеллектуальными умениями большинство исследователей понимают мыслительные операции восприятия, упорядочивания информации, анализа, синтеза, оценивания и др. В нашем исследовании будем выделять такие категории интеллектуальных умений как когнитивные, аналитико-синтетические, контрольно-оценочные.

Проблемное обучение, на наш взгляд, позволит эффективно развивать вышеназванные умения при обучении французскому языку благодаря целенаправленному и последовательному выдвижению обучающимися различных проблем, которые они разрешают индивидуально или в составе учебных групп под руководством преподавателя. При выполнении проблемных задач/заданий у студентов активизируются свойства интеллекта, отвечающие за

нахождение закономерностей, логических связей, абстрагирование и обобщение предъявленного иноязычного материала. Кроме того, исследования показали, что проблемное обучение повышает вовлеченность студентов в образовательный процесс, так как они ориентированы на активное, совместное решение реальных задач и проблемных ситуаций, близких к реальной жизни [7, 8].

Проблемное обучение реализуется посредством применения проблемного метода или метода проблемной постановки и решения задач. Теоретические предпосылки применения этого метода обучения составили как российские исследователи [Бабанский, 1989; Махмутов, 1975; Рыблова, 2003; 2015; Селевко, 2005 и др.], так и зарубежные авторы [Оконь, 1968; Allen, Donham, Bernhardt, 2011; Barell, 2006; Evensen, С. Е. Hmelo, 2000 и др.]. По их мнению, проблемный метод в обучении – это метод, при котором обучающиеся изучают предмет, работая в группах над решением предложенной преподавателем проблемы. Метод проблемной постановки и решения задач предусматривает организацию проблемных ситуаций, формулирование проблем и гипотез их разрешения, выработку и проверку разных вариантов их решений под общим руководством преподавателя [4, с.32]. Решение проблем в виде познавательных задач, вопросов, заданий, упражнений и т.д. требует от обучающихся мыслительной активности и разнообразных видов познавательной деятельности [5, с.115-116]. В методической литературе выделяют критерии, которым должны соответствовать задачи, чтобы стать познавательной проблемой: обладать познавательной трудностью для обучающихся, вызывать познавательный интерес у них, использовать уже имеющиеся знания и опыт [1].

Исследователи называют следующие этапы проблемного обучения – создание проблемной ситуации, постановка проблемы обучающимся, оказание помощи преподавателем, решение проблемы и проверка решения, руководство процессом систематизации и закрепления полученных знаний [3]. Проблемной ситуацией называют ситуацию познавательного затруднения. Проблемные ситуации позволяют вырабатывать у студентов произвольное внимание к объекту изучения и интерес. Создание проблемной ситуации является лишь начальным моментом в проблемном обучении. Этапы разрешения познавательной проблемы: выдвижение возможных вариантов решения познавательной проблемы и выдвижение гипотезы, проверка гипотезы в теории или на практике, формулирование вывода [1].

Ряд ученых выделяет проблемные ситуации по характеру неизвестного, по интересности содержания, по уровню проблемности, по видам мыслительной активности, по типам самостоятельной работы учащихся [6]. К уровням проблемности по типам самостоятельной работы обучающихся автор относит следующие уровни: репродуктивный, познавательно-практический, репродуктивно-поисковый, творческий. Другие исследователи считают уровнями мыслительной активности такие, как: обычной несамостоятельной активности, полу-самостоятельной активности, самостоятельной активности,

творческой активности. Целью преподавателя должно стать достижение его студентами четвертого, самого высокого уровня [2].

Обратимся к последовательности представления проблемной ситуации студентам: постановка проблемы, распределение ролей участников, исследовательская групповая деятельность по решению проблемной ситуации, критический анализ результатов деятельности и выводы, представление результатов, оценивание сторонними наблюдателями [9]. Мы предлагаем студентам выполнять задания проблемного характера для развития их интеллектуальных умений на занятиях по французскому языку. Так, например, студенту предлагается заполнить бланк медицинской карты для заполнения истории болезни на основе анализа семейного, хирургического, лекарственного и других анамнезов на французском языке. Мы полагаем, что это будет способствовать не только применению изученной лексики на практике, но также развитию умения переработки профессионально значимой информации. Студентам предлагается профессионально ориентированная ситуационная задача, для решения которой ему необходимо применить комплекс знаний, умений и навыков, полученных во время обучения по специальности. Так, к примеру, чтобы студент-педиатр мог поставить диагноз пациенту, ему нужно принять во внимание многие факторы, оказывающие влияние на симптомы болезни. Рассмотрим порядок предоставления подобной проблемной задачи студентам.

На первом этапе студент знакомится с проблемной задачей: *Marc, 9 ans, a été admis à l'hôpital pour une crise d'asthme. Il vit avec sa mère, 46 ans, qui a également des problèmes respiratoires, et son frère aîné, 15 ans, qui a récemment commencé à fumer. Leur appartement est situé à proximité d'une autoroute. Marc s'absente souvent de l'école et manque souvent la prise de médicaments. Il avait déjà été hospitalisé trois fois au cours des six derniers mois. Il a manqué les deux derniers rendez-vous prévus pour le suivi de son état. Les symptômes à l'admission au service des urgences sont les suivants: dyspnée, faiblesse. Son médecin lui a prescrit des bronchospasmodiques et des stéroïdes intraveineux pour soulager une crise d'asthme.*

1. Que faut-il faire avant de laisser sortir le patient?
2. Quelles seront les tactiques thérapeutiques et préventives?
3. Quel est le pronostic de cette maladie?
4. Quels autres professionnels de santé et de l'action sociale peuvent l'aider?

От студента требуется умение поиска и выбора из текста задачи ключевой информации (пол, возраст пациента, семейный и социальный анамнез), уточнить непонятную информацию, найти перевод терминов, если это требуется и др.

Для того, чтобы корректно ответить на вопросы и разработать курс лечения пациента от астмы, студент должен уметь обнаруживать связь между текущим состоянием пациента (резкое ухудшение симптомов) и наследственными факторами (предрасположенность к заболеваниям дыхательных путей со стороны матери), а также психологической/семейной (отсутствие отца, проблемы в школе) и социальной (низкое качество воздуха в районе, плохие жилищные условия, пассивное курение) ситуацией. На данном этапе студентам

предлагается проанализировать проблемную ситуацию исходя из полученной франкоязычной информации, упорядочить её, предложить тактику лечения и профилактики согласно изученному ранее алгоритму. На последнем этапе от студента требуется критически оценить свою работу, внести некоторые изменения, если требуется, предположить, с какими другими трудностями может столкнуться пациент в предложенной проблемной ситуации. Если решение задачи проводилось в групповом формате, можно предложить сравнить варианты решения задачи одной группы с вариантами другой группы для обмена опытом.

Подводя итог вышесказанному, можем отметить, что для реализации проблемного обучения интеллектуальным умениям на французском языке по профилю подготовки специалиста в системе высшего образования следует создавать проблемные ситуации соответственно уровню подготовки студентов и предлагать им разрешать как можно больше проблемных задач. Благодаря этому будущие специалисты смогут успешно применить интеллектуальные умения в будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558с.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 368с.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208с.
4. Рыблова А. Н. Самостоятельность студентов в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам: Метод. рекомендации для преподавателей / А. Н. Рыблова; М-во образования Рос. Федерации. Саратовский государственный социально-экономический университет. – Саратов, 2003. – 72с.
5. Рыблова А. Н. Разноуровневое управление профессиональной подготовкой и переподготовкой кадров в системе военного образования / А. Н. Рыблова. – Москва: ВАГШ ВС РФ, 2015. – 160с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: Народное образование, 2005. Т. 1. – 556с.
7. Allen, D. E., Donham, R. S. and Bernhardt, S. A. Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011. – Pp. 21-29.
8. Barell, J. F. *Problem-Based Learning: An Inquiry Approach*. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007. – 179p.
9. Evensen, D.H., Hmelo, C.E., Hmelo-Silver, C.E. *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions* (1st ed.). Routledge, 2000. – 382p.

Шилина Н.В.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье автором рассматривается вопрос формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов, представлена специфика курса иностранного

языка в неязыковых вузах, перечислены компоненты содержания обучения иностранному языку в рамках социокультурного подхода.

Ключевые слова: *формирование, иноязычная социокультурная компетенция, социокультурный подход.*

Приобщить обучающихся к социокультурному багажу, накопленному носителями языка, призвано содержанием обучения. Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают его не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию (Л.Я. Зорина, М.Н. Скаткин).

Как показывает обзор литературы, среди ученых нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Содержание образования включает в себя, помимо знаний о мире, опыта осуществления способов деятельности и опыта творческой деятельности, опыт эмоционального отношения к объектам действительности, обретаемой в процессе обучения. По мнению ученых И.Л. Бим, Е.И. Пассова, опыт эмоционального отношения применительно к обучению иностранному языку ограничивается эмоциональной оценкой действий речевых партнеров, их восприятия иностранного языка как учебного предмета и его роли в жизни общества. Следует заметить, что остаются спорными вопросы, связанные с компонентным составом содержания обучения иностранному языку. Авторы включают в состав содержания обучения темы и ситуации, в пределах которых формируются речевые умения; тексты в звуковой и графической форме; знания как результат учебной деятельности; навыки оперирования языковым материалом; языковой материал; речевые умения, соотносимые с видами речевой деятельности.

Оптимальная точка зрения на проблему композиционного состава содержания обучения иностранному языку принадлежит Н. Д. Гальсковой и Э.И. Соловцовой, которые предлагают выделить в нем следующие компоненты: сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации, программы их развертывания, коммуникативные и социальные роли, речевые действия и речевой материал (тексты, речевые образцы и др.).

Специфика курса иностранного языка в неязыковых вузах заключается в сочетании профессионально-делового и социокультурного аспектов – двух взаимосвязанных составляющих межкультурной коммуникации будущих специалистов. Социокультурный аспект подготовки специалистов к иноязычному общению направлен на обучение социокультурным средствам общения и отражает социокультурный подход к преподаванию иностранных языков. Данный подход заключается в обучении иноязычному общению в контексте диалога культур на основе сопоставления и осознания учащимися лингвокультурных особенностей своей и зарубежной стран [2], [3]. Диалог культур определяется как «взаимодействие культур в процессе изучения языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и взаимообогащение представителей разных лингвокультурных сообществ» [4, с. 125]. Результатом

социокультурного подхода является социокультурная компетенция, входящая в состав коммуникативной компетенции. Традиционно социокультурная компетенция определяется как совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей. Сформированность приведенной в определении способности указывает не только на готовность к межкультурному общению, но и на владение социокультурными знаниями о стране изучаемого языка, способами употребления языковых средств общения в различных ситуациях взаимодействия.

В содержание обучения иностранному языку в рамках социокультурного подхода входят следующие компоненты: 1) лингвистический (эквивалентная, безэквивалентная, фоновая лексика, термины, фразеологические обороты); 2) страноведческий; 3) прагматический (правила речевого и социального поведения, принятые в стране изучаемого языка в разных ситуациях общения, в том числе профессиональных); 4) этический (изучение моральных ценностей, менталитета носителей языка).

Процесс формирования социокультурной компетенции студентов нелингвистических вузов осуществляется с учетом направления профильной подготовки будущих специалистов. На занятиях проводится углубленное изучение социокультурных средств профессионально ориентированного общения по тематическому принципу, зафиксированному в нормативных документах вуза. Курсанты образовательных организаций ФСИИ России получают базовые социокультурные знания на занятиях по иностранному языку в процессе изучения тем, предусмотренных рабочими программами дисциплины «Иностранный язык».

Социокультурная тематика занятий охватывает следующие темы: семейные традиции, уклад жизни, досуг и развлечения в семье, высшее образование в России и за рубежом, студенческая жизнь в России и за рубежом, студенческие международные контакты: научные, профессиональные, культурные; язык как средство международного общения, образ жизни современного человека в России и за рубежом.

В процессе изучения тем профессиональной сферы также происходит формирование социокультурной компетенции, ориентированной на профессиональное иноязычное общение будущих специалистов. При осуществлении социокультурной подготовки курсантов важно учитывать ценностный аспект, поэтому кроме ознакомления с социокультурным портретом страны изучаемого языка, на занятиях необходимо обсуждать такие проблемы современного поликультурного мира, как проблемы расизма, дискриминации, экологические и демографические проблемы, конфликты и возможные ненасильственные пути их разрешения.

Формирование социокультурной компетенции курсантов образовательных

организаций ФСИН России разных специальностей и направлений подготовки осуществляется на основе аутентичных материалов, содержащих страноведческую информацию (художественная, научная, специальная литература, аудио- и видеоматериалы). Как известно, количество аудиторных часов очень ограничено, поэтому применяется практика сочетания аудиторной и самостоятельной внеаудиторной форм работы курсантов: организация и проведение конференций, проектное обучение, кружковая работа. Темы занятий и докладов определяются совместно преподавателем и курсантами, что способствует повышению мотивации обучающихся. Далее студенты подбирают материал по теме в разных источниках информации. Как показывает опыт, творческие задания способствуют повышению познавательной активности студентов и созданию положительной мотивации к изучению иностранного языка.

Таким образом, социокультурный подход к иноязычному образованию курсантов образовательных организаций ФСИН России позволяет решить следующие задачи: расширение представления о культуре страны изучаемого языка; сопоставление родной культуры и культуры других народов; более глубокое понимание родной культуры и развитие культурной идентичности; этическое и эстетическое воспитание будущих специалистов. В результате овладения социокультурными средствами иноязычного общения курсанты способны замечать речевые клише, характерные для определенных ситуаций общения, выбирать языковые средства общения в соответствии с нормами языка и этикета, подстраиваться под стиль общения иноязычного партнера. Названные способности позволяют выпускнику нелингвистического вуза грамотно и дипломатично выстраивать общение с зарубежными партнерами или коллегами в рамках диалога культур, достигая взаимопонимания.

Процесс обучения в целом, направленный на руководство и управление учебной деятельностью обучающихся, является основой развития социокультурной компетенции.

Именно в процессе обучения, где само содержание деятельности служит источником развития социокультурной компетенции, выражена взаимосвязь целей, выдвигаемых обществом, и целей, которые ставит перед собой обучающийся. При этом важные для развития иноязычной социокультурной компетенции задачи обучения решаются под руководством преподавателя в групповой, самостоятельной и индивидуальной работе.

Анализируя влияние обучения на формирование иноязычной социокультурной компетенции, можно говорить об использовании трех источников формирования иноязычной социокультурной компетенции: содержании учебного материала; учебно-познавательной деятельности; педагогическом взаимодействии в учебном процессе.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции, как комплекса знаний обучающихся о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, языке, достижениях культуры и науки, обычаях, традициях, свойственных определенному обществу и характеризующих его, происходит в

одновременном процессе обучения иностранному языку и приобщения личности к культуре и народным традициям страны изучаемого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бим И. Л. Педагогический вуз: состояние и проблемы / И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 2–6.
2. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – Москва : Педагогика, 1978. – 128 с.
3. Пассов Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 22–23.
4. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы / М. Н. Скаткин. – Москва : Просвещение, 1982. – 324 с.

Щепелев О.В.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Аннотация. В статье рассмотрено развитие методики обучения иноязычной устной речи в ретроспективном ключе с целью лучшего понимания её состояния на современном этапе. Иноязычная устная речь снова рассматривается в единстве обучения говорению и аудированию как единой деятельности, но на новой (дискурсивной) основе.

Ключевые слова: методика обучения иноязычной устной речи, дискурсивный подход, общеевропейские компетенции владения иностранным языком, коммуникативные виды деятельности, рецепция, продукция, медиация, интеракция.

Вопросами обучения иноязычной устной речи занимались многие отечественные (Б. В. Беляев, Г. Е. Ведель, Н. И. Гез, П. Б. Гурвич, И. А. Зимняя, Б. А. Лapidус, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, В. Л. Скалкин, З. М. Цветкова, Э. П. Шубин и др.) и зарубежные (Ч. Фриз, Р. Ладло, Р. Губерния, П. Риван, Д. Хаймс, М. Халлидей, М. Брин, К. Кандлин, Г. Уиддосон, М. Канейл, М.Свейн, Д. Уилкинс, Х. Браун, М. Бернс, П. Сэлливан и др.) ученые. Проблема до сих пор является актуальной: ведутся многочисленные дискуссии относительно того, какой метод обучения устной речи лучше всего подходит для реализации в условиях вуза [16].

Особую остроту вопрос приобретает в настоящее время в связи с гетерогенным составом поступающих в вузы. Не утихают споры между сторонниками организации обучения устной речи в условиях гомогенных и гетерогенных групп студентов [2,12]. Решение проблемы осложняется ввиду того, что в процессе обучения устной речи студентов особенно явно проявляется разрыв в уровне развития отдельных речевых умений обучающихся [18].

Сложившаяся объективная ситуация требует принятия новых решений в области обучения студентов устной речи

Для того чтобы изучить эволюцию методов обучения устной речи и понять состояние ее развития на современном этапе, следует провести ретроспективный анализ этого аспекта методики обучения иноязычной устной речи; в ходе этого анализа необходимо рассмотреть подходы и методы, которые преобладали за рубежом и в нашей стране, начиная с XVIII в. и до нашего времени.

Как показало проведенное исследование, в период с XVIII по середину XX в. в методике обучения иностранным языкам преобладал грамматико-переводной метод (В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендор), который впоследствии был дополнен текстуально-переводным методом (Ж. Жакото, Г. Лангейштейдт, Ш. Туссен). Этот метод был направлен на обучение чтению и письму, прежде всего грамматике, с упором на развитие логического мышления и тренировку мыслительных способностей учащихся. В текстуально-переводном методе акцент делался на освоение новой лексики в процессе чтения неадаптированных текстов из классической художественной литературы. В обоих методах устное общение было представлено в очень ограниченном объеме. По большей части, восприятию устной речи на слух и целенаправленной тренировке этого умения в процессе общения внимание не уделялось [1].

В конце XIX — начале XX в. на основе натурального метода (М. Вальтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн) возникает прямой метод (В. Фиетор, Г. Суит, О. Есперсен). В противовес преобладавшему тогда грамматико-переводному методу, данный метод обучения иностранному языку был нацелен на развитие именно устной речи и предполагал практически полное исключение родного языка из процесса обучения. Для данного метода характерны: выполнение множества фонетических упражнений, семантизация изучаемого материала при помощи различных средств наглядности, многократное слушание и повторение образцов звучащей речи, заучивание различных текстов и диалогов наизусть, имитация образцов звучащей речи, использование индуктивного способа изучения грамматики [1].

Основными методами обучения иностранных языков становятся переводной и прямой метод, которые с разным успехом долго использовались в нашей стране и за рубежом. Осознание недостатков каждого из этих методов по отдельности, привело к появлению в 20-е — 60-е гг. XX в. так называемых смешанных методов (Х. Флагстад, Э. Отто, Ф. Аронштайн, П. Хегболдт) со свойственной им умеренной направленностью в преподавании иностранных языков. Сочетание отдельных элементов переводного и прямого методов зависело от имевшихся целей, содержания и способов обучения. В процессе обучения устной речи широко использовались вопросно-ответные упражнения, пересказ текстов и заучивание стихов. [11].

Одной из вариаций смешанного метода явился принятый в СССР сознательно-сопоставительный метод (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, И.Л.Грузинская, К.А.Ганшина и др.), предполагавший сознательное усвоение единиц языка и правил их применения с последующей

автоматизацией и переносом в ситуации общения. Важно заметить, что при этом методе осуществлялась взаимосвязанное овладение видами речевой деятельности при наличии устного опережения [6].

В 60-70 гг. XX в. появляются и быстро приобретают большую популярность на западе аудиолингвальный (Л. Блумфилд, Ч. Фриз, Р. Ладо) и аудиовизуальный (Р.Губерния, П.Риван, Ж.Гугенейм, Р.Мишеа) методы. В обоих методах приоритет отдавался устной речи над письменной, но каждый из методов имел свои особенности. Занятия согласно аудиолингвальному методу происходили в последовательности от слушания и повторения образцов речи к их чтению и письменному воспроизведению. В учебном процессе использовались специальные тренировочные упражнения, направленные на выработку автоматизмов устной речи и свободное употребление усвоенных ранее образцов в различных ситуациях общения [3, 15]. Основной целью обучения с применением аудиовизуального метода являлось овладение устной разговорной речью в диалогической форме. Особенностью этого метода являлось слуховое восприятие нового материала на основе целостных структур с одновременным предъявлением динамического видеоряда. Таким образом, у учащихся с самого начала формировалось представление о том, как язык используется в ситуациях естественного общения, осуществлялось знакомство с социокультурными особенностями общения представителей страны изучаемого языка. В отличие от сознательно-сопоставительного метода, для аудиолингвального и аудиовизуального методов было характерно интуитивное восприятие материала, преобладание речевой практики над объяснением [3, 6].

В это время на базе Воронежской методической школы в СССР получил разработку сознательно-практический метод (Г.Е.Ведель, А.П.Старков, В.А.Слободчиков, Б.В.Беляев, Б.А.Бенедиктов и В.Е.Ярнатовская и др.). Согласно этому методу, устная основа обучения иностранному языку начала применяться во всех его аспектах [5].

В 60-90 гг. XX в. на западе появляется и получает научное обоснование коммуникативный подход (Д. Хаймс, К. Кандлин, Г. Уиддосон, Ч. Брамфит, К.Джонсон, Д. Уилкинс и др.), в котором признается необходимость изучения языка через общение. В соответствии с коммуникативным подходом в высказывании первично содержание, а не структура или форма, а обучение устной речи предполагает развитие умения эффективно общаться с реальными людьми в группах или парах. При реализации учащимися устного высказывания допускается использование метода проб и ошибок, главное подвести учащегося к свободному общению [7, 8].

Одновременно с западным коммуникативным подходом разрабатывается отечественная коммуникативная методика (А.А. Леонтьев, М.Н. Вятютнев, Г.А.Китайгородская, В.Л.Скалкин, И.А.Зимняя, Е.И.Пассов и др.), согласно которой в процессе межкультурной коммуникации происходило овладение иноязычной культурой. Главное ее отличие от западного коммуникативного подхода состояло в большей технологичности процесса обучения устной речи. В учебном процессе использовались упражнения, максимально воссоздающие

ситуации реального общения - речевые упражнения в аудировании, говорении, чтении, письме, обеспечивающие новизну ситуации, вербальное и структурное разнообразие высказываний [7, 14].

В рамках коммуникативного подхода чуть позже появляются новые его течения, которые начинают широко использоваться при обучении студентов в высшей школе за рубежом и в нашей стране. Наиболее востребованными стали следующие подходы: PPP (Presentation, Practice, Production), TBL (Task Based Learning), CBI (Content-Based Instruction), LA (Language Awareness). Продуманное использование эклектичных приемов и техник в рамках этих и других подходов, позволило внести большее разнообразие в учебный процесс, усилить мотивацию студентов и обеспечить развитие способности к устной речи учащихся [4].

В период с 1986 по 2018 г. в условиях происходящих в Европе интеграционных процессов, разрабатываются единые для иноязычного образования стандарты - «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR), которые вначале были запущены как пилотный проект (1996), а затем были дополнены и уточнены в новых версиях CEFR (2001, 2018). Российским аналогом CEFR с точки зрения понимания его влияния на конечные результаты обучения иностранному языку в вузе можно считать принятые в это время в РФ версии ФГОС ВО [19, 21].

В версии CEFR (2001) были представлены компетенции, овладение которыми позволяет использовать язык в целях общения, дана классификация уровней владения иностранным языком (A1-C2) и определены критерии для оценки говорения и аудирования для каждого из уровней. В данной версии CEFR описаны умения в говорении по пяти параметрам: range (спектр, диапазон использования разнообразных слов и выражений), accuracy (правильность речи), fluency (беглость речи), interaction (оценка вербальных и невербальных параметров для эффективного взаимодействия), coherence (связность речи) [20].

Для последних версий CEFR (2018, 2020) характерна выраженная плюрилингвальность коммуникативной компетенции и выделение коммуникативных стратегий и видов деятельности: рецепции, продукции, медиации и интеракции взамен принятой ранее парадигме видов речевой деятельности – аудированию, чтению, письму и говорению. Были добавлены дескрипторы для нового вида речевой деятельности - медиации [21, 22].

В отечественной лингводидактике в период с 80-х годов XX в. по настоящее время проводится много исследований, посвященных отдельным видам речевой деятельности, включая говорение и аудирование. Параллельно с этим, начиная с 2018 г., отмечается новая тенденция к интегрированному рассмотрению вопросов обучения говорению и аудированию на основе дискурсивного подхода к обучению иноязычной устной речи. В рамках данного подхода обучение общению снова рассматривается в единстве процессов порождения и восприятия устной речи, но особое внимание уделяется учету различных лингвистических и экстралингвистических факторов [13]. Отмечается растущий интерес со стороны исследователей к созданию условий для вариативного и

индивидуализированного обучения студентов [17], осуществления интеракции между разноуровневыми учащимися [18], изучению вопросов интеграции говорения с другими видами речевой деятельности и смысловой переработки информации [9].

Таким образом, интерес к обучению устной речи в методике обучения иностранных языков менялся. При этом он имел специфические черты не только в зарубежной, но и в отечественной методике обучения иностранным языкам. Выявлены следующие тенденции:

1) произошел переход от минимального и необязательного обучения устной речи в условиях преобладания переводных методов к радикальному развороту в сторону прямого метода с приуменьшением роли обучения письменной речи и практически полным отказом от использования родного языка на занятиях;

2) в отечественной методике появился сознательно-сопоставительный метод, который был противопоставлен бихевиористическим по своему содержанию аудиолингвальному и аудиовизуальному способам обучения иноязычной устной речи, популярным в то время на западе;

3) был разработан сознательно-практический метод, сломавший структурную окостенелость сознательно-сопоставительного метода и ознаменовавший собой переход к использованию устной основы обучения иностранному языку во всех его аспектах;

4) внедрен повсеместно коммуникативный подход и коммуникативный метод обучения иностранным языкам, предопределившие взрыв интереса к обучению устной речи и появление новых коммуникативных методик в обучении иноязычной устной речи;

5) в западной методике обучения иностранным языкам появились единые (общеевропейские) стандарты обучения устной речи; возникла потребность в их обновлении; в новой версии стандартов (CEFR 2018, CEFR 2020) выделены коммуникативные стратегии и виды деятельности: рецепция, продукция, медиация и интеракция;

6) в отечественной методике обучения иностранным языкам наметился переход от изолированного рассмотрения говорения и аудирования к методике интегративного обучения данным видам речевой деятельности, к единству и неразрывности устноречевых умений на основе дискурсивного подхода к обучению.

Заключая, следует отметить, что в настоящее время тенденция к поиску новых ориентиров отмечается как в отечественной, так и в зарубежной (западноевропейской) методике обучения иностранным языкам. В условиях гетерогенных групп особая роль отводится вопросу эффективности совместного обучения устной речи студентов, отмеченных разными уровнями владения устноречевыми умениями. Разноуровневое обучение в данном случае рассматривается как необходимое условие для активизации возможностей обучения студентов устному общению. В связи с этим в отечественной методике обучения устной речи также как и на западе происходит переход от отдельного

рассмотрения говорения и аудирования к методике их интегративного изучения и исследованию проблемы развития комплексных устных речевых умений с учетом разноразовности студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабаева В.Т., Ахмедова Н.И. История методов обучения иностранным языкам // Наука. Мысль. 2014. Том. 4, № 3. С. 8-18.
2. Бабушкина Л.Е., Пискунова С.И. Модель реализации разноразовного обучения иностранному языку // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 130-135.
3. Берстенова А.Б., Фишер И.М. Аудиолингвальный и аудиовизуальные методы обучения иностранному языку // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. 2016. № 1. С. 26–29.
4. Боголепова С.В., Шадрова Е.В. Методология обучения иностранному языку в вузе: реализация ФГОС ВПО // Преподаватель XXI век. 2015. № 2-1. С. 189-203.
5. Ведель Г.Е. Развитие сознательно-практического метода и становление факультета РГФ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 1. С. 94-110.
6. Гусевская Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2013. № 6(53). С. 167-171.
7. Давыдова Ю. Г. Сущность понятия "коммуникативный подход" в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Том. 6. № 5. С. 832-840.
8. Захарова Е. А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 676-679.
9. Каргина Е.М. Последовательность развития разных видов иноязычной речевой деятельности // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). С. 612-615.
10. Корнев А. А. Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 152-163.
11. Куклина С.С., Татарина М.Н. История методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2012. 111 с.
12. Лушникова И.И. Практика применения интегративно-дифференцированного подхода к обучению устной деловой иноязычной речи (на основе аутентичных текстов) // Педагогика и психология [электронный источник]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-primeneniya-integrativno-differentsirovannogo-podhoda-k-obucheniuyu-ustnoy-delovoy-inoyazychnoy-rechi-na-osnove-autentichnyh>
13. Новикова В.В. Дискурсивный подход в обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения: материалы российско-узбекского образовательного форума по проблемам общего образования. Ташкент, 23–24 ноября 2022 года / под науч. ред. С. В. Тарасова. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. С. 283-288.
14. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 173 с.
15. Таликина Е.Д. К вопросу об истории методов преподавания аудирования // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Том. 11. № 2.
16. Таратута И.В. Обучение устной речи студентов неязыковых вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 213-216.
17. Тарева Е.Г. Методика обучения иностранным языкам: воспоминания о будущем // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций:

становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2021. С. 12-25.

18. Щепелев О.В. К вопросу о разноуровневом совершенствовании умений устной речи студентов // Новый мир. Новый язык. Новое мышление: материалы конференции 03 февраля 2023 года. Москва: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации. 2023. С. 370-376.

19. ФГОС в сфере ВО по направлениям бакалавриата [электронный источник]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>

20. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 2001 URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (accessed: 31.01.2024).

21. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 31.01.2024).

22. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (accessed: 31.01.2024).

Щербакова О.Ю.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о работе с профессионально-ориентированной лексикой по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности» в магистратуре. В данной статье анализируется вопрос дальнейшего развития лексической компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка профессиональной деятельности в магистратуре по программе обучения «Международная экономика».

Ключевые слова: коммуникация, профессиональная лексика, словообразование, аутентичный текст, активные слова

Современные науки в области лингвистики, психологии, методики решают вопросы, связанные с владением и обучением иностранным языкам на различных уровнях образования. Как показывает практика, при подготовке магистров по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности» происходит совершенствование навыков всех видов речевой деятельности.

В данной статье анализируется вопрос дальнейшего развития лексической компетенции в процессе изучения иностранного языка профессиональной деятельности в магистратуре по программе обучения «Международная экономика» для стандартов подготовки специалистов в области мировой экономики, международных экономических отношений, в результате, который формируется готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках.

Под профессиональной лексикой понимается специализированный словарный запас, связанный с определенной областью деятельности, который используется экспертами [1]. Употребление профессиональной лексики составляет основу профессиональной коммуникации. Поэтому одним из важнейших аспектов обучения является составление и активизация активного словарного запаса магистранта.

Также, в процессе обучения лексики происходит совершенствование навыков аналитического чтения оригинальных текстов по направлению подготовки [2, с 27], навыков аудирования, письма, говорения.

Критериями отбора материала по содержанию обучения являются: соответствие целям обучения, аутентичность, тематическая насыщенность. Предполагаются следующие темы для изучения: “Economics: “Business and businesses”, “Economic cycle and key economic indicators”, “Brands”, “Careers”, “Companies”, “Marketing”, “Personnel management”, “Financial instruments”, “Accounting and bankruptcies”, “Banks and banking”.

Работа с профессиональной лексикой предполагает выделение лексических единиц профессиональной лексики для составления лексического словаря, связанного с направлением подготовки. На данном этапе происходит выделение и отбор лексических единиц в границах данного текста. Терминологический словарь составляется магистрантами на основе определенных принципов: принцип типовых моделей словообразования различных частей речи, принцип образования терминологических словосочетаний, принцип полисемии [3].

Приведем в качестве примера некоторые виды упражнений. Достаточно продуктивными являются упражнения на словообразование как основной путь и средство пополнения словарного состава любого языка, механизм создания производных слов. Развитие и совершенствование основных способов образования слов позволяет успешно овладеть системой языка. Лексические единицы, образованные по определенным моделям словообразования, являются источником потенциального профессионального активного словаря.

Пример: Complete the table for word-formation. Translate the words.

Noun	adjective	Verb
<i>productivity</i>	<i>(productive)</i>	<i>(produce)</i>
<i>(increase)</i>	<i>increasing</i>	<i>(increase)</i>
<i>finance</i>	<i>(financial, finance)</i>	<i>(finance)</i>

Пример: Form adjectives from the given ones with the help of the prefixes and point out the changes in meaning.

practical, appoint, conscious, accurate, acceptable, legal, complete, approval, measurable, expensive.

Пример: Translate the words, explaining the meaning of the prefixes.

insolvent- (неплатежеспособный; несостоятельный)

non-core assets- (неосновные, второстепенные, активы)

destocking – (сокращение запасов)

overcapacity – (избыточные производственные мощности)

re-engineering business process reengineering, - (перестройка, реорганизация)

outsourcing –(аутсорсинг, привлечение внешних ресурсов)

Пример: Form nouns from the given words with the help of suffixes –“ment”, “-ant”, “-ness”, “-ist” and translate the words

to adjust-adjustment for seasonal factors – (корректировка (поправка) с учетом сезонных колебаний)

to employ-employment- (занятость)

rapid – rapidity – (быстрота, стремительность)

substitute-substitution- (замещение)

flexible – flexibility -(гибкость)

complicated - complicity- (сложность)

На продвинутом этапе закрепления лексики хорошие результаты дают упражнения на соотнесение единиц языка. Упражнения типа *matching*, где предлагается соотнести изучаемое слово со всеми возможными сочетаниями, упражнения на перефразирование, составление списка всех возможных сочетаний изучаемого слова, используя словарь. Студенты мотивированы создавать самостоятельно полный спектр сочетаний по определенной тематике с применением норм лексической сочетаемости. Этот вид деятельности предполагает работу с аутентичными источниками (Oxford Collocation Dictionary, The VBI combinatory dictionary, поисковыми системами интернета).

Пример: Match the following word-combinations with their meanings.

1. <i>interest rate</i>	a. краткосрочный долг; краткосрочная задолженность;
2. <i>short-term debt</i>	b. бухгалтерский учет
3. <i>takeover bid</i>	c. процентная ставка, ставка процента;
4. <i>reserves</i>	d - обязательства; пассивы
5 <i>accountancy</i>	e. предложение о поглощении
6 <i>current assets</i>	f. резервный фонд, резерв
7. <i>liabilities.</i>	g. текущие оборотные активы

Пример: Match the words in bold in the word pairs to their meaning

<i>initial public offering IPO</i>	<i>a company's profit for a particular period</i>
<i>return on equity -</i>	<i>the first sale of a company's shares to the public</i>
<i>gross margin</i>	<i>to have no profit or loss at the end of a business activity</i>
<i>break even</i>	<i>the final line in the accounts of a company or organization, stating the total profit or loss that has been made</i>
<i>bottom line</i>	<i>a company's profit from selling goods or services</i>

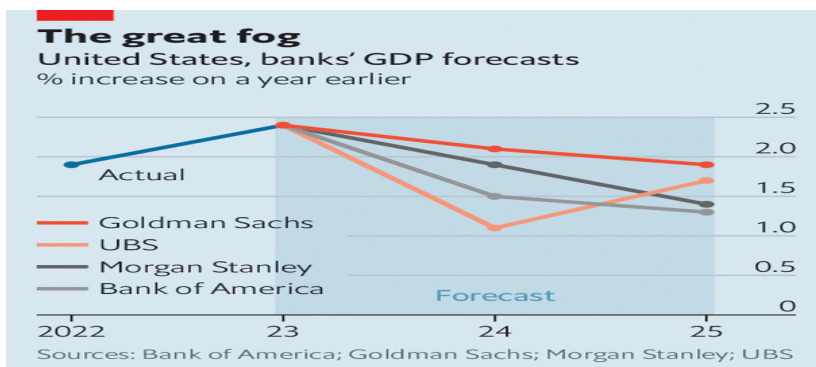
Упражнения на соотнесение могут быть направлены на соотнесение информации из текста статей, эпизодов из аудирования. В подобных упражнениях уместно предложить задания на соотнесение словосочетаний, предложений, частей текста, соотнесение определенного абзаца и ключевого предложения.

Хорошие результаты дает работа с определенным отрывком текста. Например, этим отрывком может быть наиболее значимый отрывок статьи, передающий основное содержание. Рассмотрим отрывок из статьи “How will America’s economy fare in 2024? Don’t ask a forecaster” из журнала The Economist за 2023 год.

Often an investor thumbing through all these will experience a sense of déjà vu. With all the vanity of small differences, researchers will elaborate on why their forecast for growth or inflation deviates by perhaps 30 or 40 hundredths of a percentage point from the “consensus” of their peers.

Yet this year’s crop did not deliver soporific sameness. Goldman Sachs expects growth in America to be robust at 2.1%, around double the level that economists at UBS foresee. Some banks see inflation falling by half in 2024. Others think it will remain sticky, only dropping to around 3%, still well above the Federal Reserve’s target. Expectations for what the Fed will end up doing with interest rates range, accordingly, from basically nothing to 2.75 percentage points of rate cuts. [5].

В процессе работы с данным отрывком выделяются, обсуждаются, активизируются активные слова и выражения, подходящие к данной теме, предлагаются вопросы на понимание. В статье опубликовано визуальное средство-график для иллюстрации экономического роста страны, который прогнозируют экономисты различных банков (Bank of America, Goldman, Morgan Stanley, UBS) на 2024 экономический год. Описание визуального средства (в данном случае графика) во время реферирования статьи является следствием профессиональной компетенции владения навыком структурировать устную речь. Её основными составляющими являются высокий уровень владения как языком, так и предметным содержанием. В данном случае целесообразно повторить схему комментирования визуального средства.



Следует подчеркнуть, что одна из основных целей работы над лексикой – обеспечение повторяемости лексики, тематической и стилистической связанности материала.

В процессе выполнения различных упражнений, нацеленных на дальнейшее развитие лексической компетенции, создается так называемый банк активного вокабуляра для аудиторной и самостоятельной работы.

Полученные навыки продуктивной работы с лексикой в аудитории пригодятся студентам также и при выполнении самостоятельных работ, ориентированных на формирование лексической компетенции.

Среди различных видов работы мы хотели бы выделить тот, который кажется нам наиболее эффективными с точки зрения обучения нормам сочетаемости: творческие задания.

Таким образом, практический опыт показывает, что подобный опыт работы направлен на дальнейшее повышение качества учебного процесса в магистратуре, способствует совершенствованию лексической компетенции у студентов магистратуры, мотивирует интерес к дальнейшей работе над языком в профессиональном аспекте, дает возможность активного усвоения студентами материала, развивает критическое мышление.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Толковый словарь русского языка онлайн [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sinonim.org/t/профессиональная%20лексика> (Дата обращения 16.01.2024)
2. Иванова Е.Е. Корсакова В.Б. Аналитическое чтение аутентичных профессиональных текстов как способ развития универсальных навыков: от твердых навыков к мягким / Е. Е. Иванова, В. Б. Корсакова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2023. – № 4. – С. 20-30. – EDN LGGXXM.
3. Ханян О.Р. Английский бизнес-сленг: как научить студентов использовать его правильно // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и пробелы преподавания. Квант-Медиа. Москва. 2023. С. 161-167.
4. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/hjk> (дата обращения 12.12.2023).
5. How will America's economy fare in 2024? Don't ask a forecaster, November 23, 2023, URL: <https://www.economist.com/finance-and-economics/2023/11/23/how-will-Americas-economy-fare-in-2024-don-t-ask-a-forecaster>. (Дата обращения 16.01.2024)

КОММУНИКАТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ КОНСЕНСУСА В ВЕРБАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается консенсус как разновидность коммуникативного явления, обладающего характеристиками определенных форм вербального поведения говорящих и определяемого закономерностями процесса коммуникации. Материалом публикации служат актуальные новостные сообщения, подготовленные англоязычной редакцией ВВС.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация; консенсус; коммуникативное явление; вербальное поведение

Всестороннее изучение коммуникации как внешней стороны моделирования ситуации общения в последнее время привлекает внимание исследователей самых разнообразных сфер: от политико-экономической, управленческой деятельности в области делового общения до деятельности педагогической в области общения академического, образовательного, в том числе на иностранном языке, который может оказываться и средством общения, и предметом, изучением которого это общение определяется.

Поскольку поведение участника коммуникативной ситуации имеет вербальную и невербальную составляющие, представляется возможным говорить об особенностях вербального поведения говорящего, продиктованного его стремлением достичь определенных целей, используя потенциал консенсуса, часто интерпретируемого как способ или процесс урегулирования конфликта интересов сторон путем нахождения решения на основе общего согласия.[1]

Немалый интерес могут представлять особенности консенсуса как коммуникативного явления, обладающего характеристиками определенных форм коммуникативного поведения говорящих и определяемого закономерностями процесса коммуникации. И хотя литература вопроса выделяет в качестве основных коммуникативных явлений *заражение*, *внушение*, *убеждение* и *подражание*, [2, с.182] возникает вопрос о возможности обнаружения в коммуникативном поведении говорящих консенсуальных характеристик, изучение которых, позволило бы расширить рассматриваемую парадигму коммуникативных явлений за счет включения в нее *косенсуса*. Этот вопрос ждет своего исследования.

Итак, если рассматривать *заражение* как процесс передачи эмоционального состояния, что характерно для коммуникативного акта с участием большой аудитории, *внушение* характеризуется как процесс эмоционально-волевого воздействия на психическую сферу человека. Этот процесс обусловлен снижением критичности и сознательности восприятия человеком информации. *Убеждение*, как процесс интеллектуального воздействия, строится на логическом обосновании добровольного согласия человека, принимающего информацию. Коммуникативное явление *подражания* – не что иное, как воспроизведения чужого поведения.

Обратимся к примерам, заимствованным из выпусков англоязычных новостных сообщений дикторов Би-Би-Си, датируемых 2023 годом, и предложим возможный аналитический комментарий.

В первом сообщении говорится о климатическом саммите, состоявшемся в столице Кении Найроби, в котором приняли участие главы Африканских государств. Корреспондент Би-би-си сообщает о том, что принимающая сторона в лице Президента Кении призвала участников встречи к активизации деятельности, направленной на поиск подходов к решению вопроса климатического кризиса.

В тексте этого сообщения многократно вербализуется идея важности консолидации позиции стран-участниц в обсуждаемом вопросе. Так, сначала используется словосочетание «*continent's approach*» для акцентуации значения единения стран-участниц в работе форума. Далее следует указание на исключительную репрезентативность встречи за счет обращения к стилистически маркированной последовательности «*the first of its kind*», характеризующей климатический саммит, о котором в следующем предложении текста говорится как о «*inaugural Africa Climate Summit*», то есть о мероприятии, которое проводится впервые и в работе которого страны континента впервые демонстрируют определенность своего подхода к поиску решения назревшего кризиса («*pro-active approach of the continent to tackling the climate crisis*»). В следующем предложении говорящий использует модальное сказуемое, подчеркивая продолжающую нарастать напряженность, поскольку говорится о том, что страны Африканского континента должны искать решение проблемы и перестать играть роль жертвы («*should seek to be part of a solution, not just a victim*»), и, несмотря на то, что многие страны в долгах, как в шелках («*deep in debt*»), им следует научиться обслуживать свои международные займы так, чтобы иметь возможность откладывать средства на решение климатических задач («*setting aside money for climate*»). И, наконец, вербализуется надежда на то, что будет выработан единый взгляд на проблему континента и будет достигнуто полное взаимопонимание в обсуждаемом вопросе («*the continent's leaders are hoping to build consensus*»).[3]

Приведем полную цитату из текста сообщения:

African heads of states are gathering in Kenya to discuss the continent's approach to climate change. The meeting is the first of its kind in Africa. The BBC's Senior Africa correspondent Anne Soye reports from Nairobi. It is the inaugural Africa Climate Summit. The host, Kenya's President William Ruto, asked all for a more pro-active approach by the continent to tackling the climate crisis. He said Africa should seek to be part of the solution, not just a victim. A new funding model will also be discussed. It seeks to enable the countries that are deep in debt to service their loans while setting aside money for climate. The continent's leaders are hoping to build **consensus**, so that they speak with one voice when they meet their peers from across the world in two months' time.

(Источник: <https://www.bbc.com/news>; выделение – Автор статьи)

Теперь посмотрим, признаки каких коммуникативных явлений могут быть обнаружены в проанализированном сообщении. Есть основания полагать, что в сообщении вербализовались два из вышеперечисленных коммуникативных явлений: *заражение* и *убеждение*.

Мы можем говорить о *заражении*, учитывая многомиллионную аудиторию радиослушателей с одной стороны и многочисленную референтную группу участников самого климатического форума с другой. Именно этому большому числу слушателей и адресуются призывы занять про-активную позицию, не считать свою страну жертвой, которую другие страны должны спасать, более эффективно распоряжаться заемными средствами.

Вторым коммуникативным явлением, признаки которого обнаруживаются в тексте сообщения, можно считать *убеждение*, поскольку в тексте обнаруживается призыв сосредоточиться на принятии общего для всех стран континента решения, которое нужно будет интеллектуально доработать и убедительно представить на последующих международных встречах.

Финальным аккордом становится упоминание о надежде на достижение *консенсуса* в интересующем референтную группу вопросе, что интерпретируется как решение главной задачи саммита.

Теперь переходим ко второму информационному сообщению. Из краткого обзора корреспондента Би-Би-Си мы узнаем, что Президент Федерации Футбола Испании ушел в отставку на фоне длившегося несколько недель разбирательства («*following weeks of controversy*»). Поводом послужил поцелуй, который он навязал игроку женской футбольной команды («*forcibly kissed a player*») по окончании финальной игры в Австралии. Также выясняется, что капитан команды, которой достался поцелуй Рубиалеса, заявила, что не давала на него своего согласия («*did not consent the kiss*»), она подала иск на обидчика («*has filed a legal complaint*»). Однако же тот заявляет, что поцелуй был осуществлен по взаимному согласию («*claims it was consensual*»). [Там же]

Процитируем соответствующий фрагмент текста новостного сообщения:

The president of the Spanish Football Federation Luis Rubiales has resigned following weeks of controversy after he forcibly kissed a player after the Women's Cup Final in Australia. Spanish Star-payer Jenni Hermoso says that she did not **consent** the kiss and has filed a legal complaint against Mr. Rubiales. He claims it was **consensual**.

(Источник: <https://www.bbc.com/news>; выделение – Автор статьи)

В случае данного примера можно отметить, что текст обнаруживает признаки коммуникативных явлений *внушения* и *подражания*. Действительно, совершенно очевидно, что невербальный жест, то есть поцелуй, которым была отмечена капитан футбольной команды, мог быть интерпретирован ею как жест одобрения и признания ее личного вклада в победу команды в финальной игре чемпионата, если бы этот невербальный жест был воспринят ею критично, то есть в непосредственном контексте его реализации. Однако, интерпретируемый в терминах коммуникативного явления *внушения*, поцелуй повлек за собой многодневное и противоречивое по своей сути разбирательство с участием

многих людей («*weeks of controversy*»), что привело к принятию Рубиалесом решения о подаче в отставку с занимаемого им поста. *Подражание* же проявляется в том, что Дженни Хермосо подала иск на Г-на Рубиалеса («*has filed a legal complaint*»), копируя поведение, то есть подражая действиям других женщин, имена которых упоминались в последние годы в скандалах с сексуальной подоплекой.

В завершающих предложениях текста сообщения употреблены глагол «consent» («*did not consent*») и прилагательное «consensual» («*was consensual*»), между значением которых и значением однокоренного с ними существительного «consensus» просматривается связь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Википедия: Консенсус [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Консенсус> (дата обращения 14.01.2024)
2. Ревская Н.Е. Психология менеджмента. Конспект лекций. – СПб., 2001
3. BBC News. Сайт BBC [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.bbc.com/news> (дата обращения 14.01.2024)

Якушкина Е.И.

НОВЫЙ УЧЕБНИК СЕРБСКОГО ЯЗЫКА: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. В 2023 году на кафедре славянской филологии МГУ им. М.В.Ломоносова подготовлен новый учебник «Полный курс сербского языка» (С.С.Зимодро, С.Миличевич, Е.И.Якушкина). Доклад посвящен изложению концепции данного учебника. Учебник рассчитан на овладение языком до уровня В1, включает большое число упражнений и текстов, в том числе посвященных сербской культуре.

Ключевые слова: учебник; сербский язык; методика преподавания

«Полный курс сербского языка» [Зимодро, Миличевич, Якушкина 2023] создавался для **широкого пользователя**, у которого обычно возникают трудности с усвоением языкового материала. Учебник рассчитан на 100-120 часов аудиторных занятий с целью достижения уровня А2 на границе с В1.

В основу **тематической структуры** положена структура многих других учебников, в том числе учебника [Маркович и др. 2002].

Урок 1. Алфавит и правила письма. Основные фонетические особенности сербского языка

Урок 2. Упознавање (Знакомство)

Урок 3. Говоримо о себи (Говорим о себе)

Урок 4. Породица (Семья)

Урок 5. Кућа (Дом)

- Урок 6. Радни дан (Рабочий день)
- Урок 7. Слободно време и хоби (Свободное время и хобби)
- Урок 8. Шта је било јуче? (Что было вчера?)
- Урок 9. Путовање (Путешествие)
- Урок 10. Одмор (Отдых)
- Урок 11. Храна (Еда)
- Урок 12. Куповина одеће (Покупка одежды)
- Урок 13. Празници (Праздники)
- Урок 14. Знаменитости (Достопримечательности)
- Урок 15. Здравље и спорт (Здоровье и спорт).

Учебник имеет традиционный **сюжет** приезда иностранца в страну изучаемого языка, но ему придана приключенческая форма. Заглавные тексты каждого урока имеют форму диалога и объединены тем, что программиста Павла, приехавшего в Сербию в командировку задерживают на границе, потому что он очень похож на хакера, за которым ведут слежку. Для того, чтобы реализовать замысел сюжетности текстов с первых уроков, когда у учащихся отсутствует лексический запас, мы использовали следующий прием. Сюжетная канва изложена по-русски, а по-сербски дается только простейший диалог. Тексты снабжены словариками.

Дополнительные тексты были включены в виде вставных историй. Это истории, каким-либо образом связанные с героями учебника, либо с ситуациями, в которые они попадали или попадают. Так, например, в уроке №4, помимо диалога, в котором разворачивается сюжет о Павле, есть еще два текста: один - это беседа Павла с его новым другом Гораном о семье Павла и рассказ жены Горана о ее семье. Соответственно уроки были разбиты на части 1а, 1б и т. д. Обычно в каждом уроке три или четыре таких части. У каждой части в абсолютном большинстве случаев есть свой текст и свой грамматический материал. После каждого третьего урока предлагаются упражнения на повторение.

Учебник **традиционного, не коммуникативного** типа, словоизменение в нем излагается в виде парадигм.

Грамматика излагается в виде таблиц с кратким комментарием. В это описание не входят сложные случаи, исключения, вынесенные в грамматическое приложение. Грамматика намеренно описывается популярным, доступным языком без сложных терминов. Например, термин *энкликтика* в учебнике не употребляется.

Грамматические упражнения – главная составная часть учебника. Так, во втором уроке, где вводится глагол «быть» содержится семнадцать упражнений на положительную, отрицательную и вопросительную формы этого глагола, а кроме того есть еще целый ряд лексико-грамматических упражнений, где этот глагол тоже задействован. Грамматические упражнения носят традиционный характер. Как правило, это задания типа «поставить слово в нужную форму».

Не вполне традиционным является то, что при отработке падежных форм, мы исходили из правила – одно упражнение – одна форма. То есть при изучении парадигмы мужского рода единственного числа предлагается 12 упражнений, по два на каждую падежную форму, одно без прилагательного, второе – с прилагательным. Широко применяются грамматические упражнения в виде связанного текста интересного содержания. В первых уроках есть лексико-грамматические упражнения.

В конце учебника содержится блок упражнений на повторение, которые можно использовать по мере необходимости.

Перевод с русского на сербский как форма работы в учебнике принципиально отсутствует, имеются только упражнения на перевод русских слов по пройденному тексту. Основные типы **лексических упражнений** следующие: вставить пропущенные слова (по смыслу или из предложенного списка), найти соответствия типа Кина (Китай) – Пекинг (Пекин), сербское слово – русское слово.

В учебнике много упражнений типа «ответьте на вопросы». Это вопросы по тексту и вопросы, касающиеся личного опыта учащегося. Помимо вопросов, связанных с темой урока, мы предложили вопросы для беседы на разные актуальные темы, вроде пользования мобильными телефонами, изучения иностранных языков и т.д.

Упражнения на развитие речи предложены следующие:

- 1) составить диалог или текст по образцу;
- 2) самостоятельно найти информацию и написать или произнести какой-то текст.

Развитию речевых навыков должно способствовать и то, что в учебнике очень много диалогов. Также в учебнике много упражнений на аудирование (вставить пропущенные слова, ответить на вопросы по прослушанному тексту).

По QR-кодам предлагается обращение к **сайтам, связанным с культурой Сербии**. Задания к текстам ориентированы на поверхностное понимание текста.

Все упражнения и задания в учебнике снабжены ключами, что делает возможным использование учебника как самоучителя.

В ходе написания учебника перед авторами всегда стояла задача – не только раскрыть лексическую и грамматическую темы, но и создать у учащегося **культурологический фон** в рамках данной темы.

На формирование культурного фона часто направлены тексты, лексические упражнения и упражнения на развитие речи (это их вторая цель). Например, текст урока №8 «Шта је било јуче? (Что было вчера?)», который ориентирован на формирование навыка говорения о событиях в прошедшем времени, содержит упоминание памятника знаменитого сербского правителя Стефана Немани, поскольку герои встречаются рядом с ним. И далее в тексте есть три упражнения на понимание и развитие речи, посвященные Стефану Немани и знакомящие с ним: аудиотекст, согласно которому нужно вставить пропущенные слова, письменный текст, по которому нужно ответить на вопросы, и задание

самостоятельно найти информацию о Стефане Немани и дополнить предложения.

Далее в этом же уроке есть упражнение с заданием прочитать диалог о сербской музыке и рассказать, что учащийся узнал на эту тему из диалога. За ним следует упражнение «найдите упомянутые песни и назовите наиболее понравившиеся».

Культурный фон создается и грамматическими упражнениями. Упражнение на рабочий день молодого человека из Баня-Луки в виде аудиотекста, в письменный вариант которого нужно вставить пропущенные слова, дает совершенно иную картину распорядка дня, чем та, к которой привыкли жители больших российских городов. Культурной информацией мы старались оживить монотонность грамматических упражнений.

Таким образом, разными средствами в учебнике раскрываются все основные культурно-значимые темы: музыка, литература, кино, достопримечательности, сербская история, традиции.

Начиная с урока № 12 присутствуют упражнения на чтение текстов с сайтов, посвященных культуре Сербии с использованием QR-кодов. Упражнения включают также и задания к текстам.

Некоторые тексты в учебнике носят биографический характер, они написаны сербами без вымысла, на основании собственного опыта, и это тоже, как нельзя лучше формирует культурный фон, создавая правдивый образ сербской жизни.

Но наиболее ярко сербская культура раскрывается в разделе каждого урока, который так и называется **Сербская культура**, его тексты посвящены основным темам учебника (например, «Сербское повседневное меню» и т.п.).

Тексты о сербской культуре снабжены упражнениями, помимо развития речи, ориентированными на формирование культурологической компетенции и часто на сопоставление сербской и русской культуры повседневной жизни.

К учебнику приложен список литературных произведений, которые согласно проведенному нами анкетированию, являются наиболее популярными или известными и тем самым относятся к тому фонду сербской культуры, с которым должен быть знаком человек, изучающий сербский язык.

В нашем учебнике столкнулись два узуса, две **нормы сербского литературного языка**, центральносербская, белградская, и норма Республики Сербской, Баня-Луки.

Поскольку один из авторов, С.Миличевич, проживает в Баня-Луки, то для ее для языка характерно более частое использование инфинитива в конструкции с модальными глаголами и использование некоторой характерной лексики. Как правило, эта лексика намерено сохранена и снабжена комментариями о региональном характере данного слова (ср. *цеста*, *кино*, *рижа*, *тава*).

Как следствие этого факта в учебнике впервые при обучении сербскому (во всяком случае мне подобные примеры не известны) обращено внимание на своеобразие сербского языка в Республике Сербской.

Наконец, последняя составляющая учебника – это тесты на владение языком на уровнях А1 и А2.

Наибольшее своеобразие учебника заключается в **аудиматериалах**. Учебник озвучен уроженцами г. Валево, носителями образцовой вуковско-даничичевский произносительной нормы, в которой отчетливо присутствуют четыре ударения и заударные долготы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зимодро С.С., Миличевич С., Якушкина Е.И. Полный курс сербского языка. М.: АСТ, 2023. 556 с.

2. Маркович М., Йоканович-Михайлова Е., Киршова М.П., Зенчук В.Н. Сербский язык. М., 2002. 492 с.

Яньшина И.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В данной статье мы проанализируем психологические аспекты использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, выявим потенциальные положительные и негативные воздействия на психологическое состояние обучающихся, и рассмотрим, как сбалансировать высокотехнологичные методы обучения с учетом психологических потребностей и эмоционального благополучия студентов.

Ключевые слова: искусственный интеллект; преподавание иностранных языков; психологическое благополучие студентов

В современном образовании проникновение искусственного интеллекта (ИИ) в процесс обучения приобретает все большее значение, особенно в сфере обучения иностранным языкам. Использование технологий ИИ возможно приведет к переосмыслению традиционных методов обучения и использованию инноваций в этом процессе. Однако, помимо технических аспектов, внедрение ИИ в обучение иностранным языкам имеет ряд психологических последствий, связанных с мотивацией, взаимодействием студентов с учебным материалом, а также степенью эмоционального вовлечения студентов в учебный процесс.

Для понимания процесса использования искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков необходимо перечислить несколько способов интеграции ИИ в обучение иностранным языкам:

1. Приложения для изучения языка: Duolingo, Babbel и Rosetta Stone. Эти приложения используют искусственный интеллект для создания персонализированных путей обучения, адаптируются к уровню языка студента, предлагая индивидуальные упражнения и обратную связь, а также могут быть

использованы для оценки прогресса учащихся и соответствующей корректировки планов уроков.

2. Чат-боты для разговорной практики: Xiaoice от Microsoft и ChatGPT от Google. Эти чат-боты позволяют вести разговор на иностранном языке, моделируют сценарии из реальной жизни и предоставляют немедленную обратную связь по грамматике, произношению и использованию словарного запаса.

3. Автоматизированная оценка и обратная связь: Grammarly и LanguageTool.

Эти программы ИИ используются для оценки письменной и устной речи, обеспечивая мгновенную обратную связь по грамматике, лексике, синтаксису и произношению, позволяя студентам быстро учиться на своих ошибках.

4. Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR): MondlyVR и Google Expeditions. Данные программы предлагают виртуальный опыт изучения языков, имитируя реальные ситуации, что позволяет студентам практиковать языковые навыки в контексте.

5. Технология распознавания речи: API Google, Microsoft Azure, Speech-to-text. Данные инструменты распознают речь, обеспечивая обратную связь в режиме реального времени, учитывая акцент, интонацию и беглость речи.

6. Платформы обучения языку: Wyzant и Preply. Эти платформы используются студентами для работы с виртуальными преподавателями иностранного языка, предлагая индивидуальные занятия, адаптируясь к темпу обучения и фокусируясь на конкретных областях, требующих улучшения.

7. Анализ данных для персонализированных планов обучения: системы управления обучением (LMS) с возможностями искусственного интеллекта.

Данные системы проводят анализ данных, чтобы отслеживать успеваемость студентов и адаптировать планы обучения с учетом индивидуальных особенностей. Алгоритмы искусственного интеллекта также могут проводить закономерности в поведении и успеваемости студентов, чтобы предоставлять целевые рекомендации.

8. Геймификация и интерактивный контент: Memrise и Quizlet.

Геймификация делает процесс обучения более увлекательным и приятным.

Использование вышеуказанных программ ИИ при обучении иностранным языкам может иметь различные психологические последствия как для студентов, так и для преподавателей. Хотя технологии искусственного интеллекта предлагают много преимуществ, они также вызывают определенные опасения. Рассмотрим некоторые психологические последствия, связанные с использованием ИИ в обучении иностранным языкам:

Положительные психологические последствия:

1. Повышенная мотивация [1]. Платформы для изучения языков на основе искусственного интеллекта часто предоставляют интерактивный формат работы. Немедленная обратная связь и элементы геймификации могут сделать процесс обучения более увлекательным и приятным. Здесь также необходимо отметить, что студенты в большинстве случаев с большим желанием и энтузиазмом

относятся к использованию новых, действительно, инновационных возможностей [2].

2. Индивидуальный подход в обучении. ИИ может адаптировать учебные материалы к индивидуальным потребностям и предпочтениям студентов, учитывая темпы усвоения материала, степень понимания и уровень знаний [3]. Такой персонализированный подход повышает уверенность студентов и делает процесс более эффективным.

3. Снижение тревожности. Приложения искусственного интеллекта, которые предлагают непредвзятую обратную связь и создают позитивную среду обучения, могут помочь снизить беспокойство при изучении языков [2]. Студенты могут чувствовать себя более комфортно, совершая ошибки, не боясь ошибиться в виртуальной среде.

4. Гибкость и доступность [4]. Программы ИИ обеспечивают обучение, которое позволяет студентам получать доступ к урокам языка в удобное для них время и темпе. Такая гибкость снижает стресс, связанный с жесткими графиками и сроками [5, 6].

5. Повышение эффективности обучения. Алгоритмы искусственного интеллекта могут анализировать данные об успеваемости учащихся, чтобы выявить их сильные и слабые стороны. Такой подход позволяет более эффективно совершенствовать те области, которые нуждаются в улучшении, что приводит к улучшению результатов обучения в целом.

Негативные психологические последствия:

1. Деперсонализация. Чрезмерная зависимость от преподавателей искусственного интеллекта может привести к ощущению деперсонализации, поскольку студенты могут упустить связь и взаимодействие, которые возникают при традиционном обучении иностранному языку с реальным преподавателем. Нравственность, мотивация, эмпатия и индивидуальное понимание исключаются при прямом взаимодействии обучающихся с ИИ [3]. Это потенциально может повлиять на мотивацию и вовлеченность в процесс обучения.

2. Выход из зоны привычного, комфортного обучения иностранному языку. Внедрение новых технологий, особенно если они неудобны по разным индивидуальным причинам для пользователя, может привести к стрессу. Студенты и преподаватели могут испытывать перегруженность и, как следствие, беспокойство по поводу использования различных инструментов искусственного интеллекта.

3. Отсутствие социального взаимодействия. Изучение языка по своей сути является социальным, и инструменты искусственного интеллекта могут неадекватно воспроизводить межличностные аспекты овладения иностранным языком. Снижение социального взаимодействия может повлиять на коммуникативные и межличностные навыки студентов.

4. Отсутствие творчества и критического мышления. Алгоритмы ИИ могут предоставить студентам новую информацию, но при этом ограничить развитие их творческих и аналитических способностей. Важно не только передавать

студентам новые знания, но также развивать у них способность к творческому мышлению [3]. Студент в какой-то мере перекладывает часть своих когнитивных способностей (мышление, понимание, речь и способность рассуждать) на функционал машины, просто освобождая себе время [2].

5. Чрезмерный акцент на показателях результата обучения. Постоянный мониторинг результатов деятельности студентов с помощью систем искусственного интеллекта может привести к чрезмерному акценту на показателях, что потенциально способствует развитию мышления, ориентированному на производительность, а не на сосредоточение внимания на процессе обучения. Это может способствовать стрессу и тревоге.

6. Утрата автономии. Некоторые студенты могут чувствовать потерю самостоятельности, когда их учебный процесс в значительной степени определяется алгоритмами ИИ. Это может привести к ощущению бессилия, потере инициативности и желания к самостоятельному обучению.

Чтобы смягчить потенциальные негативные последствия, крайне важно тщательно разрабатывать приложения ИИ с учетом психологического благополучия. Сочетание преимуществ обучения иностранным языкам с использованием искусственного интеллекта с учетом межличностных связей и культурной идентификацией имеет важное значение для создания позитивной и эффективной среды обучения.

По вопросу замены преподавателя иностранного языка искусственным интеллектом сам чат GPT прокомментировал данную проблему следующим образом: «Искусственный интеллект имеет потенциал дополнить и улучшить образовательный процесс, но непосредственная замена преподавателей вряд ли возможна. В отличие от ИИ, преподаватели обладают навыками эмпатии, мотивации и социального взаимодействия. Преподаватели способны лучше разбираться в контексте и объяснять материал с учетом разных точек зрения и нюансов, поощряя критическое мышление и формирование собственных мнений» [4].

ИИ может служить полезным инструментом и для преподавателей, предоставляя разнообразный учебный материал, обратную связь по произношению, персонализированные планы обучения, разнообразные материалы для проверки и другие инструменты. Однако важно сохранить баланс между технологией и человеческим взаимодействием, учитывать психологические аспекты чтобы создавать благоприятное образовательное окружение, которое будет способствовать эффективному обучению и одновременно поддержит психологическое благополучие студентов, особенно когда речь идет об уровнях более высокой сложности и обширных навыках коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авраменко А.П. Психолого-педагогические аспекты индивидуализации обучения иностранным языкам средствами искусственного интеллекта // cyberleninka.ru URL: www.cyberleninka.ru (дата обращения: 20.11.2023).

2. Исламов Р.С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникационных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе // www.gramota.net/materials/2/2020/12/61.html URL: <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.12.61> (дата обращения: 21.11.2023).

3. Карпович Э.М. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2023. № 04 (21). URL: <https://scipress.ru/fam/articles/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam.html> (дата обращения: 20.11.2023)

4. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в ВУЗе// Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (дата обращения: 20.11.2023).

5. Сиротюк О.Л. Использование искусственного интеллекта в западном образовании // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва. 2019. С. 126-139.

6. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. Intelligence unleashed: An argument for AI in education. – London: Pearson, 2016. – P.60.

7. Schmidt T., Strasser T. Media-Assisted Foreign Language Learning – Concepts and Functions // Teaching English as a Foreign Language: An Introduction. – Stuttgart: Metzler, 2018. – P. 211-231.

Baglai N.O.

A STUDY OF THE PROBLEMS OF TEACHING CHINESE ONLINE

Abstract. *This paper is dedicated to study of the problems of online Chinese language teaching, which includes the relevance of the study, covers the strengths and weaknesses of online teaching in videos chosen as an example, and also contains suggestions and ideas for improvement.*

Key words: *Chinese language, online learning, teaching problems*

In recent years, the Internet has become an important part of the modern educational process and the use of online resources and various services has become a regular feature of education at all levels. One of the modern forms of organizing learning activities is the online course. All the basic educational functions inherent in offline courses should be maintained in online courses, so students are able to see and hear the teacher, ask questions, participate in quizzes and tests, etc. The important task for teachers is to be able to keep students interested in their lessons and present them in a way that is accessible and interesting to students who are actively using modern technology and internet capabilities. [9, p 48]

Because of the COVID-19, most of the offline Chinese classes had to be switched to online ones, but many issues need to be thought through and studied, for example, how to ensure the quality of online Chinese teaching, how to make use of the strengths of the Internet and how to overcome the shortcomings of online teaching. [3] [4]

It is necessary to consider the strengths and weaknesses of online learning for both teachers and students. Online learning has the following strengths:

- The teacher can teach from home or another city, rather than in a classroom;

- There is no need to pay rent for premises or other organizational costs;
- Online learning systems allow routine processes to be automated, such as marking course attendance or displaying the results of online tests;
- The teacher can use different online tools for learning. For example, videos, screen sharing, presentations, chat and interactive teaching methods;
- Students from different cities or countries can join the course;
- Students do not need to buy the textbook; they can use the electronic version;
- If the teacher records the lesson, students can watch the video again and repeat what they have learned, etc. [1] [2] [6]

There are also several weaknesses of online learning:

- When the teacher moves from offline to online, he or she may be less familiar and experienced with the educational platform and other programs required for learning;

• In order to learn the course effectively, a stable internet connection and the proper functioning of the software facilities are required. Sometimes there are technical problems that are difficult to cope with;

• The teacher sometimes cannot see the students' faces because he or she does not ask all students to turn on the camera, so the teacher cannot assess their level of attention and engagement in the process. This makes it difficult to ensure that students are engaged in the content, that they understand the material and that there are no how-to questions;

• Students miss out on face-to-face interaction with the teacher and other students. This is especially true when the course consists of recorded video lectures and the student is unable to get answers to questions of interest from the teacher while looking at the material;

• Students may be inattentive when studying online, so they need to be disciplined, responsible, motivated to learn effectively, etc. [5] [7] [10]

Two videos with excerpts from an online lesson in Chinese were selected for analysis.

The first video, "Online lecture video for Chinese Language International Education interns", has several strengths. For example, the teacher and the students turn on the camera and can communicate freely, the students can follow the teacher and read the new words aloud, and they can ask questions. Students can also see pictures, pinyin and English translations of the vocabulary. After the students have read the vocabulary with the teacher, the teacher suggests an exercise using colored cards and asks the students to look at the pictures and recall the vocabulary. The colored cards help the students to remember the words they have just read. The teacher waits patiently for each student to read the word out loud; if there is a mispronunciation, she says the word again several times.

However, there are several weaknesses to the teaching method, for example, the teacher speaks very quickly and the students' language level is not yet very high (HSK2), so they may not be able to understand some things. This is particularly evident when the teacher read examples of new words to the students (01:45-02:12). Also, the exercises are not short and the teacher should give the students a few minutes to read

the sentences and then choose a vocabulary together to replace the missing word (01:26). The teacher asks for the exercises to be done in class, it is better for the students to complete these exercises after class. During the lesson, students can make their own sentences using the vocabulary; ask questions if they are not sure, etc.

The second video, "Chinese International Education Internship teaching Indonesian students online", also has several strengths: the teacher uses different colored vocabulary to make it easier for students to use one grammar point to make sentences. The teacher asks the students to read the dialogue in small groups. When students do not know how to make sentences, the teacher gives more examples and helps answer questions.

There are also several weaknesses to this video: the teacher also speaks very quickly and students do not have the opportunity to make their own sentences using the structures they have learnt. When working on the filling in the blanks exercise, the teacher asks all the students at the same time and the online class becomes very noisy so it is impossible to hear if each student has answered correctly. The teacher asks the students to make a sentence, but there is no prompt on the screen. For students with a low level of Chinese, it is very difficult to make a sentence on their own.

The reasons for all the weaknesses may lie in the teacher's inexperience, the short teaching period and the fact that the learning process is not fully adapted to the online format.

After listing the shortcomings of the two videos mentioned above, it is important to write down suggestions and ideas for improving them:

The teacher should not speak very quickly, which can affect the quality of the students' perception of what is being said. If there is a lot of material to cover, the teacher can show the main points on the screen and let the students read them.

Depending on how many students are in the class, the teacher has to organize the communication process appropriately: in the video above, there are two to four students in the lesson, so the teacher can take time to ask each student individually, or students can work in pairs to do the exercises.

The teacher lectures with the correct structure of the presentation: if two different grammatical structures are to be explained, there is no need to put them on the same slide. Each grammatical structure should be presented on a separate slide so that students are not confused and can read the examples. The slides can provide a brief explanation of the grammatical structures, give examples and add some pictures to illustrate them.

The main rule of preparing an online course is to use an interactive teaching method. This method makes the student an active participant in the educational process. In the course, students can act as experts, conduct learning experiments and formulate hypotheses. Most importantly, they learn to learn as part of a team. [8]

There are a number of programs available to help teachers deliver their lessons, for example, the interactive presentation platform Ahaslides.com. This platform allows creating presentations in which various surveys, quizzes and learning about new topics can be carried out.

Another useful program is the MIRO visual collaboration platform, which allows teachers to attach photos, screenshots, and pages from the textbook, and also use handy templates. Students can watch videos and write their answers on the same board.

Thus, the online format of learning Chinese is relevant nowadays, and if the teacher takes into account possible problems that can negatively affect the learning process, this format can be effective and accessible to a large number of students.

REFERENCES

1. Bakhromjon B.J. Problems and solutions for online teaching and learning of foreign languages // Academic research in educational sciences. 2021. №Special Issue 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problems-and-solutions-for-online-teaching-and-learning-of-foreign-languages> (accessed: 10.12.2023).
2. Bobrova N. E. Online learning as part of the educational environment: strengths and weaknesses // Colloquium-journal. 2020. №8 (60). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-obuchenie-kak-chast-obrazovatelnoy-sredy-silnye-i-slabye-storon-y> (accessed: 13.12.2023).
3. Chkheidze S. Role of technologies in education // EESJ. 2021. №11-5 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/role-of-technologies-in-education> (accessed: 30.11.2023).
4. Goodson, L. A., Nilson, L. B. Online Teaching at Its Best: Merging Instructional Design with Teaching and Learning Research. UK: Wiley. (accessed: 11.12.2023).
5. Jingshen Jiang Exploring the effectiveness of foreign teachers in online language courses // European journal of economics and management sciences. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/exploring-the-effectiveness-of-foreign-teachers-in-online-language-courses> (accessed: 11.12.2023).
6. R. H. Boboxo 'Jayev Learning foreign languages online // Science and Education. 2022. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/learning-foreign-languages-online> (accessed: 16.02.2023).
7. Shamina N.V. Online learning in the educational process: strengths and weaknesses // KPZh. 2019. №2 (133). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-obuchenie-v-obrazovatelnoy-protsesse-silnye-i-slabye-storony> (accessed: 10.12.2023).
8. Shavkieva D.S., Bakeeva N.S. The use of ICT as an interactive method of foreign language study // Проблемы науки. 2019. №4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-use-of-ict-as-an-interactive-method-of-foreign-language-study> (accessed: 16.12.2023).
9. Stone, R., Glover, I. Adapting Higher Education Teaching for an Online Environment: A Practical Guide. UK: SAGE Publications, Limited (accessed: 24.12.2023).
10. Urinov R. Innovative communication technologies in teaching foreign languages // SAI. 2022. №B7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovative-communication-technologies-in-teaching-foreign-languages> (accessed: 10.12.2023).

Frolova G.M.

DEALING WITH MIXED -ABILITY CLASSES

Abstract. *The article is devoted to teaching mixed-ability foreign classes. The author looks at both the benefits and the challenges of assembling students of different levels of language proficiency in the same group, and suggests ways of tackling the likely problems.*

Key words: *mixed-ability classes; differentiated instruction; pair work; small-group work; role-playing.*

Teaching foreign languages can be a challenging task, especially when dealing with a multi-level audience. A multi-level audience refers to a group of students who have varying levels of experience and proficiency in the target language. This can include beginners, intermediate, or advanced speakers, who have absolutely different interests, goals, motivation and attitude toward learning foreign languages. Groups containing students of different ability levels are also known as heterogeneous groups. [3, p.1]

Teaching a multi-level audience requires careful planning and preparation to ensure that all students are engaged and challenged at an appropriate level. This can involve using different teaching strategies, such as differentiated instruction and multi-level activities, to accommodate the diverse needs and abilities of the students.

Teaching mixed-ability and multi-level groups has always caused a lot of problems in the foreign language classroom. Those problems can be related to the psychological climate in the classroom, as well as to the academic progress of both slower and more advanced students. On the one hand, the slower students may hold back more linguistically proficient students, on the other – the less able students may feel uncomfortable and even develop an inferiority complex.

One way of dealing with the problem is streaming students according to their academic performance. The practice of grouping students has both advantages and disadvantages. Since the teacher does not have to deal with a wide range of abilities, one benefit is that the lesson may be simpler to design and manage. The separation of slower learners, however, might exacerbate their social and emotional problems since they may begin to view themselves negatively as a result of being put in a "slow group", which can demotivate students from learning foreign languages. When students are divided into distinct "slow" and "fast" classes, they do not develop enough to fit into a regular class.

Another way of forming groups, which can help students with different learning abilities, is to put students in mixed-ability groups. Usually, a group of mixed abilities means that randomly selected students are assembled in the same class, regardless of their abilities or achievements in the subject. In these groups teachers can encourage the stronger students to help the weaker ones. If teachers encourage peer teaching as a positive thing to do, most of the stronger students are usually keen to take on the role of a facilitator. Activities in groups or pairs let students cooperate and learn from one another, as well as allow teachers to monitor students. A strong student might provide knowledge to the group, who are not as smart as he or she, when they work with inferior students. [4]

Pairing or grouping students of different levels of language proficiency helps to promote active learning because support of lower-level students by stronger students helps to reinforce their own learning. Even though the weaker students may appear to gain more from this pairing, pairing is mutually beneficial for all students in terms of language learning. Higher-level students gain not only self-confidence, but are also more likely to retain what they learn by helping their group-mates. Furthermore, students develop team-building skills and learn to communicate within a group to

achieve the tasks set in class. Teamwork greatly enhances the development of supportive relationships and greater self-esteem. Depending on the classroom dynamics, higher-level students who guide and support their group-mates, help to motivate their group-mates to do the task set. In both cases, the students learn and develop collaborative skills.

Teaching foreign languages to a multi-level audience can be very challenging, as teachers need to understand their students' language backgrounds and learning styles to tailor their teaching methods and lesson plans accordingly.

The goal of teaching in a mixed-ability classroom is to provide every student with an education that is tailored to their individual needs and strengths. By taking a student-centered approach and using a range of different teaching strategies, teachers can help every student succeed and thrive in their learning environment.

Speaking about differentiation strategies, it is important to highlight that these strategies in teaching foreign languages are essential for every teacher to implement. Differentiation strategies help to create a more diverse and inclusive learning environment where every student has a chance to succeed.

Problems of working with a multi-level class

Teaching in a multilevel group is quite interesting, as every lesson brings a new challenge to solve, which will never make the process of teaching foreign languages boring or monotonous.

However, it should be indicated that some serious problems can arise in a mixed-ability group. Mixed-ability teaching is related to working together with students who have different personalities, skills, interests and learning needs. Though most classes are usually multi-level, teachers find teaching such classes a very difficult and demanding task as it involves planning lessons which include a rich diversity of tasks corresponding to a variety of learning styles and abilities.

The major problems that teachers can face while teaching foreign languages in multi-level groups include:

- Classroom organization
- Excessive check work
- Satisfying various learning styles
- Making learners involved

Classroom organization

When a teacher uses group work, there might be chaos in the classroom with so many seats rearranged and moved around, which can ruin the learning atmosphere. Additionally, teachers have to speak rather loudly to make sure that everyone can hear them in a clear way that can make the teacher feel exhausted.

Excessive check work

Working with a big multi-level class, foreign language teachers have to check a lot of written or oral assignments practically every day. For this reason professors are not able to give immediate feedback or comments to their students. It is indeed a tedious task, which may occupy the biggest part of teachers' time, making them unable to respond to every learner in a proper way. However, it is quite important to explain

to individual students, especially to slower students, their mistakes as it will help a learner to avoid the same mistake in the future.

Satisfying various learning styles

In a multi-level group, students accept the information and develop language competences through classroom practice in absolutely different ways. Doing a text study, for instance, some students prefer to get access to the contents and structures individually, while others choose to work on the text with the instruction of the teacher in class. Many young inexperienced teachers find it difficult to provide proper teaching to meet the demand of each learning style and to cater for the needs of every learner.

Making learners involved

It has always been crucial for every foreign language teacher to make students concentrated and focused in class, to have them involved in the learning process. Unfortunately, the tasks of activities set in a multi-level class are not always individualized. Only a small part of the learners tend to participate actively in the classroom discussions or whole-class activities, while the rest of the group may not be involved, and some students may even feel bored. In such situations students can lose motivation and concentration, which can lead to bad academic results.

While the challenges and problems associated with mixed-ability classes may seem overwhelming, there are advantages to teaching and learning to manage these classes: foreign language teachers are provided with plenty of opportunities in mixed-ability classes to further develop as teachers as they need to embrace different problem-solving approaches to help deal with difficulties faced in the classroom and also experiment with a wide range of teaching approaches to see what works best.

In addition to this, other advantages include the fact that from a mixed-ability class, the teacher can get an insight into different student experiences, knowledge, and ideas to give interesting student-centered lessons, and in these classes, students can help each other and, by extension, learn a lot from their fellow-students.

There are a variety of teaching techniques and activities that can be utilized in mixed-ability classrooms, including differentiated instruction, flexible grouping, project-based learning, and peer-to-peer collaboration. It is important for teachers to be creative and adaptable, and to try new things if something is not working for a particular group of students.

One of the most important ways to deal with mixed-ability classes is to always give clear instructions and to present them in an easy, manageable way. This contributes to making the students find new information more meaningful and interesting. It is important for the teacher not to rely too much on correctness, but to focus on communicative competence and create motivating situations with a calm and welcoming environment where the students know that it is natural to make mistakes as it is a part of the learning process. This can reduce the level of anxiety among the students.

In our opinion, a very efficient activity that may help deal with mixed-ability classes is role-playing; students may be assigned smaller and more responsible roles depending on the students' interests, on their level of language proficiency, on the

students' strengths and weaknesses. Anyway, each student can get involved in the role-play, which is usually a motivating, problem-solving activity. Putting on a role, students are less afraid of making a mistake, of being interrupted by the teacher, who, in fact, according to the basic rules of role-playing, is to remain a silent observer. One of the essential benefits of role-playing in language training is that it builds confidence. Faced with communicative tasks which require the use of the target language within a safe environment, language learners gain confidence, and learn ways to tackle the given situation effectively, developing problem-solving skills. [1,2]

Overall, dividing multi-level students into various groups/pairs is essential for promoting tailored learning, enhanced social and learning environments, participation, and relationships. It can result in better educational outcomes and foster deeper, more meaningful connections among students.

Additionally, it is crucial to create a motivating environment in a mixed-ability class for supporting student learning, boosting confidence, and fostering collaboration. It is a key factor in ensuring that all students have the opportunity to achieve their full potential. A motivating environment can help students feel comfortable, taking risks without fear of failure. A motivating environment can help students stay focused on their learning goals and be more willing to participate in class activities and discussions. This leads to increased knowledge retention and higher academic achievement. It goes without saying that when students feel motivated, they are more likely to feel confident in their abilities and are willing to take on challenges and participate in different classroom activities. A friendly environment can encourage students to work together, regardless of their abilities. This promotes teamwork and enhances the learning experience for all students.

Foreign language teachers should also make use of a variety of resources, including innovative technology and multimedia, to engage mixed-ability students at all proficiency levels. Modern technology can assist language learners acquire language fluency in real-life contexts, promote consistency and retention in lessons, as well as give learners greater flexibility to learn at their own pace.

Planning is of great importance, too: it provides a framework for teaching and learning. It outlines the objectives, activities, and assessment that will be used to help students achieve their goals. Proper lesson planning also allows for adjustments and modifications to be made according to the needs of individuals or the group, which makes the learning process more effective and meaningful. Lesson planning is critical in ensuring that students receive a structured and effective learning experience.

Last but not least, planning textbooks and the syllabus for mixed-ability classes requires a lot of careful consideration to ensure that every student receives the education they need. For example, a comprehensive textbook is essential to the success of a mixed-ability class. It should provide information at different ability levels, starting with basic and leading up to advanced concepts. This approach helps to ensure that every student can learn at their own pace and have a chance to achieve academic success. Also, teachers should provide supplementary materials. Supplementary materials such as visual aids, vocabulary lists, and study tips are helpful for students

who may need extra support. Good course books should offer extra help to students with special needs or slower learners to encourage their success and academic growth.

While it may seem daunting to teach mixed-ability classrooms, foreign language teachers should instead see it as a challenge and adventure. As a teacher, it is impossible to grow, develop and learn if there are only disciplined and easy classes to teach. Those are, of course, nice and should be appreciated as such, but mixed-ability classes are challenging and motivating for creative teachers ready to learn.

Teachers are also faced with the shortage of training programs and strategies to prepare them for such situations at the workplace. Instructors in mixed-ability classrooms need to be provided with continuous training to manage the challenges of their diverse learners better.

Nowadays the teaching and learning of English as a foreign language is mostly conducted in multi-level classes, and for that reason it is crucial to promote and explore strategies of dealing with multilevel class. One of the most important aims of the education system is to foster students' practical capacities at all levels, it is necessary to try to find a key to every student with the help of the multi-level approach.

To summarize the above, teaching a foreign language to a multi-level audience may seem like a daunting task, but it is achievable. The key is to involve and encourage learners while adapting the material to the varying levels of students; inclusivity should also be a top priority. With time, patience, and creativity, teaching foreign languages can be a gratifying experience for both learners and teachers.

Carol Ann Tomlinson might have stated it best: "A secure teacher comes away from today with important questions to puzzle about overnight and the belief that today contains insights necessary for a more effective tomorrow." [4]

REFERENCES

1. Фролова Г.М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов (английский язык, языковой вуз): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский государственный лингвистический университет. Москва, 1987.-25 с.
2. Livingstone, Carol. Role Play in language Learning. London,1983. 104 p.
3. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. London, Pearson Education Limited, 2002 (Third Edition). 595 p.
4. Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated instruction. In: Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). (2017). Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives. New York: Routledge. (pp. 287-300).

INFLUENCE OF HIGH-STAKE ENGLISH EXAMINATION ON STUDENTS' PERCEPTIONS OF EFL TEACHERS' TEACHING CHARACTERISTICS IN ETHIOPIAN CONTEXT; ITS IMPLICATION FOR DIPLOMATIC RELATIONS

Abstract. *It is unclear how the high-stakes English exams have affected students' perspectives of EFL teachers' teaching qualities, given their diverse academic backgrounds. Thus, the goal of this study was to bridge the knowledge gap by employing a mixed method of embedded research design and collecting data via questionnaire and Focused Group Discussion (FGD). The questionnaire was administered to a stratified random sample of 382, 12th grade students those engaged to join higher institutions. The students with their academic achievements were selected from eight secondary schools found in East and West Wollega zones of Oromia Regional State, Ethiopia. Data analysis involved descriptive statistics, multivariate and one-way ANOVA. The data gathered through FGD was to substantiate the questionnaire. The qualitative method was used to conduct FGD with the selected student participants of different academic achievement levels from each school. The recorded data was subsequently transcribed, translated, analyzed, and discussed thematically. From the study, it is noteworthy that students with varying academic backgrounds exhibit washback variability. There are variations in mean scores between students with varying levels of academic achievement. That is, the high-stakes ESSLCEE has a greater detrimental impact on the low-achieving groups than it does on the high-achieving ones. The findings imply that there are disparities in students' views about their EFL teachers teaching qualities because of the washback of the high-stakes English examination. The study's conclusions have led to the forwarding of recommendations, and the findings have implications for test takers, educators, testers, curriculum designers and policy makers in Ethiopia and elsewhere.*

Keywords: *high-stakes English examination, students' perceptions, EFL teachers' teaching characteristics, students' academic achievements*

1. INTRODUCTION

In the fields of diplomacy and international affairs, language plays a crucial role as the main means of communication. It acts as a bridge for the exchange of ideas, the promotion of understanding, and the negotiation of national interests. The activities that diplomats perform include persuasion, communication, presentation, and negotiation, all of which require language proficiency to be carried out successfully. Emissaries and envoys understood the importance of language from the time of the ancient empires to the colonial era. It served as the means of communication between tribes, kingdoms, and empires. Latin functioned as the common language for religious and diplomatic discussions throughout mediaeval Europe, and multilingual Ottoman ambassadors engaged in negotiations with European, African, and Asian parties. For centuries, Classical Chinese was the primary language of diplomacy in East Asia. Although these linguistic conventions promoted diplomacy, they also revealed power relationships. The Old Testament account of the struggle between the Gileadites and Ephraimites[1].

English is unquestionably the most widely spoken language in the world, especially given the rise in global connectedness. It has become the current global lingua franca for business, politics, science, technology, and aviation. Most of non-native English-speaking nations have included the language in school curricula to

prepare their learning citizens for a range of professional prospects in international business[2].

One of the nations where English is taught as a subject at various academic levels and as a medium of instruction in secondary schools and higher education establishment is Ethiopia. EFL teachers' efforts are crucial to achieving the necessary level of English proficiency, but as a result of the exam's influence, students have been seen to lose trust in the EFL teachers' endeavor to teach them. As studies show, [3], [4] students' efforts to master all the necessary English skills they encounter in the real world are impacted by the exams they take to graduate from secondary schools, and to join higher institutions.

The consequential effect of testing on teaching and learning, which is known these days, as washback studies [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11] has been documented in many literature, as tests in reality exert greater power on its stakeholders across many walks of their lives [3].

The washback of tests have become the ever-existing phenomenon with their multidimensional and complex nature [4], [12].

Abundant researches have been increasingly undertaken on the washback of high-stakes tests on teaching-learning (e.g. [13], [14]. However, less emphasis has been given to the learners [3], [15], [16], the key participants, whose lives are mainly and directly influenced by the tests [3], [17], [18], [19]. In line with this, researchers recommended the need to explore the impact of tests on learners [15], [20].

Though attempts have been on the rise to respond to the paucity of washback studies on learners and learning [3], [7], [21], [22], [23], [24], [25], [26], [27], [28], the emerging studies did not give attention to the influence of high-stakes English tests on students' EFL teachers' teaching characteristics vis-à-vis the perceptual differences may exist among learners of different academic achievement levels. Thus, the current study aimed to contribute to the literature on language testing by reflecting on the washback variability that may exist among students of different academic backgrounds.

2. Statement of the Problem

Though the consequential impact of testing on teaching-learning gave rise to washback studies [13], [14], the lack of empirical studies aimed at determining the relationship between how the important stakeholders of testing, namely the learners, are affected has been raised in the washback literature [16], [29]. Thus, this study was prompted by the scarcity of washback studies focusing on the learners. Moreover, as noted by [30], most of the studies available on learner washback have not adopted comparative study which could help to see clearly the washback variability of the high-stakes test on learners of different academic background. Furthermore, in particular to the context of the current study, no study seems to have been carried out to tell us the extent of the influence of high-stakes Ethiopian Secondary School Leaving Certificate English Examination (ESSLCEE) on the students' perceptions of EFL teachers' teaching characteristics [31], [32], [33]. Examining the variations of washback of high-

stakes ESSLCEE among students of different academic achievement levels provides an important opportunity for English as foreign language (EFL) teachers and other education stakeholders to gain deeper understanding of the link between the washback of tests on learning endeavors that the students make in different learning contexts. This realization led to the requirement for the current investigation formulating two research questions:

- i. To what extent does the ESSLCEE influence the students' perceptions of EFL teachers' teaching characteristics?
- ii. Is there a statistically significant difference in the students' perception of the influence of the ESSLCEE on EFL teachers' teaching characteristics?

3. LITERATURE REVIEW

3.1 Role of Language in Diplomacy

Language, as a primary medium of communication, occupies a central role in the realms of diplomacy and international relations. It serves as a conduit for transmitting ideas, fostering mutual understanding, and negotiating interests among nations. Diplomats engage in negotiations, persuasion, presentation, and communication, all of which necessitate language skills for the effective conduct of diplomatic work. In a world marked by diverse political, cultural, and economic landscapes, understanding the role of language in diplomacy and international relations is paramount.

From ancient empires to the colonial period, emissaries and envoys recognized the necessity of language. It was the communicative bridges between empires, kingdoms, and tribes. In medieval Europe, Latin served as the *lingua franca* for religious and diplomatic discourses. The Ottoman Empire's diplomats, proficient in multiple languages, negotiated with European, African, and Asian entities. In East Asia, Classical Chinese was the dominant diplomatic language for centuries. These linguistic norms facilitated diplomacy, but they also reflected power dynamics. The historical event stated in the Old Testament[1] regarding the conflict between Gileadites and Ephraimites can be an exemplary.

The Gileadites took the fords of the Jordan toward Ephraim. When any of the fleeing Ephraimites said, "Let me pass," the men of Gilead would say to him, "Are you an Ephraimite?" If he answered, "No!" they would ask him to say "shibboleth." If he said "shibboleth," not being able to give the proper pronunciation, they would seize him and kill him at the fords of Jordan.

As global connectivity has been expanding, English's supremacy as a world language is undeniable. It has been the contemporary worldwide business, political, scientific, technology, and aviation lingua franca. Most of the non-native English-speaking countries have incorporated the language in their educational curriculum to prepare their learning citizens for a variety of professional opportunities in international business [2]. Ethiopia is one of the countries where English is learned as a subject at different academic levels and serve as a medium of instruction at secondary schools and higher institutions. For attainment of the required English proficiency,

EFL teachers' endeavor has significant role. However, because of the influence of the examination, the students have been observed when they lose their trusts on how their EFL teachers teach them. In turn, the examinations given students for the exit of secondary schools have impact on the students' effort to master all the required English skills they come across in the real world [3].

3.2 Language Teaching-Learning, Testing and Washback

Testing has an impact on the process of teaching and learning. It is a powerful instrument that looks at the lessons that teachers are giving their pupils ([34]. Testing is viewed as the primary instrument to gauge the achievement of the desired goal, with learning being regarded as the essential goal of instruction [35]. Consequently, testing has an unavoidable and consequential impact on the teaching and learning process since teaching, learning, and testing are interdependent components [26]. High-stakes public exams, in particular, have an impact on how teaching and learning are implemented in classrooms [15], [36]. For instance, [15], in his study, revealed that tests impacted teaching-learning narrowing the curriculum by more focusing on the examinable areas, but skipping the remaining course contents. The term "washback" refers to the overall impact of testing on education [5], [6]. For example, Spratt's study found that exams had an impact on teaching and learning by making the curriculum more narrowly focused by emphasizing the parts that could be tested and ignoring the other course material. The term "washback" refers to the overall impact of testing on education [5] [6].

Testing has a positive or bad impact on teaching and learning. Considerable care must be used in determining how it might help or impede the achievement of teaching-learning objectives. Positive washback of a given test occurs when teaching and learning are limited to their intended purposes, which are the same as preparing for that test [19]. On the other hand, a test is considered to have negative washback if there is a mismatch between the intended teaching-learning purposes and the participants' focus during the test, leading them to disregard the course's intended purposes in favor of the test format [37].

Washback research is becoming more complicated and dynamic in nature since it incorporates a range of intervening variables, such as testing, and its stakeholders (parents, teachers, school administrators, and curriculum designers) [5], [38]. It was unable to draw a clear distinction between the impacts of examinations on instructional strategies in the classroom [5]. It is mediated by cumulative influences and can be characterized by a range of attributes. There are several factors that work together to potentially influence how testing affects teaching and learning [38]. The scenario makes the effect complex because there are several factors that contribute to the occurrence of the washback effect of testing on the teaching-learning process.

It is undeniable that high-stakes tests have an impact on test-takers' learning behaviors. Among those involved in the impact of testing on teaching and learning, the problem has a special relationship to students [3], [18], [19]. The influence of high-stakes exams is primarily beneficial to test takers. Given that tests have a direct impact on students' lives, it is agreed that testing has the capacity to generally have an impact

on those lives [15]. Accordingly, even if a number of research [5], [6], [38], [39], [40] was carried out, it is believed that they were less in number than other significant participants, teachers. However, more research is still required to determine how the high-stakes ESSLCEE affects students' opinions of EFL teachers' instructional styles and to characterize any disparities that may exist amongst students based on their academic standing.

3.3. Context of the Present Study: Historical Background

Ethiopia has been doing national exams for a very long time. The London General Certificate of Education test was the name of the first national test for secondary schools [41]. The test was created in the United Kingdom and brought to Ethiopia to be administered to grade 12 pupils. Addis Ababa University started administering the "Ethiopian School Leaving Certificate Examination (ESLCE)" in Ethiopia in 1950 [41]. Students who had finished grade ten were given the opportunity to take the Ethiopian General Secondary Education Certificate Examination (EGSECE), a new national examination program that was implemented in 200. The test was used to filter applicants before they were accepted into colleges or preparatory institutions for vocational training. In 2003, the Ethiopian Higher Education Entrance Examination (EHEEE) took the place of the ESLCE, which had been superseded by grade ten national examinations. Later, starting in 2019, the Ethiopian Secondary School Leaving Certificate Examination (ESSLCE) replaced the Ethiopian Higher Education Examination (EHEEE), which had been eliminated from the educational system. The Ethiopian National Educational Assessment and Examination Agency is currently in charge of overseeing the preparation of the ESSLCE (ENEAEA).

In Ethiopia, teaching English as a foreign language is required beginning in primary school (grades 1–8) and continuing through secondary school (grades 9–12) and higher education. Students take the national exam after completing their schooling up to grade 12. The candidates' potential national examination score is very important for their future careers and higher education. English is one of the subjects that students take on the national test in addition to other disciplines. Since the English subject's score on the national exam, together with the scores of the other subjects, has the potential to significantly impact students' future lives, it can be considered a high-stakes exam [3], [18].

3.4 Empirical Studies

Testing's impact on teaching and learning, or WASCHCK, is intricate and multifaceted. It is difficult to define exactly what washback is these days, having begun with the 1990s when it was declared to exist [5]. The possible lack of a linear relationship between assessments and the teaching-learning processes is the cause [26]. Through the use of models, researchers have attempted to reveal the intricate nature of the washback [5], [9], [40]. According to Hughes, an exam can have a beneficial or bad effect on the teaching and learning processes of its participants, including teachers, students, and material designers.

It is imperative that significant attention be paid to students, who are among the main players in the influence of testing. According to certain research, it's crucial to look into how EFL students learn and how high-stakes tests affect them [5], [37], [38]. Examined in the context of grade 12 ESSLCEE is the impact of testing on students' learning, which has received special emphasis in this study.

According to a review of the relevant evidence, high-stakes exams can either positively or negatively affect EFL students' learning [19], [37]. Conversely, due to individual variances in test-taking, applicants may experience differing washback effects [3], [5], [42]. For instance, [5] suggested in their theory that different learners may have distinct washback from a test. In a similar vein, it is noted that test washback variance is seen among various learner groups based on their study years, competence levels, and test perceptions [42].

Studies on high-stakes exams and their impact on students' learning tendencies have been conducted, but less attention is paid to how the testing affected the participants' EFL teachers' abilities as teachers. Furthermore, in the current study's context, the impact of EFL testing on students' individual differences—for example, due to differences in their academic achievement—remains unaddressed. Therefore, the study's main focus is on how high-stakes public exams affect test-takers' perceptions of EFL teachers' instructional styles and how their perspectives alter based on academic performance.

4. RESEARCH METHOD

A mixed-method causal comparative design was used to ask the aforementioned research questions. Such a design is thought to aid in the comparative description of the attitudes, beliefs, and traits of the sample population [43]. It is primarily selected to ascertain the opinions of individual students concerning the impact of ESSLCEE on students' perceptions of their own learning. The study prioritized the research issues to be addressed sequentially using both quantitative and qualitative methodologies. Eight public secondary schools located in the East and West Wollega zones—Arjo Gudetu, Biftu Gimbi, Biftu Nekemte, Darge Nekemte, Gimbi, Gulliso, Sena Gimbi, and Sire—are the study sites. A random selection of 382 grade 12 students who were enrolled in classes at both institutions during the data collecting period made up the sample for the questionnaire. Six students from each school took part in the focus groups. Students who were willing to share their rich and varied perspectives into the issue under inquiry, as well as their differences in academic achievement, were taken into consideration when choosing the discussant students [44].

One method used to collect data and draw conclusions regarding respondents' self-reported practices was the questionnaire [45]. FGDs with students and papers (the last five years' worth of ESSLCEE questions) were examined in order to support the information gathered via the questionnaire. Prior to the first round of data collecting in November 2022, the study sites were visited in order to secure administrative body permission. Following that, the data collecting was done in a methodical manner. First, a survey was sent out in March 2022, and in April 2022, focus group discussions took

place. Finally, in June 2022, examples of previous ESSLCEE questions as well as the academic standing of the students were gathered from the chosen institutions.

Following the collecting of data, the research questions guided the organization of the findings' presentation and conversations. While the results from the focus group discussions (FGD) were examined subjectively, the data from the questionnaire and samples of previous ESSLCEE publications were studied objectively. In order to address the first research question, the analyses and conclusions from the student questionnaire, along with the FGD and previous ESSLCEE questions, were presented concurrently. Data from the questionnaire was triangulated with information from the students' FGD and the document analysis of previous ESSLCEE questions. Students' academic success records and self-report data were used in a one-way ANOVA to address research question number two, one of the inferential statistics. Subsequently, the outcomes derived from both quantitative and qualitative data were discussed, summarized, and concluded.

Reviewers, who possess PhDs in linguistics and TEFL, verified the validity of the items in the FGD and student questionnaire. Cronbach's alpha was used to assess the reliability of the items' internal consistency. Accordingly, students' judgments of teachers' instructional characteristics in relation to their EFL perspectives have a satisfactory items reliability of 0.812 [46].

4. RESULTS

4.1 General Overview

In this first section of the report, the impact of high-stakes ESSLCEE on the students' perceptions of effective English teachers' teaching characteristics is analyzed using group comparisons. The items used for data collection were modified from the questionnaires used in the past studies of the qualities of effective English teachers as perceived by learners [47], [48]. During the analysis, the data collected using the questionnaire was categorized into two: those linked to the ESSLCEE and those not related to the ESSLCEE. The understanding constructed from a comparative analysis of the two data types was made to address the research question. Figure 1 below summarizes the data obtained from the ESSLCEE- related items.

4.2 The Influence of the ESSLCEE on Students' Perceptions of Effective English Teachers' Teaching Characteristics

4.2.1 ESSLCEE-Related Items

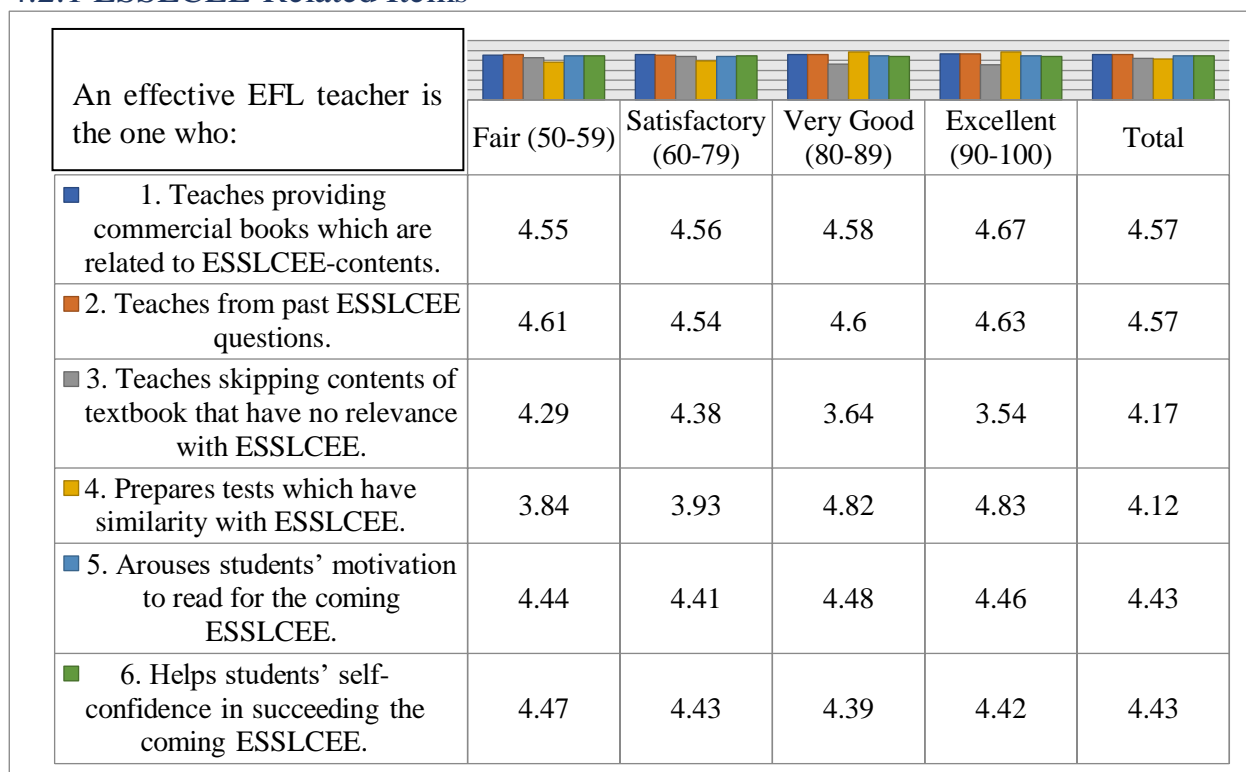


Figure 1

Responses to influence of ESSLCEE on students' perceptions of effective English teachers' teaching characteristics (ESSLCEE-related items)

A comparison of the total mean scores registered in terms of the six ESSLCEE-related items, as shown in Figure 1, reveals that $M = 4.57$ is the highest mean score documented in the displayed data. This mean score was obtained in response to the 2nd item in Figure 1. The item was designed to know the students' opinion of an English teacher who teaches them from the ESSLCEE-related commercial books and the past ESSLCEE questions. The students' academic achievement level has not been observed influencing the students' perceptions.

On the other hand, the total mean score $M = 4.12$; $SD = 0.623$ is the lowest mean score documented in Figure 1. This low mean score was obtained in response to the 30th item in Figure 1. The item asked the respondents about their opinion of a teacher who prepares tests which are similar with the ESSLCEE questions. In connection with the students' responses to item 3 - a teacher who skips non-ESSLCEE-related courses contents - and item 4 - a teacher who prepares classroom tests that are similar with the ESSLCEE questions, noticeable mean differences have been documented among the achieving groups. For example, regarding item 30, i.e., the *Fair* achievers registered a mean value of $M = 3.84$; $SD = 0.479$. The *Very Good* achievers registered the mean value of $M = 4.88$; $SD = 0.327$. Similarly, *Satisfactory* achievers registered a mean value of $M = 4.38$; $SD = 0.661$ in response to item 3, the *Excellent* achieving students, on their part, registered the mean value of $M = 3.54$; $SD = 0.509$. This shows differences in the perceptions among different achieving groups. The data shows that an English teacher who skips teaching non-ESSLCEE-related contents from the courses contents (item 3) is preferred by *Fair* and *Satisfactory* achieving groups. Both are low achieving

groups. More students from the *Very Good* and *Excellent* achieving groups chose a teacher who prepares classroom tests which have similarity with the ESSLCEE questions than did the students from the *Fair* and *Satisfactory* groups.

The FGD data confirms the questionnaire data collected in this regard. For example, one of the *Very Good* achieving students explained his views about the characteristics that distinguish effective English teachers from those who are not as follows:

In my understanding, a teacher who teaches from the commercial books that have relevance with the ESSLCEE questions is a clever teacher. This year, I am interested in my English teacher because of this.

Another participant from the *Fair* achieving group expressed his view which has a connection with the data generated through item 4.

In my opinion, an effective English teacher is not one who prepares classroom tests which appear on the ESSLCEE examination, but the one who explains the questions and let the students prepare for the examination. The inclusion of questions which may appear in the ESSLCEE in classroom tests reduces the students' score on their transcript, the student added.

One of the *Satisfactory* achievers reported his responses to items 2 and 3 saying that a teacher who restricts himself to using the courses contents and who does not bring the past ESSLCEE questions to the classroom for teaching is not the right teacher.

Among the *Excellent* achievers, a participant in the FGD characterized an effective teacher of English as follows:

I think an effective English teacher is not the teacher teaches ignoring the courses' contents which did not appear in the past ESSLCEE questions. For me, effective English teacher is the teacher who teaches all the lessons in the courses contents to improve the students' communicative skills. Such a teacher relates the past ESSLCEE questions with the courses' contents. I am happy with what our current English teacher is teaching us. The reason is that he engages us in the practice activities in the courses' contents and in other materials. He also teaches us from the past ESSLCEE questions, relating them with the courses' contents. He also prepares classroom tests that are similar to the ESSLCEE questions. So, I am interested in the type of a teacher who restricts himself to courses' contents and does not bring past ESSLCEE questions to class for teaching.

The analysis of the FGD data and that of the quantitative data suggests the existence of variations in the students' perceptions of their English teachers' qualities of instruction. With the exception of the data obtained in reply to items 27 and 30, replies to all the other ESSLCEE-related items (See Figure 1) have high total mean scores. This is true regardless of the respondents' academic attainment levels, compared to the data obtained in response to the non-ESSLCEE-related questions (Figure 2). The observed mean differences between the items connected to the ESSLCEE and those

not related to the ESSLCEE have implications for how the high stakes ESSLCE examination will affect the students' perception of the instructional characteristics of effective English teachers.

4.2.2 Non-ESSLCEE-Related Items

The basic purpose of incorporating non-ESSLCEE-related items into the questionnaire is to examine the extent to which the students prefer the items, compared against the ESSLCEE-related items. The result may help to draw conclusions about the students' perceptions of the influence of high-stakes ESSLCEE on the quality of English teachers' teaching.

The non-ESSLCEE-related items used in this study were adapted from [47], [48]. As shown in Figure 2, the non-ESSLCEE-related items fall into three categories: socio-affective skills (items 15, 16, 17; pedagogical skills (items 10, 11, 12, 13, and 14 and subject matter knowledge (items 7-9).

The items on the socio-affective skills achieved the greatest mean score of all the groups. This happened regardless of the students' academic achievement levels. Responses to the pedagogical skills items, on the other hand, had the lowest mean scores. In addition, there is a considerable variation in mean scores across the four achieving groups for the pedagogical skill items when compared to the mean scores registered for subject matter knowledge and socio-affective skills. For instance, in response to a teacher who teaches English in English, the *Very Good* and the *Excellent* achieving groups recorded $M = 3.27$; $SD = 0.880$ and $M = 3.25$; $SD = 0.897$ respectively, while the *Fair* and the *Satisfactory* achieving groups recorded $M = 2.59$; $SD = 0.494$ and $M = 2.69$; $SD = 0.771$. The data manifests notable mean differences between the two categories of the four achieving groups: *Fair* and *Satisfactory* achieving groups in one category and *Very Good* and *Excellent* achieving groups in the other category. Figure 2 below summarizes the data on the influence of the ESSLCEE on the students' perceptions of effective teachers' teaching characteristics.

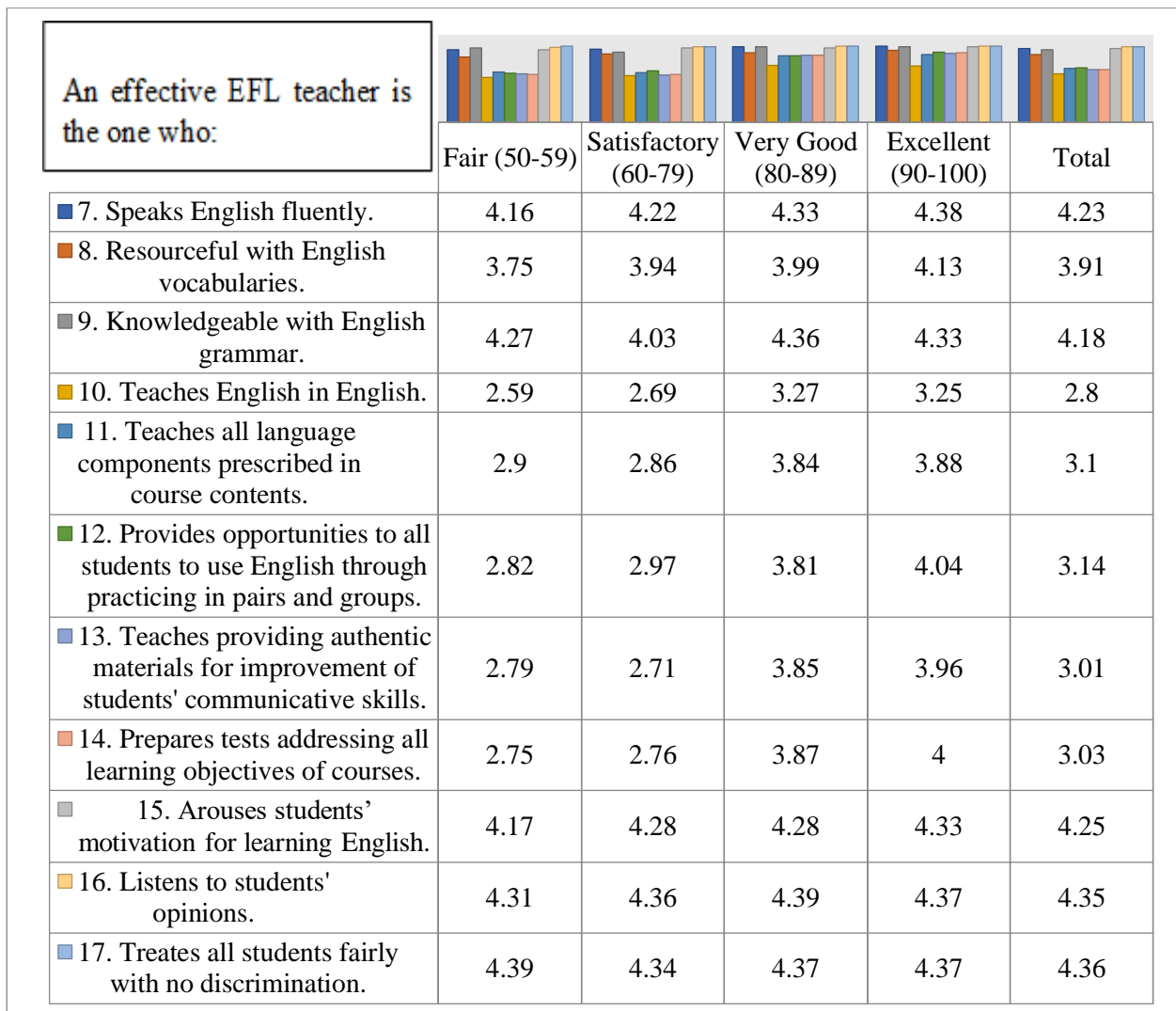


Figure 2
Responses to influence of ESSLCEE on students' perceptions of teachers' teaching characteristics (non-ESSLCEE-related items)

The high achieving groups, i.e., *Very Good* and *Excellent* achieving groups, acknowledged an English teacher who teaches English in English, teaches all the language components presented in the courses contents, engages students in meaningful classroom interactions in pairs and groups, provides authentic materials to improve the students' communicative skills, prepares classroom tests targeting the attainment of the objectives of the subject more than did the low achieving groups, i.e., *Fair* and *Satisfactory* achieving groups. However, regarding the mean scores across the four achieving groups for subject matter knowledge and socio-affective skills, high and closer mean scores are registered. For example, in response to a teacher who arouses students' motivation for learning English *Very Good* and *Excellent* achieving groups documented $M = 4.28$; $SD = 0.454$ and $M = 4.33$; $SD = 0.482$ respectively, while the *Fair* and *Satisfactory* achieving groups recorded $M = 4.17$; $SD = 0.425$ and $M = 4.28$; $SD = 0.561$. Thus, the variations of mean scores which exist among the four achieving groups are not notably observed as that of the mean scores of the items under the category of the pedagogical skills. The reports from FGDs corroborate with the data from the questionnaire.

In connection with the issues of subject matter knowledge and socio-affective skills, responses of different achieving groups are modeled below. The responses reveal the similarities in the participants' perceptions. Regarding the subject matter knowledge, one of the *satisfactory* participants mentioned that a teacher who teaches English should be better than his students in their knowledge of the subject. Another respondent from the *Very Good* achieving group reported that an effective English language teacher is the one who masters all the skills of the language they are teaching. Concerning the socio-affective skills, one of the *Excellent* achievers held the view that '*an English teacher, as well as teachers of the other subjects, should not make any bias against their students based on their kinship or religion*'. Similarly, a *Fair* achiever stated that an English teacher should understand the feelings of their students and welcome their students' opinions accordingly.

The perceptual differences observed between *Fair* and *Satisfactory*, and *Very Good* and *Excellent* achieving groups are also substantiated further by the FGD data. For instance, one of the *Very Good* achiever participants explained his views about the requirements that describe an English teacher as effective in the following way:

As I think, the teacher should help us to practice all the activities in the courses' contents and even from additional material to enable us to use the language effectively. We are not only preparing for examinations; we are learning the English language skills because they are the bases of our further education. As I evaluated what and how the current English teacher is teaching us, it is not good. We are not satisfactorily practicing the activities in the courses' contents.

Another member of the *Excellent* achieving group indicated that learning English was important to him for reasons other than just passing the national examination. He is willing to employ the language in his future scholarly work. Extending his justifications, he labeled an English teacher as a bad teacher if they don't assist students in using English. The participant's explanation is shown below in both its original and translated forms:

Personally, I learn English to use the language effectively. I am not learning English only to pass entrance exam. If I am poor in English, in university, I could not score good grade in the courses I take. If my English teacher does not engage me with activities that help me to use the language, he is not the right teacher.

Another view which is almost opposite to the *Very Good* and *Excellent* achievers' view is forwarded by one of the *Satisfactory* achievers as such:

As to me, as we are preparing for national examination, a teacher should not attempt to teach all activities found in the courses contents. In my class, our current English teacher is teaching us considering our interests.

In a nutshell, the impact of high-stakes ESSLCEE on students' perceptions of English teachers' teaching qualities is visible when the data obtained from non-ESSLCEE-related and ESSLCEE-related items are compared. The low achieving groups perceived their English teachers' teaching characteristics more negatively than

did the high-achieving groups. This finding is agrees with the findings reported by [47], [49], [50].

To determine whether or not significant differences exist among the four achieving groups, the mean scores were computed using one-way ANOVA (see Table 1).

Table 1

Significance test results for students' views towards EFL teachers' teaching

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Non-ESSLCEE-Related Items ('number 19-22, 23, 25, 28, 29, 31, 33 and 34')	Between Groups	2088.662	3	696.221	158.318	.000
	Within Groups	1662.293	378	4.398		
	Total	3750.955	381			
ESSLCEE-Related Items ('number 24, 26, 27, 30, 32 and 35')	Between Groups	6.163	3	2.054	.900	.441
	Within Groups	862.999	378	2.283		
	Total	869.162	381			

As shown in Table 1, the test result for the mean score of responses given in response to ESSLCEE-related inquiries about students' opinions of their EFL teachers' instruction is statistically insignificant. It shows that there were no discernible differences in how students perceived the instructional qualities of EFL teachers that were relevant to the ESSLCEE questions among students of various academic achievement levels. However, the test result of the students' perceptions of the non-ESSLCEE-related items that show their EFL teachers teaching characteristics demonstrate as a test of statistical result is significant ($p < 0.05$). The specifics of the test are shown in Table 2 below.

Table 2

Post Hoc Tests (Tukey HSD) students' views towards EFL teachers' teaching of non-ESSLCEE-related items

(I) Achievemnt	(J) Achievement	Mean D/ce (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Fair (50-59)	Satisfactory (60-79)	-.237	.254	.787	-.89	.42
	Very Good (80-89)	-5.440*	.325	.000	-6.28	-4.60
	Excellent (90-100)	-6.123*	.472	.000	-7.34	-4.90
Satisfactory (60-79)	Fair (50-59)	.237	.254	.787	-.42	.89
	Very Good (80-89)	-5.204*	.300	.000	-5.98	-4.43
	Excellent (90-100)	-5.887*	.456	.000	-7.06	-4.71
Very Good (80-89)	Fair (50-59)	5.440*	.325	.000	4.60	6.28
	Satisfactory (60-79)	5.204*	.300	.000	4.43	5.98
	Excellent (90-100)	-.683	.499	.519	-1.97	.60
	Fair (50-59)	6.123*	.472	.000	4.90	7.34

Excellent (90-100)	Satisfactory (60-79)	5.887*	.456	.000	4.71	7.06
	Very Good (80-89)	.683	.499	.519	-.60	1.97

***The mean difference is significant at the 0.05 level.**

From the findings shown in Table 3, it can be deduced that *Fair* achievers perceived non-ESSLCEE-related items considerably differently from *Very Good* and *Excellent* achievers. The difference between the *Satisfactory* achieving group and the *Very Good* and *Excellent* ones is also quite large. However, there is little difference between the *Fair* and *Satisfactory* ratings. The *Very Good* and the *Excellent* achieving groups show a similar lack of a statistically significant difference. The results indicate that low achievers were less engaged with a teacher who did not focus on language skills that would help them do well on high-stakes exams. The statistics show that high achieving groups had a more favorable opinion of the EFL teachers' teaching characteristics regarding non-ESSLCEE-related items than did the low achieving groups, i.e., *Fair* and *Satisfactory*. The findings reported [47], [49], [50] is somewhat relevant to the current findings.

5. DISCUSSION

Analysis that has been made under is about the influence of high-stakes ESSLCEE on students' perceptions of English teachers' teaching characteristics. Comparing the data obtained from non-ESSLCEE-related and ESSLCEE-related items, the impact of high-stakes ESSLCEE on students' perceptions of English teachers' teaching qualities is noticed. Regardless of the students' academic achievement levels, the results from questionnaire and FGD show that students more favored an English teachers who teach specific contents or materials and strategies that help them to succeed in the coming ESSLCEE than teachers those strive to help them improve the general English. The test result of students' perceptions of English teachers' teaching characteristics regarding the non-ESSLCEE-related items shows as statistically significant difference is reported among students of different achieving groups. Regarding the test result of ESSLCEE-related inquiries, however, statistically insignificant difference is reported. The results infer that high achieving groups more acknowledged an EFL teachers who teach English in English, teach all language components prescribed in the courses contents, engage students in meaningful classroom interactions by involving them in pairs and groups, provide authentic materials which improves students' communicative skills and prepare classroom tests targeting the attainment of the objectives of the subject when compared to the low achieving groups (see Figure 1). It is examined that the impact of high-stakes ESSLCEE on students' perceptions of EFL teachers' teaching qualities is remarkable when the data obtained from non-ESSLCEE-related items and ESSLCEE-related items are compared. It is reported that students of the low achieving groups perceived their English teachers' teaching characteristics more negatively as a result of the high-stakes ESSLCEE. As far as the existing literature on washback studies is reviewed, the current finding has brought new insight about the influence of high-stakes examination on students' perceptions of teachers' teaching characteristics. Studies conducted by [47], [49], [50] which were conducted purely on teachers'

teaching characteristics as perceived by the students has some kind of connection with the present finding. Owusu's study revealed that students wanted their teachers to concentrate on language areas that would only make them perform well in the high-stakes tests. It is investigated that the characteristics of effective English teachers as perceived by high school students in Korea. The result of the study show that variables such as gender and students' academic performance seemed to have contributed significantly in the way students ranked certain characteristics of effective English teachers. Similarly, a study conducted by Wichadee at Bangkok University, Thailand revealed that statistically significant differences were found in the students' perceptions among different levels of English proficiency towards the characteristics of effective English language teachers. Like the current study, however, [47], [49], [50] studies did not give attention to the perceptual differences may exist among students of different achieving groups because of the influence of high-stakes English tests on students' perceptions of English teachers' teaching characteristics.

6. CONCLUSION

In general, conclusions were drawn based on the findings of the study. As such, the influence of ESSLCEE on students' perceptions towards EFL teachers' teaching characteristics was clearly noticed. Particular to the non-ESSLCEE related responses, there is significant differences among students because of their academic achievement levels. The study was carefully designed, data was ethically collected and the results were critically analyzed. However, there are some limitations that need to be considered for the future research to be conducted in the area. First, since such study has not been conducted in the context of the country so far, there might be some more questions and FGD items needed to be included to obtain more data in depth. Second, the study focused on few selective schools which may not exactly represent the remaining schools found in the country from corner to corner. Hence, future researchers can incorporate more items of the questionnaire and FGD, and extend their study areas where the current study excluded.

REFERENCES

1. P. E. Vernon and J. C. Nunnally, "Educational Measurement and Evaluation," *Br. J. Educ. Stud.*, vol. 13, no. 2, p. 212, 1965, doi: 10.2307/3118345.
2. I. Kostyrya, G. Kozlovska, O. Biletska, M. Shevchenko, V. Lastovskyi, and A. Mishchenko, "Intercultural Communication Skills as an International Tool for the Development of English-Language Communicative Competencies," *J. Curric. Teach.*, vol. 11, no. 6, pp. 30–43, 2022, doi: 10.5430/JCT.V11N6P30.
3. B. W. H. Stoneman, "The Impact of an Exit English Test on Hong Kong Undergraduates: A Study Investigating the Effects of Test Status on Students' Test Preparation Behaviours," 2006. [Online]. Available: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1251816111&Fmt=7&clientId=65345&RQT=309&VName=PQD>
4. N. Mahmud, "Investigating the Washback Effect of the MUET as a University Entry Test on Students in Malaysia," 2018.
5. C. Alderson, D. Wall, "Does Washback Exist?," Feb. 1992. doi: 10.1093/applin/14.2.115.
6. K. M. Bailey and ~ ~ Cat I, "Monograph Series Washback in Language Testing," 1999.

[Online]. Available: <http://www.toefl.org>

7. M. Dong and X. Liu, "Impact of learners' perceptions of a high-stakes test on their learning motivation and learning time allotment: A study on the washback mechanism," *Heliyon*, vol. 8, no. 12, Dec. 2022, doi: 10.1016/j.heliyon.2022.e11910.

8. D. James, "The Washback Effect of Language Tests," *University Hawai'i Work. Pap. ESL*, vol. 16, no. 1, pp. 27–45, 1997, [Online]. Available: <https://core.ac.uk/download/pdf/77238833.pdf>

9. A. Hughes, *Testing for Language Teachers*, Second Edi. London: Cambridge University Press, 2003.

10. S. Messick, "VALIDITY AND WASHBACK IN LANGUAGE TESTING," *ETS Res. Rep. Ser.*, vol. 1996, no. 1, pp. i–18, Jun. 1996, doi: 10.1002/j.2333-8504.1996.tb01695.x.

11. E. Shohamy, S. Donitsa-Schmidt, and I. Ferman, "Test impact revisited: washback effect over time," 1996.

12. J. C. Alderson and L. Hamp-Lyons, "TOEFL preparation courses: A study of washback," *Lang. Test.*, vol. 13, no. 3, pp. 280–297, 1996, doi: 10.1177/026553229601300304.

13. L. Cheng, S. Andrews, and Y. Yu, "Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students' and parents' views of SBA in Hong Kong," *Lang. Test.*, vol. 28, no. 2, pp. 221–249, 2011, doi: 10.1177/0265532210384253.

14. A. Gebril and G. T. L. Brown, "The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment," *Assess. Educ. Princ. Policy Pract.*, vol. 21, no. 1, pp. 16–33, Jan. 2014, doi: 10.1080/0969594X.2013.831030.

15. M. Spratt, "Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams," *Lang. Teach. Res.*, vol. 9, no. 1, pp. 5–29, 2005.

16. D. Wall, *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching : a case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge University Press, 2005.

17. M. Estaji and Z. Tajeddin, "The Learner Factor in Washback Context: An Empirical Study Investigating the Washback of the IELTS Academic Writing Test," *Lang. Test. Asia*, vol. 2, no. 1, Dec. 2012, doi: 10.1186/2229-0443-2-1-5.

18. N. B. Manjarrés, "WASHBACK OF THE FOREIGN LANGUAGE TEST OF THE STATE EXAMINATIONS IN COLOMBIA: A CASE STUDY," *Arizona Work. Pap. SLAT*, vol. 12, pp. 1–19, 2005, [Online]. Available: <https://www.researchgate.net/publication/254031282>

19. L. Taylor, "Washback and impact," *ELT J.*, vol. 59, no. 2, pp. 154–155, Apr. 2005, doi: 10.1093/eltj/cci030.

20. L. Cheng, Y. Watanabe, and A. Curtis, *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*. 2004.

21. D. Allen, "Investigating washback to the learner from the IELTS test in the Japanese tertiary context," *Lang. Test. Asia*, vol. 6, no. 1, Dec. 2016, doi: 10.1186/s40468-016-0030-z.

22. N. Van BAO and Y. Cho, "How the High-Stakes and College Entrance Exam Affects Students' Perception: Implication on Management Policy in Higher Education *1," *East Asian J. Bus. Econ.*, vol. 10, no. 1, pp. 83–94, 2022, doi: 10.20498/eajbe.2022.10.1.83.

23. N. Mahmud, N. H. M. Lateh, N. Mahmud, A. A. Hassan, A. F. Mohamed, and S. A. A. Tarmizi, "Washback impact of the MUET: The before and after effect of a high-stake university english test in Malaysia," *Int. J. Learn. Teach. Educ. Res.*, vol. 20, no. 8, pp. 1–17, Aug. 2021, doi: 10.26803/IJLTER.20.8.1.

24. "Washback Effect of High-Stakes English Language Tests on the Learning Behaviours of Ghanaian ESL Learners," *J. Educ. Pract.*, Oct. 2021, doi: 10.7176/jep/12-30-10.

25. Z. Gan, "IELTS preparation course and student IELTS performance: A case study in Hong Kong," *RELC J.*, vol. 40, no. 1, pp. 23–41, 2009, doi: 10.1177/0033688208101449.

26. C.-M. Shih, "Perceptions of the General English Proficiency Test and its washback : a case study at two Taiwan technological institutes," University of Toronto, 2006.

27. C. L. Tsang, "Examining Washback on Learning from a Sociocultural Perspective: The Case of a Graded Approach to English Language Testing in Hong Kong," University College London, 2017.

28. Q. Xie and S. Andrews, "Do test design and uses influence test preparation? Testing a model of washback with Structural Equation Modeling," *Lang. Test.*, vol. 30, no. 1, pp. 49–70, Jan. 2013, doi: 10.1177/0265532212442634.
29. M. A. Salmani Nodoushan, "Washback or backwash? Revisiting the status quo of washback and test impact in efl contexts," *Stud. English Lang. Educ.*, vol. 8, no. 3, pp. 869–884, 2021, doi: 10.24815/siele.v8i3.21406.
30. Y. Pan and T. Newfields, "Teacher and student washback on test preparation evidenced from Taiwan's English certification exit requirements," *Int. J. Pedagog. Learn.*, vol. 6, no. 3, pp. 260–272, Dec. 2011, doi: 10.5172/ijpl.2011.6.3.260.
31. Z. W. Ayele, "Wash-back Effects of National Higher Education Entrance Examinations on Students' English Language Learning: In Selected Schools of North Western Ethiopia," *Educ. Res. Assoc. Int. J. Res. Teach. Educ.*, vol. 9, no. 3, pp. 1–8, 2018, [Online]. Available: <http://www.eab.org.tr/http://ijrte.eab.org.tr>
32. S. Gashaye, "The washback of the ethiopian national english examination (Enee) for grade 10 on students' practice: debre markos secondary schools on focus," *Theory Pract. Lang. Stud.*, vol. 11, no. 7, pp. 780–787, Jul. 2021, doi: 10.17507/tpls.1107.03.
33. K. Reta, "The Impact of High stake EFL Tests on the role of Teachers, Learners and parents," *English Specif. Purp. World*, no. 53, pp. 1682–3257, 2017, [Online]. Available: www.esp-world.info,
34. Y. A. Tayeb, M. S. Abd Aziz, K. Ismail, and A. B. M. Ayub Khan, "The washback effect of the general secondary english examination (GSEE) on teaching and learning," *GEMA Online J. Lang. Stud.*, vol. 14, no. 3, pp. 83–103, Sep. 2014, doi: 10.17576/GEMA-2014-1403-06.
35. by Shahrzad Saif, J. F. KessT Departmental Member, Dr Barbara, and J. Bernstein, "Theoretical and Empirical Considerations in Investigating Washback: A Study o f ESL/EFL Learners."
36. M. K. Al Hinai and K. S. Al Jardani, "Washback in Language Testing: An Exploration with a Focus on a Specific EFL Context in Oman," *Int. J. English Linguist.*, vol. 11, no. 1, p. 68, Oct. 2020, doi: 10.5539/ijel.v11n1p68.
37. D. J. Brown and K. M. Bailey, "Language testing courses: What are they in 2007?," *Lang. Test.*, vol. 25, no. 3, pp. 349–383, 2008, doi: 10.1177/0265532208090157.
38. A. Green, *IELTS washback in context: preparation for academic writing in higher education*. Cambridge University Press, 2007.
39. L. Bachman and A. P. Oxford, "Language Assessment in Practice," Book Review 41 Press, 2010.
40. K. J. Cook, "Language Testing," *Issues Appl. Linguist.*, vol. 12, no. 1, Jun. 2001, doi: 10.5070/14121005044.
41. T. Gashaw, "The Measurement of English Language Proficiency of High School Graduates," Addis Ababa University, 1982.
42. J. W. Creswell and J. David Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Fifth Edit. London: SAGE, 2018.
43. Y.C. Pan, "Pan 1 The Electronic Journal for English as a Second Language Learner Washback Variability in Standardized Exit Tests," 2014.
44. Z. Dornyei, *Research Methods in Applied LinguisticS*. New York: Oxford University Press, 2007.
45. E. Bell, A. Bryman, and B. Harley, "Secondary Analysis and Official Statistics," in *Business Research Methods*, Oxford University Press, 2022. doi: 10.1093/hebz/9780198869443.003.0025.
46. J. Pallant, "SPSS survival manual, 3rd," *Ed. McGrath Hill*, p. 283, 2009.
47. H.-W. Park, Gi-Pyo; Lee, "Characteristics of Effective English Teachers," *Asia Pacific Educ. Rev.*, vol. 7, no. 2, pp. 236–248, 2006.
48. U. Zurrahmi and A. Triastuti, "Indonesian EFL Students' Perceptions of Effective Non-Native English Teachers," *Stud. English Lang. Educ.*, vol. 9, no. 1, pp. 299–317, 2022, doi: 10.24815/siele.v9i1.21720.

49. S. Owusu, “Washback Effect of High-Stakes English Language Tests on the Learning Behaviours of Ghanaian ESL Learners,” *J. Educ. Pract.*, vol. 12, no. 30, pp. 79–101, Oct. 2021, doi: 10.7176/jep/12-30-10.

50. K. S. & H. B. Shishavan, “Characteristics of an Effective Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English,” *J. Educ. Learn.*, vol. 2, no. 4, pp. 130–143, 2009

Kopylova N.A.

DIGITAL TRANSFORMATION OF LANGUAGE EDUCATION: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract: *The article discusses the questions of higher education digitalization language technologies in modern conditions. The main idea of the digital transformation of language education is the movement towards the educational process personalization based on the digital technologies’ usage. The article provides examples of MOOC. The advantages and disadvantages of MOOC are given.*

Key words: *digitalization; digital transformation; language education; massive online education; massive open online courses*

The main idea of the educational digital transformation in language education is the movement towards the educational process personalization based on the digital technologies’ usage. Its important feature is that digital technologies help us in practice to use new pedagogical practices (new models of organizing and conducting educational work) in teaching foreign languages, which previously could not take a worthy place in mass education due to the complexity of their realization by means of traditional technologies [3].

Digital technologies in language education are radically changing the content of the taught disciplines and their presentation form. Direct connections to electronic databases, news, forums are possible. Publishing houses specializing in educational literature are increasingly switching to electronic versions of their textbooks and teaching aids [1].

During practical exercises, you may use social networks. Using Skype, Zoom, Webex, messengers, it is possible to participate in a leading specialist expert lesson. The data of using these platforms especially during the pandemic situation are presented in the article (see Fig. 1-3).



Fig. 1. The data of using Skype by the users

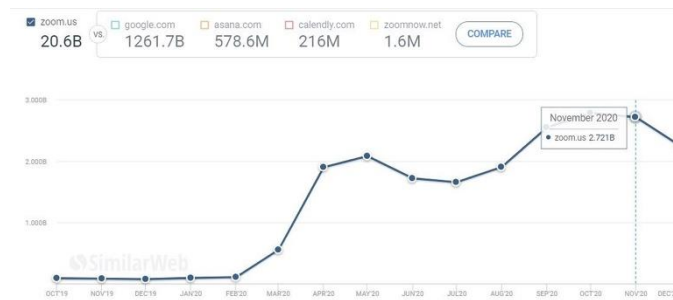


Fig. 2. The data of using Zoom by the users



Fig. 3. The data of using Webex by the users

Massive online education is also developing at a rapid pace. Since the late 1990s, lecture video recordings by educational institutions and individual teachers began to appear on the Internet. In the early 2010s, full-fledged interactive courses with tests appeared. Some popular courses currently have hundreds of thousands of students. MOOC (Massive open online courses) is a training course with massive interactive participation using E-learning technologies and open access via the Internet. It is one of the distance education forms. In addition to traditional curriculum materials such as videos, reading, and homework, massive open online courses provide the ability to use interactive user forums to help building and maintaining communities of students, teachers, and assistants.

MOOC Coursera cooperates with universities, students. After completing courses and passing tests and exams, students receive full-fledged certificates. The technical platform is both the Coursera website and the mobile app for iPhone and Android.

Since 2009, the Academic Earth website has been launched, which hosts video lectures by professors of Moscow Technical University, Berkeley, Harvard, Princeton, Stanford, Yale on economics, political science, mathematics, physics, chemistry, history, philosophy, literature, psychology, etc.

The Russian national platform for open education (NPOE) is also working successfully. So, since 2016, for all courses at the Higher School of Economics at NPOE, users after passing the test with personal identification can receive a confirmed certificate that is an actual analogue of an academic transcript, which can be accepted for transfer by other universities.

Another MOOC is Stepik. It first appeared in 2013. It develops adaptive learning algorithms, helps in conducting Olympiads and retraining programs. The idea of Stepik is open and convenient education in different spheres: computer science, mathematics, statistics, biology, engineering, natural sciences, foreign languages. Using Stepik a

person can study material individually, whenever he wants choosing his level of education [2].

There are several advantages of using MOOC, as well as, disadvantages.

Table 1. Advantages and disadvantages of MOOC

Advantages	Disadvantages
Mass and globality	Lack of direct communication
Free access, opportunity of flexible schedules	Technical difficulties
Attracting teachers from the most prestigious universities	The difficulties of building a course
A rich but concise presentation of the theory	Requiring a good level of IT competence for students
Multimedia content of educational materials	Insufficient English proficiency
The latest interactive and information technologies	Problematic enforcement of intellectual property
Mutual verification of tasks	Difficulty in privacy and data protection
Intercultural learning	Course Funding Sources
Gamification (awards, ratings, badges)	The difficulty of student self-organization

It should be noted that the university transformation under the digitalization influence during the knowledge economy formation is a multicomponent process that does not develop equally in its various areas.

Now consider the digitalization advantages as a factor in the educational transformation:

- 1.The growth in demand for knowledge while increasing its availability due to digitalization.
- 2.Through the digitalization of the graduates' (future employees) knowledge the university contributes to the economy digitalization.
- 3.Greater accessibility of education.

There are the following disadvantages of digitalization as a factor in the education transformation.

- 2.The close connection between the education digitalization and the educational service market brings the entire negative things of the market into education. A student is seen as a source of money, not a person, not the future of a state or a nation.

The competition in modern education is for money that follows a student, and not for the minds, for the “heads”.

3.The translation of all educational programs into English or any other foreign language for the education export leads to the loss of the national specifics of education.

4.The teachers’ work is becoming precarious work, which creates socio-economic threats.

The noted advantages and disadvantages of digitalization can be concretized using the example of distance learning. The main advantages of distance education are well known:

–enriching the traditional educational process by introducing video components into the course curriculum,

–using online tests,

–checking written works for plagiarism

–remote round-the-clock access to course materials,

–the delivery of study papers online,

–exchange of current organizational information,

–the absence of spatial and temporal restrictions due to the place and time of the behavior of classes,

–the habitual perception of information in digital form by today’s students [5].

But the main advantage of digital education is economic that is the reduction in the administering the educational process cost.

The disadvantages of distance education are also obvious:

–the time of direct interaction between a student and a teacher is reduced to a minimum;

–the possibility of individual teacher work with each student is reduced;

–the student preparation for the practical use of scientific knowledge is in question;

–ethical issues of digitalization have not been resolved [4].

As a result, the channel of implicit knowledge transmission from person to person is narrowed; students do not acquire social skills necessary for future work; the teacher’s personality, their work becomes not important.

In conclusion we should mention that the labor market requires a qualitatively different content for graduates’ training. Digitalization affects not only the content of language education, but also its organization. A teacher from the bearer of the transferred knowledge and skills turns into a navigator who helps to navigate the language knowledge bases.

REFERENCES

1. Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. К вопросу о методологических основах цифровой технологии в системе высшего инновационного образования // Понятийный аппарат педагогики и образования. Благовещенск, 2023. С. 153-167.

2. Копылова Н.А. Different E-services for learning English at universities // Современные концепции романо-германской филологии, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Рязань, 2023. С. 135-140.
3. Kapranov V.K., Kapranova M.N.: Increasing the availability of quality education through the network interaction of school libraries, Open and distance education, vol. 3 (47) (2012).
4. Kopylova N: The Development of an Information System for Technical University Students' Teaching and Control in English, ELEKTRO, Taormina, Italy, pp. 1-4 (2020).
5. Kopylova N.A.: The Use of Modern E-learning Technologies at English Lessons in a Technical University Pedagogical Process, 9th Mediterranean Conference on Embedded Computing (MECO), Budva, Montenegro, pp. 1-6 (2020).

СЕКЦИЯ 3.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Анохина Э.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях военного вуза. Применение лингвокультурологического подхода в преподавании РКИ способствует не только формированию коммуникативной компетенции у иностранных военных специалистов, но и межкультурной коммуникации на русском языке.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция; языковая картина мира; речевое поведение

Язык – это воплощение культурных ценностей и традиций его носителей [1]. Поэтому в преподавании русского языка как иностранного (РКИ), да и любого другого языка как иностранного, неизбежно применяется лингвокультурологический подход. Теоретические основы и практические аспекты данного подхода при обучении инофонов русскому языку были разработаны в многочисленных трудах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. По их мнению, аккультурация иностранных обучающихся осуществляется посредством русского языка и в процессе его изучения [3].

Говоря о культурологической картине мира В.В. Воробьев вводит понятие «мнема», именно она, по мнению учёного, является базой объективного исследования психического и мыслительного содержания, а само учение представляет собой основу научного подхода к изучению лингвокультурологических систем [4, с. 77]. Это учение даёт представление о феномене языка и культуры как целого.

Под лингвокультурологической компетенцией мы понимаем способность иностранных военных специалистов (ИВС) использовать в коммуникативной деятельности социокультурные знания о стране пребывания, вербальных и невербальных правилах поведения, применять изученные правила речевого этикета в типичных ситуациях общения (с учётом уровня языковой подготовки и в рамках изучаемых тем), воспринимать и понимать культуру изучаемого языка, соотносить собственную и инокультуру, преодолевать сформировавшиеся стереотипы, использовать полученные социокультурные

знания в своей коммуникативной деятельности, проявлять толерантность в общении с представителями другой/ других культур.

В учебнике «Русский язык (как иностранный)», созданном коллективом кафедры русского языка Военного университета им. князя Александра Невского, в число авторов которого входит и автор данной статьи, и обязательного к использованию во всех военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации на этапе довузовской подготовки, лингвокультурологический подход применяется с первых занятий и на всех уровнях преподавания языка: Элементарном, Базовом, Первом сертификационном.

Так, с правилами русского речевого этикета иностранные обучающиеся знакомятся в первом уроке вводно-фонетического курса, когда узнают о вариантах фраз приветствия/прощания, а также ситуациях общения, в которых их можно использовать: *Здравствуйте; Привет; Доброе утро; Добрый день; Здравия желаю* и другие. Отметим, что речевой этикет является важнейшей единицей культуры.

Непохожесть русской языковой картины мира на их собственную иностранцы впервые видят в уроке 2, когда знакомятся с категорией рода и узнают, что в русском языке не только три рода, но что и неодушевлённые понятия и предметы также принадлежат к одному из трёх родов.

Представление человека определённой культуры о мире кодируется языковыми средствами и выражается через систему концептов, которые существуют в языке. Невозможно не согласиться с Л.С. Крючковой, утверждающей, что концепт опосредован языком и служит единицей национального менталитета [5, с. 55]. Концепты могут совпадать полностью или частично, или не совпадать совсем у носителей разных культур.

Так, употребление местоимений *ты-вы*, с которыми иностранные обучающиеся знакомятся в уроке 5, является отражением русской культуры мира, так как не встречается более ни в одном другом языке. Важной этой особенностью в речевом поведении является потому, что, наверное, ни на одну другую ошибку в речи русский человек не отреагирует так болезненно, как на неуместное использование местоимений *ты-вы* и их форм. Объясняется такая реакция тем, что в русском общении употребление *ты-вы* выражает и уважение, и социальные различия, и степень близости, и длительность знакомства между коммуникантами. Данные фоновые знания включаются в систему мировоззренческих взглядов русского народа, отражая его менталитет.

Прибыв в Россию с разным объёмом знаний, иностранные военнослужащие должны не только изучить язык, но и приобщиться к культурным ценностям страны изучаемого языка. Чтобы создать необходимый для жизни и учёбы в России объём фоновых знаний, в учебник Элементарного уровня включены тексты страноведческого характера: о Кремле, Красной площади, Александровском саде.

Для формирования лингвокультурологической компетенции у ИВС большое значение имеют реалии, в которых заключён национальный и

исторический колорит. Поэтому культурно-географические реалии даются также в диалогах на аудирование, в заданиях по грамматике и на речевую разминку. К таким реалиям относят не только реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой (географические термины, термины, дающие определения государственному устройству и общественно-политической жизни страны), но и ономастические реалии (топонимы, антропонимы и другие).

С целью ознакомления иностранных военнослужащих с фоновой лексикой в уроки 11-14 Элементарного уровня включены тексты о русских городах: Туле, Ростове Великом, Казани и т.д. Эти тексты предлагаются для развития навыков изучающего чтения.

Учебник «Русский язык (как иностранный)» создан для военных вузов, поэтому большое место в нём отведено знакомству с военной историей России, воинскими традициями, биографиями известных русских и российских военачальников и полководцев. Так, уроки 11-12 Элементарного уровня содержат тексты о первом космонавте мира.

Как известно, объектом изучения лингвокультурологии являются не только названия реалий, но и фразеологизмы, пословицы и поговорки. С целью развития навыков коммуникативной компетенции в речевую разминку уроков Базового уровня включены задания на сравнение языковой картины мира, русской и родной. Например, в уроке 7 Базового уровня: *1) Прочитайте русские пословицы о войне. Как вы их понимаете?*

Жизнь дана на смелые дела.

Заповедь военного дела: двигайся скрытно и умело.

Береги командира в бою, защищай, как жизнь свою.

Герой никогда не умрёт, он вечно в народе живёт.

Для победы нужно: стоять крепко, стоять дружно.

2) Есть ли похожие пословицы о войне в вашей стране? Какие?

В уроки Базового и Первого сертификационного уровней включены тексты о выдающихся российских и советских полководцах и военачальниках: А.В. Суворове, М.И. Кутузове, Г.К. Жукове, К.К. Рокоссовском и других. Так, урок 4 Базового уровня содержит определённое количество текстов – другой важнейшей единицы культуры – об Отечественной войне 1812 года. Это тексты о М.И. Кутузове, Н.Н. Раевском, П.И. Багратионе, М.Б. Барклае-де-Толли. Некоторые тексты предназначены для развития навыков текстовой деятельности (чтения и говорения), другие – для развития грамматических навыков (закрепления грамматической темы урока – Основные значения дательного падежа имён существительных с местоимениями и именами прилагательными в единственном числе). Завершает урок задание написать небольшой рассказ на следующую тему: «Только тот подвиг красив, который совершается для Родины и народа» (Н. О니пова, Герой Советского Союза). Данное письменное задание постепенно готовит ИВС к написанию эссе – проекта, которым завершаются уроки Первого сертификационного уровня.

Уроки Первого сертификационного уровня содержат рубрику «Внеаудиторное чтение», в которую включены фрагменты художественных и

мемуарных текстов. Так, в 5 урок Первого сертификационного уровня включены фрагменты из мемуаров выдающихся советских полководцев, маршала Г.К. Жукова («Воспоминания и размышления») и маршала К.К. Рокоссовского («Солдатский долг»). Страноведческий потенциал данных текстов «создаётся всем богатством содержательного плана: единством тематики, проблематики и идейно-эмоциональной оценки» [2, с. 21]. Разные точки зрения выдающихся полководцев на Белорусскую операцию – операцию «Багратион» – позволяют не только вспомнить исторические события, но в группе с хорошими фоновыми знаниями провести дискуссию по содержанию мемуаров. Например: *Как вы думаете, возможны ли разные точки зрения на боевые действия? Аргументируйте свою точку зрения. / Чью точку зрения (маршала Г.К. Жукова или маршала К.К. Рокоссовского) поддерживаете вы? Почему?*

В систему послетекстовых заданий урока учебника включено задание, предусматривающее просмотр фрагмента фильма «Великий полководец Г.К. Жуков» о Белорусской операции. Общее время просмотра: до 10 минут. Данный фрагмент фильма позволяет расширить информацию мемуарных текстов, «посмотреть» глазами современного человека, как проходила эта уникальная операция в болотистой местности Белоруссии.

Далее в зависимости от уровня языковой подготовки группы преподаватель может предложить в качестве итогового задания написать доклад на тему: *«Операция «Багратион» – уникальная военная операция»* и выступить с ним перед одноклассниками или написать эссе и выступить с ним перед одноклассниками. Для написания эссе предлагаются слова Н.Н. Романова, сына императора Николая I: *«Особенное, сердечное и искреннее спасибо тебе, русский солдат! Тебе честь, тебе слава, добытая потом и кровью России!»*.

Созданию российской культурологической картины мира способствует и знакомство ИВС с биографиями известных российских поэтов и писателей: А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.Т. Твардовского, М.А. Шолохова и других. Так, в 5 уроке Первого сертификационного уровня предлагается текст об известном советском поэте А.Т. Твардовском, а в фонетическую зарядку этого урока включены строки из поэмы «Василий Тёркин». В раздел «Внеаудиторное чтение» 1 урока включён фрагмент из повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка», 2 урока – фрагменты из произведений Л.Н. Толстого «Война и мир» и «Севастопольские рассказы», 5 урока – рассказ А.Т. Твардовского «Двадцать два «языка», 6 урока – фрагмент рассказа М.А. Шолохова «Судьба человека», 7 урока – фрагмент из рассказа А.Н. Толстого «Русский характер».

Помимо аутентичных литературных материалов в учебник «Русский язык (как иностранный)» включены и песни. Назовём некоторые песни, включённые в учебник Базового уровня: «В землянке», «Катюша», «Дорога на Берлин», «Мы – армия народа» и др. В учебнике песни предназначены для развития и совершенствования слухопроизносительных навыков, однако с учётом уровня подготовки обучающихся методический аппарат работы с песнями можно расширить.

Таким образом, фоновая лексика, фразеология, формы речевого, в том числе и воинского, этикета, лингвострановедческий потенциал учебных текстов, представленных в учебнике «Русский язык (как иностранный)», формируют у ИВС лингвокультурологическую компетенцию, дающую представление иностранным военным служащим о национальных традициях и реалиях страны изучаемого языка, являющуюся необходимой для адекватной коммуникации на русском языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анохина Э.Н., Павлова Т.С. Реализация лингвокультурологического подхода в преподавании русского языка как иностранного в военном вузе // Язык, культура, образование: город как образовательная и воспитательная среда для иностранных обучающихся. к 320-летию со дня основания Санкт-Петербурга: Материалы IX Межвузовской научно-практической конференции (16 марта 2023 г.) – М.: Изд-во «Перо», 2023, С. 34 -41.
2. Анохина Э.Н. Методика использования мемуарных текстов с учётом специальности студентов на занятиях по русскому языку: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 177 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М: Издательство РУДН, 1997. – 331 с.
5. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие/ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 11-е изд., стер. – М.: Флинта, 2022. – 480 с.

Аккуратнова М.К.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЯПОНИИ ПОСЛЕ НАЧАЛА СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ НА УКРАИНЕ

***Аннотация:** В статье рассматриваются особенности преподавания и изучения русского языка в Японии после начала специальной военной операции на Украине в феврале 2022 года. Особое внимание уделяется проблемам, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в университетах региона Кансай. Рассматриваются аспекты поведения преподавателей-русистов на занятиях русским языком. Приводятся примеры общения с японскими студентами, изучающими русский язык в качестве иностранного.*

***Ключевые слова:** преподавание русского языка; изучение русского языка; японский менталитет; японская культура; японцы и русский язык; специальная военная операция.*

Сегодня на фоне проведения специальной военной операции на Украине (далее – СВО) изучение русского языка в качестве иностранного в Японии подвергается новым вызовам. В первые месяцы после начала СВО происходило отвержение всего, что связано с Россией, ее языком и культурой. Одним из примеров появившейся русофобии можно назвать скандал по поводу русскоязычного указателя на станции метро Эбису в Токио, установленного еще

в 2018 г. в преддверии Олимпийских игр. Указатель закрыли белой бумагой якобы из-за жалоб пассажиров, которых смутила надпись на русском языке. Однако, вскоре после волны критики местных жителей компания-перевозчик извинилась за свои дискриминационные действия и восстановила указатель.

28 февраля 2022 года «Японская Ассоциация Русистов» (далее – ЯАР), крупнейшее сообщество русистов в Японии, объявила протест против вторжения российских войск в Украину, а также обратилась с открытым письмом к тем, кто изучает или собирается изучать русский язык. В обращении ЯАР сказано, что правительство России и дальше будет пытаться использовать русский язык, литературу и культуру в качестве основного инструмента пропаганды, но это не означает, что все те, кто их изучает, одобряют и поддерживают позицию Кремля. Посыл обращения заключается в том, чтобы все заинтересованные в изучении русского языка люди не корили себя, а окружающие, наоборот, поддержали тех, кто сохраняет каналы общения с носителями русского языка и культуры, поскольку, по мнению авторов письма, Россия становится все более изолированной в международном сообществе, а в самой стране имеют место жесткая цензура и репрессии, направленные на деятелей культуры, ученых и граждан.

Однако взывание к здравому смыслу, по-видимому, не увенчалось успехом, так в социальных сетях японские студенты-русисты делятся советами, например, никому не рассказывать о том, что учишь русский язык или не открывать учебники по русскому и литературе в общественных местах. Преподаватель русского языка Университета иностранных языков города Кобе, профессор Юрико Канеко, открыто говорит о том, что обеспокоена ситуацией вокруг России, когда все, что с ней связано отрицается или осуждается. Преподавателей, по ее словам, заставляют молчать, поскольку любое обсуждение России воспринимается как «пророссийская» пропаганда, а студентов «в лоб» спрашивают, не изучают ли они язык «вражеской» страны. Несмотря на давление, преподавательский состав призывает студентов-русистов отбросить мысли о том, что они занимаются чем-то постыдным, верить в силу языка и продолжать учиться с гордостью, поскольку рано или поздно отношения между Японией и Россией войдут в фазу восстановления.

Согласно опросу, проведенному в 2022 г. среди студентов первого курса Киотского университета, около 20% выбрали для изучения русский язык из-за большого освещения России в японских СМИ. Более 70% студентов второго курса не жалеют о своем выборе, поскольку изучение языка способствует расширению их кругозора, помогает избавиться от предрассудков и стереотипов, а также смотреть на ситуацию не так однобоко. Лишь немногие ответили, что СВО лишила их мотивации продолжать изучать язык и заставила их пересмотреть свое отношение к России [6, с.127].

Наглядным примером того, как на сегодняшний день обстоят дела с изучением русского языка в университетах региона Кансай, является «Вечер русского языка», состоявшийся в конце 2023 года в Генеральном консульстве России в Осаке. В рамках этого ежегодного мероприятия, проводимого с

участием преподавателей и студентов-русистов, студенты знакомятся с культурой России, общаются с носителями языка, а также обмениваются опытом с коллегами-русистами. У большинства студентов русский язык является вторым иностранным языком, и лишь у нескольких групп он идет основным, как язык специальности. В 2023 г. в мероприятии участвовали студенты и преподаватели из пяти университетов региона Кансай: Кансайский университет иностранных языков, Киотский университет, Осакский университет, Университет иностранных языков города Кобе и Университет Киото Сангё.

За последние почти два года стало очевидно, что преподаватели-японцы обходят стороной все мероприятия, связанные с русским языком и культурой, которые проводят российские государственные ведомства. Например, на вечере русского языка в 2023 г. присутствовал лишь один японский преподаватель К.Юноки из Кансайского университета иностранных языков, поделившаяся переживаниями о том, что чувствуют на себе неодобрительные взгляды коллег, которые советуют ей сменить род деятельности и не преподавать «вражеские» язык и культуру. Остальные университеты прислали исключительно русскоязычных преподавателей, либо просто направили своих студентов без наставников.

На вечере студенты также поведали о том, что после начала СВО они столкнулись с сильным психологическим давлением со стороны однокурсников и некоторых преподавателей, которые стали стигматизировать их за их выбор иностранного языка и обвинять в симпатиях к так называемому «агрессору».

Большие вопросы сейчас вызывает поведение некоторых японских преподавателей-русистов, а также их риторика в отношении России, омраченная нелестными высказываниями. Так, например, преподаватель русского языка, доцент Киотского университета Даики Хоригути дал интервью латвийским СМИ, где заявил о том, что ему стыдно за то, как выглядит сегодня Россия и чем она занимается. Своей, на первый взгляд благородной, целью он ставит недопущение студентами самобичевания из-за возможной критики в их адрес в связи с выбранным для изучения языком. Однако его методы избавления от гнета и навешивания ярлыков выглядят довольно странно. Например, на занятиях по русскому языку он включает студентам украинские песни и ставит трек певицы Земфиры (признана иноагентом) «Не стреляйте», говоря о том, что это антивоенная песня и таким образом он показывает студентам, что есть и другие точки зрения на ситуацию, которые отражаются в творчестве тех, кто покинул Россию после начала СВО.

Это далеко не единственный случай вплетения украинского языка в процесс преподавания русского. Университет иностранных языков города Кобе приглашал на занятия по русскому языку граждан Украины для проведения мастер-класса по изготовлению традиционных славянских кукол-мотанок, которых конечно же называли исконно украинскими. В последнее время многие преподаватели университетов переключают внимание на Украину и тему помощи украинским беженцам сквозь призму русского языка. Акцент делается на том, что помощь частично русскоязычным украинцам психологически

облегчит моральные страдания и угрызения совести тех студентов, которые считают, что изучение русского языка и культуры связано исключительно с поддержкой действующей российской власти.

В текущих условиях давления на всех, кто связан с преподаванием или изучением русского языка, русской культуры и литературы, существуют опасения сокращения в будущем численности студентов-русистов, а также высококвалифицированных кадров в Японии. По мнению многих японцев изучение русского языка подразумевает симпатию к России и может привести к оправданию всего, что делает так называемая «страна-агрессор». С учетом того, что Япония сейчас охвачена волной русофобских настроений, а события освещаются исключительно с точки зрения западных СМИ, ситуацию необходимо брать под контроль японским преподавателям-русистам, поскольку именно преподаватель становится проводником в мир изучаемого языка и его личное отношение к происходящему откладывает глубокий отпечаток в сознании студента и формирует его мышление в отношении России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аккуратнова, М. К. Что необходимо знать при переговорах с японцами / М. К. Аккуратнова // Новый мир. Новый язык. Новое мышление, Москва, 03 февраля 2023 года. – Москва: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2023. – С. 485-489.
2. Информационный портал газеты Известия «В Японии призвали не допускать дискриминации русскоязычных указателей», статья от 15 апреля 2022 года. – URL: <https://iz.ru/1321029/2022-04-15/v-iaponii-prizvali-ne-dopuskat-diskriminatcii-russkoiazыchnykh-ukazatelei> (дата обращения 08.01.2024)
3. Информационный портал Nippon.com: 「ロシア学科の学生・卒業生へ「誇り持って学んで」、神戸市外大教員メッセージに反響」 – URL: <https://www.nippon.com/ja/japan-topics/g02115/> (дата обращения 08.01.2024)
4. Японская Ассоциация Русистов, официальный сайт, письмо 「ロシアの言葉・文学・文化を今、あるいはこれから学ぶ皆さんへ」 от 15.03.2022 года. – URL: <https://yaar.jpn.org/?p=94> (дата обращения 08.01.2024)
5. Horiguchi, D. (2022) Русский язык в первом семестре 2022 учебного года в Японии. *Studia Rossica Gedanensia*, 9: 117–129.

Баско Н.В.

ФУНКЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: Статья посвящена использованию словообразования, его основных языковых функций в преподавании русского языка как иностранного. В теории лингвистики учёные

выделяют следующие функции словообразования: продуктивную, номинативную, синтаксическую, компрессивную, систематизирующую и стилистическую. При изучении различных аспектов языка – фонетики, лексики, синтаксиса, стилистики – использование разных функций словообразования показывает разную эффективность. Автор статьи отмечает важную роль систематизирующей функции словообразования в изучении лексики.
Ключевые слова: словообразование; языковая функция; лексика; синтаксис; стилистика; коммуникация; преподавание русского языка как иностранного

Словообразованию как особому разделу языкознания, изучающему словообразовательные отношения в русском языке, посвящены многочисленные лингвистические исследования отечественных учёных – Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, Е.А. Земской, Н.М. Шанского, А.Н. Тихонова, Т.Ф. Ефремовой.

В работах исследователей анализируются теоретические вопросы исторического и современного словообразования, особенности словообразовательной системы русского языка, рассматриваются способы словообразования в русском языке, структурные группы и модели, а также функции словообразования в языке.

Данная статья посвящена возможностям использования словообразования, его основных языковых функций в практике преподавания РКИ. О важной роли словообразования в преподавании РКИ писали известные отечественные ученые В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, стоявшие у истоков методической науки [1, с. 81].

Изучение возможностей словообразования в преподавании РКИ в наше время приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что в современных социально-экономических условиях значительно изменился контингент иностранных учащихся российских вузов. Иностранные студенты представлены в основном гражданами Китая, Ирана, Казахстана, Узбекистана. Языковая система этих народов – иная, по сравнению с русским языком, с европейскими языками. Словообразовательная структура русского производного слова, в основе которой лежит деление лексических единиц на отдельные составные элементы (морфемы) в этих языках отсутствует. В китайском языке целая фраза может быть представлена одним иероглифом, и по аналогии с родным языком китайские студенты воспринимают отдельное русское слово как целостный знак, неразложимый на составные части, на значимые элементы – морфемы. Если для европейских или американских студентов анализ морфемного состава русского слова, выявление в производном слове корневой морфемы и аффиксов, определение их семантики представляется увлекательной загадкой, то для китайских студентов – это часто трудная задача. Поэтому, учитывая это обстоятельство, возникает объективная необходимость активизации использования словообразовательного аспекта в учебном процессе.

Какие же языковые функции словообразования отмечают лингвисты и какие из этих функций важны в преподавании РКИ? В теории лингвистики учёные выделяют следующие языковые функции словообразования: продуктивную, номинативную, синтаксическую, компрессивную, систематизирующую и стилистическую.

Главными среди указанных функций словообразования считаются продуктивная и номинативная функции. Продуктивная функция состоит в непрерывном и постоянном пополнении словарного состава языка новыми единицами: ведь подавляющее большинство слов в русском языке создаётся путём сочетания морфем с помощью словообразовательных средств. Один из основоположников лингвистики, выдающийся немецкий философ и лингвист Вильгельм фон Гумбольдт называл словообразование «самой глубокой и загадочной сферой языка», наукой о том, каким образом «сравнительно небольшое число корневых звуков, на которых базируется весь словарный запас, при помощи аффиксов и модификаций приспособляется к обозначению всё более определённых и всё более сложных понятий» [2, с. 68]. Номинативная функция словообразования служит для называния явлений и предметов действительности, выявляет закономерности в выборе признаков, лежащих в основе номинации производных слов.

Какие же языковые функции словообразования оказываются наиболее эффективными в практике преподавания РКИ?

Опыт преподавания показывает, что значимость указанных языковых функций словообразования в преподавании РКИ далеко не одинакова. При изучении различных аспектов языка – фонетики, лексики, синтаксиса, стилистики – использование разных функций словообразования показывает разную эффективность. Например, при изучении русской лексики, с целью расширения словарного запаса учащихся ведущая роль принадлежит продуктивной и номинативной функциям словообразования. В процессе обучения преподаватель должен акцентировать внимание учащихся на специфике строения русского слова: на наличии в производных словах составных элементов (корневых и служебных морфем), на объединении однокоренных слов в гнездо с семантическими связями внутри гнезда, на значении префиксов и суффиксов, их ролью в образовании новых слов. Анализ морфемного состава слов и семантики служебных морфем способствует осознанному усвоению значения новых слов, формированию навыков определения значения нового, неизвестного слова через соотнесенность с его формально-грамматическими элементами.

Если учащиеся знают слова *книга*, *факультет*, *университет*, то для ознакомления со словами *книжный*, *факультетский*, *университетский* достаточно вскрыть их словообразовательную структуру: показать, что суффиксы *-н*, *-ск* приносят в слово значение принадлежности тому, что названо мотивирующим словом. Таким образом происходит и повторение, и расширение словарного запаса, необходимого иностранным учащимся.

В результате студенты-иностранцы должны овладеть навыком объединять родственные слова в группы, анализировать структуру производного (мотивированного) слова, значение и звучание которого обусловлено другим однокоренным словом, выделять в производном слове значимые элементы (форманты).

Использование номинативной функции словообразования позволяет иностранным учащимся определить тот признак, который лежит в основе номинации производного слова, и тем самым сформировать навык языковой догадки.

Формированию у иностранных учащихся коммуникативных навыков, развитию речи на русском языке способствует использование синтаксической (конструктивной) функция словообразования в практике преподавания РКИ. Синтаксическая функция основывается на связи между производным словом и использованием определенной синтаксической конструкции в предложении, что влияет на синтаксическое построение фразы. Например:

***Читать** книги (Вин. п.) – полезно.*

***Чтение** книг (Род. п.) – полезно.*

*В спецшколе сын **изучает** гуманитарные науки.*

*В спецшколе сын занимается **изучением** гуманитарных наук.*

Освоение иностранными учащимися синтаксиса русского языка обеспечивает и компрессивная функция словообразования, которая получила выражение в таких языковых процессах, как универбация и аббревиация. Компрессивная функция базируется на сжатии информации, на семантической конденсации и способствует упрощению синтаксиса фразы, что соответствует одной из основных тенденций в развитии современного русского языка – тенденции экономии языковых средств. В процессе обучения иностранные учащиеся должны уметь расшифровывать значение наиболее распространённых универбатов и аббревиатур русского языка и знать правила их синтаксических связей в предложении. Например:

***Маршрутное такси** приехало.*

***Маршрутка** приехала.*

***СНГ (Содружество Независимых Государств)** образовано в 1991 г.*

***ООН (Организация Объединённых Наций)** была создана в 1945 г.*

В преподавании РКИ чрезвычайно важна систематизирующая функция словообразования, ведь изучение лексики – это не просто заучивание новых слов, а осознание имеющихся между ними связей – семантических, лексических, грамматических, словообразовательных. И здесь важно отметить, что словообразование участвует в выражении всех типов системных отношений, характерных для лексики – парадигматических (синонимия, антонимия) и синтагматических, формирующих у учащихся коммуникативные навыки.

Например, синонимия в обучении лексике последовательно реализуется с помощью словообразовательных средств. Ср., отглагольные синонимы с суффиксами *-ние, -ция*, или с нулевым суффиксом (*консультация – консультирование, экспорт – экспортирование*), образование сложных слов (*нарушение права – правонарушение*).

Другой тип парадигматических отношений – антонимические отношения – в русском языке также широко представлен в виде словообразовательной антонимии. Один из членов антонимической пары содержит в своей структуре

префиксы *не-*, *анти-*, *противо-* и др. Ср., *законный* – *противозаконный*, *справедливый* – *несправедливый*, *гуманный* – *антигуманный*.

Особое значение в системной организации лексики имеет словообразовательная единица комплексного характера – словообразовательное гнездо. Большая часть слов в русском языке объединена в словообразовательные гнезда. В связи с этим целесообразно предъявлять новые слова иностранным учащимся не в виде изолированных единиц, а во всей совокупности их производных, в виде словообразовательных гнезд. Например, *учить/выучить* – *учиться*, *учащийся*, *учебник*, *учёный*, *изучать*, *изучение*; *купить* – *покупать*, *покупка*, *покупатель*, *покупательский (спрос)*.

На уровне словообразовательных гнезд в русском языке четко прослеживается и антонимия. Например: *сильный* – *слабый*, *сила* – *слабость*, *усилить* – *ослабить*, *усиление* – *ослабление*. Эту особенность антонимии в русском языке необходимо использовать в практике преподавания РКИ.

Важнейшим типом отношений в лексике являются синтагматические отношения, которые обеспечивают выход лексики в коммуникацию. И здесь также отчётливо прослеживается связь со словообразованием, она выражается в том, что члены словообразовательного гнезда, обнаруживают различную синтаксическую сочетаемость, предопределённую грамматическим, лексическим или словообразовательным значениями. Например, в глаголах движения префиксы предопределяют сочетаемость глагола. Ср.: *поехать в город*, *уехать из города*, *переехать через мост*, *проехать остановку*. Или, например, синтаксическая сочетаемость глагола и отглагольного существительного:

изучать (что) *русский язык*, *математику*...

изучение (чего) *русского языка*, *математики*...

изучать, *изучение* (где) *в университете*, *в школе*...

Синтаксическая сочетаемость однокоренных слов, входящих в словообразовательное гнездо, должна быть показана иностранным учащимся как важная особенность функционирования производных слов.

Стилистическая функция словообразования заключается в отнесении слов, имеющих в своём составе определённые аффиксы, к различным стилям речи. Носителями языка стилевые различия с использованием различных словообразовательных элементов производного слова усваиваются как бы автоматически, их языковое чутьё формирует сама языковая среда, практический опыт коммуникации. Иностранцы же, усваивая лексику, характерную для разных стилей, часто даже не подозревают о том, что один конкретный элемент производного слова резко меняет его стилевую характеристику. Например, прилагательные в форме превосходной степени, образованные с помощью суффиксов *-ейш* или *-айш* используются преимущественно в книжной речи: *известнейший* ученый, *прекраснейший* город, *умнейший* человек и др. Или причастия, оформленные специальными суффиксами, также характерны для письменной речи. Ср.: *Многие здания*, *расположенные* в центре Москвы, *являются памятниками архитектуры*. А слова с суффиксом *-к(а)* относятся к

разговорной речи: *столовка, автозаправка, безрукавка, домашка, маршрутка* и др.

Таким образом, многие функции словообразования могут эффективно использоваться в учебном процессе при обучении иностранных студентов русскому языку.

Учебные задания на основе словообразовательного подхода в обучении лексике должны быть нацелены на выработку у учащихся навыков умения понимать структуру производного слова, объединять однокоренные слова в гнезда, определять значение словообразовательных аффиксов, входящих в один словообразовательный тип (*переписать текст, перечитать книгу, пересмотреть фильм, переделать домашнее задание*), «расшифровывать» наиболее употребительные в аббревиатуры (*ТЦ – торговый центр, ДТП – дорожно-транспортное происшествие*). Это поможет формированию у студентов-иностранцев языковой, речевой и культурной компетенций при общении на русском языке.

Подводя итоги, следует отметить, что практика преподавания РКИ иностранным студентам свидетельствует об эффективности использования основных языковых функций словообразования в обучении русскому языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1984. – 159 с.
2. В. Фон Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 303 с.

Басыров Ш.Р.

ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЕ СЛОВА В ПАНДЕМИЙНОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА: СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В работе исследуется словообразовательная структура коронавирусных лексем, устанавливаются способы и пути их образования, а также определяется степень их продуктивности. Среди оценочно маркированной лексики коронавирусной эпохи отмечены слова разной категориальной принадлежности. Ведущее место занимают имена существительные, характеризующиеся разнообразными структурными и словообразовательными типами и моделями и развивающие вторичные значения.

Ключевые слова: оценочное значение; способ образования; словосложение; контаминация; суффиксация; продуктивность; отрицательная оценка

Введение. В современной лингвистике большое внимание уделяется изучению и анализу новой лексики, в частности: статусу новых лексических единиц, их словообразованию, семантики и экспрессивно-стилистическим

качествам [1; 5; 8; 11]. Первостепенное значение в этом процессе играют внеязыковые факторы: развитие экономики, здравоохранения, медицины, культуры, информационных технологий и т.п. Динамические процессы в лексической системе языка детерминируются также внутрисистемными связями единиц языка, действием внутриязыковых законов (аналогического словообразования, экономии языковых усилий и ресурсов и др.), а также активным проникновением в литературный и общеупотребительный язык разговорной лексики [8; 11].

Объектом исследования в настоящей статье выступают слова с эмотивно-оценочным значением, возникшие в период пандемии коронавируса, а предметом – их словообразовательная структура и оценочное значение в русском языке.

Анализируемые слова и примеры их употребления были получены из «Словаря русского языка коронавирусной эпохи» [10] и статей [7; 8; 10]. Общий объем оценочных слов в пандемийной лексике русского языка составил около 160 ед.

Структура и способы образования эмотивно-оценочных слов (ЭОС). В структурном отношении ЭОС русского языка образуются традиционными способами по узуальным и окказиональным моделям, имеют разнообразную стилистическую окраску и эмоционально-оценочную коннотацию.

Сложные ЭОС. В русском языке отмечено свыше 20 сложных ЭОС, образованных путем словосложения. Компоненты данных слов пишутся чаще слитно, реже – через дефис, иногда встречаются ЭОС с обоими видами написания, ср.:

(1) *карантинотворчество, маска-ушанка* (шутл.), *коронамонстр/ коронамонстр* (шутл.).

Сравнительно высокую частотность в составе сложных слов проявляют первые компоненты *ковид-*, *корона-*, которые нередко сочетаются с базовыми компонентами, называющими животных, чудовищ, злых духов либо с агентами типа *истерик, патриот, фаталист, алармист* и др., что позволяет гиперболически усилить в лексеме негативно-прагматическую оценку [4, с. 182, 183]:

(2) *коронабес* (прен.), *ковидобес* (прен.), *короназмей* (шутл.), *корона-монстр* (шутл.), *ковид-истерик* (прен.).

Приведем некоторые примеры употребления с данными сложными словами:

(3) *Ковидобесы*, когда Вы уже успокоитесь и признаете абсурдность и противоречивость всех своих мер? [10, с. 182, 183];

(4) Как Мыкола с *Короназмеем* воевал. Из-за морей-окиянов пришло лихо небывалое? *Короназмей*. Был этот самый *Короназмей* удалей любого удальца и хитрей любого хитреца [10, с. 156];

(5) Сегодня *ковид-истерики* при любом безобидном чихе звонят в скорую, требуют КТ и немедленную госпитализацию [10, с. 100].

Базовый компонент *изоляция* в структуре сложных ЭОС сочетается часто с локативными именами, называющими место, где проводит свое время человек в период карантина, ср. словарное толкование следующего ЭОС:

(6) *дачаизоляция* шутол. <О проведении карантина, периода самоизоляции на даче> [10, с. 45], аналогичные толкования имеют шуточные ЭОС *домоизоляция*, *лесоизоляция*, к которым примыкает иронично-шутливое ЭОС *виноизоляция*, т.е. прием вина в домашних условиях в период самоизоляции [10, с. 36, 37].

В деривации сложных слов продуктивно участвуют метафорически переосмысленные слова, образуя неолексемы с яркой, порой необычной, эмоционально-оценочной коннотацией. Эпидемия коронавируса вызвала у населения многих стран страх и тревогу, и, как следствие, продуктовый ажиотаж, что нашло свое отражение в образовании многочисленных дублетных номинаций, синонимов с различной словообразовательной структурой, мотивирующей основой которых выступает лексема *гречневая крупа* «пищевой продукт»:

(7) *гречковир* «О покупательском ажиотаже на гречневую крупу в первые недели пандемии» [10, с. 43], аналогично: *гречкохайп* / *гречкомания* / *гречкодемия* / *гречник* шутол. 'О том, кто в период пандемии поддается панике и закупает впрок товары первой необходимости и продукты длительного хранения' [10, с. 43-44].

Проиллюстрируем сказанное примерами употребления данных неолексем:

(8) Мемы про коронавирус слегка трансформировались в шутки про «*гречковир*» [10, с. 44];

(9) Всем-всем, кто набил свой дом гречкой, оставив других ни с чем: Покайтесь, *гречники*! [10, с. 44];

(10) *Гречкодемия* – так можно окрестить то, что происходит в российских магазинах [10, с. 44].

ЭОС-контаминанты. Процессы словообразования и словотворчества коронавирусной лексики особенно активно протекают с привлечением контаминации и языковой игры «как формы психологического катарсиса, которая позволяет преодолеть состояние шока, психоза, истерии, паники, страха» [7, с. 11]. В современной лингвистической литературе до сих пор нет логичного и последовательного подхода к вопросам статуса, структуры и семантики контаминированных единиц (КЕ) [2; 9]. В результате нечеткости существующих теоретических положений в работах по лингвистике и в словарях данные языковые единицы определяются исследователями по-разному: как сложные слова, аббревиатуры, аффиксальные производные, производные с аффиксоидами [3; 7].

В настоящей работе контаминация понимается как слияние двух укороченных основ или слияние полной основы с укороченной основой, в результате которого образуется новое слово (контаминант), полностью или частично включающее в себя значение всех входящих в него структурных компонентов. ЭОС-контаминанты носят разговорный характер, являются компактными и стилистически маркированными языковыми единицами,

выполняют номинативную и игровую функцию [7, с. 412, 418]. В анализируемом материале обнаружено около 60 ЭОС-контаминантов, большинство из которых обладают отрицательной коннотацией.

Пандемийные ЭОС-контаминанты продуктивно образуются по трем моделям:

1. $N_1 + N_2$ усеч. нач., где N_1 – первый компонент, полностью входящий в структуру производного слова, а начало второго компонента (N_2 усеч. нач.) является усеченным. В качестве усеченного сегмента второго компонента могут выступать:

1) начало корневой морфемы, иногда, лишь начальная корневая гласная фонема (э, а) с добавлением соединительного гласного между компонентами контаминанта:

(11) *вакxина* шутол. 'Об алкогольном напитке как о возможном средстве излечения от короновирусной инфекции' (← Вакх + [вак]цина);

(12) *коронагностик* 'О том, кто отрицает существование пандемии короновирусной инфекции и игнорирует профилактические меры, предпринимаемые для предотвращения ее распространения' (← корона + о + [а]гностик);

2) вся корневая морфема:

(13) *карантинка* шутол. 'О картинке, открытке, анимированной картинке (как правило, с текстом шутового содержания), предназначенной для отправки знакомым во время строго карантина' (← карантин + (картин)ка).

3) В ряде случаев второй компонент КЕ совпадает с базовым компонентом исходного композита:

(14) *киноизоляция* шутол. 'О просмотре кинофильмов в период самоизоляции' (← кино + [само]изоляция);

(15) *коронавидение* шутол. 'Конкурс в период короновирусной инфекции' (← корона + [Евро]видение).

Пандемийные ЭОС-контаминанты, оканчивающиеся на -изм, -ист, -ец, характеризуются неединичной структурной мотивацией второго производящего компонента:

(16) *ковидизм* 1. пренебр. 'В речи ковид-диссидентов – о некритическом отношении к официальной информации о короновирусной инфекции'; 2. ирон. 'Об образе жизни, общественных отношениях в период короновирусной инфекции' (← ковид + [коммун]изм/ [социал]изм и т.п);

(17) *ковидист* разг. пренебр. 'В речи ковид-диссидентов – о том, кто некритично относится к официальной информации о короновирусной инфекции и послушно соблюдает все противозидемические меры' (← ковид + [коммун]ист/[пофиг]ист);

(18) *коронавирусец* разг.-сниж. 'О крайне тяжелых последствиях короновирусной инфекции' (← коронавирус + (кап)ец/ (кон)ец/ (трынд)ец).

Особенно высокую активность при деривации рассматриваемого структурного типа обнаруживают производные с первыми компонентами *ковид*,

карантин, корона, которые полностью входят в структуру контаминанта либо с опущением своего финального гласного или согласного звука:

(19) *карантикулы* шутол. 'О периоде самоизоляции, объявленном официально нерабочими днями в марте-апреле 2020 года' (← карант(н) + (кани)кулы);

(20) *ковигист* разг. 'О том, кто отрицает существование коронавирусной инфекции и игнорирует профилактические меры, предпринимаемые для ограничения ее распространения' (← кови(д) + (поф)игист);

(21) *коронасомния* 'Так в соцсетях называют расстройство сна/бессонницу, возникшую на базе пандемии коронавируса' (← корон(а) + о + (ин)сомния).

Добавим, что всемирное распространение пандемии привело к учатившемуся употреблению в текстах военного характера контаминированного прецедентного имени [*холо*]кост. Так, контаминант *карантинокост* (← карантин + [*холо*]кост) употребляется для иронического обозначения процесса ухудшения жизни отдельных групп населения в связи с введением карантина, а контаминантом *пфайзерокост* (← пфайзер + [*холо*]кост) образно называют истребление населения путем применения вакцины от коронавирусной инфекции американской компании Pfizer:

(22) В отличие от Германии, где нет жесткого *карантинокоста*, в РФ большинство предприятий в сфере услуг и общепита закрыты [10, с. 76];

(23) Готовят Америку к *Пфайзерокосту*? Будут выплачивать контрибуцию стране, где поголовно прививают пфайзером [10, с. 222].

2. Следующий структурный тип ЭОС-контаминантов характеризуется одновременным усечением первого и второго производящих компонентов (N₁ усеч. фин. + N₂ усеч. нач.), при этом у первого компонента опускается финальная часть – чаще конечный гласный или согласный звук, а у второго – начальный сегмент, представляющий обычно корневую морфему, например:

(24) *коронойя* образно '1. О панике, вызванной распространением коронавирусной инфекции' 2. Об иррациональном страхе оказаться заболевшим, заразиться коронавирусной инфекцией (← корон(а) + (паран)ойя): Возвращалась домой зачастую с ощущением, которое я назвала «*коронойей*» - когда иду по улице, мне кажется, что меня знобит ли наоборот бросает в жар [10, с. 178];

(25) *короноваться* разг. шутол. 1. 'Стать главным, важным; проявиться, распространиться' 2. Заразиться, заболеть коронавирусной инфекцией (← корон(а) + (корон)оваться): У него в отделе с ним 5 человек за неделю *короновались*, в соседнем на прошлой недели - 10 человек, на карантин закрываться не планируют [10, с. 177].

3. Относительно высокую продуктивность в русском языке проявляют ЭОС-контаминанты, образованные путем усечения финального сегмента у первого компонента и сохранением второго компонента (N₁ усеч. фин. + N₂). Первым компонентом анализируемых контаминантов чаще выступает лексема *ковид*, реже - *корона, пандемия, карантин, самоизоляция*, например:

(26) *ковидиот* 1. пренебр. 'О том, кто игнорирует профилактические меры, предпринимаемые для ограничения распространения коронавирусной

инфекции; 2. разг. пренебр. 'В речи ковид-диссидентов – о том, кто чрезмерно обеспокоен пандемией и покупает товары первой необходимости с запасом на будущее' (← ков(ид) + идиот): Не зря появилось новое словечко « *covidiot*» (*ковидиот*), обозначающее и тех, кто скупает гречку с туалетной бумагой, и тех, кто продолжает жить, как ни в чем не бывало, игнорируя информацию о вирусе [10, с. 97];

(27) *карантинейджер* шутл. 1. 'О юноше или девушке, чей переходный возраст совпал с периодом пандемии'; 2. 'О поколении молодых людей, которые появятся на свет после длительного пребывания на самоизоляции' (← каран(тин) + тинейджер): Предсказание: через 9 месяцев будет небольшой беби-бум, и однажды в 2033 году мы столкнемся с *карантинейджерами* [10, с. 68];

(28) *ковидеть* разг. шутл. 'видеть, показывать то, что связано с темой коронавирусной инфекции' (← ко(вид) + видеть): Наш любимый зомбящик уже и тем других не *Ковидит* [10, с. 932].

Суффиксальные ЭОС. Высокую продуктивность в оценочной лексике пандемийной эпохи русского языка проявляют суффиксальные дериваты (53 ед.).

Большинство суффиксальных ЭОС являются агентивными именами существительными (34 ед.), реже - прилагательными (11 ед.), глаголами (7 ед.) и наречиями (1 ЭОС).

В реализации оценочного значения особенно активно участвуют уменьшительно-ласкательные суффиксы (10 ед.):

- ушка/ушко-: *удаленушка* (шутл.), *ковидушко* (шутл.), *коронушка* (разг. шутл.);

- ик: *коронабесик* (ирон.);

- ник: *барановирусник* (разг. пренебр.);

- очк: *карантиночка* (ласк.);

- яшк: *короняшка* (ласк.);

- енок: *ковиденок* (ласк.).

Высокая активность диминутивных суффиксов для номинации коронавирусной инфекции вызвана не в последнюю очередь стремлением говорящего «задобрить и расположить» это заболевание к себе и преодолеть таким образом свои тревоги и страхи. Показательны в этом отношении следующие примеры:

(29) На своей сторонушке рад чужой *коронушке* [10, с. 178];

(30) По *коронушке* я особой паники не наблюдаю [10, с. 178];

(31) Благодаря «*ковидушке*» также сдвинется с мертвой точки принятие Закона о дистанционном заказе и доставке алкоголя, чему мы также посвятили немало строк [10, с. 133];

(32) Дистанционно они провели конкурс «*Карантиночка*» и сделали открытки для врачей, которые обязательно передадут медикам при первой возможности [10, с. 77].

Мотивирующими основами ЭОС могут выступать не только простые (корневые) слова, но и сложные слова и словосочетания, в результате чего появляются сложносуффиксальные ЭОС, например:

(33) *коронавирусу́нуть* (разг.-сниж.) ← *коронавирус* → *коронавирусу́ник* (сниж.).

Отмечены случаи оттопонимного суффиксального словообразования:

(34) Ухань́ город в Китае, откуда началось распространение пандемии́ → *уханька* (разг. шутл.) 'О коронавирусной инфекции́ COVID 19; то же , что ковид, коронавирус'

Добавим, что треть суффиксальных ОЭС в русском языке являются производными с основой *ковид* (17 ед.), среди которых преобладают имена существительные (10 ед.):

(35) *кови́да* (сниж.), *кови́дик* (шутл.), *кови́дка* (шутл.), *кови́дла* (ирон.), *кови́дник* (сниж.), *кови́дница* (сниж.), *кови́дос* (сниж.) и др.

Высокую словообразовательную производительность обнаруживают также ОЭС с основой *корона* (14 ед.), многие из которых носят шуточный характер:

(36) *корона́ция* (шутл.), *короня́ша* (ласк.), *корону́шка* (шутл.), *коронави́рушка* (шутл.), *коронка́* (сниж.), *коронованны́й* (шутл.), *короновать* (шутл.), *коронومیческий* (шутл.) и др.

Приведем контексты некоторых ОЭС с мотивирующей основой *корона*:

(37) *Корона́ция* Брянска началась 12 марта, когда двое местных жителей вернулись домой из Испании, куда ездили отдыхать. Из поездки они привезли не только магнитики, но и *коронавирус* [10, с. 173];

(38) Исключением стал новый и необычный злобный враг человечества – *короня́ша*, но его нашествие требует единства уже всей планеты [10, с. 179];

(39) Китайский *коронавирус*: почему его «*короновали*» и есть ли спасение? [10, с. 176];

(40) Скрепопанорама: *коронованны́й* Мишустин [10, с. 176].

Прочие структурные типы ОЭС. Помимо выше рассмотренных структурных типов ОЭС в русском языке обнаружены также:

1) сращения, образованные от словосочетаний путем одновременного сложения их компонентов и суффиксации (8 ед.), например:

(41) *беззума́ние* (шутл.) (← без зума); *голоморды́й* (разг.-сниж. неодобр.) (← голая морда); *домасиделец/домосиделец* (разг. шутл.) (← дома сидеть); *замасочник* (ирон.) (← за маской);

2) заимствованные слова (6 ед.), например:

(42) *догшеринг* (шутл.) (← англ. dog-sharing, dog sharing); *хоумсексуал* (шутл.) (← англ. homosexual);

3) префиксально-суффиксальные ЭОС или конфиксные дериваты [6] (2 ед.):

(43) *обеззума́ть* (ирон.) (← без зума), *намордник* (неодобр.) (← морда);

4) префиксально-суффиксально-постфиксальные ОЭС (2 ед.)

(44) карантин → *накарантиниться* (шутл.), ковид → *сковидиться* (сниж.).

Выводы

1. Стремительное распространение коронавируса обогатило русский язык новыми понятиями, словами и оценочными значениями слов.

2. Русские эмотивно-оценочные слова, возникшие в период пандемии, связаны, прежде всего, с человеком, его заболеванием, поведением и окружением.

3. Основными способами и средствами выражения эмотивно-оценочного значения в пандемийной лексике русского языка являются: 1) корневая морфема и присоединяемые к нему словообразовательные элементы (суффиксы, префиксы, конфиксы); 2) контаминация.

4. Взаимодействие аффиксов с мотивирующей основой существительного, глагола, прилагательного, наречия, а также различные типы слияния основ в процессе контаминации порождают разнообразные эмоционально-оценочные значения (иронии, презрения, уничижительности, шутливости, насмешки и др.).

5. Среди оценочно маркированной лексики разной категориальной принадлежности ведущее место занимают имена существительные. Их значимость обусловлена не только количественным преобладанием, разнообразием структурных и словообразовательных типов и моделей, но и способностью существительных называть ценности и антиценности данного социума. Кроме того, существительные способны приобретать вторичные значения (метафорические, метонимические), соотносимое с национальными аксиологическими ориентирами.

6. В лексике пандемийного периода часто встречаются словообразовательные гнезда с отрицательно маркированными исходными словами (*ковид, вирус, корона, карантин*), негативная оценочность которых наследуется их производными словами. При этом оценочный потенциал исходных слов может модифицироваться (усиливаться или смягчаться) аффиксами (суффиксами, префиксами, конфиксами) и контекстуальным окружением.

7. Подавляющее большинство ЭОС несут отрицательную оценку, так как негативные явления окружающей жизни подвергаются со стороны человека и социума более подробной концептуализации и категоризации, что связано с особенностью мировидения самого человека и общества - их стремлением охватить весь мир, обобщить и установить взаимосвязи между различными процессами и явлениями действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буцева Т.Н. «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века»: из опыта составления и редактирования // *Acta linguistica petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН* /отв. ред. Н. Н. Казанский. Т. VIII. Ч. 3. СПб.: Наука, 2012. - С. 242-262.

2. Де Болт А. А. Теоретические и практические аспекты контаминации (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ор.: Орловский гос. ун-т, 1998. - 24 с.

3. Воронин С. В. Пограничные явления словообразования и фонетики (образование гаплогических слов-слитков и композитов). М.: КомКнига, 2007. - 150с.

4. Зеленин А.В., Буцева Т.Н. Наименования лиц в период коронавирусной пандемии // Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. Институт лингвистических исследований РАН / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – С. 162-213.
5. Крысин Л.П. О некоторых новых типах слов в русском языке: слова- «кентавры» // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4(2). - С. 575–579.
6. Марков В. Замечание о конфикации в современном русском языке // Język Rosyjski. – 1968. – № 3. – С. 7-12.
7. Митурска-Бояновска Й. Пандемийные контаминанты //Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. Авторы: Т. Н. Буцева, Х. Вальтер, И.Т. Вепроева и др. /Институт лингвистических исследований РАН. Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. - С. 406-418.
8. Неология и неография: современное состояние и перспективы. (к 50-летию научного направления): Сборник научных статей / Отв. ред. Т. Н. Буцева. Ин-т лингв. исслед. РАН. — СПб. : Нестор-История, 2016. — 236 с.
9. Ройзензон Л.И., Абрамец И.В. О разных типах контаминации // Труды Самаркандского государственного университета им. Навои. Новая Серия. Самарканд, 1970. - 253 с.
10. Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Составители: Х. Вальтер, Е.С. Громенко, А. Ю. Кожевников и др. /Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. - 550 с.
11. Химик В. В. Экспрессивно-оценочный потенциал русского модифицированного словообразования // Новые явления в славянском словообразовании: система и функционирование. М.: Изд-во Московского ун-та, 2010. - С. 376–389.

Губайдуллина А.Н.

РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И В РАЦИОНАЛИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Творческие группы – недостаточно определённое, но широко используемое явление. Они помогают в поиске новых средств обучения, в решении не формализованных задач. В статье идет речь о возможностях использования творческих групп на занятиях по русскому языку как иностранному и в рационализаторской деятельности.

Ключевые слова: творческая группа; русский язык как иностранный; иностранные студенты; рационализаторская деятельность; технический вуз

В преподавании иностранного языка и русского языка как иностранного, особенно в технических вузах, большими возможностями обладает создание студенческих творческих групп.

Специфика творческой группы в том, что несколько индивидуумов работают над общей задачей, причём креативность, творчество необходимы именно потому, что у задачи нет изначально предусмотренного решения; от

участников группы ждут новых, уникальных идей. Студенческая творческая группа не постоянна, она собирается ситуативно и может быть актуальна:

- на занятиях в практике изучения языка;
- при подготовке культурного мероприятия;
- на собрании по рационализаторской деятельности;

и так далее.

«Преимущества временной рабочей группы, привлекаемой для выработки решения стоящей задачи, очевидны. Группа позволяет обеспечить объединение ресурсов, которыми располагают все члены группы, сводится к минимуму опасность появления ошибочного решения, так как в условиях группового творчества быстрее выявляются ошибки отдельной личности. <...> Уровень риска, на который готова пойти рабочая группа, выше риска, допускаемого одним человеком. Временная рабочая группа более мобильна, формируется на короткий промежуток времени, комплектуется людьми, компетентными в области поставленной задачи» [5, с. 247].

Независимо от того, используется ли ресурс творческой группы на языковом занятии или в рамках, допустим, рационализаторской работы, группа в своей деятельности проходит несколько этапов:

- Постановка задачи (которая может быть как внешней, данной педагогом, так и внутренним ответом группы на некоторую проблему);
- Поиск решения (генерация вариантов);
- Выбор оптимального решения;
- Обсуждение и внедрение решения.

Если говорить об использовании творческих групп на занятиях по русскому языку как иностранному, то их значение усиливается в случае проблемного обучения, когда преподаватель не даёт сразу готового ответа, а предлагает выйти к нему самостоятельно.

В учебниках к формированию творческих групп стимулируют диалоги и задания на воображение («Придумайте ситуацию...»), которые студентам, особенно начального уровня, часто трудно выполнять индивидуально, а в группе усиливается креативность и смелость высказывания и снимается страх персональной ошибки. Творческие группы будут полезны также во время микро-дискуссий, предшествующих обсуждению того или иного теоретического вопроса.

Но, пожалуй, наибольшую ценность представляют творческие группы, создаваемые по инициативе самих студентов, когда они самостоятельно находят материал, который можно использовать (так, во время экскурсии в Музей железных дорог группа иностранных студентов 1 курса Кубы принесла из музея игру с карточками «Ось времени», выпущенную в России к 170-летию Петербургско-Московской железной дороги и ориентированную на освоение истории мирового и российского транспорта, в том числе железнодорожного. Студенты придумали варианты заданий на изучение профессиональной лексики с использованием этой игры).

Творческий потенциал студентов задействован в большем объеме, когда они подключают к изучению иностранного языка другие семиотические возможности (например, для запоминания новой лексики объяснить слово с помощью языка жестов, с помощью рисунков, предметов и т.д.).

Помимо занятий, в вузах инженерного профиля предложенные творческим группам задачи могут быть связаны с внедрением рационализаторских ноу-хау, ведущих к прогрессивным изменениям профессиональной деятельности, а также к рационализации учебного процесса. Понятно, что преподаватели стремятся создавать малые студенческие объединения и для научной работы, поэтому будет целесообразным, если интересы конкретного студента, состоящего в научной секции и в рационализаторской творческой группе, будут перекликаться, чтобы происходило приращение индивидуальных профессиональных компетенций.

Объединение в рационализаторские творческие группы иностранных студентов имеет свою специфику и связано как с дополнительными трудностями, так и с дополнительными преимуществами.

К числу трудностей относится, в первую очередь, ограниченное знание русского языка. Даже для студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции языковой барьер препятствует доступу к профессиональным знаниям, а значит, число креативных идей, которые может предложить и выразить, существенно меньше.

Вторая трудность факультативна и проявляется в групповой динамике. Студенты из разных стран являются носителями своей коммуникативной культуры, в том числе особенностей деловой коммуникации. У них разная степень свободы в генерировании идей, свои правила дискуссии и, естественно, своя картина мира. Различия между участниками творческой группы иногда приводят к скованности в высказывании мнения, тогда как одним из главных условий творческого вдохновения является внутренняя свобода, преодоление шаблонов и границ рефлексии. А.В. Меркурьев говорит, что «эффективность данной группы зависит от формирования такой внутренней социальной среды, включающей в себя социальные группы, статусы, отношения лидерства, состояния морального климата, мотивации и стимулирования каждого члена группы, которая позволит обеспечить максимально эффективную ее деятельность» [5, с. 248].

Отсюда следует третья трудность, характерная для творческих групп военных вузов. Здесь ограничения возможностей творческих групп иностранных курсантов связаны не только с повышенной секретностью, затрудненным доступом к технологиям и медиасредствам, но и психологическими особенностями отношений между участниками группы и отношений «участник – руководитель» (преподаватель), осложненных субординацией и жесткой профессиональной культурой.

Б. Ниджстед, Э. Ритцшель, В. Штребе выделяют главные принципы совместного творчества, к которым относятся: 1) креативный потенциал участников группы (высокое разнообразие состава группы обеспечивает

высокий креативный потенциал); 2) эффективный обмен знаниями и идеями, стремление членов группы делиться информацией друг с другом; 3) доступность высказанных ранее идей и накопленных знаний для всех членов команды; 4) эффективное сосуществование мнений, умение отбирать лучшие идеи, избежав эффектов «группового мышления» [1].

Тем не менее, перечисленные трудности иностранных творческих групп в инженерных вузах имеют свою обратную сторону и несут потенциал преимуществ.

Так, при поступательной работе и регулярных встречах совершенствование языка становится дополнительным стимулом и личной мотивацией участия в творческой группе. Творческая деятельность, как правило, интересна для студентов, потому что она менее регламентирована, чем учебный процесс, основана на непринуждённой беседе, приветствует юмор и нестандартные идеи, то есть позволяет осваивать язык в «живой», целенаправленной деятельности. Включение в творческую группу будет восприниматься как поощрение, если преподаватель сумеет правильно расставить акценты во взаимодействии со студентами. Например, при обсуждении иллюстрированной книги «Транссиб. Поезд отправляется!» [3] курсанты Военного института ЖДВ и ВОСО пришли к идее создания сборной карты Транссибирской магистрали на листах картона, которую можно сложить в правильном порядке, познакомившись с главными географическими объектами и обсуждая особенности профессиональной деятельности. Эта идея легла в основу рационализаторского предложения.

Вторая трудность (различие в коммуникативных культурах и мировоззрении) также имеет свои очевидные возможности. Объединение в творческой группе студентов разных стран само по себе является потенциалом для увеличения числа новых идей, так как каждый член группы будет подходить к решению задачи со своим опытом и возможностями, предложенными его страной. Различные точки зрения помогают сделать дискуссию эффективнее, поэтому важно, чтобы участие в группе принимали студенты с разными взглядами и уровнем знаний. Так, будет целесообразным объединить в творческой группе курсантов первого и более старших курсов для обмена опытом (поразмышляв, как решить вопрос субординации).

Если обобщать, то в творческой группе есть некоторое общее видение, цель, но конкретные задачи формируются по мере делания. Деятельность участников творческой группы всегда направлена не «вовне», а «вовнутрь», они пытаются извлечь новое знание, опираясь на личный опыт, профессиональную и предметную интуицию, поэтому чем богаче разнообразие возможностей и компетенций членов группы, тем выше вероятность серьезного результата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Еремина Л.И. Формирование креативности студентов в совместной творческой деятельности // Современные проблемы науки и образования. Ульяновск. Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова. 2013, №2. С. 292.

2. Интервью с Е. Корольковой. Философия непрерывных улучшений. Зачем нужны рабочие группы в компаниях? // Деловой портал Новосибирска. 17.03.2021. Электронный ресурс. URL: <https://nsk.dk.ru/news/237148646> (дата обращения: 22.01.24)

3. Литвина А.Л., Десницкая А., Трансиб. Поезд отправляется! М.: Самокат, 2022. 76 с.

4. Мередит Белбин Р. Команды менеджеров. Как объяснить успех или неудачу. М.: Кивитс, 2012. 240 с.

5. Меркурьев А. В. Некоторые проблемы формирования и организации работы временных рабочих групп // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2004. №1. С. 247 – 253.

Ильдарханова-Балчиклы Э.Т.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ КАК ИНОСТРАННОЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** В данной статье рассматривается обучение русской лексике как иностранной посредством интеграции интерактивных форм обучения. Приведена классификация современных интерактивных платформ, их особенности, а также даны методические рекомендации и требования по использованию таких новейших технологий, которые помогут преподавателям при ведении занятий русского языка как иностранного.*

***Ключевые слова:** русский язык как иностранный; лексические навыки; интерактивное обучение; онлайн-платформы; компьютерные технологии*

Глобальные сети стали неотъемлемой частью жизни миллионов людей, получивших свободный, интуитивно понятный, а главное самостоятельный доступ к багажу знаний, накопленных во всём мире. Интернет стал использоваться во многих отраслях человеческой деятельности, в том числе в обучении. Многие преподаватели все чаще прибегают к поиску нестандартных способов организации работы на занятиях для повышения качества образования. Самый скорый и результативный способ достижения целей – использование новейших технологий, в частности и интерактивных досок.

Изучение русского языка как иностранного является важным, многоуровневым процессом, включающим в себя умения и навыки каждого ученика. Формирование лексических навыков у учащихся является довольно длительным и кропотливым процессом. Лексика – это словарный состав языка, стилистического пласта, конкретного текста или множества текстов. Лексический навык — это способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь. Лингвисты выделяют определенную технологию формирования лексических навыков: восприятие слова, осознание значения, имитация, обозначение, комбинирование, употребление. Лексический навык обладает рядом качеств: автоматизированностью, гибкостью, относительной сложностью и сознательностью [1, с. 33-41]

Не секрет, упражнения остаются самым главным средством преподавания на любом этапе обучения языку. Для того, чтобы овладеть русским языком как иностранным необходим логически продуманный комплекс заданий.

Обратимся к отечественной литературе. Е.И. Пассов выделяет следующие типы лексических упражнений: имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные упражнения. [2, с. 79-81]

При обучении следует помнить, что успех во многом зависит от соотносительности качеств упражнения с содержанием намеченной цели и условиями ее достижения. При составлении упражнений обучающимся важно учесть, что каждое упражнение на занятии должно длиться недолго, что обеспечивает возможность переключения неустойчивого внимания студентов на новую деятельность.

Обратимся к зарубежному источнику. Майкл Льюис является основателем лексического подхода. Он приводит список наиболее распространенных упражнений:

- 1) Распознавание фрагментов. Это важнейший навык, который помогает работать со словарями, лучше переводить, избегать ошибок, а также побуждает точно записывать в тетради;
- 2) сопоставление частей словосочетаний и выражений;
- 3) заполнение пропусков в предложениях;
- 4) распределение лексики;
- 5) последовательность. Обучающиеся должны расположить несколько выражений в правильном порядке;
- 6) исключение лишнего слова;
- 7) воспроизведение словосочетаний. Преподаватель скрывает один столбец, и учащиеся должны вспомнить скрытую часть;
- 8) домино из слов. Студентам необходимо слово с картинкой, объединить часть речи со словом, объединить антонимы и синонимы, объединить прилагательное с существительным;
- 9) лексические кроссворды по определенной теме. [3, с. 89-91]

Большинство подобных заданий можно реализовать с помощью инструментов, предлагаемых современными интернет-платформами. Мы предлагаем следующую классификацию интерактивных ресурсов, полезных для работы с лексикой русского языка для иностранных студентов:

- Инструменты для создания интерактивных презентаций.

На таких платформах как Powtoon, Supa, Slides go есть возможность создавать коллажи, презентации. Кроме того, можно найти огромное количество готовых дизайнов на различную тематику.

- Виртуальные онлайн-доски.

Такие виртуальные доски как Padlet, Miro, Kami, Jamboard имеют множество готовых шаблонов. Предложенные ресурсы помогут структурировать и организовать планирование или мозговой штурм.

Немаловажно отметить, что образовательная платформа Kami помогает выстроить программу для работы с учебником в онлайн формате. Не требует регистрации. Преподаватель в реальном времени видит, что пишет обучающийся в учебнике, и может тоже там писать.

- Приложения, позволяющие создавать карточки со словами и отрабатывать термины, лексику: Quizlet, Vocabulary.com, Flashcard, Wordstool.

- Инструменты для создания интерактивных упражнений.

На таких платформах как WordWall, Interacty, Teachermade, LearningApps, Edvibe можно найти огромное количество готовых шаблонов на различную тематику. Однако важно отметить, что на платформе WordWall есть возможность печати в случае отсутствия условий в кабинетах. На платформе Teachermade существует возможность автоматического оценивания работы, что позволяет сократить время на проверку.

- Составление интеллектуальных карт

- 1) Mindmeister. Этот инструмент помогает структурировать и визуализировать различную информацию, а также сам процесс мышления, генерации идей.

- 2) Miro. Данная виртуальная доска содержит в себе готовые шаблоны для создания креативных ментальных карт.

- Интерактивные видео-упражнения.

Популярная платформа Iscollective, которая хранит в себе небольшое количество уже готовых видео-заданий на аудирование, задания с видео- и аудио- составляющими, задания для чтения, усвоения грамматики и лексики и тому подобное. Есть возможность создания уникального материала.

- Виртуальные онлайн-викторины.

На платформах Learnis, Quizizz можно создавать учебные веб-квесты, викторины, онлайн-игры. Немаловажно отметить, что с помощью образовательной платформы Quizizz можно создавать интерактивный контент для вовлечения обучающихся, а также использовать как в аудитории, так и для самостоятельной работы слушателей.

- Создание интерактивных тестов: Socrative и Onlinetestpad.

Важно отметить, что в Socrative существуют два приложения на IOS и Android «Socrative Students/ Teacher». В него можно загружать задания и настраивать автоматическую проверку тестирования. Это значительно сократит время на проверку.

- Генератор кроссвордов: Halfacrossword, LearningApps.

Важно понимать, что такие технологии помогают и самому учителю. Они экономят время как на уроке, так и во время проверки заданий. Использование интернет-ресурсов вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов в обучении, объяснение материала, его отработку, а также стимулирует профессиональный рост самого учителя.

Для грамотного подхода к использованию интерактивных ресурсов, важно ознакомиться со всеми требованиями:

1) В первую очередь, для составления интерактивных заданий, преподавателю необходим выход в сеть Интернет;

2) необходимо заранее узнать, у всех ли учащихся есть мобильные телефоны, а также выход в Интернет. Если в группе есть студенты без мобильных устройств или выхода в сеть, важно продумать и организовать занятие так, чтобы все обучающиеся были задействованы;

3) немаловажным критерием при отборе материала является актуальность информации или степень новизны. Преподавателю нужно, прежде всего, самому осознавать, насколько предлагаемая информация отражает современное положение дел;

4) также педагогу нужно учитывать то, что мобильное обучение не должно быть постоянным. Регулярное использование онлайн-ресурсов и гаджетов в скором времени может стать чем-то обыденным, что может привести к потере концентрации и внимания.

Таким образом, Интернет – богатый источник интерактивных материалов, дающий учащимся не только возможность улучшить свои языковые навыки и речевые умения, но и пополнение лексического запаса. Важно отметить, что у студентов меняется отношение к ПК и смартфону. Обучающиеся начинают воспринимать их в качестве универсального инструмента для работы. Многие интеллектуальные командные игры способствуют сплочению коллектива, учат взаимопомощи, умению учитывать мнение окружающих. Использование современных технологий позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и мотивировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению русского языка как иностранного. Во многих предложенных программах уже существуют готовые шаблоны, что позволит сократить время подготовки преподавателя. Подобные ресурсы помогут преподавателям эффективно разрабатывать технологические карты урока, непосредственно, применять их в педагогической практике для развития лексики, для пополнения словарного запаса учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Миньяр-Белоручев, Р. К. Как стать переводчиком? – М.: Готика. – 2009. – 176 с.
2. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/ Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М., 2010. – 567 с.
3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Академия, 2015. – 340 с.
4. Lewis, M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. Language Teaching Publications, 1997. – 223 p.
5. Levitskaya O.S Lexical Competence Development as an Integral Part of Translators Training // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов X Междунар. науч. практ. конф., Минск, 23 ноября 2016 г. — Часть 6.– Мн.: БГУ, 2017. — С.58–59

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ СТИЛЬ РЕЧИ» ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Аннотация. При обучении иностранных студентов дисциплинам филологического профиля, в частности курсу "Публицистический стиль речи", необходимо учитывать тот факт, что, в отличие от студентов, для которых русский язык является родным, иностранные студенты часто не владеют русским языком на уровне носителей речи. Таким образом, курс должен быть построен с учетом того факта, что обучение ведется в смешанных группах (совместно с носителями языка, т.е. студентами, для которых русский язык является родным), чтобы обучение было в равной степени интересно и полезно всем учащимся.

Ключевые слова: преподавание РКИ; стиль; публицистический стиль; иностранные учащиеся; русский язык.

Курс «Публицистический стиль речи» изучается на факультете искусств МГУ имени М.В. Ломоносова после освоения студентами смежных дисциплин, в том числе «Русский язык и культура речи», «Функциональная стилистика», «Стилистика научной речи». Учебный план для иностранных студентов имеет свои особенности: иностранные учащиеся в течение трех лет продолжают изучать русский язык как иностранный (на котором на факультете ведется обучение), затем в течение двух семестров им преподается такой предмет, как «Русский язык и культура речи». Таким образом, курс «Публицистический стиль речи» является последним филологическим курсом, изучаемым ими в бакалавриате.

Курс «Публицистический стиль речи» даже самими студентами, в том числе и теми, для которых русский язык является родным, справедливо считается довольно сложным, поскольку внимание уделяется языковым нюансам, которые, как правило, не замечают даже носители языка. Для иностранных студентов, тем более не филологов, изучение курса сопряжено с дополнительными трудностями, которые преподаватели стараются предусмотреть, в связи с чем проводят дополнительные занятия с иностранными студентами, посвящая их именно тем проблемам, которые возникают у конкретной группы учащихся, таким образом реализуя программу индивидуального подхода в обучении, что является отличительной чертой обучения на факультете искусств МГУ им. М.В. Ломоносова.

Курс «Публицистический стиль речи» сочетает лекционную часть, связанную с жанрами публицистики [см.: 2, 3], и практическую часть, предполагающую написание различных текстовых материалов (эссе, заметок, репортажей, материалов для блога и т.п.), а также упражнения по литературному редактированию.

В начале курса предусмотрено обобщающее повторение характерных признаков публицистического стиля речи. Так, в ряду лексических особенностей рассматриваются следующие: готовые стандартные формулы (речевые клише),

характерные для публицистики; специфическая «театральная» лексика; эмоционально-оценочная лексика; книжная лексика, имеющая торжественную, гражданско-патетическую окраску; образное употребление военной терминологии; слова и фразеологизмы общественно-политического характера; тропы и стилистические фигуры в публицистике; разнообразие стилистического использования языковых средств: многозначности слова, ресурсов словообразования (авторские неологизмы).

Для иностранных студентов определенные трудности представляет переносное употребление слова, языковая ирония, использование прецедентных феноменов в заголовках (скрытых цитат, известных в российской культуре имен и т.п.).

В результате освоения курса иностранные студенты должны четко дифференцировать публицистические тексты, знать их отличия от текстов научного стиля. На занятиях им может быть предложено следующее практическое задание:

1. Найдите отрывок, относящийся к публицистическому стилю речи, перечислите стилеобразующие факторы:

А) Настоящий закон регулирует отношения, возникающие в связи...._____

Б) Ну и гроза прошла сегодня над нами! Поверишь ли, я человек не робкого десятка, и то испугался..._____

В) Первый опыт фундаментального исследовательского интереса к Испании в русской литературе и культуре принадлежит академику М.П.Алексееву, который в своей монографии «Очерки истории испано-русских литературных отношений XVI-XIX вв.» предпринял общий обзор взаимоотношений русской и испанской литератур за более чем три века.

Г) *Ольга Шаблинская*: – Маэстро, считается, что искусство, и в частности классическая музыка, помогает человеку легче переносить трудности. Вам с нынешними трудностями удаётся справляться?

Юрий Башмет: – Да, ситуация сегодня очень непростая. Но концертные залы всё равно наполняются, пусть и частично – и это главное! Конечно же, музыкантам необходимо думать о том, чтобы осторожно себя вести на сцене, находясь рядом друг с другом. Тем не менее жизнь продолжается. Однако есть другая проблема – с детьми-музыкантами.

Для проверки усвоения теоретического материала, в частности особенностей жанров публицистики целесообразно также использовать небольшие тесты:

1. Какой жанр НЕ является жанром публицистики:

- А. Репортаж
- Б. Рецензия
- В. Фельетон
- Г. Монография

Д. Очерк

2. Какие выражения относятся к публицистическому стилю речи:

- А. химическая реакция
- Б. платежное поручение
- В. международная напряженность
- Г. когнитивная лингвистика
- Д. красной нитью проходит...

3. Какое определение верное:

- А. репортаж – это сообщение с места события
- Б. репортаж – это заметка о предстоящем событии
- В. репортаж – это заметка о прошедшем событии

4. Какой жанр относится к публицистическому стилю речи:

- А. Тезисы
- Б. Автореферат
- В. Интервью
- Г. Доверенность
- Д. Расписка

Помимо учебных тестовых заданий, направленных на выработку и закрепление речевых норм, студентам факультета в рамках изучения курса «Публицистический стиль речи» регулярно предлагается составить свои тексты на предложенную тему, как правило, связанную с разными видами искусства. Это может быть рецензия на выставку (спектакль, концерт), репортаж об открытии или закрытии выставки и т.п. Такие творческие задания вызывают у студентов интерес.

Несмотря на сложности при изучении курса «Публицистический стиль речи» как для студентов, так и для преподавателей, на наш взгляд, данный курс необходим (что отмечают и сами студенты, и уже выпускники факультета), так как благодаря своей практической направленности он помогает овладеть культурой устной и письменной публицистической речи. Кроме того, многие выпускники в своей профессиональной деятельности активно сотрудничают с различными СМИ.

Для иностранных студентов курс «Публицистический стиль речи» не менее интересен и имеет практическое значение еще и потому, что в их родной культуре публицистический стиль может иметь свои особенности, поскольку на него могут оказывать влияние национальные «первичные речевые жанры» (по М.М. Бахтину [1, с. 159]).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М.М. Теория речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 5: Работы 1940-1960 гг. – Москва : "Русские словари", 1997. – С. 159 - 206.

2. Тертычный А.А. Жанры периодической печати: Учеб. Пособие для вузов. – 6-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство «Аспект Пресс», 2019. – 320 с.

3. Шерова Л.М. Работаем со средствами массовой информации каждый день. – М.: АНО «Национальный Институт региональных исследований и политических технологий «Экспертное сообщество», 2002. – 186 с.

Савосина Л.М.

ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются понятия межъязыковой коммуникации; компетенции межкультурного общения и ее роли в условиях интеграции, возможности сближения культур разных стран; проблемы воспитания толерантности к чужим культурам и понятие толерантной коммуникативной личности; роль языка как средства познания мировой культуры; указываются некоторые способы преодоления культурного барьера. В статье делается попытка ответить на некоторые актуальные вопросы взаимодействия культур в межъязыковой коммуникации.*

***Ключевые слова:** национальная культура; межкультурная коммуникация; межъязыковая коммуникация; межкультурный полилог; культурный барьер; толерантная коммуникативная личность*

*Контакт есть понимание различий
Тейяр де Шарден*

В Книге Бытия говорится, что раньше на Земле жил один народ, который говорил на едином языке. Бог наказал людей за гордыню, разрушив башню, с помощью которой они намеревались вознестись на небеса. Он смешал языки, и вчерашние единомышленники перестали понимать друг друга. Приведём только несколько примеров из современной языковой картины мира: британский и американский варианты английского, в которых различаются интонации, ударения и значения тысячи слов; в России 237 языков (без диалектов); в Китае 56 этнических групп страны, количество живых языков и наречий доходит почти до 300; в Индии кроме общепринятых хинди и английского говорят на 457 языках; а ещё сино-тибетские языки, тай-кадайские, австроазиатские, алтайские, языки мяо-яо... и др. – языковой хаос, лингвистический кошмар!!!

Одни антропологи считают, что в будущем снова появится единый мировой язык. По мнению ученых, это принесет человечеству множество экономических преимуществ и, возможно, будет наиболее эффективным средством примирения враждующих наций. Однако у этой идеи есть и противники: по их мнению, если библейский миф о едином языке станет реальностью, культура не просто сильно обеднеет, она может погибнуть.

Языковеды полагают, что в ближайшем будущем каждый представитель человечества так или иначе окажется в положении иммигранта среди таких же иммигрантов, но из других стран. Количество переговоров с иноязычными

партнерами, клиентами, сотрудниками вырастет безмерно. Использование переводчиков станет неэффективным, изучение чужих языков останется затруднительным. Значит, неизбежно придется использовать единый язык общения.

Лингвисты считают, что вряд ли это будет один из ныне существующих языков, тот же английский, испанский или арабский. Язык международного общения должен быть максимально удобен, иметь простую грамматику, необходимый запас слов, не допускать никаких исключений и передавать тончайшие оттенки мысли. По мнению лингвистов, ни один из естественных языков таким требованиям не отвечает. Скорее всего, все-таки появится искусственный язык вроде эсперанто. Кстати, сегодня уже существует около 250 проектов искусственных языков. Многие лингвисты сейчас увлечены созданием евразийского языка на основе древних корней индоевропейского.

А нужен ли нам вообще единый язык, чтобы понимать друг друга? Если да, то может ли им стать русский язык? Здесь таятся большие опасности. С одной стороны, его неизбежно станут упрощать, адаптировать для иностранцев. С другой, приспособлять, скрещивать с английским и китайским, как «самыми перспективными на экономическом поле». Тогда мы вовсе потеряем наш «великий и могучий» язык.

Можно ожидать, что наши потомки будут владеть, как минимум, двумя языками. Один – для общения со своими, другой – для всего остального мира. При этом возможны два полярных варианта двуязычия и множество промежуточных. Одно дело, когда постоянно используется родной язык, а к общему обращаются только в случае необходимости. Так функционируют почти все форумы в Интернете. На русских пишут по-русски, на китайских – по-китайски. На общем, английском, – только термины и читают служебные сообщения. Здесь язык уже не самоцель, а рабочий инструмент. Но совсем другое дело, когда и в быту разговаривают на общем, а родной вспоминают лишь по случаю: на семейных праздниках, торжествах. Такой вариант действительно чреват забвением своего языка вместе с национальной культурой. Вспомним поговорку: *«Без языка и колокол нем...»*.

Можно посмотреть на указанный выше эпизод мировой истории (божье наказание) по-другому. А может обретение языков и вместе с ними невероятное разнообразие этнических традиций и культур – не наказание, а божий подарок человечеству? Может, *«хорошо, что человечество – альпийский луг, а не свекольное поле»* (мысль наша – Л.М.).

Нам импонирует мнение ведущего научного сотрудника Института русского языка РАН А. Шмелева: *«Представления, формирующие картину мира, входят в значения слова в неявном виде, так что человек принимает их на веру, не задумываясь. Пользуясь языковыми выражениями, содержащими неявные смыслы, человек, сам того не замечая, принимает и заключенный в них взгляд на мир (языковую картину мира)...»* [7, с. 22]. Что касается россиян, то у них отношение к Слову традиционно более серьезное, чем у многих других народов. Академик И.П. Павлов уверял, что вторичная сигнальная система,

которой является язык, у русских оказывается первичной: «*Мы, русскоязычные, видим мир не таким, как он есть, мы его видим только через слова*» [4, с. 119].

Чтобы самому произвести текст, нужно знать не только собственно значение слова, но и как можно больше о том, что за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реального мира, где данный язык используется в качестве реального средства общения.

Отметим, что картины мира, отраженные в языковом сознании даже одного этноса, могут быть различными в зависимости от среды проживания, степени ассимилированности с коренным населением, от возрастных, гендерных особенностей, профессии и степени образованности и других социокультурных факторов. Есть основания предполагать, что русские, проживающие в России, и русские, проживающие, например, в Казахстане, несмотря на общность языка и культуры, обладают разными специфическими особенностями национальной психологии, менталитета, другими словами, – имеют разные языковые картины мира.

Вне языка не может сохраняться и развиваться культура, общение в мире, поэтому познать мир во всем его многообразии можно только через освоение языков и культур на основе методологических принципов межкультурной коммуникации. Как известно, вопрос о взаимодействии языка и культуры впервые был поставлен В.фон Гумбольдтом, который говорил об определяющем воздействии языка на духовное развитие народа. В этой связи нельзя не вспомнить небольшой белорусский город Ивье, который стал известным миру уникальным памятником толерантности – монументом дружбы и единства четырех конфессий: православия, ислама, католицизма и иудаизма. Его называют неофициальной столицей белорусских татар, маленьким Иерусалимом, Ивье-де-Жанейро. Это уникальное место на Земле: здесь священник, ксендз и мулла ходят вместе на Пасху, Великдень, Байрам в церковь, костел и мечеть поздравлять прихожан. Межъязыковая коммуникация – это средство общения людей различных наций и народов, это овладение культурой других стран, это наведение живых мостов между народами, наконец, это формирование новой личности, способной к адекватному восприятию языковой (культурной) картины мира. Понятие межъязыковая коммуникация можно рассматривать как синоним «межкультурной коммуникации», так как язык – это часть культуры, уклада жизни, быта и традиций.

Напомним уже ставший аксиоматичным тезис, сформулированный С.Г. Тер-Минасовой в работе «Война и мир языков и культур»: «*Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур...*» [5, с. 28]. Даже если идеально овладеть иностранным языком, выучить все правила, поставить произношение, обогатить словарный запас, – он все равно не станет родным. Французы, русские, японцы, эскимосы будут оставаться чужими до тех пор, пока за символами-словами стоят разные понятия, разная история, разные ассоциации. Известно высказывание «*Научить иностранному языку нельзя, ему можно только научиться*» (О. Гойхман). Для этого нужно «*преодолеть барьер культурный*»,

который представляет «гораздо большую опасность, чем языковой барьер» [Там же]. Преодоление культурного барьера – процесс сложный, ведь человеку надо пройти пять этапов адаптации к новой культуре чужого народа: **1)** медовый месяц; **2)** культурный шок; **3)** критическую точку культурного шока; **4)** осознание необходимости изучить чужой язык и **5)** полную и долгосрочную адаптацию (когда чужая культура становится своей культурой).

По М. Бахтину, каждая культура живет только в вопрошании другой культуры, что великие явления в культуре рождаются только в диалоге различных культур, только в точке их пересечения. Способность одной культуры осваивать достижения другой – один из источников ее жизнедеятельности. *«Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом..., между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются»* [1, с. 354]. Попутно отметим удивительное свойство китайцев вбирать в себя любую культуру и трансформировать её под себя. В результате новая культура растворяется в китайской как яблоки в тесте.

Безусловно, взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо в том случае, если участники диалога знакомы с национальной культурой, признают ее самоценность, т.е. понимают и принимают менталитет друг друга, который складывается только благодаря овладению культурой. И, разумеется, для полноценной межкультурной коммуникации необходима межкультурная компетенция, обеспечиваемая знанием иной культуры и языка, что позволяет использовать язык не только в качестве средства общения, но и как средство познания мировой культуры, культуры страны народа-носителя изучаемого языка и страны, где изучается язык.

Мы живем в мире, где сосуществуют разные страны и народы, развивающиеся в соответствии со своими культурами, ориентирующиеся на самые разнообразные принципы, представления, системы ценностей, стереотипов, образов, где люди постепенно приходят к пониманию того, что общение в этом полиязыковом и поликультурном мире уже невозможно без межъязыкового и межкультурного взаимодействия. Сегодня невозможно решить ни одной значимой проблемы без участия представителей разных культур, без их конструктивного, взвешенного диалога, без знания традиций и культур других народов, взаимопонимания, уважения к разным национальным культурам. Таким образом, межкультурная коммуникация определяется как взаимодействие и взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Надо сказать, что взаимосвязь языков и культур, необходимость их соизучения не вызывает сомнения. Ещё Гёте говорил: *«Кто не знает иностранных языков, ничего не знает о своём родном»*. Здесь уместно вспомнить и великого Бернарда Шоу: *«Мы лишь тогда ощущаем прелесть родной речи,*

когда слышим ее под чужими небесами». Следует отметить, что существенные особенности языка и культуры вскрываются только при сопоставительном изучении языков и культур. Проблемы межъязыковой (языковой барьер) и межкультурной (культурный барьер) коммуникации становятся очевидными при сопоставлении русского языка (как иностранного/неродного), т.е. изучаемого языка с родным языком обучающихся и чужой для обучающихся русской культуры с их родной культурой.

В России сегодня живут почти 200 народов, которые веками мирно сосуществуют рядом друг с другом и вместе составляют нашу большую единую страну. Думается, что в культурном и национальном разнообразии и есть сила России. И очень важно, чтобы это осознавало наше современное молодое поколение, которому предстоит строить будущее своей страны, строить всем вместе.

К сожалению, как отмечает председатель Научно-образовательного союза развития языковой и информационной культуры, член Совета при Президенте РФ по русскому языку Константин **Деревянко**, сейчас более 50% языков находится на грани исчезновения. В целом уровень языковой культуры по стране падает. Это касается всех языков, включая русский. Одной из причин исчезновения языков является недостаток ресурсов для их изучения. Контента на национальных языках крайне мало, в сети многие языки даже не представлены, нет ни переводчиков, ни раскладок клавиатур, соответственно, нет никакого медиаконтента. Поэтому нужно как можно больше образовательных проектов по оцифровке, созданию контента и сохранению существующего. Необходимо также развивать и укреплять позиции русского языка. Примеры практических проектов в сфере языкового просвещения – работа портала **Грамота.ру**, краеведческая программа **«Край родной»**. Думается, что неплохо было бы создать **«Красную книгу»** языков, в которой описать все, что когда-то в мире было и пока еще существует, но находится на грани исчезновения.

Одна из главных задач преподавателя сегодня – донести до студентов важные принципы межнационального взаимодействия и взаимоуважения, рассказать о народах и культурах России, чтобы вызвать у них интерес и понимание. Трудность заключается в том, что говорить с ними об этом надо на **«правильном»** языке, так, чтобы слова ложились на подсознание: проводить круглые столы, дискуссионные клубы, делать образовательные, этнокультурные просветительские проекты, проводить форумы.

Многое в нашей стране в этом направлении уже делается. Нельзя не отметить такие этнокультурные компоненты в российском образовании, как **«Большой этнографический диктант»** – конкурс, позволяющий не только оценить уровень этнографической грамотности россиян, но и привлечь внимание общества к вопросам межнационального мира и согласия, больше узнать о народах, живущих в нашей стране, их обычаях и истории, что способствует повышению культуры межнационального общения. Это ежегодная всероссийская (международная) просветительская акция. Проект Московской

этнографической олимпиады «Москва – столица многонациональной России» способствует не только развитию и укреплению позиции русского языка, но и сохранению национальных языков – этого огромного достояния, «основы нашей культурной ДНК», а также стремлению и готовности к межкультурному полилогу. Особо отметим **Выставку-форум «Россия»**, где представлены достижения, национальные обычаи, культурные традиции всех регионов страны. Разрабатывается масштабный *форум «Россия – дом народов»*, на котором этнокультурный компонент в образовании станет одной из главных тем. Устраиваются *Этнокараоке* (с красивыми мелодиями на разных национальных языках) и др. Безусловно, такие проекты снижают конфликтность, консолидируют общество.

Президент В.В. Путин как-то сказал, что *«граница России нигде не заканчивается»*. Это можно понимать так, что люди, считающие себя русскими, живут на всех континентах – это представители русского мира. Поэтому сегодня очень актуален **форум «Мосты сотрудничества в XXI веке»**, цель которого – сохранение русского этноса, его культуры и самобытности, русского языка и литературы как части великого мирового наследия. Замечательно, что в нашей стране уже с 2010 года проводится *Праздник русского мира*, инициатором которого, кстати, были представители Киргизии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 2000.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - М., 1990.
3. Киреева, Э.Ф. Лингвистические и социальные аспекты межкультурной коммуникации / Э.Ф. Киреева. – Екатеринбург: Уральский горный государственный институт, 2019.
4. Павлов И.П. Об уме вообще, о русском уме в частности. – М., АСТ, 2014.
5. Тер-Минасова С.Г. «Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: учебное пособие. – М.: АСТ, 2007.
6. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово, 2000.
7. Шмелёв А.Д. Языковые заимствования и картина мира. /Учительская газета. – М..2009.- сентябрь.

Сивцова Н.В.

К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации учебного процесса в высшем военно-учебном заведении при обучении русскому языку как иностранному слушателей подготовительного курса специального факультета. Предлагаются различные способы

практического применения принципа преемственности обучения в рамках дисциплины «Русский язык (как иностранный)».

Ключевые слова: *преемственность обучения; высшее военно-учебное заведение; учебный процесс.*

Академия по праву считается самым престижным отечественным военно-учебным заведением с богатыми традициями по подготовке офицерских кадров высшей квалификации. В мире не так много подобных авторитетных военных школ, само название которых вызывает уважение.

С.К. Шойгу

Каждое учебное заведение при общих положениях отличается своими особенностями, имеет характерные для него локальные нормативные документы, регламентирующие образовательную и методическую деятельность организации.

Целью данной статьи является описание учебного процесса в Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации (далее – ВАГШ ВС РФ) при обучении слушателей подготовительного курса специального факультета русскому языку как иностранному с учётом специфики данного учреждения.

В ВАГШ ВС РФ основными видами занятий с иностранными военными специалистами на специальном факультете являются лекции, семинары, групповые упражнения, групповые занятия, самостоятельная работа, консультации, практика (войсковая стажировка), командно-штабные и военные (военные деловые) игры, теоретические (научно-практические) конференции, выполнение курсовых и контрольных работ, выполнение квалификационных работ (по материалам *Руководства по организации образовательной и методической деятельности в Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации*). С иностранными военными специалистами, не владеющими или слабо владеющими русским языком, проводится подготовительный курс обучения в виде практических занятий продолжительностью до десяти месяцев в соответствии с контрактами на обучение слушателей в вузах Российской Федерации.

Помимо классических форм обучения в ВАГШ ВС РФ используются и инновационные. Так, наряду с традиционными компонентами учебного процесса образовательная среда военного вуза содержит средства цифрового образования, информационно-коммуникативные технологии на основе моделирования, игротехнических приёмов, тренажей. В процессе таких занятий у слушателей приобретается необходимый опыт, который используется в ходе дальнейшей военной службы, развивается стратегическое мышление, состоящее «в целенаправленном, опосредованном и обобщённом познании сущности субъектов, явлений и процессов, закономерных связей и отношений между ними на стратегическом для данного субъекта уровне» [1, с. 41]. В качестве формирования и совершенствования стратегического мышления в академии рекомендовано проводить занятия в активных формах не менее 40 процентов от

аудиторной нагрузки. К ним относятся: проблемная лекция, лекция в форме пресс-конференции, лекция-визуализация, бинарная практико-ориентированная лекция, лекция с поиском ошибок, семинар-дискуссия, «мозговой штурм», круглый стол, телемост, пресс-конференция, метод проектов, интеграционная игра, метод анализа статической ситуации и под. Методическими приемами активизации внимания слушателей являются компьютерные сетевые военные игры, деловые игры, диктанты, кроссворды, фронтальный устный контроль, самоконтроль в группе, подготовка группового доклада для конференции, публичная защита курсовых работ и др.

На сегодняшний день предметом обсуждения и доработки с учётом современных требований и возможностей цифрового вуза является система тематических тренажей. Тренаж предусматривает пятиминутную интенсивную индивидуальную работу слушателя (ежедневно перед первым часом занятий) в виде выполнения предложенных преподавателем заданий. Задания передаются на компьютер (ноутбук) каждого обучающегося через локальную сеть вуза. Тематические тренажи проводятся в определённые дни недели и с определённой целью, например: в понедельник – «Информационный тренаж» (цель – расширение политического кругозора, развитие памяти), во вторник – «Языковой тренажер» (цель – развитие навыков понимания, разбора и анализа текстов на иностранных языках), в среду – «Оперативный тренаж» (цель – расширение оперативного кругозора), в четверг – «Аналитический тренаж» (цель – расширение геополитического кругозора), в пятницу – «Штаб-тренаж» (цель – анализ оперативно-стратегической информации, развитие способности выработать и принимать организационно-управленческие решения в усложняющейся информационной обстановке), в субботу – «Культ-тренаж» (цель – совершенствование общекультурных и духовных компетенций). Результаты тематического тренажа не учитываются в журналах успеваемости, а только лишь фиксируются в карточках замечаний и рекомендаций.

Названные выше особенности организации и осуществления образовательной деятельности по подготовке военных специалистов учитываются и преподавателями кафедры иностранных и русского языков. К примеру, при обучении иностранных военнослужащих русскому языку как иностранному учебно-методические материалы (учебно-методическое пособие, план проведения занятия, задание на самостоятельную подготовку) составляются с учётом требований руководящих документов ВАГШ ВС РФ.

На каждом учебном занятии преподаватель должен иметь план проведения занятия, утверждённый заведующим кафедрой иностранных и русского языков или председателем предметно-методической комиссии. В плане отражается следующая информация: наименование учебной дисциплины, номер и тема занятия, вид и цели занятия, время и место проведения, учебные группы обучающихся, учебно-материальное обеспечение, основная и дополнительная литература, учебные вопросы и распределение времени на их освоение. В плане проведения занятия выделяются вводная, основная и заключительная части занятия (см. Таблицу 1).

Таблица 1

№ п/п	Содержание занятия	Время (мин.)	Примечания
1	Вводная часть (вступительное слово, проверка готовности слушателей к занятию) <ul style="list-style-type: none"> • Рапорт дежурного офицера • Тема и цели занятия • Речевая разминка • Контроль заданного на самоподготовку 	45	Использование интерактивной доски
2	Учебные вопросы: 1. Работа с текстом по специальности «Классификация войн». 2. Сложноподчинённое предложение. 3. Виды сложноподчинённых предложений.	215 135 35 45	Слайдовое сопровождение
3	Заключительная часть (заключительное слово) <ul style="list-style-type: none"> • Подведение итогов занятия • Выставление оценок за работу на занятии • Задание на самоподготовку • Ответы на вопросы слушателей 	10	Комментирование заданий на самоподготовку

В каждом плане проведения занятия указываются предложения преподавателя по совершенствованию содержания и методики проведения практического занятия. К плану прилагается мультимедийная презентация занятия и печатные материалы для проведения занятия. Как мы видим, преподаватель русского языка должен опираться на методику обучения русскому языку как иностранному и руководствоваться особенностями организации образовательной и методической деятельности ВАГШ ВС РФ.

Основываясь на указанных выше положениях, обратимся к возможным способам преемственности учебного процесса в рамках дисциплины «Русский язык (как иностранный)» и военно-профессиональных дисциплин.

Неотъемлемой частью обучения, бесспорно, является контроль, главная функция которого состоит в диагностике уровня усвоения знаний на всех этапах обучения, в измерении эффективности учебного процесса и успеваемости обучающихся [2]. Различные виды контроля в той или иной степени присутствуют на каждом занятии. Так, в начале семинарского занятия с целью контроля знаний слушателей преподавателями военных дисциплин активно используются тестовые задания (так называемые «летучки»). Время выполнения тестов – 10 минут. Тесты могут быть даны в виде раздаточного материала или проведены с помощью компьютера. Письменный тестовый экспресс-контроль используется и на занятиях по русскому языку как иностранному. Согласно

«Положениям об организации и методике контроля учебных занятий в Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации» текущий контроль должен обязательно осуществляться на каждом практическом занятии; специфика реализации текущего контроля определяется методикой занятия, одобренной на заседании кафедры (предметно-методической комиссии); если текущий контроль успеваемости не проведён преподавателем, по данному показателю выставляется 0 баллов.

Текущий контроль также проводится и в форме опроса обучающихся при проведении всех видов учебных занятий. Частотной формой опроса являются ответы (письменные или устные) на вопросы преподавателя. Примеры заданий:

- Ответьте на вопросы письменно.
- Письменно ответьте на вопрос, почему/ когда/ где ... ?
- Напишите текст о ..., отвечая на следующие вопросы.
- Слушайте диалог, ответьте на вопрос и т.д.

С целью фронтального текущего контроля знаний также проводится терминологический диктант, развивающий способности воспринимать на слух определения понятий, составляющих содержание профессионального знания. Преподаватель называет определения понятий, а задача обучающихся узнать само понятие по его характеристике и записать его (в тестовой форме – выбрать правильный ответ). Заметим, проведение терминологического диктанта на занятиях по русскому языку как иностранному требует от слушателей не только знания самих терминов, но и понимания их значения и контекста.

Для уяснения содержания понятий профессионального знания, развития творческих способностей, критического мышления используются кроссворды. Слушателям предлагается изложить в форме кроссворда, к примеру, определения изученных понятий. Кроссворды делает либо преподаватель, либо слушатели самостоятельно работают над созданием его оригинальной формы, тем самым лучше запоминая лексическое значение военных терминов.

В целях соблюдения преемственности учебного процесса преподавателями кафедры иностранных и русского языков проводится комплексная работа с военно-профессиональным текстом, который потом представляется слушателями в виде доклада:

«← Товарищ преподаватель, разрешите доложить!

– <...>

– Доклад закончил».

Названные выше формы и приёмы работы, конечно, не являются исчерпывающими, но мы убеждены в том, что такой подход к организации учебного процесса позволит интегрировать обучение русскому языку с профессиональной подготовкой иностранных военных специалистов на следующих этапах обучения в Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Елбаев Ю.А., Тренин В.Г. Стратегическое мышление военачальника // Методическое пособие. – М., 2003. – 118 с.
2. Мошкина Ю.В. Контроль как основа управления учебным процессом на занятии по иностранному языку в военном вузе // Вестник ЯВВУ ПВО. – 2019. – № 4. – С. 74-79.

Стародубова О.Ю.

МЕХАНИЗМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. Исследование посвящено выявлению механизмов моделирования картины мира в политическом дискурсе в практике преподавания РКИ. Особое внимание на прагматическом уровне декодирования уделяется определению тактик и стратегий, позволяющих установить систему универсальных и национальных концептов, а на лингвистическом – вычленению приемов, в том числе дискурсивных слов.

Ключевые слова: политический дискурс; картина мира; прагматические механизмы моделирования; стратегии речи; тактики; прецедентность; дискурсивные слова

Введение. При изучении любого иностранного языка предполагается развитие целого ряда компетенций, формирующих языковую личность, одним из ключевых инструментов при этом становится текст как модель картины мира изучаемого языка [4, 5].

В процессе декодирования текста в практике преподавания русского языка как иностранного необходимо обращение к затекстовой, фоновой историко- и социокультурной информации, которая неизменно инкрустируется в текст, при этом автор эксплицируемого продукта транслирует читателю не только фактическое (событийное) поле, но и *модус* – оценочный, ценностный компонент [4, 5].

Методика исследования. Все это предполагает использование *интерактивных* методик, *коммуникативно-деятельностного* и личностно ориентированного подходов, *когнитивно-дискурсивных, концептуальных* методов [4, 5]. Только при понимании текста во всей совокупности грамматических, лексических, стилистических, прагматических ресурсов, в том числе умения видеть не только фактум, но и модус, понимать целеполагание автора при использовании *прецедентности, концептуальных метафор, дискурсивных слов*, дифференцировать *тактики, стратегии речи*, определять механизмы их реализации может идти речь о полноценном владении иностранным языком.

Рассмотрим применение указанных методов и подходов к декодированию модели картины мира на примере анализа одного из актуальных сегментов медийного дискурса. Сложности понимания *политического* дискурса (особенно

устной его формы) связаны прежде всего с ресурсами языка и культурного фонда, представленного прецедентными феноменами (их выявление и само содержание компонентов не прямой/ ненасильственной коммуникации), концептуальными метафорами, дискурсивными словами, транслирующими целый спектр эмоциональных оценок, интенций и т.д. [1, 2, 5]. Необходимо проведение серьезной теоретической подготовки на *предтекстовом этапе* – знакомство с терминологией: специфика жанров медийного (политического) дискурса, *манипулятивная (конфликтотенная)* и *коммуникативная* стратегии, целью которых становится создание параллельной, деформированной реальности, отличной от объективной, а во втором случае – объективная оценка ситуации, попытка понять происходящее; *тактики*, реализующие указанные стратегии (уровень прагматических ресурсов), а также механизмы их экспликации (лингвистический уровень) [1, 5].

На *притекстовом этапе* анализа политического дискурса целесообразно *аналитическое* чтение, комментирование с составлением *таблиц*. Возможны следующие варианты – известно, что психология восприятия сопряжена с отождествлением всех явлений с категориями *своего* и *чужого*. В этом плане участников (субъектов) политической коммуникации, а также события можно распределять, относя к *своему* или *чужому*. Оценка при этом заключается в характере номинации субъектов или других ресурсах. Параллельно в таблицу заносятся *тактики* и *приемы*, а также *концепты*, которые имплицитно встроены в текст – таким образом, получается наглядная модель картины мира, представленная автором. Второй вариант таблицы – распределение текстового материала на *фактум* (объективная, событийная, фактическая информация) и *модус* (оценочный компонент, содержащий указание на концепты как ключевые национальные и универсальные ценности), который предполагает вычленение и понимание всех не прямых номинаций, приемов, тактик и др.

Итогом декодирования авторского конструкта модели мира становится написание *резюме* или *рецензии* на *послетекстовом* этапе, предполагающих формулировку основной идеи и сопутствующих смыслов, определение качества текста с точки зрения аутентичности авторского замысла и выбранных тактик, стратегий, приемов.

Результаты исследования. Обратимся к *практике*. В качестве материала для анализа возьмем фрагмент интервью министра иностранных дел Российской Федерации С.В. Лаврова телеканалу «RT Arabic» (Москва, 1 февраля 2023 года – Министерство иностранных дел Российской Федерации) [3]. Уточним *задачи* исследования – проследить, каким образом отражаемый сегмент действительности встраивается в текст, что происходит при эксплицировании с событийным, фактическим полем на фоне использования различных приемов на прагматическом и лингвистическом уровнях, а также какова новая оценочная реальность в авторской интерпретации, т.е. картина мира.

Речь С. Лаврова посвящена неприсоединению Алжира к антироссийским санкциям и конфликтной реакции коллективного Запада на это событие (объявление санкций против самого Алжира), но следует отметить, что

обозначенная событийность инкрустируется в более широкий фактологический контекст, что позволяет наглядно представить ценностное поле в интерпретации говорящего. Автор использует на прагматическом уровне *коммуникативную* (неконфликтогенную) стратегию, то есть, обозначая суть смоделированного Западом конфликта со всеми неприсоединившимися, переносит факт в другое – позитивное ценностное поле, актуализируя универсальные и национальные концепты единства, национальной ценности, подчеркивая значимость традиций всех народов, принцип паритета, а не доминирования, разрушая ложную концепцию глобализации (унилатерализм), которая привела к формированию монополярного мира.

Механизмами экспликации указанной стратегии становятся прежде всего *субъектные номинации*, актуализирующие авторскую оценку: *Запад* (вербализованный, но обезличенный агрессивный субъект, лишенный национальной идентичности), с одной стороны (*чужое*), выступил «с предложением наказать Алжир...», а с другой – *алжирцы* как народ (множественный субъект, предполагающий совокупность личностей, акцентацию национальной идентичности, ценностей, традиций, *своего*). В этом случае важна также *синтагматика*, тот широкий контекст, в который встраивается факт и субъект. Например, «*Алжир, как и подавляющее большинство других государств...*» – актуализируется концепт единства, на фоне которого используется тактика *минимизации* усилий конфликтной стороны, она оказывается в меньшинстве, пытаясь нарушить законы реальной логики: «*не стоит ожидать, что по щелчку пальцев они (алжирцы) из-за океана будут послушно выполнять указания, которые ну просто напрямую противоречат их национальным интересам*» [3]. В приведенном фрагменте задействован целый ряд ресурсов: во-первых, *обнулена* позиция конфликтного субъекта – предложение безличное (это важный показатель интенции критики); во-вторых, используются дискурсивные слова – *ну просто напрямую*, сопровождающиеся в звучащей речи усиленным логическим ударением, содержат *интенцию* возмущения нарушением логики здравого смысла (противоречие своим национальным интересам); в-третьих, прецедентный феномен – *по щелчку пальцев* – содержит иронию, а значит, также критическую оценку действий провокатора конфликта.

В ходе декодирования следует уделять особое внимание *прецедентности* и *дискурсивным словам*, поскольку они, как правило, не имеют эквивалента, становятся средствами не прямой коммуникации, а также выполняют парольную функцию (имплицитно указывают на социальную и др. идентичности продуцента), кроме того, это наиболее активные механизмы моделирования тексто-дискурсивной версии события, и, конечно, авторской оценки.

Известно, что прецедентные тексты обладают весомой аргументативной силой (персуазивная функция). Приведем еще один пример: «*у нас есть народная пословица: не на того напали*» [3] – в этом случае автор также использует прецедентность, источником которой становится народная мудрость (фольклор), обладающая сильным персуазивным эффектом, таким образом сводя

усилия коллективного Запада к бытовой ссоре, в которой неправ последний субъект.

С. Лавров на протяжении всей небольшой речи многократно использует свою субъектную номинацию, при этом конфликтный субъект обнулен лексически (не называется) и грамматически (безличные предложения): «*Алжирцы – не тот народ, которому можно вот так диктовать*» [3], возвышая значимость *своего* и подчеркивая единство позиций, тождество мнений.

В речи подчеркивается, что национальные традиции (уважение своего народа, истории) переносятся и в политический сегмент, становятся основой выбора стратегии международных отношений, а не строятся «*на основе каких-то закулисных договоренностей с теми, кто сулит пряники, а на самом деле пытается лишь ущемлять законные интересы своих так называемых партнеров*» [3]. В приведенном фрагменте *чужой* субъект обозначен указательным местоимением (теми), то есть снова обезличен, для описания принципа его действий используется театральная концептуальная метафора (закулисные договоренности), негативизм которой усиливается в данном случае дискурсивным словом *каких-то*. Сочетание *так называемых* (партнеров) также содержит интенцию резкой критики, подчеркивая ложность намерений оппонента. *Сулить пряники* – прецедентный феномен, дающий негативную оценку действиям *чужого* субъекта.

Таким образом, обнуляется и выводится за пределы логики здравого смысла *тактика* демонизации России, гиперболизации ее угрозы западной цивилизации, и даже по объему занимаемой информацией негатив минимизирован.

Кроме того, следует отметить, что текст содержит оценку не только конкретного события, но и всех аналогичных, а также авторскую модель действительности (многополярность), картину мира, основанную на универсальных и национальных ценностях, принципах (концептах) паритета всех народов, единства на фоне глобальных проблем, неконфликтного сосуществования и т.п.

Вывод. Таким образом, предложенная методика декодирования одного из актуальных сегментов медийного дискурса, способствует глубокому, объективному пониманию текста как транслятора картины мира, способствует постепенному формированию межкультурной, социолингвистической и целого ряда других компетенций в практике преподавания РКИ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов А.Н., Михайлова О.В., Сатаров Г.А. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафорики. – М., 2004.
2. Гостева Ж.Е. Картина политического мира и дискурс политической коммуникации.// Известия ВГПУ. – 2012, №2. С. 40-42.
3. Лавров С. Интервью Министра иностранных дел Российской Федерации С.В.Лаврова телеканалу «RT Arabic», Москва, 1 февраля 2023 года //

https://www.mid.ru/ru/press_service/video/vistupleniya_ministra/1851735/ (дата обращения 23.12.2023)

4. Стародубова О.Ю. Аспекты интерпретации текста. Издательство Проспект. М., 2023. 48 с.

5. Стародубова О.Ю. Лингвокультурная ситуация сквозь призму прецедентного феномена как отражение интертекстуальности в эпоху глобализации. // Вестник МГОУ, серия Лингвистика, 2019, № 5. С. 101–112.

Страмнова Т.В.

О НЕКОТОРЫХ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ В ПРЕПОДАВАНИИ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения глаголам движения китайских студентов. Представленный в ней подход рассматривает эту тему с учетом результатов сравнительного анализа этой группы глаголов в двух языках, на основе чего дается методически ориентированный комментарий, позволяющий акцентировать внимание на том, что мешает изучению данной учебной темы и на способах преодоления трудностей при изучении.

Ключевые слова: глаголы движения; грамматическая категория; единичное комплексное движение; однонаправленность/разнонаправленность движения; соотносительные глаголы; направление движения; способ передвижения

Глагол, как отмечал В.В.Виноградов, самая сложная и емкая грамматическая категория, свойственная всем языкам [2]. Особый интерес к ней и лингвистов и методистов обусловлен тем, что в окружающем нас мире трудно найти процесс более распространенный, чем движение. Не случайно известная китайская поговорка гласит: «Человек боится отсутствия движения, а мозг – того, что движение не используется».

Применительно к изучению языка категория «движения» в полной мере реализуется в лексико-грамматическом объединении небольшого количества слов, характеризующихся общностью семантики, некоторым своеобразием грамматических показателей, особенностями употребления в речи. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) эта группа глаголов получила название – глаголы движения.

Представленный в статье подход к пониманию и преподаванию этой темы в китайской аудитории отражает общие тенденции отечественной методики, а также практический опыт работы с китайскими учащимися в МГУ им. М.В. Ломоносова.

В методике преподавания РКИ воздействие одного языка на другой получило название «переноса» [1, стр. 226]. Различают два типа переноса: затрудняющий изучение иностранного языка и облегчающий его усвоение. Мы остановимся на первом, соотнеся его характеристики с методическими

приемами, способствующими устранению ошибок, допускаемых китайскими студентами при изучении глаголов движения.

Согласно грамматическим особенностям, русские глаголы имеют спрягаемые формы, вид, формы времени, рода в прошедшем времени, числа. Глаголы в китайском языке не имеют спряжения, вида, не изменяются по временам, родам и числам [4, 5].

Уже это первое существенное различие в грамматическом строе двух языков объясняет причину появления в речи китайских студентов ошибок типа: «Я читать книгу» (вместо «читаю» или «читал»), «Вчера студенты занимаются русским языком» (вместо «занимались») и т.п.

При изучении глаголов движения перенос с китайского языка на изучаемый осложняется тем, что глаголы движения в русском языке имеют некоторые специфические свойства семантического и грамматического характера, которые отражаются на их «поведении» в речи. К ним можно отнести, например, наличие большой смысловой дифференциации слов, обозначающих перемещение предметов в пространстве; случаи синонимичного употребления глаголов движения первой и второй группы; разнообразие в способах выражения категории времени и др.

В отечественной методике преподавания РКИ глаголы движения без приставок представлены двумя группами попарно соотнесенных глаголов несовершенного вида [9]. Соотнесенность одновидовых однокоренных глаголов в паре составляет основное отличие глаголов движения типа «идти-ходить» от других глаголов, обозначающих передвижение. Например, такие глаголы, как «двигаться, направляться, спешить» и т.п. близки по значению глаголам группы «идти», но не имеют соотнесенных глаголов типа «ходить». Глаголы «гулять, путешествовать» и т.п. близки по значению глаголам группы «ходить», но не имеют соотнесенных глаголов типа «идти». Таким образом, все глаголы, обозначающие движение, но не образующие соотнесенных пар, не относятся к лексико-грамматической группе глаголов движения. Это первое, что необходимо объяснить студентам, т.к. в китайском языке совершенно другая представленность глаголов движения, о чем мы скажем ниже.

К специфическим особенностям бесприставочных глаголов движения относится также образование пар, обозначающих один и тот же способ перемещения в пространстве: движение в воздухе – лететь / летать; движение в воде – плыть / плавать и др. Некоторые глаголы обозначают не столько способ передвижения, сколько характеризуют скорость движения или выражают отношение, оценку движения говорящим. Например, бежать очень быстро – нестись/носиться; бежать быстро с целью поймать бегущего – гнаться/гоняться.

Из перечисленных выше характеристик русских глаголов движения наиболее значимым при сопоставлении с китайским языком является принцип однонаправленности/разнонаправленности движения. Как известно, в русском языке этот принцип наряду с кратностью/частотностью является основополагающим [8]. Однако, как показывает практический опыт, такие несколько общие характеристики для преподавания РКИ оказываются

недостаточными. Так, например, в предложениях «Я еду в Москву учиться», «Долго еще ехать до университета?» глаголы группы «идти» обозначают однонаправленное единичное движение. Повторяющееся движение они обозначают только в определенных контекстах. Сравним: «Когда я еду в метро на занятия, я что-нибудь читаю или повторяю учебный материал». Здесь контекст – однонаправленное действие, где движение (еду) служит фоном для другого действия (читаю, повторяю). – «После занятий мы обычно шли в библиотеку, а потом ехали домой». Здесь контекст – последовательные действия. Объяснив студентам эту особенность глаголов движения, ее необходимо «затренировать», выполнив ряд упражнений.

Особую трудность для китайских студентов представляют глаголы группы «ходить». Как показывает наш опыт работы, целесообразно сначала остановиться на характеристиках категории «движения», таких как:

1. Конкретно ненаправленное движение («Над морем летали чайки»).
2. Комплексное двунаправленное движение – «туда» и «обратно», которое создается, как правило, наличием объекта (куда? к кому? («Вчера мы ездили в Суздаль к родителям».) Однако единичное комплексное движение обозначается только формой прошедшего времени глагола (равнозначно – «был(и)») и понимается как единичное комплексное движение («Вчера мы ездили в Суздаль». = «Вчера мы были в Суздале».) В предложении типа: «Мы ходили на лекцию» единичность действия подчеркивается формой единственного числа существительного.

3. Повторяющееся однонаправленное движение, которое происходит постоянно и определяется контекстом. Например: «В университет я езжу (еду) на автобусе, а из университета иду (хожу) пешком». Повторяемость такого движения может быть выражена формой прошедшего времени глагола только при помощи специальных маркеров: «по понедельникам, каждый день, ежемесячно и др., например, «По вечерам мы ходили в парк». В китайском языке при передаче обычного повторяющегося действия используются слова со значением времени, указывающие на их кратность.

4. Движение как свойство, умение передвигаться определенным образом. Например, «Ребенок маленький: он еще не может ходить, но уже ползает».

5. Передвижение при помощи транспортных средств. Например, «Вы летали когда-нибудь на ракете?»

Глаголы движения в китайском языке нашли свое отражение в системе «глаголов направления движения» [4, 5, 6]. Они образуют относительно замкнутую систему единиц, выражающих значение изменения пространственного положения субъекта. Как самостоятельный глагол в предложении они могут выступать в качестве предиката (глагол направления движения) и, как служебный глагол, в качестве дополнительного члена или модификатора, который придает основному глаголу дополнительное лексическое значение, уточняя направление движения. Сравним: (Та динь шан диан ла. – Он вошел в магазин. / (Та пао динь шан диан ла. – Он прибежал в магазин.) Первый

«**динь**» обозначает самостоятельный глагол «войти», а второй - приставку. Из грамматических средств языка китайским модификаторам в русском языке соответствуют префиксы: в (во), про, у, от. [5].

Следует заметить, что до сих пор нет единой точки зрения относительно количественного состава глаголов направления движения. Так, ряд китайских лингвистов называют цифру 22 [6]. Другие относят к глаголам, передающим движение в пространстве, такие как: вернуться, подняться, отправиться и др. [5].

Говоря о передаче движения в пространстве, необходимо остановиться на основных дифференцирующих семантических признаках русских приставочных глаголов движения и их китайских эквивалентах: направление движения и способ передвижения.

Под направлением движения, как правило, понимается «характер пространственного отношения между движущейся субстанцией и другой субстанцией, относительно которой отмечается данное движение» [3, с. 62]. Для русских глаголов движения, как мы говорили выше, релевантным при передаче идеи движения являются семантические признаки: однонаправленность/разнонаправленность, частотность/кратность. Для китайского языка такое противопоставление не характерно, т.к. эти признаки заключены в контексте [3, с. 15]. Так один глагол направления движения в китайском языке соответствует двум русским глаголам однонаправленного и разнонаправленного движения [7, с. 89]. Отсюда, у китайских учащихся при продуцировании возникают ошибки типа: «Куда ты так быстро ходишь?», «Откуда вы ходите?» и др. Для носителя китайского языка актуальна не направленность с точки зрения пространственного ориентира, а направленность на субъективный ориентир и само действие, а не на объективное движение в пространстве и времени, как в русском языке, где значение направления приставочного глагола содержится в самом глаголе и выражено приставкой. Кроме этого, предлог также дублирует значение направления движения.

Наряду с направлением движения, способ передвижения является одним из определяющих семантических признаков при дифференциации русских глаголов движения с их китайскими эквивалентами. Так, например, русские глаголы движения «лететь-летать» имеют смысловые эквиваленты в китайском языке. Однако при их сочетании с различными существительными китайские студенты могут делать ошибки типа: «Он ездил на лодке по океану». Это связано с тем, что русским словосочетаниям «плыть на лодке, лететь на самолете» соответствуют китайские выражения «ехать на лодке, на самолете». [7, с. 89]

С целью снятия трудностей, возникающих при переносе с китайского языка на русский, предлагаем возможные тренировочные упражнения со следующими формулировками заданий:

1. Какими видами транспорта вы пользуетесь часто, редко, не пользуетесь никогда: метро, автобус, велосипед, собаки, личная машина, космический корабль.

2. Вспомните и расскажите, как передвигаются известные сказочные герои: Баба-Яга, Емеля, Аладдин; литературные герои: барон Мюнхгаузен,

Дон Кихот, Гарри Поттер; герои популярных фильмов: Джеймс Бонд, Человек-Паук, Русалочка?

3. Употребляя непереходные глаголы движения, скажите, что вы делаете в следующих ситуациях:

Вы хотите навестить вашего друга. Он живет на другом конце города.

Вы видите высоко на дереве красное яблоко и хотите сорвать его.

Внезапно начался сильный дождь. У вас нет зонта, но вы видите недалеко магазин.

Вам надо купить продукты. Магазин находится в 10 минутах ходьбы от вашего дома.

Вы сидите на берегу реки. На другом берегу вы видите красивые цветы и хотите сорвать их.

4. Продолжите предложения, используя переходные глаголы движения.

Впереди меня на каток шли школьники. Они – Они несли коньки.

Навстречу нам шла женщина с коляской. Она ...

Через зал идет экскурсовод. Он ...

По дороге к реке мы встретили рыбаков. Они ...

Женщина была не одна. Она...

Студенты выбирают в супермаркете продукты, кладут их в тележку и ...

5. Трансформируйте предложения, используя глаголы движения без префиксов.

Он говорил по телефону по дороге в университет. – Он говорил по телефону, когда шел на факультет.

Мы познакомились по дороге в Москву.

Она купила учебник в университетском киоске перед лекцией.

Студенты видели такой альбом с репродукциями картин в музее.

Этот фильм пассажирам показывали в самолете.

Брат купался в реке, неожиданно начался дождь.

Систематическое выполнение подобных тренировочных заданий будет способствовать преодолению языковых трудностей, возникающих у китайских студентов при изучении русских глаголов движения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496с.

2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учебное пособие для вузов по специальности «Русский язык и литература» /В.В. Виноградов. М.: Высшая школа, 1986. 368 с.

3. Гак В.Г. О функциональном подходе к изучению грамматических явлений. // Иностранные языки в Высшей школе, 1974. Вып. 8, 62 с.

4. Гуан Лили. Глаголы движения в русском и китайском языках. Автор. дисс. на соиск. степ. к.ф.н. Бишкек, 2012. - 22 с.

5. Ду Хунцзюнь. Система приставочных глаголов в русском языке в сопоставлении с китайским языком. Автор. дисс. на соиск. степ. к.ф.н. М., 2010. 33 с.
6. Задоевко Т.П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. Основной курс. /Т.П. Задоевко, Хуан Шуин. М.: Главная редакция восточной литературы. Из-во «Наука», 1986. 365с.
7. Корчин Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории //Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012, №1. С.84-91.
8. Русская грамматика: в 2-х т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова, М., 1980.
9. Юдина Л.П. Идти или ходить? Глаголы движения в русском языке. Из-во МГУ, 1985. 136 с.

Торгун С.Н.

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ПЕСНИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

***Аннотация.** В статье рассмотрены особенности работы с русскими народными песнями как средством развития лингвокультурной компетенции китайских слушателей на занятиях по русскому языку как иностранному в военно-учебном заведении.*

***Ключевые слова:** лингвокультурная компетенция; русские народные песни; китайские слушатели; русский язык как иностранный*

Коммуникативная компетенция как конечная цель обучения русскому языку как иностранному (РКИ) включает в себя, наряду с другими, и лингвокультурную компетенцию как совокупность знаний, умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженной в языке и регулирующей коммуникативное поведение носителей этого языка [1, с. 139].

В настоящее время иностранный язык является не только средством общения и/или учебной дисциплиной. Сегодня целью обучения иностранным языкам признается воспитание «вторичной языковой личности», способной проникать в «дух» изучаемого языка. Очевидно, что процесс формирования такой личности связан с формированием в сознании обучающегося картины мира, присущей носителям изучаемого языка, в которой отражается основной фонд национальных ценностей, символов, архетипов.

Содержание учебных пособий, предназначенных для I (первого) сертификационного уровня (B1) владения РКИ, также прагматически ориентировано преимущественно на удовлетворение «жизненных» потребностей обучающихся. Данная установка в обучении РКИ позволяет слушателям быстро набирать большой лексический запас для диалогов на практические темы, однако у обучающихся не успевает сформироваться понимание культуры страны изучаемого языка.

В связи с этим особенно значимой оказывается ориентация современных тенденций развития в РФ методики преподавания иностранных языков в том числе русского языка как иностранного, на уровне В1 и выше не только на грамотное, образцовое владение иностранным языком, но и на изучение мира и культуры народа, говорящего на этом языке, на преодоление культурного барьера, создаваемого национально-специфическими особенностями культур коммуникантов (Верещагин Е.М., Воробьев В.В., Гудков Д.В., Елизарова Г.В., Костомаров В.Г., Красных В.В., Маслова В.А. Прохоров Ю.Е., Тер-Минасова С.Г., Томахин Г.Д. и др.). Знакомство с русскими народными песнями, являющимися национально-специфическим компонентом культуры, поможет иностранным обучающимся увидеть то «особенное», что присуще русской национальной культуре, и станет ценным источником информации о картине мира русского человека.

В 2021 году на подготовительный курс ВАГШ ВС РФ прибыла группа китайских военнослужащих, владеющих русским языком на II сертификационном уровне (B2). Старший данной национальной группы – старший полковник Ю. сразу заявил о своем хобби, которым он активно увлекается в свободное время – исполнение китайских народных песен (по его словам, в Китае очень развита «песенная культура»), и попросил ввести русский народный песенный материал в программу обучения.

По нашему мнению, в данном случае лингвокультурные знания на занятиях по РКИ будут уместны, т.к. помогут воспринимать поступающую к иностранным слушателям информацию адекватно восприятию носителя русского языка и культуры, чтобы затем оптимально на нее реагировать. В частности, по тематике «Военная служба» в лекциях по специальным дисциплинам частотны понятия «верность», «взаимопомощь», «доверие», «сострадание» и т.п. часто дополняются в речи преподавателей образными выражениями из песен: «молодецкое плечо», «зазнобушка», «валенки да валенки», «сени новые, кленовые» и т.д. Данные словосочетания всегда вызывают у китайских слушателей огромный интерес, т.к. являются «примерами» русской культуры, «народного» менталитета. Соответственно, подобные знания будут полезны иностранным обучающимся: помогут им избежать «угадывания» понятийного содержания образных выражений и приобрести «совокупность знаний, умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженной в языке и регулирующей коммуникативное поведение носителей этого языка» [2].



Рис. 1. 2 мая 1945 г. у стен Рейхстага в Берлине известная певица русских народных песен Лидия Русланова перед исполнением первой песни произнесла: «А сейчас Вы услышите «Валенки, не подшиты стареньки», которые до самого Берлина дошагали!»

Однако то, что является коммуникативной нормой в одной лингвокультуре, может не соответствовать или даже противоречить коммуникативным нормам другой лингвокультуры. Это наиболее ярко видно в случае сопоставления «далеких» в культурном отношении лингвокультур, поэтому знакомство китайских слушателей с русскими народными песнями помогает смоделировать в их сознании образ иноязычной (русской) социокультурной среды, расширяет тезаурус обучающихся, необходимый для успешного формирования вторичной языковой личности.

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), особенно в военно-учебных заведениях, до сих пор недооцениваются возможности использования русской народной песенной культуры в целях развития лингвокультурной компетенции иностранных обучаемых [2, с. 20], отсутствует оптимальная методика работы с русской народной песней, раскрывающей ее богатый лингвокультурный потенциал (предназначенной для иностранных слушателей, уровень владения русским языком которых соответствует требованиям второго сертификационного уровня, определенного в Государственном образовательном стандарте).

При анализе на практических занятиях языковых особенностей русских народных песен делается акцент на тех языковых явлениях, которые затрудняют восприятие их содержания китайскими слушателями. Следует отметить, что мы работали как с примерами русских народных песен, так и с песней – «народной по сути», т.е. словосочетание русские «народные» песни используется нами условно для обозначения песен, давно вошедших в русскую культуру, например, песня «Катюша» и ряд других, которые практически для любого иностранца воспринимаются как узнаваемые русские народные песни. За учебный год мы изучили 8 русских «народных песен» (условно): «Катюша»; «Коробейники»; «Во поле береза стояла»; «Ой, цветет калина»; «Ах, вы сени, мои сени»; «Калинка»; «Ой, мороз, мороз»; «Валенки». Несомненно, данный перечень может быть дополнен в зависимости от выделяемого времени и целевых установок обучения.

Важно иметь в виду, что русский и китайский языки принадлежат разным языковым семьям, поэтому проведение каких-либо параллелей или сравнений в грамматике и структуре языка практически невозможно и вряд ли целесообразно.

Необходимо не сравнивать те или иные формы русского языка, встречаемые в тексте русских народных песен, а пробовать адекватно пояснять их, пытаясь найти в китайском языке сходные по смыслу формы и выражения.

Исходя из особенностей лексики и грамматики языка русских песен, избранных для методического эксперимента в работе, мы рассматриваем лишь наиболее трудные для восприятия китайскими слушателями языковые факты – слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, глаголы движения с многозначными приставками разных значений, глаголы повелительного наклонения: *«ой полна, полна коробушка»*, *«каalinka, кaalinka, кaalinka моя, в саду ягода-малинка, малинка моя»*, *«сиди дома, не гуляй, не ходи на тот конец, ох, не носи девкам колец»*, *«у меня жена раскрасавица»*, *«ты лети, лети, соколик, высоко и далеко»*, *«выходила, песню заводила, про степного сизого орла»* и т.д.

Как известно, безэквивалентная лексика русских народных песен (*валенки, «ах вы сени, мои сени, сени»*, *«ни кола, ни двора»* и т.п.) является источником культурно-понятийного компонента, включающего в себя элементы языка и культуры. Однако ее описание не получило в современной методической литературе достаточно полного освещения. Более того, безэквивалентная лексика русских народных песен не имеет эквивалентов за пределами языка, к которому принадлежат (*«пожалей, душа моя, зазнобушка, молодецкого плеча»*, *««валенки, валенки, эх, не подшиты стареньки»* и т.п.), т.е. по-разному проявляет себя в отношении разных языков. Соответственно, структура безэквивалентной лексики является более сложной, чем у собственно языковых единиц, т.к. к обычным составляющим (знак – значение) здесь прибавляется культурно-понятийный компонент как внеязыковое содержание безэквивалентной лексики. Соответственно, наиболее эффективным способом выявления лингвокультурного потенциала русских народных песен представляется использование анализа, сопоставления и комментария русских народных песен со сходными явлениями в родной культуре иностранных обучающихся.

Необходимо отметить, что подобный комментарий очень полезен именно для китайской аудитории, так как позволяет более полно понять особенности русского языка (*«коробейники»*, *«некому березу заломати»*), для этого можно использовать прием вовлечения иностранных слушателей в дискуссию по проведенному материалу, когда преподаватель еще раз комментирует значение устойчивых выражений, содержащихся в тексте песни, и приводит примеры – аналогии из современной разговорной речи. И, конечно, музыка и песни позитивно влияют на эмоциональное состояние слушателей, создают приятную атмосферу на занятии, совершенствуют слухопроизносительные навыки обучающихся.

Благодаря системной работе с текстами русских народных песен стало возможным не только существенное повышение уровня владения русским языком китайскими военнослужащими, но и расширение их лингвокультурной компетенции. Как отметил китайский военнослужащий: *«Я стал чувствовать, как*

русская песня трогает меня, и я хотел бы, чтобы китайцы научились испытывать хотя бы половину этого русского патриотизма и захватывающих чувств».



Рис. 2. Исполнение китайским слушателем русской народной песни в ВАГШ ВС РФ

Таким образом, составление учебного лингвокультурного и лексико-грамматического комментария образных средств языка совместно с преподавателем и выполнение заданий на проверку его понимания должны помочь преподавателям наиболее эффективно вести обучающий процесс.

Основными способами лексико-грамматического комментария к текстам были выбраны:

а) толкование через русское слово / русские слова (*раскрасавица* – очень красивая женщина);

б) подбор синонимов (*заснобушка* – озноб, влечение, состояние страсти);

в) подбор стилистических вариантов: устаревшее (*наказывала* – приказывала, просила; *вы пожалуйста* – вежливое приглашение, просьба), разговорное (*они поладили* – полюбили);

г) этимологические и культурологические разъяснения (*сени* – часть дома перед жилыми комнатами, а в песне – это дом вообще; *новые сени* – новый дом, иносказание брака).

Данная система работы с русскими народными песнями может быть применена при проведении практических занятий по русскому языку как иностранному со слушателями продвинутого этапа обучения, при разработке спецкурсов, курсов по лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

В настоящее время учет национальной специфики языка и культуры каждого народа в межкультурной коммуникации является, наш взгляд, неотъемлемым условием успешного обучения иностранным языкам: дает возможность иностранным военнослужащим приобрести знания о различных составляющих русской культуры – традициях, обычаях, менталитете, системе ценностей русского народа, обеспечивает совершенствование не только лингвокультурной компетенции слушателей [1, с. 138], но и их личностных качеств: умение смотреть на факты и явления с позиции культуры изучаемого языка, умение менять самооценку в результате постижения другой культуры и отказываться от существовавших ранее стереотипов; умение преодолевать границы, разделяющие культуры, видеть в ином не только то, что отличает одну лингвокультурную общность от другой, но и то, что сближает и объединяет эти

общности; умение синтезировать и обобщать свой личный опыт в межкультурном диалоге.

Показательно, что интенсивно развивающиеся взаимоотношения России и Китая требуют все большего числа квалифицированных специалистов для обеспечения коммуникации между китайцами и россиянами в самых разных сферах деятельности: от академической науки до деловых переговоров. Как заметил китайский военнослужащий ВАГШ ВС РФ: «Мое хобби – изучение и исполнение русских народных песен – это путь, по которому можно не только повысить свой уровень владения русским языком, но и проникнуть в ментальность русской нации, понять тот культурный фон, который стоит за языком».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иванова Е.А. Нетестовые формы контроля лингвокультурной компетенции у иностранных студентов-медиков. Герценовские чтения. Иностранные языки. Материалы конференции. (15-17 мая 2001г.). – СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, 2001. – С.138-140.

2. Лингвометодические аспекты преподавания русского языка в неязыковом вузе. СПбММУ им. И.П. Павлова 15-16 ноября 2001. – СПб., 2001.

Фаустова Н.А.

СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫЕ СЛОВА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ (РУССКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы с аббревиатурной лексикой в аспекте профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному. Описываются основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при работе с политическими аббревиатурами. Предлагаются примеры заданий, способствующих преодолению этих трудностей.

Ключевые слова: язык специальности; русский язык профессиональной деятельности; аббревиатура; студент-международник; тексты общественно-политической тематики

При подготовке будущих специалистов-международников особое внимание уделяется формированию и совершенствованию профессиональных компетенций на русском языке.

В процессе обучения студенты-международники, в том числе и иностранные студенты, изучают вопросы развития глобальных экономических, политических и социальных процессов, происходящих в мире, особенности исторического развития и современного состояния разных стран. Таким образом, для успешного освоения учебных дисциплин студентам необходимо овладеть специальной научной терминологией. Безусловно, студенты-иностранцы

сталкиваются с определенными трудностями при овладении общественно-политической терминологией.

На занятиях по русскому языку как иностранному особое место отводится работе с текстами профессиональной направленности. Это могут быть как учебные тексты, так и материалы СМИ. Отличительной чертой текстов общественно-политической тематики является аббревиатурная лексика.

С одной стороны, аббревиатуры обладают высокой продуктивностью, т. к. являются эффективным средством экономии языковых средств. Язык постоянно пополняется новыми лексическими единицами. Этому способствуют новые политические, экономические, социальные реалии, процессы глобализации, развитие международных отношений, научно-технические достижения и т. д. Однако, с другой стороны, изобилие сложносокращенных слов в сфере общественно-политической жизни затрудняет понимание текстов по специальности.

При работе с аббревиатурами основное внимание уделяется их звучанию и написанию, расшифровке, определению рода и возможностям склонения.

В рамках данной статьи остановимся на трех этапах работы с политическими аббревиатурами: произношении, написании, расшифровке.

По способу образования различаются следующие типы аббревиатур:

— инициальные (образованы из начальных букв каждого слова): *СНГ* (Содружество Независимых Государств), *ООН* (Организация Объединенных Наций), *АТР* (Азиатско-Тихоокеанский регион), *ДОВСЕ* (Договор об обычных вооруженных силах в Европе), *ЛАГ* (Лига арабских государств);

— аббревиатуры, образованные из сочетания начальных частей слов: *Минздрав* (Министерство здравоохранения), *генсек* (генеральный секретарь), *Совбез ООН* (Совет Безопасности ООН);

— аббревиатуры, состоящие из сочетания начальной части слова с целым словом: *Минэкономразвития* (Министерство экономического развития), *госсекретарь* (государственный секретарь), *Евросоюз* (Европейский союз), *Генассамблея ООН* (Генеральная Ассамблея ООН);

— аббревиатуры смешанного типа (состоят из начальных частей слов и начальных букв): *МАГАТЭ* (Международное агентство по атомной энергии), *ЭКОСОС* (Экономический и Социальный Совет ООН), *ЕврАзЭС* (Евразийское экономическое сообщество).

Первая проблема, с которой сталкиваются иностранные студенты при работе с текстами, посвященными международной политике и экономике и содержащими аббревиатуры, – это правильное произношение. Наибольшие трудности возникают с произношением инициальных аббревиатур. Связано это с тем, что аббревиатуры, образованные от начальных букв каждого слова, как правило, читаются двумя способами:

— по названиям букв: *КНР* (Китайская Народная Республика) [ка-эн-эр], *ДСНВ* (Договор о стратегических наступательных вооружениях) [дэ-эс-эн-вэ], *МВФ* (Международный валютный фонд) [эм-вэ-эф];

— по слогам: *МИД* (Министерство иностранных дел) [мид], *МУС* (Международный уголовный суд) [мус], *АТЭС* (Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество) [атэс], *ЦУР* (Цели устойчивого развития) [цур].

На занятиях студентов можно познакомить с правилом: по названиям букв аббревиатура читается, если в нее входят только буквы, обозначающие согласные звуки (например, *КНР*). Аббревиатура, в состав которой входит гласная буква (гласные буквы), читается как обычное слово, т. е. по слогам (например, *МИД*). Если же гласная буква стоит в начале или в конце аббревиатуры, то она читается по названиям букв: *ВТО* (Всемирная торговая организация) [вэ-тэ-о], *ЕС* (Европейский союз) [жэ-эс], *ОЗХО* (Организация по запрещению химического оружия) [о-зэ-ха-о].

Определенным исключением является аббревиатура *США* (Соединенные Штаты Америки), которую по правилам литературного русского языка стоит произносить по названиям букв ([эс-ша-а]), однако в языке закрепились разговорная форма [сэ-шэ-а].

Похожая ситуация отмечается и с аббревиатурой *ФРГ* (Федеративная Республика Германия). Словарь трудностей русского языка определяет единственное правильное произношение [фэ-эр-гэ] [1]. В то же время сокращенные названия других стран произносятся по правилам: *КНР* (Китайская Народная Республика) [ка-эн-эр], *КНДР* (Корейская Народно-Демократическая Республика) [ка-эн-дэ-эр], *СССР* (Союз Советских Социалистических Республик) [эс-эс-эс-эр].

При знакомстве с новым сокращенным словом студенты должны услышать его в исполнении преподавателя или в записи для того, чтобы избежать некорректного произнесения этой единицы.

Стоит также пояснить, что сокращения *РФ*, *ГА* (ООН), *СБ* (ООН) используются только в письменной речи, в устной же речи необходимо полностью произнести сокращенное понятие: *Российская Федерация*, *Генеральная Ассамблея ООН* (*Генассамблея ООН*), *Совет Безопасности ООН* (*Совбез ООН*).

Для формирования фонетических навыков можно предложить выполнение языковых упражнений.

Задание 1. Прочитайте предложения, обратите внимание на произношение аббревиатур. Расшифруйте сокращения.

1. ЕС хочет оградить Чили, Казахстан, Бразилию и Нигерию от влияния **РФ** и **КНР** [12].

2. По его мнению, отказываться от членства в **СНГ**, **ОДКБ** и **ЕАЭС** – не в интересах Армении [10].

3. **ГА ООН** приняла резолюцию Египта и Мавритании о прекращении огня в секторе Газа [4].

4. **ВОЗ: ЦАХАЛ** предписал эвакуировать два склада медикаментов на юге сектора Газа [3].

5. **РФ** отзывает согласие на деятельность **генконсульства** Финляндии в Санкт-Петербурге, а также высылает девять финских дипломатов [5].

Еще одна проблема может возникнуть с написанием сложносокращенных слов. На занятиях часто привлекаются учебные тексты по специальности, а также материалы СМИ, содержащие большое количество аббревиатур. Студенты нередко запоминают их написание, не обращаясь к правилу. Тем не менее следует обратить внимание учащихся на то, что инициальные аббревиатуры пишутся прописными буквами и без использования точек (*ЦУР, АТЭС, ООН*), а сложносокращенные слова, образованные от частей слов, пишутся строчными буквами (*генсек, мининдел*). Также написание некоторых аббревиатур необходимо проверять в словаре, т. к. оно может отличаться от общего правила (например, *ЕврАзЭС*).

Стоит отметить, что иногда ошибки делаются не в написании аббревиатуры, а при ее расшифровке.

Например, при обозначении экономического, политического и военного объединения 27 европейских государств используются два сложносокращенных слова (*ЕС, Евросоюз*) и сочетание 'Европейский союз'. Аббревиатура ЕС является инициальной и пишется прописными буквами. Евросоюз – это сокращенное название объединения, которое также пишется с прописной буквы, как и полное наименование. Что касается расшифровки данных аббревиатур, то первое слово официального названия этого объединения следует писать с прописной буквы, а слово 'союз' со строчной буквы: Европейский союз [6].

Однако нередко в текстах СМИ и научных журналах встречается ошибочное написание этого сочетания (слово 'союз' пишется с прописной буквы): «Будущее Европейского Союза – споры продолжаются» [7].

Особое место отводится иноязычным аббревиатурам, которые являются калькой (как правило, из английского языка). К таким лексическим единицам относятся, например, следующие аббревиатуры: *НАТО* (англ. – NATO), *ПАСЕ* (англ. – PACE), *МЕРКОСУР* (исп. – MERCOSUR), *ЮНЕСКО* (англ. – UNESCO), *ФАО* (англ. – FAO), *АСЕАН* (англ. – ASEAN), *СЕЛАК* (англ. – CELAC), *ФАТФ* (англ. – FATF), *ОПЕК* (англ. – OPEC), *ТЮРКСОЙ* (тур. – TÜRCSOY), *БРИКС* (англ. – BRICS). Читаются эти сложносокращенные слова как обычные слова и пишутся прописными буквами. Но основная трудность, с которой сталкиваются студенты, заключается в расшифровке: данные аббревиатуры невозможно расшифровать по буквам, т. к. они переносятся в русский язык с помощью транслитерации. Целесообразно предложить задания, направленные на расшифровку аббревиатур и, наоборот, замену полного названия термина сокращенным.

Задание 2. Прочитайте предложения, замените сокращенное название полным.

1. В ФРГ обсуждают существование НАТО без США в случае переизбрания Трампа [11]. – В Федеративной Республике Германия обсуждают существование Организации Североатлантического договора (Североатлантического альянса) без Соединенных Штатов Америки в случае переизбрания Трампа.

2. Президент Бразилии рассчитывает на разморозку торговой сделки между ЕС и МЕРКОСУР [9]. – Президент Бразилии рассчитывает на разморозку торговой сделки между Европейским союзом и Южноамериканским общим рынком.

Задание 3. Прочитайте предложения, замените полное название сокращенным.

1. Согласно данным продовольственной и сельскохозяйственной организации ООН, мировые цены на продовольствие в августе снизились после небольшого роста в июле [8]. – Согласно данным ФАО (ООН), мировые цены на продовольствие в августе снизились после небольшого роста в июле.

2. Правительство Анголы объявило о выходе страны из Организации стран-экспортеров нефти [2]. – Правительство Анголы объявило о выходе страны из ОПЕК.

Определенные сложности могут появиться при расшифровке акронима БРИКС. Эта аббревиатура родилась из первых букв названий пяти развивающихся стран – Бразилии, России, Индии, Китая и ЮАР. В текстах СМИ и научных статьях не встречается полное (расшифрованное) название объединения, а используются сочетания ‘страны БРИКС’, ‘группа БРИКС’. Кроме того, стоит учесть, что состав организации расширился до 10 государств, однако название осталось прежним.

Таким образом, аббревиатурам, которые являются важной составляющей текстов общественно-политической тематики, уделяется значительное внимание при обучении русскому языку профессиональной деятельности. С целью недопущения ошибок в использовании сложносокращенных слов на занятиях особое место отводится работе над произношением, написанием аббревиатур, а также особенностям их расшифровки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеенко Ф.Л. Словарь собственных имен русского языка / Ф.Л. Агеенко. – Москва: Мир и Образование, 2022. – 880 с.

2. Ангола объявила о выходе из ОПЕК // Коммерсант. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6413578?query=%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BE%D0%B%D0%B0%20%D0%BE%D0%B1%D1%8A%D1%8F%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B0> (дата обращения: 21.01.2024).

3. ВОЗ: ЦАХАЛ предписал эвакуировать два склада медикаментов на юге сектора Газа // Коммерсант. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6379858?query=%D0%92%D0%9E%D0%97%20%D0%A6%D0%90%D0%A5%D0%90%D0%9B> (дата обращения: 21.01.2024).

4. ГА ООН приняла резолюцию Египта и Мавритании о прекращении огня в секторе Газа // Коммерсант. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6396303?query=%D0%93%D0%90%20%D0%9E%D0%9E%D0%9D%20%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%8F%D0%BB%D0%B0> (дата обращения: 21.01.2024).

5. Главные анонсы 25 сентября – 1 октября // Коммерсант. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6236657?query=%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B>

D%D1%8B%D0%B5%20%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%8B%2025%20%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8F

6. Европейский союз // Русский орфографический словарь / под ред. В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой. – Москва: АСТ-Пресс, 2020. – 896 с.

7. Кадомцев А. Будущее Европейского союза – споры продолжаются // Международная жизнь. – Режим доступа: <https://interaffairs.ru/news/show/28892> (дата обращения: 21.01.2024).

8. Председатель сессии ГА ООН призвал полностью отказаться от ядерного оружия // Коммерсант. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6212211?query=%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%20%D1%81%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8%20%D0%93%D0%90%20%D0%9E%D0%9E%D0%9D> (дата обращения: 21.01.2024).

9. Президент Бразилии рассчитывает на разморозку торговой сделки между ЕС и МЕРКОСУР // Российская газета. – Режим доступа: <https://rg.ru/2023/07/17/lula-rasschityvaet-na-razmorozku-torgovoj-sdelki-mezhdu-es-i-merkosur.html> (дата обращения: 21.01.2024).

10. Путин: это не мы отказались от Карабаха // Коммерсант. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6397550?query=%D0%9F%D1%83%D1%82%D0%B8%D0%BD%3A%20%D1%8D%D1%82%D0%BE%20%D0%BD%D0%B5%20%D0%BC%D1%8B%20%D0%BE%D1%82%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%81%D1%8C%20%D0%BE%D1%82%20%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D1%85%D0%B0> (дата обращения: 21.01.2024).

11. NYT: в ФРГ обсуждают существование НАТО без США в случае переизбрания Трампа // Коммерсант. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6492896?query=NYT%3A%20%D0%92%20%D0%A4%D0%A0%D0%93> (дата обращения: 04.02.2024).

12. Politico: ЕС хочет оградить Чили, Казахстан, Бразилию и Нигерию от влияния РФ и КНР // Коммерсант. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/5953095?query=Politico%3A%20%D0%95%D0%A1%20%D1%85%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%82%20%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D1%82%D1%8C> (дата обращения: 21.01.2024).

Федосеева Л.Н.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ЯЗЫКОВ: ВИДЫ СООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ СЛОВАМИ И ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема неполной лексико-семантической эквивалентности языков, что важно учитывать при обучении русскому языку как иностранному. Кроме видов соотношений между словами и примеров к каждому из них, автор выделяет несколько лексем, которые являются трудными для перевода, в силу того что отражают русскую языковую картину мира.

Ключевые слова: лексико-семантическая эквивалентность, обучение русскому языку как иностранному, трудности перевода.

Без овладения словарным запасом иностранного языка невозможно ни выражение собственных мыслей, ни понимание речи других людей.

Лексика в практическом курсе русского языка изучается для того, чтобы учащиеся могли использовать ее в процессе речевой деятельности на этом языке. Поэтому в данном случае с методической точки зрения правильнее, точнее говорить о работе над лексическим аспектом речи (речевой деятельности).

Овладение лексикой русского языка как иностранного представляет собой значительные трудности. Они обусловлены, во-первых, большим объемом словарного состава русского языка, во-вторых, сложностью каждой отдельной лексической единицы, в-третьих, различиями в значениях слов русского и родного для учащихся языка.

На начальном этапе обучения очень важно учитывать, как соотносится значение русских слов со значением сопоставляемых слов родного языка учащихся. Рассмотрим некоторые варианты лексических соотношений, возможные между словами разных языков.

1. Два слова разных языков совпадают друг с другом по значению. При этом у многозначных слов могут совпадать все имеющиеся значения или несколько основных значений. Так, русские слова *вода*, *футбол*, *авиация*, *книга*, *сын*, *дочь* имеют соответствия во многих языках.

2. Каждому значению русского многозначного слова соответствует отдельное слово в другом языке. Так, во многих языках существуют разные слова, передающие в совокупности объем значения глагола *идти*, который имеет 26 значений (Ожегов С. И. Словарь русского языка), в том числе: «двигаться, переступая ногами» (*идти пешком*); «двигаться, перемещаться» (*поезд идет*); «протекать, длиться, совершаться» (*идут экзамены*); «[о механизме] быть в действии, действовать» (*часы идут*); «[об осадках] падать» (*снег идет*); «[о пьесе, спектакле, фильме] исполняться, ставиться» (*Что сегодня идет в театре?*).

3. Два разных слова русского языка соответствуют одному многозначному слову другого языка: 1) *музыка* и 2) *ноты* (запись музыкального произведения) – music (англ.); 1) *спросить* (*спрашивать*) и 2) *просить* (*попросить*) – to ask (англ.); 1) *медицина* и 2) *лекарство* – medicine (франц.), medicina (исп.).

4. Слова в двух языках могут различаться по объему обозначаемого понятия.

а) Понятие, обозначаемое русским словом, имеет больший объем, чем понятие, обозначаемое сопоставимым словом другого языка: *палец* – 1) finger (палец руки), 2) thumb (большой палец руки), 3) toe (палец ноги) (англ.); *масло* – 1) huile (растительное и минеральное), 2) beurre (коровье) (франц.).

б) Слова русского языка обозначают более узкое понятие, чем слова в других языках: *женат*, *жениться* (только о мужчинах) и *замужем*, *выходить замуж* (только о женщинах) – se marier (франц.); casarse (исп.); *идти* (только пешком и только в определенном направлении) – to go (англ.).

5. Значение отдельного русского слова передается на другом языке не словом, а словосочетанием. Так, во многих языках отсутствуют слова, которые передавали бы значение русских слов *нужно*, *можно*, *нельзя*; *заговорить*, *запеть*; *обязательно*, *уверенно*; *неинтересный*, *несправедливый* и т. д.

6. Словосочетанию в русском языке соответствует одно слово другого языка: *идти вперед* – *avancer* (франц.); *русский язык* – *Russian* (англ.).

7. Устойчивые словосочетания в русском языке (например, *ставить цель; ставить в известность кого-то, вести машину, вести переписку*) и соответствующие им по значению устойчивые словосочетания в других языках могут различаться значением составляющих их слов.

8. Некоторые слова русского языка (например, *сутки, метель, несовершеннолетний*) не имеют эквивалентов в целом ряде других языков: их значение передается описательно. Многие из безэквивалентных русских слов обозначают реалии жизни России (*путевка, санаторий* и др.). Настоящее знание этих слов невозможно без знания называемых ими предметов (явлений).

9. Слова русского языка, имеющие словарные эквиваленты в другом языке, служат для обозначения предметов (явлений), отличающихся по своему внешнему виду и некоторым свойствам от тех, с которыми знакомы учащиеся в своей родной стране (*дом, деревня, сад, завтрак, обед, кафе* и т.д.).

10. Слова двух языков имеют значительное сходство в звучании, но значение их различно (*лекция, дирижер, пост, декада* и т.д.).

Особенно трудна, на наш взгляд, для понимания и использования в речи иностранцами абстрактная лексика, являющаяся частью именно русской языковой картины мира. Такие слова обычно относят к «трудностям перевода». Рассмотрим некоторые из них.

Пошлость – то, что является пошлым. Пошлый. 1. Низкий, ничтожный в духовном, нравственном отношении. *Пошлая среда*. || Выражающий, обнаруживающий такие качества. *Пошлая усмешка*. 2. Содержащий в себе что-либо неприличное, непристойное. *Пошлые анекдоты*. 3. Неоригинальный, избитый, банальный. *Пошлый мотивчик. Сватовство казалось ему пошлым*. || Безвкусно-грубый. *Ограда украшена пошлыми завитушками* [1, с. 593].

В.В. Набоков не смог найти в английском языке лексического эквивалента этому слову и так объяснил его значение американским студентам на лекции по русской славистике: «Откройте любой журнал, и вы обязательно найдете пример этого: семья купила радио (автомобиль, холодильник, серебро, это не имеет значения), мать хлопает в ладоши, вне себя от радости, дети собрались вокруг нее с открытыми ртами; младенец и собака тянутся к столу, на который водрузили новенького «кумира»... немного в стороне победоносно стоит отец, гордый кормилец. «Пошлость» такой сцены происходит не от ложного преувеличения достоинства конкретного объекта, а из предположения, что такую радость можно купить и что такая покупка облагораживает покупателя». Профессор Гарвардского университета С. Бойм позже добавила: «Это слово одновременно означает тривиальность, вульгарность, сексуальную распущенность и бездушие» [по: 3].

Надрыв – 1. к Надрывать и Надрываться. 2. Надорванное место. 3. Чрезмерное, мучительное физическое напряжение, чрезмерное усилие. *Кашлять с надрывом*. 4. Резкое ослабление душевных и физических сил в

результате какого-л. переживания, потрясения, надлом (3 зн.). *Душевный надлом*. 5. Чрезмерная, болезненная резкость в проявлении, выражении чего-либо. *Говорить с надрывом* [1, с. 373].

Это слово часто использовал Ф.М. Достоевский в нескольких значениях и в различных контекстах. 1. Эмоциональное напряжение и изнурение. В романе «Преступление и наказание» главный герой Раскольников ощущает постоянный надрыв из-за своего внутреннего конфликта. Он испытывает постоянное моральное истощение, что сказывается на его физическом и эмоциональном состоянии.

2. Психологическая тревога и неудовлетворенность. В романе «Идиот» герои часто описывают свои внутренние переживания как надрыв. Они чувствуют постоянное беспокойство, тревогу и недовольство своей жизнью, что создает эмоциональное напряжение. 3. Истерическое состояние и нервное расстройство. В романе «Бесы» присутствуют персонажи, страдающие от надрыва в буквальном смысле. Они испытывают истерические приступы, потерю контроля над своими эмоциями и нервное расстройство. Одна из частей романа «Братья Карамазовы» называется «Надрывы». Таким образом, слово «надрыв» в произведениях Ф.М. Достоевского используется для описания состояний души и эмоционального напряжения героев. Оно выражает их внутреннюю борьбу, страдания и беспокойство, характерные для романтической психологии писателя.

Хамство – хамское поведение, хамский поступок. *Возмутительное хамство*. Хамский – свойственный хаму, грубый, наглый. *Хамское поведение* [2, с. 860].

С.Д. Довлатов описал это явление, понятное любому русскоговорящему, так: «Хамство – это не что иное, как грубость, высокомерие и дерзость, умноженная на безнаказанность». По мнению писателя, хамство прямо убивает нас. С этим бороться невозможно, можно только смириться. «Я прожил в сумасшедшем, прекрасном, ужасающем Нью-Йорке десять лет и удивлен отсутствием хамства. Здесь с вами может случиться что угодно, но хамства вы не встретите. Вас могут даже ограбить, но никто не захлопнет дверь перед вашим носом», – добавил он [по: 3].

Стушеваться – 1. Стать неясным, утратить четкие очертания. *Вершины холмов стушевались во мгле. Подробности рассказа стушевались в памяти*. 2. Незаметно исчезнуть, удалиться. *Гость потихоньку стушевался*. 3. Оробеть, смутиться. *Не тушуйся!* (подбадривающий возглас: бодрись, не робей!) [2, с. 776].

Слово «стушеваться» изначально означает «исчезнуть». Оно употребляется для обозначения того, что пропадает, перестает быть видимым или различимым. Одним из первых в русской литературе его использовал Ф. М. Достоевский в романе «Подросток», опубликованном в 1875 году. В этом произведении главный герой, повествуя о своих переживаниях, употребляет это слово для описания ситуации, когда его присутствие среди людей замечают и он после этого сразу же пропадает.

Тоска – 1. Тяжелое, гнетущее чувство, душевная тревога, грусть, уныние. *На меня нашла тоска. Сердечная тоска. Тоска одиночества.*
2. Разг. Гнетущая, томительная скука. *Нагонять тоску. С тоской слушать кого-л.*
3. О том, что вызывает состояние душевного томления, скуки, уныния. *В городе жара, пыль – тоска* [1, с. 837].

В.В. Набоков писал, что «ни одно слово на английском языке не может передать все нюансы тоски. Это душевные страдания без какой-либо особой причины, смутное беспокойство, ностальгия, любовные переживания» [по: 3]. Писатель полагал, что тоска является качеством, обозначающим тонкие эмоциональные переживания и чувства человека. В своих произведениях В.В. Набоков часто изображал персонажей, испытывающих глубокую тоску, часто связанную с потерей родины или ностальгией по прошлому.

Бытие – 1. *Филос.* Объективная реальность (материя, природа), существующая независимо от сознания человека. 2. Совокупность условий материальной жизни общества. 3. Жизнь, существование. *Радость бытия* [1, с. 62]. На английский язык слово может быть переведено как «existence», что не передает всех русских сем.

Авось – 1. *частица. Разг.* Может быть, вдруг, случайно (о том, на что говорящий надеется, считает возможным). *Буду ждать, авось придете.*
2. Случайная удача, везение [1, с. 12].

Слово означает некий шанс, вероятность случайного успеха или удачи, используется для выражения надежды или ожидания чего-либо, основанного на случайности или непредсказуемости событий, а не на рациональных или предсказуемых факторах. Переводится на английский язык обычно как «perhaps» или «maybe» – возможно, может быть.

Юродивый – 1. Чудаковатый, помешанный (разг.) 2. Безумец, обладающий даром прорицания [2, с. 915].

Лексема происходит от слов «юродство» и «юродствовать». Оно используется для описания особого типа святости в православии, когда человек, по своей задумке или сложившимся образом жизни, производит на окружающих впечатление безумия или ненормальности. Юродивый обычно выбирает специфический образ жизни, его поступки могут вызывать смех у людей, однако он считается особо благословленным и святейшим. Несмотря на свое странное поведение, юродивые обладают особым духовным благословением и способны пророчески говорить или пророчески действовать. Эти люди были уважаемы в Древней Руси и считались близкими к Богу. По-английски трудно подобрать что-то адекватное по смыслу, обычно переводят как «holy fool».

Учет лингвистических характеристик лексических единиц русского языка и их соотношений со словами другого языка позволяет предвидеть трудности для учащихся и выбирать наиболее эффективные пути обучения лексике.

Усвоить слово – это значит: 1) понять его значение и правила употребления, 2) запомнить слово и правила его употребления, 3) научиться правильно (быстро и безошибочно) использовать слово в собственной речи и понимать его в речи других людей.

Вся учебная работа над лексическим аспектом речи рассчитана на то, что слова иностранного языка в конце концов перестают быть для учащегося только элементами учебника (текстов и упражнений), а начинают жить в его сознании самостоятельно, обеспечивая возможность выражать свои мысли и понимать сказанное другими людьми. Когда это происходит, можно говорить о том, что учащиеся владеют лексическим материалом.

Усвоение каждой лексической единицы представляет собой длительный процесс, который организуется на основе всех положений методики преподавания русского языка как иностранного с учетом специфики лексики как одного из аспектов речевой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Современный толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2006. – 906 с.
2. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. 10 русских слов, которые невозможно перевести на английский [Электронный ресурс]. URL: <https://news.rambler.ru/> (дата обращения: 20.01.2024).

Чубарова О.Э.

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА АКТУАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ЮМОР» И СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ (УРОВНИ А1 - А2)

Аннотация. В статье рассказывается об исследованиях, посвященных содержанию универсального концепта «юмор» в различных лингвокультурах и механизмам возникновения юмористического эффекта. Эти исследования являются ориентиром для создания юмористических учебных текстов по русскому языку как иностранному (уровни А1 - А2), адресованных поликультурной аудитории.

Ключевые слова: русский язык; текст; комическое; юмор; концепт; скрипт

В настоящее время ценность интересных, увлекательных учебных текстов можно считать общепризнанной: она проверена многолетней практикой преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного.

Текст оценивается учащимися как интересный, если в нем есть новая информация, увлекательный сюжет; рассказывается о необычных людях и обстоятельствах; если текст содержит распознаваемый юмор. Чтобы распознавание происходило успешно, необходимо учитывать национальную специфику концепта «юмор», а также возможное несовпадение культурных

скриптов, то есть факторы, затрудняющие восприятие комического эффекта в тексте на изучаемом языке.

Становление и содержание универсального концепта «юмор», его особенности, проявляющиеся в различных лингвокультурах, механизмы создания юмористического эффекта – тема значительного числа исследований последних десятилетий. Зарождение концепта в западной культуре относят к античности либо к средневековью, прослеживают метаморфозы понятия от гуморальной теории Гиппократ (лат. *humor* – влага) о соотношении четырёх «жидкостей» человеческого тела, определяющем четыре темперамента, до XVII века, когда термин начинает соотноситься с понятием комического, обозначает не только тип поведения, обусловленного физиологическими флюидами, но и эксцентричность, вызывающую смех [9, с. 182]. Старофранцузское слово *humeur*, обозначавшее ‘настроение, предрасположенность к чему-то’, в XVI в. перешло в английский язык в форме *humour* и уже в конце XVI в. приобрело значение ‘предрасположенность к веселью’ [4].

Постепенно в западной культуре формируется представление о том, что юмор может быть как «хорошим», «толерантным», без намерения унижить, так и «плохим», выражающим презрение, насмешку. В XVIII - XIX веках определяется и получает философское обоснование, в частности, в трудах А. Шопенгауэра, позитивная коннотация значения слова «юмор» [9, с. 182].

В европейской исследовательской парадигме, восходящей к сфере философской этики, юмор представлен как один из вариантов комического, его противопоставляют остроумию, сарказму и иронии, выделяя такие качества понятия «юмор» как добродушие, беззлобность. В англо-американской традиции «юмор» - понятие-гипероним, термин, замещающий комическое [9, с. 181 — 182].

В русском быту слово «юмор», заимствованное через немецкий язык в эпоху Петра I, к XIX веку приобрело устойчивые позитивные коннотации и определялось как «умение безобидно выставлять странности нравов или обычаев» (первое значение в словаре В.И. Даля) или «незлобливая насмешка, добродушный смех» (см. словарь Д.Н. Ушакова) [2, с. 28]. Необходимо отметить, что в современном русском языке, несмотря на сохранение положительных коннотаций, концепт «юмор» имеет достаточно подвижные границы и включает в себя агрессивные проявления комического: противопоставляется «добрый юмор», «мягкий юмор», «здоровый юмор» - и «черный юмор»; существует относительно редко встречающееся в литературных источниках, но тем не менее показательное словосочетание «злой юмор». Что касается исследовательской традиции, прослеживаемой в работах отечественных ученых, то объем термина колеблется от идентичности понятию «комическое» до употребления слова «юмор» с акцентом на таких признаках как «доброжелательность», «добродушие», «безобидность».

Так или иначе, концепт «юмор» в русской культуре развивался в русле западной традиции. В связи с этим понимание и интерпретация юмористических учебных текстов на русском языке обычно не вызывает затруднений у жителей

Европы, Северной и Южной Америки, зачастую — у учащихся африканских стран, находившихся под европейским культурным влиянием, сохранивших унаследованную от колониального прошлого систему образования и один из европейских языков в качестве государственного.

Отношение к юмору в странах ислама обусловлено влиянием религиозной традиции на общественную жизнь: верующему не следует пренебрежительно относиться к другому человеку, не дозволены насмешка и издевательство; нельзя шутить на темы, которые требуют серьезного отношения; «юмору надлежит быть умеренным и разумным» [3, с. 129-130]. Отметим, что в цитируемой нами статье понятие «юмор» соответствует понятию «комическое», позитивные коннотации не рассматриваются в качестве обязательных признаков этого понятия.

В китайскую культуру термин «юмор» пришел достаточно поздно, его появление было обусловлено необходимостью адекватного перевода соответствующего слова с английского. Нововведенный термин, предложенный Линь Юйтаном в работе «Теория юмора» (1988 г), был принят научным сообществом как наиболее удачный, предположительно, благодаря особенностям звучания: транскрипция слова 幽默 (юмор) выглядит как «уоумо». Новизна термина не означает отсутствия феномена, т. е. той разновидности комического, которая в современной европейской и российской традиции составляет содержание концепта «юмор». В ряде исследований китайских ученых юмор рассматривается как «способность человека реагировать улыбкой или другим приемлемым способом на смешные слова и действия и воспроизводить комическое действие самостоятельно; он вызывает положительные эмоции, не имеет побочных эффектов в виде горечи, обиды и неприятных ощущений, возникающих после саркастических высказываний» [6, с. 25]. С другой стороны, некоторые исследователи относят к основным видам комического чёрный и плоский юмор. Разные виды комического соотносятся с определенными вкусовыми качествами: 1) ирония – кислая; 2) сатира – острая; 3) сарказм – жгучий, горький; 4) юмор – сладкий; 5) чёрный юмор – соленый; 6) плоский юмор – пресный [6, с. 27].

В японской культуре «смысловые поля национального и зарубежного юмора четко разграничены», то, над чем смеются европейцы, обозначается заимствованным словом «юмор». Для японцев шутка - «средство создания светлой и приятной обстановки общения, способ поддержания гармонии взаимоотношений». Для японского юмора не характерны язвительность или грубость [5, с. 64].

Таким образом, краткий обзор работ, посвященных особенностям восприятия юмора в некоторых лингвокультурах, позволяет предположить, что именно добрый, безобидный юмор, не касающийся серьезных этических, мировоззренческих, религиозных и политических проблем, может быть с высокой степенью вероятности адекватно понят и благожелательно воспринят представителями разных стран.

Когнитивные исследования юмора в лингвистической науке последних десятилетий детализировали представления об основных механизмах

возникновения юмористического эффекта, которые выявлялись еще в конце XIX — начале XX веков. Понятия когнитивной лингвистики (схемы, фреймы, сценарии, когнитивные модели) позволяют объяснить глубинные процессы возникновения юмористического эффекта при распознавании мозгом когнитивных структур. Когнитивная теория юмора А. Кларка, бисоциативная когнитивная теория А. Кёстлера, теория юмора Д. Дорфлеса, исследования ученых Болонской школы, работы У. Эко оперируют понятиями «фрейм», «сценарий», «универсум». Столкновение обозначаемых этими терминами структур в одном лингвистическом контексте приводит к возникновению разнообразных форм юмора. В семантической теории скриптов В. Раскина (1979) сформулированы два необходимых условия существования смешного: 1) текст соотносится с двумя разными скриптами; 2) эти два скрипта составляют оппозицию.

Интерес к лингвокогнитивным исследованиям юмора в отечественном языкознании отражен в материалах тематической конференции, которая была проведена Институтом языкознания РАН в Дубне в 2005 году. По итогам конференции выпущена книга «Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма» [8, 80 - 84].

При очевидной общности когнитивных механизмов, вызывающих юмористический эффект, препятствием для успешного восприятия иноязычного юмора становятся различия в культурных скриптах — общеизвестных и обычно не подвергающихся сомнению в определенной культуре мнениях «о том, что хорошо и что плохо и что можно и чего нельзя» [1, с.6]

Очевидно, что при создании юмористических текстов, ориентированных на поликультурную аудиторию, необходимо избегать обращения к ситуациям, гарантированно вызывающих смех у россиян (в силу присутствующей в них оппозиции скриптов, известных всем носителям языка), но требующих от иностранцев серьезной работы по предварительному знакомству с разного рода лингвострановедческой информацией. Даже при наличии качественного и доступного предтекстового страноведческого комментария анекдот, основанный на значимом и знаковом для россиянина явлении или событии, скорее всего не вызовет желаемой реакции, т. е. не рассмешит, так как будет воспринят не на уровне эмоций и переживаний, а на уровне осознания и понимания.

Можно ли, создавая текст, призванный вызвать улыбку или смех, полагаться на универсальные, общечеловеческие ценности и ситуации, которые с высокой степенью вероятности знакомы жителям разных стран? Различия в культурных скриптах зачастую касаются обычных бытовых ситуаций и моделей поведения, и преподаватели РКИ регулярно сталкиваются с непониманием смешного именно в ситуациях этого уровня.

В то же время многолетний опыт обращения к юмористическим текстам на аудиторных занятиях позволяет определить круг тем и ситуаций, на основе которых достаточно легко создать юмористический эффект, доступный восприятию каждого человека, независимо от культуры, к которой он по рождению и воспитанию принадлежит.

К таким темам относятся: проблемы и конфликты в семье, не ведущие к драматическим последствиям; отношения (любовь); деньги; здоровье; работа (в том числе отношения начальник-подчиненный); образ жизни. Ситуации, которые могут стать основой для создания юмористического текста, не должны иметь трагической окраски.

Несколько слов о механизмах создания юмористического эффекта в учебном тексте. Необходимо наличие сопоставляемых скриптов, которые, несмотря на разнородность, имеют некоторые точки или зоны совпадения (часто - неожиданные), вводящие в заблуждение персонажей текста либо читателя. Эффект неожиданности усиливает ощущение комичности сообщаемого.

Рассмотрим несколько примеров.

Текст «Точка зрения», уровень А2 [10, с. 16-17] — сопоставление достаточно ожидаемых оценок ряда действий представителями разных поколений: сына, дочери, матери и отца. Действия: готовить ужин, пить пиво, курить, слушать рок/джаз, смотреть на себя в зеркало, играть на гитаре. Юмористический эффект достигается за счет смещения шкалы оценок в зависимости от того, кто является субъектом и объектом оценки.

... Она думает, что смотреть на себя в зеркало нужно. Когда она, Марина Ивановна, смотрит на себя в зеркало — это нормально. Но когда её дочь Вика смотрит на себя в зеркало каждые пять минут — это глупо.

... Вика думает, что смотреть на себя в зеркало очень интересно, слушать рок и играть на гитаре — глупо...когда слушает рок и играет на гитаре её брат Егор. ... Но его друг Вова играет на гитаре очень хорошо. ... Вова всё делает красиво. Красиво играет на гитаре, красиво поёт, красиво молчит, красиво курит и красиво пьёт пиво.

... А что думает Вова — никто не знает. Вова говорить не любит.

В тексте И.И. Жабоклицкой «Макс и Марина», уровень А1 [10, с. 54] юмористический эффект строится на сопоставлении скриптов «модель поведения мужчины-бездельника» и «модель поведения собаки». Сравнение образа жизни Марины и её друга Макса вызывает у читателя презрительную усмешку: у Марины есть квартира, работа, машина и нет свободного времени, у Макса нет квартиры, машины и работы, но у него есть свободное время, поэтому «он целый день спит на кровати Марины, отдыхает в кресле Марины...»). В последних строчках текста происходит вербализация «истинного» скрипта: сообщается, что Макс «умеет давать лапу и вилять хвостом».

Смех вызывает поведение персонажа, подменяющего скрипт «поиск собеседника» скриптом «попытка узнать дорогу у прохожего». («Вы не подскажете...», уровень А1 [11, с. 118 — 120]).

В учебных текстах успешно применяется механизм создания юмористического эффекта за счет языковой игры, основанной на изучаемой лексике и грамматике.

В тексте И.В. Курловой «Кто живёт в Германии?» (уровень А1) [11, с. 17] название национальности, не являющейся родственным словом к названию страны, противопоставляется примерам с несколькими типовыми моделями.

Текст А.Ю. Петановой «Хочу познакомиться с дедушкой» (уровень А1) [7] построен на недоразумении, связанном с ошибкой в употреблении паронимов «девушка» — «дедушка».

Для создания юмористического эффекта нет необходимости задействовать большое число лексических единиц, неизвестных учащимся элементарного и базового уровней, или сложные грамматические конструкции. Язык — гибкая система, позволяющая лаконично выражать разнообразные смыслы. При помощи минимальных лексико-грамматических средств в небольших по объему текстах воплощаются нетривиальные ситуации, дающие возможность увидеть смешные противоречия в обыденных вещах, событиях и действиях.

Доступный для восприятия добрый юмор учебных текстов делает процесс обучения не только эффективным, но и радостным, вызывает самый теплый отклик и благодарность учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Русский язык в научном освещении. М., 2002. № 2(4). С. 6-34
2. Вержинская И.В. Юмор: история и классификация понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 11 (226). Филология. Искусствоведение. Вып. 53. С. 29-32.
3. Ефимова О. Б., Туманян Т. Г. К вопросу о месте юмора и смеха в традиции ислама // Вестник СПбГУ. Сер. 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2016. Вып. 2. С.129 -130
4. Зализняк А.А. Юмор и остроумие в европейской культурной перспективе [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://vuzdoc.org/63352/literatura/anna_zaliznyak_yumor_ostroumie_evropeyskoy_kulturnoy_perspektive?ysclid=lrtfcgsdd7705971946 (дата обращения 25.01.2024)
5. Гуревич Т.М. Японский homo ridens // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С.62 - 71
6. Косинова Л.В. Китайский комический дискурс (на примере жанров «сяншэн», «куайбань», «анекдот»): дис. ... кан. фил. Наук: 10.02.19. Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград: 2017. 190 с.
7. Сайт энтузиастов РКИ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lrwi.ru/?714052562=25&m=212> (дата обращения 25.01.2024)
8. Семенова Е.Е. Когнитивное обоснование юмора в современной лингвистической науке // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnoe-obosnovanie-yumora-v-sovremennoy-lingvisticheskoj-nauke> (дата обращения: 25.01.2024).
9. Стефанкова Л.Н. История становления концепта «юмор» в аспекте его отграничения от смежных явлений // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2014, № 10 (40), часть 3. С. 181-184
10. Шкатулка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык М.: Русский язык. Курсы, 2006. 224 с.
11. Шкатулочка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (элементарный уровень) /М.Н. Баринцева, И.И. Жабоклицкая, И.В. Курлова и др. Под ред. О.Э. Чубаровой. М.: Русский язык. Курсы, 2022. 144 с.

СЕКЦИЯ 4.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Алексеева Т.Е.

АНГЛО-РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ЭРГОНИМАХ СОВРЕМЕННОГО ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматривается одна из тенденций развития ономастического пространства современных городов – использование англо-русской языковой игры в названиях предприятий и организаций – эргонимах. Приводятся примеры номинации заведений общественного питания, анализируются используемые в них способы и приемы языковой игры, делается вывод о смещении акцента с номинирующей и информационной функций эргонимов в сторону рекламы и привлечения потребителей.

Ключевые слова: ономастическое пространство; эргонимы; номинация; английский язык; языковая игра

Прошло то время, когда продуктовые магазины назывались «Продукты», «Овощи», «Мясо», «Молоко» или «Гастроном», а из названий магазинов, в которых продавались промышленные товары, становилось сразу понятно, чем они торгуют: «Одежда», «Обувь», «Электротовары» или «Универмаг». Названия аптек отличались только номерами, химчистка называлась химчисткой, заведения общественного питания зачастую имели вывеску «Столовая». Иногда можно было встретить парикмахерскую «Локон», рыбный магазин «Аквариум», магазин «Детский мир» и др. Иными словами, взглянув на вывеску, потребитель сразу понимал, какую услугу он может получить в данном заведении. Изредка встречались названия, носившие отвлеченный характер, например, гастроном «Эра»; кафе «Снежинка» или «Метелица»; ресторан «Прага» или «Былина», однако и эти вывески были довольно невыразительными и не были предназначены для привлечения потребителя.

Ситуация в ономастическом пространстве городов резко изменилась в 90-х годах. Появилось множество новых городских объектов, нуждающихся в номинации, которая бы не только и не столько говорила об их назначении, сколько служила рекламным целям и привлекала покупателей, посетителей, пользователей. Возникшая конкуренция диктовала необходимость во внесении изменений в практику номинации объектов городской инфраструктуры, так называемых эргонимов.

Эргонимы – это названия предприятий или организаций, осуществляющих деятельность в различных сферах жизни общества (политической, экономической, социальной, духовной) [3]. Названия городских объектов

перестали служить исключительно для их номинации и выделения среди других подобных, что является основными функциями имен собственных. Главным назначением эргонимов стала рекламная номинация, а сами эргонимы можно назвать рекламными именами [2].

Исследователи в области ономастики (раздел языкознания, изучающий любые имена собственные) отмечают, что мы являемся свидетелями «ономастического бума», когда улицы городов пестрят вывесками с оригинальными названиями коммерческих объектов [1], владельцы которых как будто соревнуются между собой в том, чтобы сделать их привлекательными, необычными, модными. Нередко в попытке сделать название современным, они прибегают к иностранным заимствованиям, чаще всего англицизмам, а иногда сами конструируют название, используя латинский алфавит или сочетая его с русским.

Одной из популярных тенденций в актуальной эргонимии является использование в названиях языковой игры. В современной лингвистике нет однозначного, устоявшегося определения понятия языковой игры. В самом общем виде языковую игру можно представить как сознательное, умышленное нарушение норм языка. Языковая игра предполагает использование языка для достижения эстетического, художественного эффекта за счет неканонического его использования [4]. Отклонение от языковой нормы может происходить на ритмическом, фонетическом, лексическом, грамматическом, морфологическом уровне [5].

Исследователи отмечают, что все чаще языковая игра строится на столкновении и контаминации единиц русского и английского языков [4]. Рассмотрим, какие приемы обыгрывания англоязычных элементов используются в современных эргонимах. В качестве примеров будем использовать названия заведений общественного питания – ресторанов и кафе – крупнейших российских городов: Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода и Казани.

Один из распространенных приемов языковой игры – обратная транслитерация, когда русские слова пишутся латиницей: *Krasota, Valenok, Svoy, Uhvat, Barashki, Pivzavod 77, Tehnikum* и др. Узнавание в названиях, написанных латинскими буквами, исконно русских слов, особенно обозначающих редкие или вышедшие из употребления предметы (*Valenok, Uhvat*), производит комический эффект и тем самым привлекает внимание потенциальных посетителей. Иногда транслитерированное название может быть мотивированным, например, кафе для всей семьи *Moloko Leto*, ресторан русской кухни *Ruski*, пивная, где подают мидии и крабов – *Mollusca*, перекусочная *Freakadely* и т.д. Реже встречается написание английских слов русскими буквами: *Стейк Хаус Бутчер, Хеллоу нипл* (молодежное бистро с завтраками), *кукумбер*, причем скорее всего имеется в виду не огурец, а персонаж одноименного стихотворения Пола Уэста.

Двойная графика, то есть сочетание в одном названии кириллицы и латиницы, также популярно среди названий заведений питания. Это может быть одно слово: *Выжималка, FARIИ, Ugolёk, Хищник* или несколько слов: *Шушка Lounge, Frank by Баста* (совместный проект реберных *Frank* и певца Василия

Вакуленко – Басты), ресторан *Voda&Eda*. И в этой категории языковой игры можно увидеть мотивированность названия, например, *Бутербродskybar* предлагает датские бутерброды и домашние настойки, кафе-бар *Hi пятница* обещает «атмосферу праздника и хорошего настроения, как в конце рабочей недели», а названия *Вобла beer* и *Добро food* говорят сами за себя.

Сочетание слов, относящихся к разным пластам культуры также призвано удивлять и вызывать любопытство. Например, как французское слово «шале» соотносится с русским «тайга»? *Taiga Chalet* – мультимедийный проект, выполненный в стиле швейцарского шале. В названии модного ресторана *Kaif Provenance* популярное в молодежной субкультуре словечко *Kaif* (наркотическое опьянение и приятное безделье) сочетается со словом, явно относящемся к более высокому стилю речи *Provenance*, что означает «источник». В названии сети ресторанов *VASILCHUKI Chaihona №1* украинская фамилия основателей – Васильчуки – стоит рядом с названием среднеазиатской чайной и столовой, написанной с отклонением от нормативного «Чайхана», да еще и с указанием рейтинга №1. Все эти «навороты» призваны привлечь внимание и запомниться посетителям.

Распространенным приемом номинации стало использование цифр, расположенных среди букв английского алфавита, например, мексиканский гастробар *2TACO&CO* (такое – традиционное блюдо мексиканской кухни); *E11EVEN* (ресторан расположен на одиннадцатом этаже отеля); *deli2go* (кафе на заправке *Shell* от английского *Delicacy to go* – «вкусная еда с собой»).

К языковой игре можно отнести ненормативное использование знаков препинания и специальных символов: японское кафе *J'Pan*; ресторан *Hamlet + Jacks*; бар *Drunk & Happy*; винный ресторан *Cats & Wine* (стены украшены картинами с котами); кафе азиатско-американской кухни *Jack&Chan* (Джеки Чан – гонконгский и американский актер, мастер боевых искусств).

Обыгрывание межязыковой омонимии – один из способов выделиться среди других вывесок: в названии рыбного ресторана *Sea, Signora* обыгрываются омофоны *sea* (море) и *si* («да» по-итальянски); *Meat Me* – обыгрывается омофония слов *meat* (мясо) и *meet* (встречать).

Блендирование, как способ словообразования путем слияния двух слов в одно, также популярно среди создателей рекламных имен, например, со словом *mania* – *Баблманья, Бирманья*; со словом *berry* – *Jazzberry, BlinBerry*.

В некоторых эргонимах встречается использование фонетических приемов, таких как рифмовка (*Jager Meet to Eat; Obed Bufet; Time for wine*); аллитерация – фонетический прием повтора согласных звуков (*Butcher & Banker; Bourgeois Bohemians, Meat Makers*).

Интересными с лингвистической точки зрения представляются названия, основанные на аллюзии, стилистическом приеме отсылки к известным культурным или историческим явлениям, литературным произведениям, фильмам, цитатам известных личностей т.д. Примером может послужить название ресторана в колониальном стиле в Петербурге *Mickey&Monkeys*, которое вызывает в памяти мультипликационного персонажа Микки Мауса.

Название ресторана русской кухни *Мару Vanna* не только содержит двойную графику, но и по сути является упрощением распространенного, особенно в прошлом, полного женского имени Мария Ивановна.

В некоторых названиях прослеживается намек на словосочетания, известные широкому кругу людей, владеющих английским языком. Так, название ресторана *Steik by steak* вызывает ассоциации с английской идиомой *step by step* (шаг за шагом), а название *Steak it easy* созвучно фразеологизму *take it easy* (Не волнуйся, смотри на вещи проще). Название кофейни «с большим выбором рафа» (кофейного напитка, для приготовления которого используют нагретые паром сливки и порцию эспрессо) *Raf & Gotovo* созвучно с русским выражением «Раз и готово».

Изобретательность создателей эргонимов безгранична. Разберем несколько названий, которые показались наиболее интересными с лингвистической точки зрения. Название ресторана итальянской кухни *Marso Polo* вызывает ассоциации с именем венецианского купца и путешественника Марко Поло с одной стороны, и с петербургской площадью Марсово Поле, недалеко от которой он находится, с другой. Название кафе *Eggsellent* явно рассчитано на людей с хорошим знанием английского языка, которые узнают в нем слово *Egg* (яйцо) и часть слова *excellent* (отличный). Однако столь экстравагантное название имеет свое объяснение: «главный ингредиент в каждом блюде – это яйцо-пашот». В названии винного ресторана *Wine Gogh* обыгрывается имя нидерландского художника-пост-импрессиониста ван Гога и основное направление ресторана – вино. Справедливости ради следует отметить, что стены заведения украшены репродукциями картин художника.

В заключение следует отметить, что в ономастическом пространстве современных крупных городов очень заметно влияние американской культуры и, в частности, английского языка. Процессы глобализации, большое количество людей, владеющих иностранными языками и путешествующих за границей, мода на все иностранное – все это способствует тому, что в номинации объектов городской инфраструктуры активно используются английские слова, латинский алфавит, аллюзии к объектам западной культуры. Названия заведений общественного питания перестают выполнять информативную функцию, а все больше служат рекламным целям. Однако, столь широкое и зачастую немотивированное использование иностранных слов в эргонимах может ввести в заблуждение людей, не владеющих английским языком. Таким образом, эргонимы, вместо того чтобы служить рекламным целям и привлекать потенциальных потребителей, могут отпугнуть людей несведущих и далеких от лингвистических новаций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Боваева Г.М., Бураева Т.В., Дальдинова Э.О. Исследование эргонимов городского ономастикона // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. – Том 12. – Выпуск 1. – С. 84–87.

2. Крюкова И.В. Периферийные разряды ономастики. Теория и практика ономастических и дериватологических исследований : Коллективная монография – Майкоп : Издательство "Магарин Олег Григорьевич", 2017. – С.169–183

3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии – М.: Наука, 1988. – 192 с.

4. Ривлина А.А. Об основных приемах современной англо-русской языковой игры // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Сб. научных статей. – Вып 3., СПб.: НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург), 2011. – С. 86–96.

5. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd ed. – Cambridge University Press, 2006. – 487 p.

Антропова С.Ю.

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ФРАНЦУЗОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема существования элементов невербальной коммуникации французов. Жесты, мимика, позы, телодвижения являются такой же неотъемлемой частью коммуникации, как и слова.

Ключевые слова: невербальная коммуникация; семиотика; кинесика; жесты

Во время социального взаимодействия используются две формы коммуникации. Это вербальная форма общения и невербальная. Вербальную коммуникацию можно рассматривать как воспроизведение мысли в форме речи, а невербальная коммуникация затрагивает образное восприятие с последующим осмыслением. Изучением невербальной коммуникации сегодня занимаются различные науки, такие как социология, психология, культурология, лингвистика и т.п., которые рассматривают ее с разных сторон. В данной статье мы берем определение М.С. Андрианова [1, с. 245]. Он считает, что невербальная коммуникация – это совокупность неречевых коммуникативных средств, представленная системой жестов, знаков, символов, кодов, которая используется для передачи сообщения с большой степенью точности и играет важнейшую роль в смысловом понимании друг друга.

Невербальная коммуникация, в отличие от вербальной, появилась задолго до приобретения человеком способности к речевой коммуникации. Еще Аристотель, живший в 384–322 гг. до нашей эры, упоминал о необходимой науке, которая должна изучать все существующие знаки.

Невербальная коммуникация, о которой пойдет речь в статье, является предметом такой науки, как невербальная семиотика, которая изучает невербальное поведение и взаимодействие людей. Невербальная семиотика учит правильно расценивать мимику, жесты, взгляд партнера, позу, которую он принимает во время разговора, дистанцию, а также темп речи, выбранные для общения. Кинесика (др.-греч.: движение), наука о языке тела, совокупности телодвижений, применяемых в процессе человеческого взаимодействия,

является центральной точкой невербальной семиотики.

Кинетические стороны поведения французов – их жесты, позы, как они стоят и сидят, как располагаются по отношению друг к другу, как обмениваются взглядами – играют важную роль в устной коммуникации. Невозможно выражать свои мысли и при этом оставаться полностью неподвижным, не жестикулируя и не меняя выражение лица. Игнорирование этих кинетических элементов лишает речь эмоциональности, разрушает ее логический ход, делает ее бессмысленной. При общении на иностранном языке незнание характерных основ невербального поведения носителя изучаемого языка затрудняет взаимопонимание, приводит к недоразумению.

Американский психолог Альберт Меграбян [2, с. 69], занимаясь исследованием аспекта невербальной коммуникации, вывел формулу «7–38–55», на которую опираются многие лингвисты. Он экспериментально выявил, что лишь 7% информации в процессе речевой коммуникации передается непосредственно с помощью слов, 38% – паралингвистическими средствами (ритм, интонация, тембр голоса), а 55% – мимикой, жестами, позами, касаниями.

И, действительно, словами мы можем передать только фактические знания и одних слов, чтобы выразить чувства, недостаточно. Знание невербального языка показывает, насколько мы умеем владеть собой. Невербальный язык скажет то, что люди в действительности думают о нас. И самое важное это то, что невербальное общение спонтанно и проявляется бессознательно.

Лингвисты с уверенностью утверждают, что влиться в новую языковую среду невозможно без знания и навыков коммуникативных особенности конкретной национальности. То, что свойственно в общении русским, может показаться странным и непонятным французам. Один из мифов, который мгновенно рухнет после первых пяти минут общения, – французская утонченность. Да, она свойственна женским образам. Француженки субтильны, плавны в движениях, грациозны. Но во время разговора вы почувствуете экспрессию, свойственную французам, эмоциональность, темперамент. Чтобы быть с ними на одной волне, нужно оживить свою мимику, быстро улавливать интонации и понимать настроение собеседника.

В отличие от англичан, для которых характерны эмоциональная сдержанность и своеобразная «недосказанность» своих чувств, французы склонны к «перевысказыванию», к повышенной экспрессивности.

Французы всегда эмоциональны. В общении их красноречивая мимика и жестикуляция гармонично дополняют устное высказывание. Если вы спросите у русского, как пройти, например, до метро, вам кратко или подробно объяснят дорогу, причем вербальное оформление коммуникативного контакта не всегда будет сопровождаться жестикуляцией. У французов наоборот. Любезно отвечая на вопрос, они будут активно жестикулировать руками, указывая путь следования.

По наблюдениям фонетистов, французов отличает быстрый темп речи. Средняя скорость французской разговорной речи приближается примерно к 350 слогам в минуту, а русской – к 220-240. Поэтому они во время разговора очень

подвижны и активно жестикулируют (примерно 120 жестов в минуту) [3]. Если француз говорит быстро, без стеснения проявляет свои эмоции, значит, тема беседы ему близка и интересна, а разговаривать с вами легко и приятно. Смех, жесты, оживление в движениях – все это признаки успешно состоявшегося общения. Если же темп речи резко снизился, мимика стала статичной, взгляд гуляет – это сигнал к тому, чтобы сменить направление разговора, другим способом заинтересовать собеседника.

Одна из коммуникативных особенностей французов – прямой взгляд. По непривычке это может смутить, но, если вы хотите завоевать доверие и авторитет собеседника, отвечайте тем же – смотрите в глаза уверенно и без стеснения. Зачастую французы таким образом анализируют вас, ваше поведение, жестикуляцию и делают соответствующие выводы. Не смущайтесь, это вам только на пользу. Научитесь быть интересными, привлекать внимание собеседника.

Те, кто изучают французский язык, должны знать коммуникативное поведение французов. Это значительно облегчает общение, помогает избежать взаимного непонимания, которое может возникнуть в межкультурном общении из-за несовпадения тех или иных культурных норм. Так, например, французам не свойственно настаивать на чем-либо, так как это предполагает навязывание своего мнения. Вас не будут уговаривать. Если, например, за столом вам предложили блюдо, а вы отказались, его убирают со стола. Если вы отказались, значит, не хотите. Французу и в голову не придет, что вы просто стесняетесь, что русского надо уговаривать.

Общий культурный уровень населения в общественном транспорте довольно низкий. Не принято уступать места пожилым людям и пассажирам с маленькими детьми. Вошедшие пассажиры могут остановиться прямо у двери, создавая тем самым препятствие для других. То же самое можно сказать и о личных вещах пассажиров – они могут быть оставлены в любом месте и их принято обходить со словами «pardon». Французы довольно редко обращаются к незнакомым людям с просьбой в транспорте, поезде или с замечаниями в адрес окружающих. С незнакомыми людьми французы стараются не общаться. У французов не очень принято беседовать, даже если предстоит дальнейшее путешествие [4].

В повседневной жизни французы более приветливы и улыбчивы, чем русские. Так, сложными могут показаться такие ситуации, как приветствие и знакомство. У французов принято здороваться каждый раз, когда встречаешь человека, и надо обязательно улыбаться независимо от степени знакомства. Когда встречаются хорошо знакомые люди, они обмениваются поцелуями в щеку [5]. Приветствовать или прощаться с друзьями и семьей милым (неромантичным) обменом поцелуями, пожалуй, самый важный французский жест. В большинстве районов Франции целуются в две щеки, сначала в правую. Но в некоторых регионах приветственных поцелуев может быть три, что типично для Прованса, четыре поцелуя распространены в Нанте. *La bise* - это скорее воздушный поцелуй; губы не касаются кожи, хотя щеки могут

соприкасаться. Интересно, что этот тип поцелуя распространен в нескольких культурах, но у многих людей он ассоциируется только с французами. Если речь идет о деловом приветствии, то при встрече французы обмениваются рукопожатиями. Знакомые и коллеги по работе пожимают друг другу руки при встрече и прощании. Французское рукопожатие (*se serrer la main*) быстрое и легкое – никаких железных объятий.

Еще одно отличие, существующее между французами и русскими – это жестикуляция при счете. Счет начинается с большого пальца – это один. Указательный палец – два, средний – три.

В данной статье мы более подробно остановимся на такой форме невербального общения, как жесты. Понятие «жест» (от латинского *gestus* – движение тела) означает определенное движение/действие тела человека или какой-то его части, имеющее соответствующее значение/смысл и являющееся знаком/символом.

Жестикуляция является нормой, и она становится тем более оживленной, чем глубже на юг вы продвигаетесь.

Всем известно, что французы «говорят руками». Во время беседы руки французов постоянно в действии [9]. Именно они помогают выражать мысли. Стремясь ярче выразить свои чувства и переживания, французы используют также глаза, губы и плечи. Они целуют кончики пальцев, если им что-то очень понравилось. Французы хлопают себя по лбу кулаком, чтобы сказать, что кто-то упрям. Если их покорила какая-нибудь нелепость, они приподнимают плечи. *Wof*, пожатие плечами, стереотипно французское. Обычно это признак безразличия или несогласия, но это также может означать: это не моя вина, я не знаю, я сомневаюсь в этом, я не согласен или мне все равно. Поднимите плечи, разведите руки в локтях ладонями наружу, выпятив нижнюю губу, приподнимите брови и скажите: «Бф!». Для того, чтобы показать во время разговора, что информация приблизительна, француз вытягивает руку ладонью вниз с расставленными пальцами и покачивает ее из стороны в сторону. Если француз подносит кулак к носу и прокручивает кулак влево, это значит – быть пьяным (*être bourré, ivre*). У французов есть жесты для всего на свете. Представьте себе следующую ситуацию. Вы на вечеринке, и немного устали, и хотите уйти. Если вы ударяете ладонью по тыльной стороне второй руки, это означает «мы уходим!». Мы также можем сказать: «Я ухожу».

Чтобы сказать о человеке, что он некомпетентен, непрофессионал, ничего из себя не представляет, мы с помощью указательного и большого пальца руки образуем кружок, как для жеста окей, но при этом средний, безымянный пальцы и мизинец согнуты.

Многие жесты имеют вербальный аналог, поэтому мы будем приводить не изображения жестов, а называть и описывать их, а также приводить ситуации, где они чаще всего используются.

Среди наиболее используемых жестов можно выделить следующие:

– “**Excellent ! Bravo !**” – большой палец поднят вверх, остальные пальцы сжаты в кулак. Этот жест используется для выражения положительного

завершения чего-либо.

– **“Non, merci !”** - рука повернута ладонью к собеседнику, все пальцы разжаты. Данный жест выражает вежливый отказ от чего-либо (например, от приглашения).

– **“Mon œil !”** – Это означает «Я тебе не верю!». Кроме того, мы говорим:

– **“Mon œil !”** Указательный палец немного оттягивает внешний угол глаза. Данный жест употребляется в ситуации, когда говорящий явно преувеличивает, и тогда один из слушателей может произвести подобный жест в знак недоверия, сомнения.

– **“Avoir peur !”** – это значит, «я боюсь, мне страшно». Пальцы повернуты вверх, как клешни крабов. Если вы делаете такой жест, вы выражаете страх.

– **“Tais-toi ! Ferme ta bouche ! Ferme-la !”** – «Замолчи, помолчи». Собранные пальцы – указательный, средний, безымянный и мизинец – соединяются с большим пальцем.

– **“J'ai du nez”** - когда вы касаетесь указательным пальцем кончика носа, вы говорите, что вы умный и сообразительный человек или вы сделали или сказали что-то умное. **“J'ai du nez”** буквально означает, что у вас хороший нюх.

– **“J'ai les boules !”, “Je suis dégoûté(e) !”** - когда мы делаем этот жест руками на уровне горла, это означает, что что-то нас расстраивает и заставляет грустить.

– **“J'en ai ras-le-bol !”** et **“J'en ai marre !”** – рука на голове, которая делает движение вверх и назад, означает: «Я больше не могу выносить эту ситуацию, я сыт по горло».

– **“Les doigts dans le nez !”, “c'est facile !”** – жест означает, что это просто, легко.

– **“Il n'en est pas question !»** - мы делаем этот жест, как будто бросаем что-то через спину, чтобы сказать «абсолютно нет!», «совсем нет!».

– **“Avoir de l'argent !»** - этот жест означает, что что-то очень дорого или что вам нужны деньги. Люди иногда также говорят **“du fric !”**, когда они делают этот жест. Обратите внимание, что *le fric* - это французский разговорный эквивалент «наличных» или «денег». Чтобы сделать жест, поднимите одну руку и проведите большим пальцем взад-вперед по кончикам пальцев.

– Следующие два жеста, связанные с удачей. Это **croiser les doigts** – скрестить пальцы. Когда мы скрещиваем указательный и средний пальцы за кого-то или за себя, это означает пожелание удачи – **je crois les doigts pour toi**. Следующий жест – **toucher du bois** – означает «постучать по дереву», чтобы принести удачу и не сглазить.

Надо сказать, что жесты, овладение ими – это ключ к тому, чтобы свободно говорить по-французски. Знание этикета невербальной коммуникации особенно важно при обучении изучаемого языка, так как это дает возможность избежать неловких ситуаций в стране. Незнание или неправильное понимание могут привести к недоразумениям, недопониманию или даже к конфликтам. В учебном процессе желательно не отрывать жесты от речи, так как в естественном говорении они тесно связаны. Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которое предполагает не только

усвоение культурологических знаний, но и формирование способности понимать носителей языка, а также особенности их некоммунитивного поведения (т.е. жестов, мимики, поз и т.п.). Невербальные языки важны не только для коммуникации, но прежде всего для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андрианов М.С. Невербальная коммуникация: психология и право. М., 2007. 256 с.
2. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. СПб.: Речь. 2001. – 253 с.
3. Григорьева Е.В. Le non-verbal des Français. – Пятигорск, 2007.
4. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж, 2000.
5. Гиляровская Т.В. Культура общения по-французски. – Воронеж: ВГУ, 2002.
6. Professeur francais [electronic resource] URL: <https://www.professeurfrancais.com/post/15-gestes-tr%C3%A8s-utilis%C3%A9s-par-les-fran%C3%A7ais> (Дата обращения 25.12.2023).
7. Hello, French! [electronic resource] URL: <https://www.hellofrench.com/videos/les-15-gestes-a-connaître-utilisés-par-les-français/> (Дата обращения 25.12.2023).
8. Баженова, Н.Г. Невербальные средства общения в обучении французскому языку: учебное пособие. – Йошкар-Ола, МГПИ, 2007. — 72 с.
9. Полежаева Е.А., Митрофанова О.А. Сходства и различия средств невербальной коммуникации у носителей немецкого и французского языков // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов конференции. 2020. С. 617-629

Багиян М.Б.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.

Мнения и пожелания слушателей Дипломатической академии МИД РФ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты анкетирования, проведенного среди слушателей Дипломатической академии. Отмечены положительные и отрицательные качества преподавателей. Мнение слушателей и их представление об учебном процессе поможет усовершенствовать качество преподавания в академии.

Ключевые слова: анкетирование; преподаватель ВУЗа; качество преподавания

Качество преподавания в российских университетах и профессионально-технических учебных заведениях на протяжении десятилетий постоянно занимало центральное место в глобальной повестке дня в связи с социокультурными, политическими, образовательными и экономическими изменениями, которые претерпело наше общество.

Одной из приоритетных целей ЮНЕСКО (*UNESCO; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), специализированным учреждением Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры, было существенное увеличение к 2030 году числа молодых и

взрослых людей, обладающих востребованными профессионально-техническими навыками, для получения достойной работы и занятий предпринимательской деятельностью.

Каких же сотрудников ждут компании России сегодня?

В статье «HeadHunter: спрос на сотрудников с многозадачностью вырос втрое», опубликованной в газете «Коммерсантъ» 7 ноября 2023 года, отмечается, что на фоне дефицита кадров и низкой безработицы в России резко вырос спрос на сотрудников, обладающих способностью к работе в условиях, требующих эффективного исполнения сразу нескольких задач. В подобных сотрудниках в настоящее время нуждается финансовый, сельскохозяйственный, гостинично-ресторанный бизнес, учреждения культуры и искусства, предприятия ЖКХ, НКО, образовательные и строительные организации, предприятия ЖКХ, лесная и деревообрабатывающая промышленность. В стране также выросло число вакансий с требованием от потенциального сотрудника высокой стрессоустойчивости [4]. Наряду с этим компании ищут тех, кто умеет работать в команде. При найме также уделяется большое внимание коммуникабельности потенциальных работников.

В различных периодических изданиях неоднократно подчеркивается мнение специалистов по работе с персоналом о необходимости развития у студентов компетенций самого широкого профиля, необходимых для последующего трудоустройства и успешной деятельности в будущем. Они считают, что сегодня особенно актуальна подготовка профессионалов-универсалов, способных быстро адаптироваться к постоянно меняющимся обстоятельствам жизни, специалистов, которые смогут успешно применять полученные знания и навыки в развитии своей основной профессиональной деятельности.

Отдельно здесь стоит отметить необходимость обучения студентов базовым навыкам самообразования, умению работать с большим объёмом незнакомой информации, анализу новой информации, способности вычленив из нее главное и второстепенное – все перечисленное позволит им в будущем быстро входить в курс поставленных задач, которые, возможно, могут оказаться в стороне от их основной профессии. Такой молодой специалист скорее найдет свою рабочую нишу.

Дипломатическая академия МИД РФ всегда чутко реагировала на изменения, диктуемые внешними обстоятельствами и запросами потенциальных работодателей. В первую очередь это касается совершенствования образовательного процесса. Академия дает современным студентам наиболее актуальные знания, соответствующие запросам будущих работодателей, что требует высокого уровня профессионализма от преподавателей. С другой стороны, нам необходимо постоянно анализировать ответную реакцию слушателей, учитывать их мнения о том, **что** они ожидают при обучении от своих преподавателей.

Для решения этой задачи в Академии регулярно проводятся опросы слушателей. В период осеннего семестра 2023 года на базе кафедры английского

языка был проведен подобный опрос учащихся ряда учебных групп бакалавриата и магистратуры.

Согласно полученным результатам опроса большинству слушателей нравится обучение в ДА МИД РФ. Однако ряд слушателей считает, что им «...не хватает практических навыков в процессе обучения».

Большинство слушателей отметили чрезвычайную важность роли преподавателя в учебном процессе: «Важно заинтересовать учащегося в изучаемом предмете». «Без преподавателя не будет процесса обучения...».

По поводу стиля преподавания мнения разделились: кто-то считает, что преподаватели должны придерживаться авторитарного стиля, кто-то – либерального, кто-то считает, что лучше сочетать оба стиля.

Большинство учащихся среди основных профессиональных качеств преподавателя отмечали глубокое знание дисциплины, умение полностью раскрыть тему, заинтересовать своим предметом, контролировать ситуацию и владеть собой, способность находить общий язык со студентами.

Для слушателей оказались одинаково важны профессиональные и личностные качества преподавателя. Однако, приоритетное значение для большинства слушателей имеют профессиональные знания преподавателя.

Что касается личных качеств преподавателя, слушатели отмечают эрудицию, справедливость, честность, обязательность, требовательность, доброжелательность, уважение к слушателям, заинтересованность в усвоении предмета слушателями, тактичность, пунктуальность.

Среди недостатков, которые, по мнению слушателей чаще всего встречаются у преподавателей, было отмечено недобросовестное отношение к работе, равнодушие, некомпетентность, необъективность, непонятное или скучное изложение материала, слишком быструю речь. Плохо, если преподаватель не следит за временем и задерживает слушателей на занятиях.

Среди причин возможных конфликтов слушателей с преподавателями отмечались необъективная оценка преподавателем работы слушателя, навязывание преподавателем своего мнения, личная неприязнь преподавателя к слушателю, а также негативное отношение слушателя к преподавателю, некорректное поведение преподавателя или некорректное поведение слушателя.

На вопрос, должен ли преподаватель помимо педагогической деятельности иметь опыт работы по специальности, слушатели магистратуры в подавляющем большинстве ответили утвердительно. Один из опрашиваемых, в частности, считает: «Преподаватель безусловно должен иметь опыт работы по специальности. В жизни, на работе приходится сталкиваться с тем, что работодатель требует наличия практических навыков, что более чем оправдано с точки зрения бизнеса. Эрудированный и теоретически подкованный студент может быть хорош для работодателя, если тот планирует взрастить собственного специалиста, но чаще, из личного опыта, входные барьеры для начала карьеры требуют практических навыков, а не только soft skills, которые академия дает на высоком уровне».

Другие респонденты отмечают: «Теория еще никуда никого не приводила. На практике выясняется, что мир работает иначе. Студентам будет интересней, больше знаний». «Да, обязательно, особенно в практико-ориентированных специальностях». «Это необязательно, но практический опыт помогает преподавателю более четко и предметно объяснять материал».

«Без опыта по специальности преподаватель зачастую не понимает, как его же предмет можно использовать в работе. Как итог, преподаватель выдаёт свое «авторское» мнение, которое не имеет ничего общего с реальностью, и считает себя «истиной в последней инстанции».

В свою очередь, один из слушателей бакалавриата пишет: «Мне очень нравится, когда преподаватель делится личным опытом работы. Приводит реальные примеры, делится позицией министерств. Когда студент видит преподавателя, который успешен не только в преподавании, но и в своей работе вне Академии, очень хочется работать, чтобы тоже достичь высот».

Далее хотелось бы привести мнение одного из бывших слушателей, кандидата наук, который имеет богатый опыт повышения своей профессиональной квалификации: «Преподаватель должен уметь объяснять просто сложные вещи; объяснять, зачем нам это надо; необходимо подкреплять теорию примерами из живой практики; преподаватель не должен быть лицеприятным; учащиеся не должны зависеть от настроения преподавателя».

Суммируя ответы, полученные по результатам опроса, стало ясно, что слушателям нужны преподаватели – профессионалы, энтузиасты, на занятиях которых интересно, которые помогают слушателям учиться, направляют их, ценят их усилия. А так как у современного подрастающего поколения появилась мода на знания, нужно не упустить этот момент и создать такие условия, чтобы было интересно учиться.

Т.В. Черниговская, советская и российская учёная в области психолингвистики, нейронауки, а также теории сознания, на вопрос, каким должно быть качественное современное образование, пишет: «В современном образовании нужны специалисты, понимающие в разных направлениях знаний». «Ну а главное, и самим стараться больше запоминать и постоянно чему-то учиться, тренируя память. Читать хорошие книги. Развивать свой мозг, свой интеллект. Совершенствоваться в разных направлениях нашей жизни, чтобы быть разносторонне образованным современным человеком и специалистом» [3].

В этой связи разработка методики оценки уровня учебного процесса с точки зрения учащихся становится одной из наших актуальных задач на текущий момент.

Признают актуальность этой проблемы и на высшем государственном уровне. В мае 2021 года Министерством науки и высшего образования Российской Федерации была принята программа «Приоритет-2030». Одной из задач программы является повышение качества и востребованности образовательных, научно-технических, социальных услуг российских университетов [2].

На пленарном заседании Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, состоявшемся 23 декабря 2022 года, данная программа была принята к сведению. В изданном Советом Федерации постановлении по данному вопросу было отмечено следующее: «В быстро меняющихся внешних и внутренних условиях большое значение приобретают ускоренное развитие высокотехнологичных секторов российской экономики, готовность отечественной системы высшего образования и российской науки к ответу на глобальные вызовы. Особое внимание уделяется подготовке кадров по приоритетным направлениям научно-технологического развития» [1].

Это есть та важнейшая задача, которую мы и должны сообща решать в нашей повседневной педагогической практике в рамках организации образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 23.12.2022 «О развитии науки и высшего образования в новых условиях» [] [council.gov.ru activity/documents/141585/](https://council.gov.ru/activity/documents/141585/)) (дата обращения: 08.01.2024).
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» [] (<https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/>) (дата обращения: 08.01.2024).
3. Черниговская Т.В. Каким должно быть качественное современное образование? Портал Обучения и Саморазвития [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://samosoverhenstvovanie.ru/tatyana-chernigovskaya-kakim-dolzno-bit-obrazovanie/>) (дата обращения: 08.01.2024).
4. HeadHunter: спрос на сотрудников с многозадачностью вырос втрое. Коммерсантъ. Экономика 27.11.2023 [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6364403>) (дата обращения: 08.01.2024).

Богуславская В.В.
Ратникова А.Г.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМАНТИКИ ЛЕКСЕМЫ «СЕМЬЯ» В РУССКОЙ И ДАТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация. В статье проведен сопоставительный анализ словарных дефиниций лексем «семья» и "familie", представленных в толковых словарях русского и датского языков. Рассмотрены данные как исторических словарей («Словарь русского языка XI-XVII вв», "Ordbog over det danske Sprog"), так и словарей современных языков – «Большой толковый словарь русского языка» и "Den danske ordbog. Modern dansk sprog".

Ключевые слова: семантика; лингвокультурология; сопоставительный анализ; русский язык; датский язык

Сопоставительное изучение данных о лексике, зафиксированных в лексикографических источниках и отражающих происходящие во времени ее трансформации в использовании и понимании, позволяет установить и обнаружить общие, сходные черты, точки соприкосновения сопоставляемых лингвокультур и в то же время увидеть пункты расхождений, несовпадений, разные векторы, направления осмысления и переосмысления тех или иных семантических признаков. Цель такого изучения – практическое применение полученных результатов в межкультурной коммуникации, важнейшая задача которой заключается в диалоге культур, основанном на взаимопонимании. Актуальность подобного рода исследований возрастает, когда речь идет об анализе лексем, обозначающих ценности.

Концепция семьи является одной из общечеловеческих, наднациональных ценностей, описывающих нравственные принципы жизнеустройства. Понимание семьи и семейных ценностей и их отражение в лингвокультуре того или иного народа исключительно значимы для понимания самой лингвокультуры, для проникновения в её квинтэссенцию.

Материалом сопоставительного лингвокультурологического анализа, представляемого в данной статье, послужили данные толковых словарей русского и датского языков. Были рассмотрены данные как исторических словарей («Словарь русского языка XI-XVII вв» [3], "Ordbog over det danske Sprog" [5]), так и словарей современных языков – «Большой толковый словарь русского языка» [2] и "Den danske ordbog. Modern dansk sprog" [4].

Цель сопоставительного анализа дефиниций заключается не только в обнаружении сходств и различий в содержании понятий «семья» и "familie", но и осмыслении базовых, исходных компонентов образа семьи в рассматриваемых лингвокультурах, того, что понимается под словом семья, с чего начинается концептуализация этого понятия [1, с. 171].

В «Словаре русского языка XI-XVII вв.» лексикографическому описанию слова «семья» посвящена словарная статья «СЪМЬЯ». Указаны следующие значения, в которых использовалось данное слово, актуальные для проводимого нами исследования, то есть определяющие семью как социальную единицу: 1) челядь, домочадцы, рабы; 2) семья, семейство; 3) жена, супруга; 4) группа единомышленников, соратников.

В «Большом толковом словаре русского языка» указаны следующие значения: 1) группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе; 2) группа людей, сплочённых общей деятельностью, интересами, дружбой.

Сопоставив данные исторического и современного словарей русского языка, можно сделать вывод, что в настоящее время осталось актуальным значение 2, представленное в историческом словаре – семья, семейство. Однако обратим внимание на значение 3, где указано, что под семьей подразумевалась жена, супруга. Данное обстоятельство может свидетельствовать о конституирующем значении брака для образования семьи в русской культуре.

Исторический словарь датского языка – "Ordbog over det danske Sprog" – указывает следующие значения лексемы "familie", соответствующей лексеме «семья» в русском языке: 1) *forældet, nu ubrugeligt tjenestefolk; tyende* (устар., сейчас неиспользуемое слуги; прислуживающие); 2) *gruppe af (i alm. nær beslægtede og samboende) personer, bestaaende af forældre og børn, i alm. ogs. slægtninge i huset, tidligere tillige tyende; husstand.* (группа (как правило близкородственных и сожителей) лиц, состоящая из родителей и детей, в целом также родственники в доме, прежде также слуги; семья); 3) *indbegreb af personer, der er forbundne ved ægteskab, slægtskab ell. svogerskab; æt; slægt; slægtninge (vel især om den nærmere slægt)* (объединение лиц, связанных браком, родством или свойством; род; родословная; родственники (особенно о ближайших родственниках)).

В Словаре современного датского языка – "Den danske ordbog. Modern dansk sprog" – зафиксированы следующие значения: 1) *gruppe der består af én eller to forældre og ét eller flere børn typisk boende samme sted; ofte set i forhold til et enkelt af familiens medlemmer* (группа, состоящая из одного или двух родителей и одного или нескольких детей, обычно проживающих в одном месте); 1 а) *gruppe af (nulevende) personer der er forbundne gennem slægtskab, ægteskab eller adoption især set i forhold til et enkelt af familiens medlemmer* (группа (ныне живущих) лиц, связанных родством, браком или усыновлением); 1 б) *overført gruppe af personer der føler samhørighed eller deler et interessedelsskab* (в переносном смысле группа людей, которые чувствуют сплоченность или разделяют общие интересы).

Сопоставление датских словарных статей позволило обнаружить, что в современном датском языке понятие семьи переосмысливается, происходит его трансформация. Сравним: *группа лиц, состоящая из родителей и детей* – в историческом словаре датского языка и *группа, состоящая из одного или двух родителей и одного или нескольких детей* – в словаре современного датского языка. Такое уточнение или некая конкретизация состава семьи в современной датской лингвокультуре неслучайны и свидетельствуют о социокультурных предпосылках. Задача словарной статьи – максимально полно отразить содержание определяемого понятия. Датские исследователи отмечают, что сегодня в их стране существует множество различных семейных моделей, которые не могут быть определены как «нуклеарная семья» (семья, состоящая из супружеской пары с одним или несколькими детьми), формирование семьи становится все более многообразным и дифференцированным [6, р. 47]. В то же время именно «нуклеарная семья» остается идеальной семьей для большинства женщин [6, р. 47]. Социолог Копенгагенского университета Тинне Стеффенсен (Tinne Steffensen) провела исследование, посвященное особенностям формирования семьи в Дании, и выделила семь различных кластеров (типологий) семейных образований: 1) современная нуклеарная семья; 2) ранняя нуклеарная семья (наиболее традиционный вариант формирования семьи), 3) ранняя нуклеарная семья с отложенным браком, 4) поздняя нуклеарная семья, без брака, 5) одинокие, без детей, 6) матери-одиночки, 7) сожительство или брак, без детей. Исследовав траектории формирования семьи с помощью

последовательного анализа данных лонгитюдного реестра гражданского состояния, рождаемости, образования и дохода женщин в возрасте от 22 до 37 лет, Т. Стеффенсен пришла к выводу, что большинство (68%) женских траекторий формирования семьи в Дании представляют разновидности нуклеарной семьи, а событие рождения первого ребенка, которое часто предшествует браку, является конституирующим фактором семьи [6].

Сопоставление данных русских и датских лексикографических источников позволяет сделать следующие выводы.

Согласно словарю современного русского языка, семья состоит из супружеской пары – мужа и жены, подчеркиваются взаимоотношения пары как лиц, связанных узами брака, в отличие от словаря датского языка, где в основном значении отражено понимание семьи только как пары родителей с детьми. В этой связи обращает на себя внимание обнаруженное в историческом словаре русского языка использование слова «сѣмья» в значении «жена, супруга». Сходным в дефинициях является также признак, «совместное проживание», но, если в словаре современного русского языка этот признак обязателен, то в словаре датского языка отмечается его вариативность (ср.: *обычно проживающих в одном месте*).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Богуславская В.В., Хуонг Тхи Тху Чанг, Ратникова А.Г. Лингвокультурологические характеристики экономического дискурса о семье российских, вьетнамских и датских СМИ // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2023. – Т.22, № 4. – С. 167–179. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.4.13>
2. Большой толковый словарь русского языка – Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. // Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех. – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/>
3. Словарь русского языка XI-XVII вв. Выпуск 24 / Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. – М: Наука. 2000. – 254 с.
4. Den danske ordbog. Modern dansk sprog. URL: <http://www.ordnet.dk/dd>.
5. Ordbog over det danske Sprog. URL: <http://www.ordnet.dk/ods>.
6. Steffensen T., 2017. The Roads More or Less Traveled – A Sequence Analysis of Family Formation and Parenthood for a Cohort of Danish Women Born in the 1970s // Kvinder, Køn & Forskning. Vol. 26 (1). P. 47–66. DOI: <https://doi.org/10.7146/kkf.v26i1.109784>

Борисова Е.Б.

АВТОРСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО- ВРЕМЕННОГО ФОНА В ПЬЕСЕ ТОРНТОНА УАЙЛДЕРА «НАШ ГОРОДОК»

Аннотация. Проводится анализ средств создания пространственно-временного фона в пьесе американского драматурга Торнтон Уайлдера «Наши городок». Исследование выполнено с

учетом композиционного построения произведения. Показано, что выделенные приемы не только служат фоном для сюжетного развертывания, но и вносят вклад в понимание авторского замысла.

Ключевые слова: *пространство; время; фон; композиционное построение; сюжетное развертывание; языковые средства*

Пространство и время, являясь неотъемлемыми составляющими бытия, являются и имманентными составляющими любого художественного текста, и непосредственно определяют организацию и структуру произведения, а также влияют на выражение авторского замысла.

Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым, пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, истории, сюжета. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство измеряется и осмысливается временем. Рамки понятия «хронотоп», которое М.М. Бахтин вводил для обозначения формально-содержательной категории литературы [2], все более расширяются, однако сущность хронотопа у всех исследователей остается единой: взаимосвязь времени и пространства.

Лингвистическая репрезентация категорий пространства и времени осуществляется на всех языковых уровнях: фоностилистическом, лексико-семантическом морфологическом, и синтаксическом. Это позволяет создать ментальный образ текста и способствует многообразию интерпретационных решений при его прочтении.

Языковые средства, служащие для выражения категорий пространства и времени в художественном тексте, были выделены такими исследователями как Л.Г. Бабенко, Н.С. Болотнова, Н.А. Николина З.Я. Тураева [1; 3; 4; 5; 6], а также рассматривались в различных исследованиях других авторов.

Основными средствами выражения пространственных отношений в тексте и указания на различные пространственные характеристики являются синтаксические конструкции со значением местонахождения, бытийные предложения, предложно-падежные формы с локальным значением, глаголы движения, глаголы со значением обнаружения признака в пространстве, наречия места, топонимы и др. [4, с. 145].

Л.Г. Бабенко отмечает, что анализ их семантики в соотнесенности с развитием сюжета позволяет говорить о монотопической и политопической структурах литературно-художественного пространства. В первом случае текстовое пространство организуется вокруг одной точки: это может быть комната, город, деревня. При этом пространственная конкретизация достигается благодаря дискретизации, выделению и описанию частных пространственных объектов внутри основного пространства. Это может быть описание улиц, различных зданий, строений внутри города, деревни, убранства комнат. Во втором же случае художественное пространство локализовано в разных точках [1].

Художественное время опирается на определенную систему языковых средств. Это прежде всего система видовременных форм глагола, их последовательность и противопоставления, транспозиция временных форм,

лексические единицы с темпоральной семантикой, падежные формы со значением времени, хронологические пометы, синтаксические конструкции, которые создают определенный временной план (например, номинативные предложения представляют в тексте план настоящего), имена исторических деятелей, мифологических героев, номинации исторических событий [4, с. 178].

Особое значение для художественного времени имеет функционирование глагольных форм, от их соотношенности зависит преобладание в тексте статики или динамики, убыстрение или замедление времени, их последовательность определяет переход от одной ситуации к другой, и, следовательно, образует движение времени.

Морфологическая репрезентация времени происходит именно через видовременные формы английского языка. Следовательно, видовременные формы английского глагола являются основными средствами создания временных параметров текста [5, с. 55].

Наряду с грамматикой времени, в которой особое значение имеют видовременные формы глагола, в литературно-художественном произведении большую роль играют темпоральные детерминанты, которые могут быть выражены существительными, числительными, наречиями, местоименными наречиями. Основная функция этих лексических средств – репрезентация времени.

В настоящей статье качестве объекта исследования рассматриваются категории художественного пространства и времени в пьесе Тортона Уайлдера «Наш городок» (*Our Town*) [7]. Предметом его стали значимые средства создания пространственно-временного фона произведения. Основная цель – выявить средства создания пространственно-временного фона в исследуемом произведении, раскрыть взаимосвязь авторских идей, сюжетно-композиционных приемов и языковых средств в создании особого художественного пространства и времени (хронотопа).

Данную пьесу можно, с уверенностью отнести к американской классике. Она была написана в 1938 году и сразу же удостоилась Пулитцеровской премии. В своем произведении писатель объединяет в единый поток жизни, обладающий почти мистической силой, быт и бытие, конкретность и отстраненность, сиюминутное и вечное, прошлое и будущее. Сам Торнтон Уайлдер говорил об этом произведении: «Это простая пьеса, в которой присутствуют все сложные темы; и это сложнейшая пьеса, где я с любовью рассказываю о простейших вещах на свете» [8].

Основу сюжета драмы *Наш городок* составляет история жизни двух семейств, каких множество в Америке и по всему миру.

Композиционно пьеса состоит из трех однородных по объему действий. Каждое действие последовательно раскрывает сюжет пьесы, в центре которого события, происходящие в обычном провинциальном городке.

В самом начале произведения помощник режиссера сообщает нам, что в первом действии освещен один день из жизни городка, а именно 1 мая 1901 года. В заключительной части произведения автор переносит читателя в загробный

мир. Действие разворачивается на городском кладбище. Прошло 9 лет, и уже наступил 1913 год.

Определенное деление на эпизоды помогает автору выразить пространственно-временной фон данной пьесы. Несмотря на то, что каждая часть пьесы представляет собой отдельный эпизод с собственным композиционным построением и для которой характерна своя кульминация, наивысшей точкой напряжения является драматический монолог Эмили в заключительно, третьей части пьесы, раскрывающий авторскую интенцию. Так, все части произведения намеренно заземлены автором, и лишь в заключительном эпизоде автор переносит читателя в загробный мир, где и происходит главное событие произведения.

Повествование в пьесе *Our town* ведется от лица помощника режиссера, что делает произведение более реалистичным в контексте художественного пространства и времени. Эксплицитное выражение пространственно-временного фона представлено в первой реплике помощника режиссера и создает экспозицию:

Stage manager... The name of the town is Grover's Corners, New Hampshire just across the Massachusetts line: latitude 42 degrees 40 minutes; longitude 70 degrees 37 minutes. The first Act shows a day in our town. The day is May 7, 1901. The time is just before dawn [7, p. 5].

Данный отрывок сразу же вводит читателя в пространственно-временной континуум произведения, который выражен топонимом *Grover's Corners*. При этом автор акцентирует внимание на расположении городка с картографической точностью (указывая название штата, а также точные параметры широты и долготы) и, тем самым, приближая вымышленный городок к реальному пространству. Два последних предложения раскрывают временной фон событий. Художественное время в пьесе обозначается автором при помощи указания на определенный год и месяц: *May 7, 1901*, а также время суток: *The time is just before dawn* Таким образом, автор констатирует момент действия в указанный промежуток времени.

Дальнейший монолог помощника режиссера предоставляет нам более подробную информацию о городке. Следует отметить, что в данном произведении автор использует монотопическую структуру пространства, где текстовое пространство организуется вокруг одной точки, а именно городка:

Stage manager. Here's the grocery store and here's Mr. Morgan's drugstore. Most everybody in town manages to look into those two stores once a day. Public School's over yonder. High School's still farther over. Quarter of nine mornings, noontimes, and three o'clock afternoons, the hull town can hear the yelling and screaming from those schoolyards [7, p. 6].

В данном фрагменте пространственная конкретизация достигается благодаря перечислению частных объектов внутри основного пространства. Здесь автор рассказывает о строениях городка, о магазинах и местной школе (*grocery store, Mr. Morgan's drugstore, Public School*). Выражение временного

фона отрывка передается с помощью темпоральных детерминантов *once a day, quarter of nine mornings, noontimes, and three o'clock afternoons*.

Обращают на себя внимание и авторские ремарки, в которых также детализируется пространство:

George mounts to his place on the ladder. Laughter and good nights can be heard on stage left and presently Mrs. Gibbs, Mrs. Soames and Mrs. Webb come down Main Street. When they arrive at the corner of the stage they stop [7, p. 37].

Из примера следует, что глаголы с семантикой движения (*mounts, come down, arrive at, stop*), помогают читателю наиболее точно представить происходящее и ощутить атмосферу присутствия.

Интересно то, что городок, несмотря на его небольшие размеры и ничем непримечательную историю, очень важен для всех его жителей. Автор старается подчеркнуть уникальность и особенности этого места:

Professor Willard. Grover's Corners ... let me see ... Grover's Corners lies on the old Pleistocene granite of the Appalachian range. I may say it's some of the oldest land in the world. We're very proud of that. A shelf of Devonian basalt crosses it with vestiges of Mesozoic shale, and some sandstone outcroppings; but that's all more recent: two hundred, three hundred million years old. Some highly interesting fossils have been found ... I may say: unique fossils. They can be seen at the museum in our University at any time that is, at any reasonable time. Shall I read some of Professor Gruber's notes on the meteorological situation mean precipitation, et cetera? [7, p. 21]

В отрывке представлены данные исторического и географического характера, о которых с гордостью рассказывает профессор Виллард: ведь местность, где расположен городок, является древним памятником природы. Здесь автор прибегает к использованию историко-географических названий и терминов, органично вплетая их в ткань пьесы (*Pleistocene granite, the Appalachian range, a shelf of Devonian basalt, sandstone outcroppings, fossils, Mesozoic shale*). Данные узкоспециальные лексемы, вкупе с темпоральными детерминантами (*two hundred, three hundred million years old*) позволяют писателю создать особый исторический фон и детализовать художественное пространство вымышленного городка.

Вторая часть пьесы начинается с монолога помощника режиссера, где он сообщает об изменениях, которые неизбежно произошли в городке за три года:

Stage manager. Three years have gone by. Yes, the sun's come up over a thousand times. Summers and winters have cracked the mountains a little bit more and the rains have brought down some of the dirt. Some babies that weren't even born before have begun talking regular sentences already; and a number of people who thought they were right young and spry have noticed that they can't bound up a flight of stairs like they used to, without their heart fluttering a little [7, p. 46].

Синтаксический повтор видо-временной формы Present Perfect создает смещение временной перспективы повествования в сторону прошлого. Однако, использование данной видовременной формы также предполагает незаконченный отрезок времени, подразумевающий продолжение повествования.

На материале другого текстового фрагмента можно проследить детализацию городского пространства Гроверс Корнерс, представленного в пьесе:

Stage manager. There's an early-afternoon calm in our town: a buzzin' and a hummin' from the school buildings; only a few buggies on Main Street the horses dozing at the hitching posts; you all remember what it's like. Doc Gibbs is in his office, tapping people and making them say "ah.". There are the children coming home from school already [7, p. 26].

Фрагмент описывает начало обычного рабочего дня в городке. Наше внимание обращено на жителей города и их повседневные занятия. Для живого, эмоционального повествования выбран повтор действительных причастий настоящего времени и герундий, что позволяет представить последовательность событий так, как будто они разворачиваются перед глазами читателя.

Однако наиболее важным в сюжетном развертывании пьесы является следующий фрагмент, в котором автор визуально расширяет художественное пространство третьей части произведения:

Pause. Suddenly Emily appears from among the umbrellas. She is wearing a white dress. She comes slowly, gazing wonderingly at the dead, a little dazed. She stops halfway and smiles -faintly. After looking at the mourners -for a moment, she walks slowly to the vacant chair beside Mrs. Gibbs and sits down. (87)

Субъективное восприятие пространственно-временного фона передается с помощью словосочетаний *appears, comes slowly, stops halfway, looking, gazing wondering, smiles faintly, walks slowly*. Повтор наречия *slowly* также усиливает значение событий в восприятии Эмили. Указание на индикации пути следования (*stops halfway walks slowly to the vacant chair, sits down*), что визуально расширяет границы художественного пространства.

Как видно из примера, Эмили попадает в загробный мир после своей смерти. Девушка находится под впечатлением, она удивлена и потеряна. Данное пространство представляется ей далеким, Эмили чувствует себя чужой среди мертвых и хочет вернуться назад, в привычную обстановку дома, когда она была живой.

Проанализировав пьесу «Наш городок», мы можем выделить наиболее яркие средства создания хронотопа. такие как топонимы, темпоральные детерминанты, глаголы движения, а также восприятие окружающей обстановки персонажами. Так, с помощью топонимов автор ограничивает пространство пьесы, делая его закрытым. Значительное количество глаголов движения и причастий настоящего времени конкретизирует окружающее художественное пространство, которое создает особый фон произведения и является значимым аспектом его сюжетно-композиционного построения. Выделенные эксплицитные и имплицитные средства выражения пространственно-временного фона способствуют реализации авторской идеи – напомнить читателю о трагизме человеческой жизни, который заключается в ее неизбежной конечности, а, с другой, призваны донести до читателя мысль о счастье

повседневности, когда простые люди живут в гармонии с собой и окружающим миром.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабенко, Л. Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 496 с.
2. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет. – М.: художественная литература, 1975. – 502 с.
3. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста. – М.: Флинта, 2016.– 520 с.
4. Николина, Н. А. Филологический анализ текста. – М: Издательский центр «Академия 2003.– 256 с
5. Тураева, З. Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное (на материале английского языка). – М.: «Высшая школа», 1979 – 219 с.
6. Тураева, З. Я. Лингвистика текста. – М.: Либроком, 2009. – 248 с.
7. Wilder, Th. Our Town. – Kansas city: Perennial Classic, 1957. –119 p.
8. https://ru.wikipedia.org/wiki/Наш_городок [Электронный ресурс]. Дата обращения: 21.01.24.

Васильева И.В.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИИ РОССИИ

***Аннотация.** В статье обосновывается актуальность проблемы развития вторичной языковой личности курсантов вузов ФСИИ России, раскрывается сущность феномена языковой личности, обосновывается необходимость организации образовательного процесса на основе методологии гуманистических концепций и их принципов, обеспечивающих эффективность процесса формирования вторичной языковой личности, раскрывается их сущность.*

***Ключевые слова:** вторичная языковая личность; гуманистическая парадигма образования; личностно-деятельностный, личностно-рефлексивный, культурологический подходы; концепция диалога культур*

В эпоху глобализации, роста объема информационных потоков, в том числе и на иностранном языке, возрастания воздействия средств массовой информации на формирование мировоззрения личности, увеличения роли иностранного языка во всех сферах общественной жизни, особенно в учебной и научной деятельности, проблема развития вторичной языковой личности курсантов вузов ФСИИ России приобретает особую актуальность. Сформированность языковой личности обеспечивает способность понимать иную ментальность и конструктивно взаимодействовать с ее носителем, что особенно важно в профессиональной деятельности будущего сотрудника УИС, поскольку в сферу его компетентности входит воспитательное взаимодействие с людьми,

совершившими преступление, целью которого является исправление заключённых.

Понимание проблемы развития вторичной языковой личности требует обращения к более широкому понятию «языковая личность», к которому восходит термин «вторичная языковая личность». Феномен «языковая личность», впервые в отечественном языкознании упомянутое В.В. Виноградовым со ссылкой на Бодуэна де Куртенэ, обозначившим языковую личность как «вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус смещения и смешения разных социально-языковых категорий» [4, с. 61], находится в тесных межпредметных связях с психологией личности, психолингвистикой, антрополоингвистикой, лингвокультурологией, стилистикой, лингводидактикой и др., демонстрируя интеграцию гуманитарных наук. Теория языковой личности антропоцентрична, поскольку акцентирует внимание исследователей на человеке.

Несмотря на научные споры о неопределенности или терминологической избыточности понятия «языковая личность», многочисленные дискуссии о содержательном наполнении данного понятия, термин утвердился в науке. Обобщая существующие подходы к дефиниции данного понятия, отметим, что понятие на данный момент имеет двоякое толкование: одними и теми же исследователями языковая личность, с одной стороны, определяется с лингвистической точки зрения как «совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности и определенной целевой направленностью» [7, с. 245].

С другой стороны, с опорой на теорию личности, с учетом характеристик языка, который представляет собой не просто средство общения, но и масштабное средство формирования интеллекта, языкового сознания человека, осознания и формирования «образа-Я», механизма рефлексии, тем самым личности в целом, языковая личность толкуется учеными как личность, выраженная в основных своих чертах в языке и через язык. Любой носитель языка через системные средства языка формирует собственную картину мира и транслирует посредством генерируемого им текста [9; 10; 5; 6; 7; 8]. Анализ произведенных личностью текстов в широком смысле способен дать точнейшую характеристику личности, поскольку в них воплощается мировидение и миропонимание человека, то есть в этой трактовке, язык, представляя собой средство коммуникации, транслируя в этой коммуникации образ мира человека, отражая его мотивационно-потребностную сферу, является в то же время инструментом формирования личности и даже ее самоактуализации. Таким образом, данное толкование опирается на фундаментальные изыскания психологии, в частности, концепции становления личности, ее развития и саморазвития, формирования картины мира и мировоззрения, ценностной и мотивационно-потребностной сфер личности человека посредством языка как квинтэссенции культурного наследия человечества и отражает

антропоцентрическую сущность термина. С нашей точки зрения, при огромном количестве трактовок наиболее системны и точны именно эти дефиниции, толкующие феномен языковой личности в ракурсе фундаментальной психологии. Выделение собственно языкового в дефиниции данного понятия, на наш взгляд, избыточно и представляет собой своего рода тавтологию, поскольку язык одна из важнейших характеристик самоактуализирующейся личности, поэтому языковое и личностное в данном концепте, находясь в диалектическом единстве, неделимы.

В результате становления и закрепления в научном обиходе понятия «языковая личность» в лингводидактике появился термин «вторичная языковая личность», введенный И.И. Халеевой. Одной из важнейших задач лингводидактики на современном этапе является трансформация иностранного языка в языковом сознании обучающегося «в статус «не-чужого», ... формирование вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры» народа и страны изучаемого языка [9, с. 278].

С позиций теории языковой личности вторичная языковая личность – это не просто личность, овладевшая иностранным языком как инструментом решения прагматических коммуникативных задач, это личность, постигшая менталитет, культуру, картину мира другого народа, расширяющая собственное сознание посредством погружения в иноязычную культуру, но сохраняющая при этом собственную национальную идентичность. Как подчеркивает И.И. Халеева, сформированность вторичной языковой личности означает развитие способности воспринимать и понимать ментальность другого народа, его стратегию и тактику жизни, иной способ осмысления информации, затрагивающий любые стороны этой жизни, расширяя тем самым возможности для самоактуализации личности.

Антропоцентризм теории языковой личности априори диктует выбор методологических подходов, основой которых является личностно-развивающая и коммуникативная составляющая, что является отличительной чертой отечественной гуманистической традиции. В этой связи в процессе формирования вторичной языковой личности при обучении иностранному языку очевиден выбор подходов гуманистической парадигмы образования. В частности, целесообразна опора на методологию личностно-деятельностного, личностно-рефлексивного культурологического подходов, принципиально значимыми также являются положения концепции диалога культур М.М. Бахтина, В.С. Библера.

Так, личностная составляющая понятия вторичной языковой личности коррелирует с личностно-деятельностным подходом, раскрытым в психологии трудами Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др., поскольку личность есть субъект деятельности, формирующийся в деятельности и общении и определяющий характер этой деятельности и общения, стремящийся к реализации личностного потенциала, через деятельность получающий возможность достижения «идеального Я». Таким

образом, в своей личностно-развивающей составляющей процесс развития вторичной языковой личности опирается на методологию личностно-деятельностного подхода.

Личностно-деятельностный подход дополняется положениями личностно-рефлексивного подхода, поскольку любая созидательная деятельность непременно сопровождается рефлексией. Рефлексивность являясь внутренним свойством личности, стимулирует природосообразное и культуросообразное саморазвитие человека, обеспечивает формирование субъектности и духовности человека, поскольку именно через рефлексивную деятельность человек становится субъектом собственной жизни и духовного самосозидания [3, с. 19], что приобретает особую значимость в условиях подмены понятий, манипулирования массовым сознанием и расцвета трансгуманистических теорий. В процессе развития вторичной языковой личности именно рефлексивность позволяет сопоставлять ценности родной и иноязычной культур, осуществлять их анализ на соответствие гуманистическому абсолюту, отличать истинные ценности от ложных.

Приобщение к иноязычной культуре, которое осуществляется в процессе развития вторичной языковой личности, также опирается на идею культуросообразности, означающую образование в контексте культурных ценностей, освоение, воспроизводство достижений культуры, социокультурных норм и их дальнейшее преумножение, и естественным образом требует обращения к методологии культурологического подхода. Необходимость опоры на концепцию диалога культур детерминируется тем, что человек – носитель культуры, а любая коммуникация – это диалог культур, в котором личность учится понимать, слышать себя, понимать и слышать собеседника как иную, но равноправную личность. Диалог в концепции диалога культур М.М. Бахтина, В.В. Библера есть «само бытие личности»; «только во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя» [1, с. 336]. Ключевыми тезисами в контексте данного исследования являются следующие: феномен культуры «пронизывает... все решающие события жизни и сознание людей нашего века»; самодетерминация личности возможна только в диалоге и микродиалоге; диалог, понимаемый в идее культуры, это не диалог различных мнений или представлений, это всегда диалог различных культур...» [2, с. 299]; в диалоговой концепции культуры триада «культура – личность – самодетерминация» – это взаимопроникающие понятия, которые создают единое диалогическое культурное пространство, в котором осуществляется само и взаиморазвитие вторичной языковой личности курсантов.

В заключение подчеркнем, что опора на методологию указанных подходов в процессе обучения иностранному языку обеспечивает развитие вторичной языковой личности курсанта в диалектическом единстве лингвистической и личностной составляющей, способствующем гармоничному и разностороннему формированию личности курсанта не только как инофона, но и как носителя родного языка и родной культуры, что стимулирует раскрытие задатков и способностей курсантов в гармонии интеллектуальных, эмоционально-волевых

и нравственных качеств на основе гуманистических ценностей бытия, обеспечивающих в том числе и решение профессиональных задач; таким образом, в процессе развития вторичной языковой личности гармонизируются и решаются лингводидактические, лингвокультурологические и общепедагогические задачи обучения иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 424 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Васильева И. В. Организация рефлексивной деятельности курсантов вузов ФСИН России как средства развития общекультурных компетенций на занятиях по иностранному языку // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам : Материалы всеросс. научно-практ. конф. / Под ред. Г. А. Плюхиной, П. В. Куксы. – Рязань, 2020. – С. 16-20.
4. Виноградов В. В. О языке художественной прозы [// Избранные труды. Т.5.– М.: Наука, 1980. – 360 с.
5. Иванцова Е. В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. – 2010. № 4 (12). – С. 215-224.
6. Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности. – Томск, 2002. – 312 с.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
8. Русский язык: Энцикл. 2-е изд., перераб. и доп. М.: БРЭ, 1997. – 704 с.
9. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 7-286.
10. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : (Подгот. переводчиков). – М.: Высш. шк., 1989. – 236 с.

Воркачев С.Г.

НАРОД КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИДЕИ НАЦИИ В БЛАЗОНИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГЕРАЛЬДИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН

Аннотация. На материале текстов блазонирования национальной геральдики англоязычных стран исследуется образное воплощение народа как составляющей национальной идеи. Устанавливается, что самым прозрачным символом народа в национальной геральдике англоязычных стран выступает образ коренного жителя, а анималистическая символика, помимо обозначения местной фауны, отправляет также к физическим и моральным качествам обитателей этих стран.

Ключевые слова: национальная геральдика; национальная идея; геральдика; герб; блазонирование; народ

Государственная (национальная) геральдика представляет собой явление культуры и выступает как средство социальной организации этноса, в ней находит выражение историческое самосознание нации.

Толкование национальной геральдики находит свое воплощение в блазонировании, состоящем в описании национальных (государственных) символов в соответствии с определенными правилами – строго последовательно и с применением признанной геральдической терминологии с целью адекватной расшифровки значения геральдических знаков, не требующей дальнейших пояснений [5, с. 45–50]. Принятие геральдического символа национального суверенитета в обязательном порядке сопровождается включением его описания – блазонирования в официальные документы: конституцию страны и различные указы главы государства. По сути дела, блазонирование как словесное описание национальной геральдики представляет собою разновидность «межсемиотического перевода» [6, с. 17], в ходе которого смыслы языка образов перекодируются с помощью знаков естественного языка – «интерпретанта всех семиотических систем» [1, с. 65]. В лингвистическом плане блазонирование национальной геральдики представляет собой некий письменный речевой жанр.

Вполне обосновано можно предполагать, что языковые представления о нации, отраженные в английской лексикографии, могут послужить основанием для исследования национальной идеи и национальной геральдики как одной из форм её выражения. Так, на основании лексикографического толкования лексемы *nation* [7, p. 565; 8, p. 1096; 9, p. 784; 10, с. 802; 11, p. 533; 12, p. 903; 13, p. 944; 14, p. 942; 15, p. 847; 16, p. 1279; 17, p. 946; 18, p. 1505] выделяются такие базовые составляющие национальной идеи, как власть (форма правления), территория и население (народ), сливающиеся в единое целое в понятии страны [2, с. 135; 3, с. 196; 4, с. 149].

Самым прозрачным символом народа в национальной геральдике англоязычных стран, безусловно, выступает образ коренного жителя, представленный на гербах девяти государств. Так, щит герба Белиза поддерживают два дровосека: метис (*mestizo woodcutter*) и чернокожий (*African woodsman*), щит Замбии поддерживают мужчина и женщина – типичные жители страны (*The shield is supported by two figures which represent the common man and woman of the nation*), щит новой Зеландии поддерживают белая женщина (*European female figure*) и воин маори (*Māori rangatira*). На гербе Сент-Винсента и Гренадин изображены две женщины в римских одеяниях (*two women in classical Roman dress*), на гербе Сент-Китса и Невиса – голова индейца-кариба (*the head of a Carib Indian*), символизирующая ранних жителей островов (*the early inhabitants of the islands*). Щит Танзании поддерживают танзанийские мужчина (*a tanganyikan man*) и женщина (*a tanganyikan woman*), щит Фиджи поддерживают два фиджийских воина (*two Fijian warriors*). На гербе ЮАР изображены две человеческие фигуры в позе приветствия (*the figures are depicted in an attitude of greeting*), щит Ямайки поддерживают мужчина и женщина из племени таино (*a male and female member of the Taino tribe*).

Анималистическая символика в национальной геральдике англоязычных стран, помимо обозначения местной фауны, отправляет также к физическим и моральным качествам обитателей этих стран: бык воплощает трудолюбие, слон символизирует силу и мудрость, лошадь – достоинство, орел – силу и прозорливость, пеликан – самоотверженную родительскую любовь, голубь – кротость, миролюбие и христианскую любовь, птица фрегат – силу и свободу и т. д.

Относительно немногочисленные изображения оружия, причём, только холодного, символизируют готовность жителей англоязычных государств защищать независимость своей страны. Так, на гербах восьми стран изображено копьё (spear, lance): перекрещенные копья на гербах Кении и Уганды и копьё на гербе Танзании символизируют единство и защиту свободы (spears symbolize unity and defence of freedom; the willingness of the Ugandan people to defend their country); копья присутствуют на гербах Лесото (a barbed assegai), Новой Зеландии (taiaha, a Māori war weapon), Папуа – Новая Гвинея (ceremonial spear) и Соломоновых Островов (two spears). Лук и две стрелы (a bow and two arrows) изображены на гербе Соломоновых Островов, а на лицевой стороне Большой печати США орел держит в лапе 13 стрел. Булава или дубинка (knobkierie, club) как символ защиты (symbol of defence) изображены на гербах Лесото и ЮАР. Собственно щит (shield) как оборонительное оружие изображен на гербах Свазиленда и Уганды.

К символике народа в национальной геральдике англоязычных стран, как представляется можно отнести также изображения инструментов труда, музыкальных инструментов и культурных артефактов.

Топор дровосека (woodcutter beating axe) дважды изображен на гербе Белиза; топор держит в лапе петух на гербе Кении, символизируя трудолюбие и успех (the will to work, success); топор как орудие развития страны (tool that the people of the United Republic of Tanzania use in developing the country) изображен на гербе Танзании. Мотыга (hoe) – символ сельского хозяйства изображена на гербах Замбии и Танзании, кирка (pick) – символ горнодобывающей промышленности изображена на гербе Замбии. На гербе Белиза изображена пила (saw) и два весла (two paddles).

Арфу – символ Северной Ирландии можно видеть на гербе Великобритании, барабан (traditional drum) – символ танца и собраний изображен на гербе Уганды, а на гербе Папуа – Новая Гвинея – барабан «кунду» (kundu drum).

На гербе Гайаны изображен индейский головной убор, называемый «короной касика» (the Casique's Crown), обозначающий коренное население страны (an Amerindian head-dress symbolizing the indigenous people of the country), на гербе Сент-Люсии – африканский трон (an African stool of authority), символизирующий африканское наследие завезенных на остров людей (The little african stool ... reminds us of our ancestors who were shipped from Africa during the slave trade).

Итак.

Самым прозрачным символом населения в национальной геральдике англоязычных стран выступает образ коренного жителя, представленный на гербах девяти государств. Анималистическая символика в национальной геральдике англоязычных стран, помимо обозначения местной фауны, отправляет также к физическим и моральным качествам обитателей этих стран. Относительно немногочисленные изображения оружия (копье, лук и стрелы, булава, щит) символизируют готовность жителей англоязычных государств защищать независимость своей страны. К символике народа в национальной геральдике англоязычных стран, относятся также изображения инструментов труда (топора, кирки, мотыги, пилы, весла), музыкальных инструментов (арфы и барабана) и культурных артефактов («короны касика», и «африканского трона»).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
2. Воркачев С.Г. Вербализация символа: блазонирование в государственной геральдике постсоветских республик // Жанры речи. – 2022. – Т. 17, № 2 (34). – С. 133-139. DOI: <https://doi.org/10.18500/2311-0740-2022-17-2-34-133-139>
3. Воркачев С.Г. В чаще символов: образ в языке и культуре. – М.: Флинта, 2023. – 263 с.
4. Воркачев С.Г. *Symbolum patriae*: гимнодия и геральдика в лингвокультурном аспекте. – Краснодар: КубГТУ, 2023. – 251 с.
5. Похлебкин В.В. Словарь международной символики и эмблематики. – М.: Международные отношения, 2001. – 560 с.
6. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 16-24.
7. Cambridge Dictionary of American English. – Cambridge UP, 2000. – 1069 p.
8. Collins Cobuild English Dictionary. – L.: HarperCollins Publishers, 1995. – 1951 p.
9. Collins English Dictionary and Thesaurus. – Aylesbury: HarperCollins Publishers, 2000. – 1397 p.
10. The Concise Oxford Dictionary of Current English. – Oxford UP, 1964. – 1555 p.
11. Longman Dictionary of American English. – NY: Longman, 1997. – 934 p.
12. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Edinburgh Gate, Harlow: Addison Wesley Longman, 1998. – 1568 p.
13. Longman Dictionary of Contemporary English. – Burnt Mill, Harlow: Longman Group Ltd., 2000. – 1668 p.
14. Macmillan English Dictionary for Advanced Students. – Radstock: Macmillan, 2002. – 1692 p.
15. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford UP, 2000. – 1539 p.
16. Random House Webster's Unabridged Dictionary. – NY: Random House, 2001. – 2230 p.
17. Webster's New World Dictionary of the English Language. – NY: Simon and Schuster, 1982. – 1692 p.
18. Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged. – Cologne: Könenmann, 1993. – 2662 p.

ЯЗЫКОВЫЕ ЛАКУНЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

(на примере сопоставления лексики казахского и русского языков)

Аннотация. Статья посвящена анализу межъязыковых лагун на примере сопоставления лексических единиц казахского и русского языков. При сопоставлении лексики двух языков были выявлены абсолютные, относительные, векторные и стилистические лагуны, представляющие определенные трудности в процессе межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; лагуна; казахский язык; русский язык

В последние десятилетия в сфере методики преподавания иностранных языков не утрачивают свою актуальность вопросы, касающиеся культурного аспекта межэтнической коммуникации. Решение задач, связанных с проблематикой межъязыковых и межкультурных контактов, направлены, в первую очередь, на достижение понимания между представителями разных культур, нивелирование возможных ошибок при коммуникации, устранение трудностей, возникающих в процессе освоения иностранного языка, а также на стимулирование мотивации учащихся к постижению иной языковой культуры.

Одной из проблем, связанной с корректной передачей лингвоспецифичных обозначений, характерных для соответствующей культуры, и выбором стратегии их репрезентации в процессе межъязыковой коммуникации является понятие *лагуны*, широко используемое в этнопсихоллингвистике, переводоведении и теории межъязыковой коммуникации. Термином *лагуна* (от лат. *Lacuna* – углубление, впадина, провал) в лингвистике обозначается языковой элемент, отражающий национально-культурную специфику видения мира в сопоставляемых языках и культурах. Являясь наиболее яркими маркерами национальной специфики, лагуны представляют некоторые трудности в процессе перевода иноязычных текстов, обучении и в межкультурном взаимодействии. Современные этнопсихоллингвисты отмечают, что «в процессе межкультурного диалога происходит взаимная адаптация национальных сознаний носителей культур-коммуникантов: “свое” соотносится, совмещается и согласовывается с “чужим”. Следовательно, путь к взаимопониманию осуществляется через поиск способов соотношения “чужого” со “своим”» [4, с. 12].

Итак, лагунарность возникает в результате своеобразий и различий в структуре и функциональности языков. Эти расхождения проявляются на разных языковых уровнях. В связи с этим исследователи выделяют целый ряд видов и категорий лагун: лингвистические и культурологические; языковые и речевые; абсолютные и относительные; межъязыковые и внутриязыковые; лексические, грамматические и стилистические; мотивированные и немотивированные и др.

С точки зрения проблем методики изучения и обучения иностранным языкам актуальными для нас являются лингвистические лагуны, которые «возникают, во-первых, при сопоставлении языков как систем (языковые лагуны); во-вторых, при сопоставлении текстов, например, оригинала и перевода

(речевые лакуны)» [3, с. 59].

Для более подробного анализа межъязыковых лакун в казахском и русском языках мы будем опираться на классификацию В.Л. Муравьева. В данной классификации ученый выделяет две группы лакун: лингвистические и этнографические. Лингвистические лакуны подразделяются на следующие разновидности: абсолютные, относительные, векторные и стилистические.

К *абсолютным лакунам* относятся понятия, которые отсутствуют в системе языковых средств сопоставляемого языка или не имеют в нем однословного словарного эквивалента. По определению В.И. Жельвиса, под *абсолютными лакунами* подразумевается «то, что в одних языках и культурах обозначается как “отдельности”, а в других не сигнализируется, т.е. не находит общественно закрепленного выражения» [1, с. 136-137]. Так, абсолютными лакунами для русского языка являются казахские слова из разряда этнографической лексики: *шаңырақ* - ‘купольный круг юрты’; *перен.* ‘дом, жилище’; *бәйбіше* – ‘старшая жена’; *көкпар* – ‘национальная конная игра’; *қымыз* – ‘кисломолочный напиток из кобыльего молока’; *шілдехана* – ‘праздник в честь новорожденного’; *беташар* – ‘песня, сопровождающая обряд снятия покрывала с лица невесты’; *сүңдет* – ‘обрезание’. Для казахского языка абсолютными лакунами являются понятия *кокошник*; *сарафан*; *балалайка*; *отчество*; *кипяток*; *желток*; *баранка*; *борщ* и др.

Абсолютные лакуны можно выделить и в словах, не содержащих национально-культурного компонента. К ним относятся, например, лексемы с негативной оценочностью: каз. *ажуашыл* – ‘любитель насмехаться’; *айыпшыл* – ‘склонный винить кого-либо в чем-либо’; *бәлеқұмар* – ‘человек, склонный к причинению неприятностей другим’; русс. *всеядный* – ‘тамақ талғамайтын’; *несерьезный* – ‘үстіртін ойлаушы’; *неблагодарный* – ‘жақсылықты білмейтін’; *инакомыслящий* – ‘басқаша ойлаушы’.

В некоторых казахских и русских глаголах также можно обнаружить лакунарность, проявляющуюся на морфологическом уровне. Например, *ажарсыздану* – ‘утрачивать миловидность; становиться некрасивым’; *айбарлану* – ‘принимать устрашающий вид’; *байпаңдау* – ‘ходить вразвалку’; *әзілдесу* – ‘обмениваться шутками’; *балапандау* – ‘выводить птенцов’; русс. *плестись* – ‘сүйретіліп жүру’; *прочитать* – ‘оқып шығу’; *выспаться* – ‘ұйқыны қандырып алу’; *выпить* – ‘ішіп қою’; *убежать* – ‘қашып кету’; *летит* – ‘ұшып бара жатыр’.

К группе *относительных лакун* В.Л. Муравьев причисляет те слова, «которые выделяются при сравнении частоты употребления слов с общим значением в двух языках» [5, с. 10]. Этот вид лакун, по мнению ученого, «существует на уровне речи, при общности понятий, выражаемых сравниваемыми словами» [Там же]. Ю.С. Степанов считает, что «лакуны могут быть относительными, когда слово или словоформа, существующие в национальном языке, употребляются очень редко» [7, с. 121]. Так, относительными лакунами для казахского языка могут считаться понятия *элита*; *ларёк*; *прилавок*; *сюрприз*; *безделье*. Для языковой нормы казахского языка характерна высокая частотность употребления слов *өз* – ‘свой, свои’; *дастарқан*

– ‘скатерть’; *перен.* ‘стол с яствами’; *бауыр* – ‘печень’; *перен.* ‘кровный родственник’; *көңіл* – ‘настроение; душа’.

При сопоставлении лексических единиц двух языков можно выявить лакуны, имеющие векторный характер. Известно, что объем лексически фиксированных понятий может значительно отличаться в разных языках. Зачастую можно обнаружить, что понятия, выраженные лексическими единицами в одном языке, охватывают более широкий диапазон значений, чем соответствующие понятия в другом языке, то есть «оказываются родовыми относительно видовых понятий другого языка» [5, с. 14]. Например, русское понятие ‘*брат*’ является для казахского языка родовой лакуной, поскольку в казахском языке нет общего обозначения понятий ‘*старший брат*’ и ‘*младший брат*’. При этом казахские *ага* – ‘старший брат’ и *іні* ‘младший брат’ не являются лакунами для русского языка. В процессе межъязыковой передачи они могут быть представлены словосочетаниями ‘*старший брат*’, ‘*младший брат*’. То же самое можно отметить и в другом термине родства: русскому понятию *сестра* соответствуют казахские *әпке* – ‘старшая сестра’; *сіңлі* – ‘младшая сестра по отношению к старшей сестре’; *қарындас* – ‘младшая сестра по отношению к старшему брату’.

Родовыми лакунами могут быть также соотношения: *выиграть* – ‘*ұту*’ (выиграть в лотерею; выиграть машину), ‘*жеңу*’ – (выиграть в словесном или спортивном состязании; одержать победу); *место* – ‘*орын*’ (пространство, которое занято или может быть занято кем-нибудь или чем-нибудь), ‘*жер*’ (место для проживания; местность; пункт; точка). С точки зрения казаха к родовым лакунам в русском языке можно отнести слова: *баспана* – ‘жилище; приют; убежище; укрытие’; *кесу* – ‘резать; стричь; пилить; рубить’; *шашу* – ‘брызгать; рассыпать; разбрасывать; сеять’.

Стилистические лакуны фиксируются в словах и фразеологизмах, которые при тождественности лексических значений в сопоставляемых языках, наделены разной стилистической окрашенностью. Классическим примером стилистических лакун являются лексемы (этно.) *бата* и (рел.) *благословение*; (книжн.) *маңдай* и (идеол.) *лоб*; (этно.) *ағайын* и (худ.) *родня*; (поэт.) *ғарыш* – (идеол.) *космос* [8]; [2].

Подобные лакуны можно обнаружить и на уровне фразеологизмов. Например, “*бить рублем*” (прост.) – “*ақшалай шығындату*” (разг.); “*губа не дура*” (прост.) – “*аузының салымы бар*” (разг.); “*в мгновение ока*” (экспрес.) – “*кірпік қаққанша*” (поэт.); “*оставить в дураках*” (прост.) – “*ақымақ ету*” (разг.); “*с носа брать*” (прост.) – “*кісі басынан жинау*” (книжн.) [6].

Таким образом, в рамках данной статьи были выявлены и проиллюстрированы примеры межъязыковых лакун в казахском и русском языках, отражающие национально-культурную специфику видения мира в сопоставляемых языках и, как правило, представляющие трудности в процессе перевода иноязычных текстов, обучении и взаимодействии между носителями разных культур. Несомненно, сопоставительные лингвистические исследования имеют важное прикладное значение в сфере лингводидактики и межкультурной

коммуникации. Результаты таких исследований позволяют раскрыть множество аспектов, влияющих на взаимопонимание и взаимообогащение представителей различных лингвокультурных общностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жельвис В. И. К вопросу о характере русских и английских лакун // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. С. 136-146.
2. Живой стилистический словарь русского языка / сост. Г.В. Векшин, М.Н. Герцев, Е.С. Максимов. URL: <https://livedict.syllabica.com/> (дата обращения: 15.01.2024).
3. Марковина И. Ю. Метод установления лакун в исследовании этнопсихолингвистической специфики культур // Вопросы психолингвистики. - 2004. №2. С. 58-64.
4. Марковина И. Ю. Элиминирование лакун как действие социально-психологических механизмов «притяжения» и «отталкивания» // Вопросы психолингвистики. - 2006. №3. С. 12-33.
5. Муравьев В. Л. Лексические лакуны (На материале лексики французского и русского языков). Владимир: ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1975. - 97 с.
6. Русско-казахский фразеологический словарь / сост. М.Б. Балакаев, С. К. Кенесбаев, М.М. Копыленко. – Алма-Ата : Наука, 1985. – 224 с.
7. Степанов Ю. С. Французская стилистика (в сравнении с русской) : учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2003. - 360 с.
8. Қазақ тілінің біртөмдік үлкен сөздігі / сост. Н. Уәли, Ш. Құрманбайұлы, М. Малбақов и др. – Алматы: Дәуір, 2013. – 1488 б.

Галимзянова А.К.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖДУ КИТАЕМ И СТРАНАМИ АСЕАН

Аннотация. Данная статья посвящена основным аспектам гуманитарного сотрудничества между Китаем и странами Ассоциации государств Юго-Восточной Азии. Особое внимание уделяется значению «Года гуманитарных обменов между Китаем и АСЕАН» для развития двусторонних отношений. Делается акцент на мероприятиях по гуманитарным обменам, которые запланированы на 2024 год. Автор приходит к выводу, что этот год станет для обеих сторон возможностью для дальнейшего укрепления обменов в области культуры, туризма, обучения, молодежи и других областях, а также дальнейшего укрепления связей между народами.

Ключевые слова: Китай; АСЕАН; гуманитарные обмены; внешняя культурная политика; культурная дипломатия; «мягкая сила»; Сообщество единой судьбы человечества; «Пять домов»

Гуманитарные обмены образуют вечную духовную связь между Китаем и странами АСЕАН (Ассоциация государств Юго-Восточной Азии: Индонезия, Малайзия, Сингапур, Таиланд, Филиппины, Бруней, Вьетнам, Лаос, Мьянма, Камбоджа), и составляют глубокую основу для их сотрудничества. За последние 10 лет, с тех пор как председатель КНР Си Цзиньпин предложил построить более

тесное сообщество с единой судьбой Китай–АСЕАН, Китай и страны АСЕАН поддерживали друг друга и вместе преодолевали временные трудности, а осознание общего будущего глубоко укоренилось в сознании людей. В течение последних 10 лет гуманитарные обмены между Китаем и АСЕАН процветали, играя незаменимую и важную роль в построении более тесного сообщества с единой судьбой Китай–АСЕАН. За указанный выше период между двумя сторонами состоялся тесный обмен кадрами, увеличилось число иностранных студентов, возросло количество молодежных обменов, непрерывно появляются результаты местного делового сотрудничества, а также продолжают углубляться обмены и сотрудничество в области туризма, образования, культуры, аналитических центров, средств массовой информации и спорта. Народы Китая и стран АСЕАН становятся все ближе и ближе, а фундамент общественного мнения постоянно укрепляется.

В настоящее время Китай и страны АСЕАН прилагают все усилия для содействия восстановлению после эпидемии коронавируса, а гуманитарные обмены возобновляются. Китай и АСЕАН единогласно договорились объявить 2024 год «Годом гуманитарных обменов между Китаем и АСЕАН» в целях содействия гуманитарным обменам и связям между народами двух сторон, поощрения обменов и взаимного обучения между цивилизациями, углубления всестороннего стратегического партнерства, и совместного строительства «Пяти домов» мира, спокойствия, процветания, красоты и дружбы [12].

Напомним, что на саммите, посвященном 30-летию установления диалога между Китаем и АСЕАН в ноябре 2021 года, председатель КНР Си Цзиньпин предложил совместно строить мирный дом, безопасный дом, процветающий дом, красивый дом и дружественный дом [13]. «Пять домов» в полной мере соответствуют общей цели «Пяти миров» в Сообществе единой судьбы человечества (внешнеполитическая концепция Китая, предложенная Си Цзиньпином). Они являются ярким воплощением концепции Сообщества с единой судьбой человечества в периферийной дипломатии Китая, а также способствуют развитию отношений между Китаем и АСЕАН, чтобы они непрерывно двигались в направлении гармонии и взаимопомощи.

В течение 2024 года будет оказываться активная поддержка правительственных учреждений Китая и АСЕАН, дружественных неправительственных организаций, деловых и научных сообществ и других организаций в совместном осуществлении обменов и сотрудничества в молодежной, неправительственной сфере, образовании, культуре, туризме, средствах массовой информации, науке и технологии включая, помимо прочего:

1. Молодежь – это будущее отношений Китая и АСЕАН и резервная сила дружбы, передающейся из поколения в поколение между Китаем и АСЕАН. Планируется, что в 2024 году пройдут следующие мероприятия по молодежным обменам: 15-й Молодежный лагерь Китай–АСЕАН, 10-й Фестиваль обмена молодежной элитой Китай–АСЕАН и конкурс эссе «Кубок Панды» по восприятию Китая тайской молодежью.

2. Обмены между людьми являются неотъемлемой и важной частью гуманитарных обменов между Китаем и АСЕАН. Они направлены на укрепление дружбы между Китаем и АСЕАН посредством различных мероприятий, проводимых дружественными неправительственными учреждениями и благотворительными организациями, консолидацию широкой основы общественного мнения обеих сторон и содействие развитию связей между народами. В 2024 году можно выделить такое мероприятие, как встреча лидеров неправительственных дружественных организаций Китай–АСЕАН.

3. Талантливые кадры являются важной опорой для развития Китая и АСЕАН. Особое внимание уделяется сотрудничеству Китая и АСЕАН в области дошкольного, профессионального и высшего образования, чтобы обеспечить интеллектуальную поддержку устойчивого развития обеих сторон. В 2024 году пройдут такие мероприятия, как Неделя образовательных обменов Китай–АСЕАН и Семинар по обменов между дошкольными учреждениями Чжэцзян–Юго-Восточная Азия.

4. Культура и спорт – это одна семья. Являясь популярным средством гуманитарных обменов, культура и спорт будут укреплять дружбу между народами Китая и стран АСЕАН, способствовать взаимопониманию и уважению к культурам друг друга, а также помогать народам понимать друг друга. В 2024 году пройдут такие мероприятия, как Культурный форум Китай–АСЕАН и крупный турнир по боевым искусствам Китай–АСЕАН.

5. Уделяя особое внимание новым средствам массовой информации, необходимо также сосредоточиться на интеграции, развитии и сотрудничестве новых и традиционных СМИ в Китае и АСЕАН. В 2024 году пройдут Неделя аудиовизуальных технологий Китая и АСЕАН и отбор десяти лучших новостей о сотрудничестве Китая и АСЕАН.

6. Сосредоточиться на трансграничных обменах между Китаем и народами АСЕАН, способствовать возобновлению двусторонних обменов кадрами между Китаем и АСЕАН, а также способствовать активному развитию туризма между Китаем и АСЕАН. В 2024 году пройдут туристическая выставка Китай–АСЕАН, тренинг по культуре и туризму Китай–АСЕАН, бизнес-курс для служащих АСЕАН, Китая, Японии и Южной Кореи.

7. Важно способствовать обменов и сотрудничеству между Китаем и АСЕАН в области научных инноваций и молодежного предпринимательства. В 2024 году пройдут такие мероприятия, как Второй конкурс инноваций и предпринимательства Китай–АСЕАН и Восьмой конкурс проектов молодежного предпринимательства в области управления и развития в бассейне реки Ланьцанцзян–Меконг.

8. Жизнеспособность отношений Китая и АСЕАН лежит на местном уровне. Местные обмены между Китаем и АСЕАН принимают различные формы и богаты содержанием. В 2024 году продолжатся такие мероприятия, как фестиваль на границе Китая и Вьетнама, Китая и Мьянмы, а также будут реализованы проекты делового сотрудничества и обмена в различных областях.

9. Китай и АСЕАН будут создавать сеть аналитических центров и научного сотрудничества для осуществления обменов, взаимного обучения и подготовки специалистов в таких областях, как государственное управление, лидерство и государственная политика. Проводить обмен мнениями по вопросам о правах человека, представляющим общий интерес, и продвигать глобальное управление в области прав человека. Продолжать проводить обмены и сотрудничество в области женского предпринимательства [12].

Культурное сходство открыло барьеры для распространения китайской культуры в странах АСЕАН. Китай и страны АСЕАН географически близки и взаимозависимы благодаря горам и рекам. Лаос, Мьянма и Вьетнам граничат с провинциями Гуанси и Юньнань. В то же время Китай и страны Юго-Восточной Азии имеют тесные этнические связи и схожие культуры. В силу географических и исторических причин многие этнические группы в странах АСЕАН имеют глубокие языковые связи с этническими группами на юго-западе Китая. Этнические группы в Камбодже, Таиланде и других местах все еще сохраняют те же или сходные бытовые и языковые привычки, что и многие этнические группы в Китае. Малайзия, Индонезия, Сингапур также являются местами, где китайцы, живущие за границей, проживают в чрезвычайно высокой плотности. Опираясь на двойные преимущества географического и этнического происхождения, Китай и страны АСЕАН не только смогли раньше осуществлять экономические и культурные обмены, но также создали неразрывную преемственность в культуре и обычаях [14]. Это культурное сходство и взаимосвязь воплощаются во всех аспектах. На протяжении истории древняя китайская культура постоянно интегрировалась с Юго-Восточной Азией, сохраняя сходство на уровне устной речи и письменности, бытовых и пищевых привычек.

* * *

Тематика гуманитарных обменов на протяжении многих лет привлекает внимание исследователей в области культурной дипломатии [1; 2; 4; 6; 9; 11] и «мягкой силы» [3; 5; 7; 8; 10]. Данная работа является продолжением некоторых исследований автора относительно специфики сотрудничества между Китаем и другими странами в гуманитарной сфере. И в качестве выводов по данной работе можно отметить следующее:

Будучи всеобъемлющими стратегическими партнерами, Китай и страны АСЕАН добились плодотворных результатов в совместном строительстве «Пяти домов», обеспечив прочную основу для построения более тесного сообщества с единой судьбой Китай–АСЕАН. Можно сказать, что отношения Китай–АСЕАН стали самой успешной и динамичной моделью сотрудничества в Азиатско-Тихоокеанском регионе. 2024 год объявлен Годом гуманитарных обменов между Китаем и странами АСЕАН.

Обе стороны планируют концепцию сотрудничества в сфере образования на 2030 год и будут продолжать укреплять сотрудничество в таких областях, как подготовка кадров, научные исследования и зеленое развитие. Китай продолжит

реализацию программы подготовки молодых лидеров Китай–АСЕАН «Мост будущего» и пригласит 1000 молодых лидеров АСЕАН приехать в Китай для участия в тренингах по повышению квалификации и мероприятиях по обменов в течение следующих пяти лет. «Год гуманитарных обменов между Китаем и АСЕАН» станет для обеих сторон возможностью для дальнейшего укрепления обменов в области культуры, туризма, образования, молодежи и других областях, а также дальнейшего углубления интеграции цивилизаций и связей между народами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белоусова Т.П. Культурологический аспект в преподавании китайского языка // Учитель, ученик, учебник. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: И.Л. Лебедева. 2016. С. 161–165.
2. Белоусова Т.П. Омонимия в китайском языке и ее проявление в культуре // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 3. – С. 206–208.
3. Галимзянова А.К. Панда-дипломатия как инструмент продвижения культуры Китая по всему миру // Языки и культуры стран Азии и Африки. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 43–44.
4. Коптелова И.Е. Между Востоком и Западом: непрекращающиеся поиски идентичности // Диалог двух культур Востока и Запада через призму единства и многообразия: древний мир, средневековье, новое и новейшее время. Сборник научных статей. Институт философии, политологии и религиоведения Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан. 2017. С. 28–35.
5. Коптелова И.Е. «Мягкая сила» как ресурс внешней политики Венгрии при работе с соотечественниками // Стратегия «мягкой силы» в контексте информационных войн. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Московский государственный лингвистический университет. 2017. С. 129–141.
6. Литвинова Ю.Г. Китайские идиомы // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 598–603.
7. Махаматов Т.М., Касимова З.Г. Глобальная цивилизация и эффективность культурной политики как «мягкой силы» // Век глобализации. – 2021. – № 4 (40). – С. 90–103.
8. Минаев А.П. Особенности преподавания северного (КНДР) и южного (РК) вариантов корейского языка // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 242–247.
9. Мирзоева Ф.Р. Многоязычие Дагестана в контексте образования // Восточный альманах. Под общей редакцией М.Г. Троянского; научное редактирование А.А. Данельян; редакционная коллегия: А.Т. Мозлоев, А.К. Галимзянова; Дипломатическая академия МИД России. Москва, 2023. С. 111–119.
10. Потапов Ю.Б. О сотрудничестве России и Ирана в области культуры на современном этапе // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 618–624.
11. Потапов Ю.Б. О некоторых аспектах культурной дипломатии Ирана на современном этапе // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва, 2022. С. 191–202.
12. 2024年中国—东盟人文交流年概念文件. – URL: https://www.mfa.gov.cn/web/gjhdq_676201/gjhdqzz_681964/lhg_682518/zywj_682530/202309/t20230906_11139361.shtml (дата обращения: 17.01.2024).
13. 驻新加坡使馆在《中国日报》发表题为《和衷共济 和合共生，携手构建更为紧密的中国东盟命运共同体》署名文章. – URL: http://sg.china-embassy.gov.cn/sgsd/202310/t20231030_11170328.htm (дата обращения: 23.12.2023).

14. “一带一路”背景下中国文化在东盟国家的传播路径. – URL: http://www.jyb.cn/rmtzcg/xwy/wzxw/202310/t20231019_2111105074.html (дата обращения: 05.01.2024).

Демко Т.Н.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СИГНИФИКАТЫ КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ

Аннотация. В статье поставлена проблема существования самостоятельной системы языка знаков, сущностью которого является установление и поддержание коммуникации между субъектами. Констатируется, что в контекстах разных культур арсенал знаков общения (сигнификатов) велик и многообразен, однако их первооснова едина: глубинная потребность в утверждении человеческого достоинства, которая имеет корни в психологии человека и является платформой для взаимопонимания.

Ключевые слова: *сигнификат; общение; коммуникативный смысл знака; культуры; достоинство; этикет; уважение; взаимопонимание*

В культуре любой страны и любого народа существует свой язык знаков, с помощью которого люди выражают отношение друг к другу. Знаковая система общения исключительно многообразна, как и многообразно по своим эмоциональным и рассудочным оценкам восприятие человека человеком [2]. Она включает в себя как вербальные, так и невербальные сигналы в виде слов, речевых оборотов, интонаций, мимики, жестов, поз, знаков проксемики (пространственно-физической дистанции) и такесики (рукопожатий, прикосновений, поцелуев) и тому подобное. Удивленно приподнять брови, пожать плечами, произнести «надо же!», похлопать по спине, отвернуться, застыть в недоумении, сжать кулаки – все это в контексте непосредственного взаимодействия людей имеет *свой коммуникативный смысл* [1, с. 114-140]. Можно говорить о полифоничности языка общения, поскольку к содержанию и смыслу непосредственного предмета общения прибавляется информация и о том, каковы мы в глазах тех людей, с которыми осуществляется непосредственный контакт [5, с. 10-12]. Получение такой информации является необходимым психологическим (и этическим) условием социального взаимодействия. Человек как бы «считывает» сопутствующие прямой цели общения коммуникативные сигналы, что позволяет ему оценить ситуацию, откорректировать свое поведение, утвердиться в том или ином отношении к чему- или кому-либо, укрепить или ослабить связь и так далее.

Человек чутко реагирует на свое положение в социуме. Общаясь, субъекты распознают – по большей части бессознательно и эмоционально – по внешнему поведению другой стороны желательное, нежелательное или нейтральное отношение к ситуации и к их личности в целом. В виду глубинной потребности признания его социальной значимости, он нуждается в позитивном реагировании на его статус – возрастной, гендерный, социальный – и, что есть

самое главное, нуждается в признании его человеческого достоинства вообще. Тем не менее, смысловая нагрузка знаков может свидетельствовать о пренебрежении, высокомерии, презрении, осуждении, раздражении, неприятии. Такие и подобные им реакции коммуникантов друг на друга, естественно, препятствуют взаимопониманию и поддержанию отношений.

Характеризуя глубоко укорененную потребность человека в утверждении его человеческого достоинства, психологи указывают на биохимические, гормональные, реакции организма на травмирующий или ободряющий сигнал извне [3, с. 65-69]. Адреналин, кортизол, кортизон, так называемые гормоны стресса, выбросы которых происходят в момент получения нежелательных сигналов, обуславливают органическое неприятие и отторжение негативного контакта, как и гормоны хорошего настроения, например, серотонин или дофамин, обеспечивают эмоциональное удовлетворение в ситуациях общения. Зачастую именно данное обстоятельство, то есть благоприятное самочувствие общающихся персон, является аргументом в пользу позитивных коммуникативных сигналов, так называемых «поглаживаний» (концепция поглаживаний обоснована в теории транзактного анализа) [7]. Таким образом, психология подводит нас к дифференциации коммуникативных знаков – на эмоционально удовлетворяющие, одобряемые, желаемые, просто допустимые и на недопустимые. Можно не сомневаться, что нравственно-этические принципы поведения людей в отношении друг друга вступают в действие на их основе, основе психологических реакций, уходящих в биохимические процессы. А далее соответствующие этическим принципам сигнификаты (лат. *significatum* – обозначаемое) становятся продуктом культуры и ее достоянием.

В рамках культуры коммуникативные смыслы приобретают материальную форму внешнего выражения, отличающуюся своеобразием. То ли поклон, то ли приседание, то ли это ладони, прижатые друг к другу на уровне грудной клетки, то ли это потереться носами, то ли встать навтыжку – все есть выражение приветствия, но в контексте разных культур. Отсюда коммуникативные знаки конвенциональны, то есть носят условный характер, о чем и свидетельствует разнообразие вербальных и невербальных форм общения разных народов, стран, исторических сообществ.

Исходя из того, что положительная реакция на общение является необходимым условием взаимодействия сторон, культура «сортирует» коммуникативные знаки на приемлемые и неприемлемые, а также осознанно вырабатывает специальный язык, своеобразный словарь сигнификатов, целью которого является достижение эффекта позитивного восприятия (приятия) коммуникантами друг друга. В любой культуре присутствует система знаков признания социальной значимости человека, выработанная с целью получения позитивной реакции на контакт. То, что принято называть знаками уважения.

Предписываемые знаковые формы поведения наделяются смыслом, выступая донатом по отношению к самому знаку. Собранные воедино, как желаемые (одобряемые), они складываются в обязательный кодекс внешнего поведения. На особом месте здесь стоит этикет. Каковы бы ни были цели

коммуникативного акта – фатические (общение ради общения), практические или даже выражение недовольства в виде «нагоняя», система специально разработанных данной культурой знаков (и, соответственно, запретов) не допускает унижающих человека смыслов. Этикет обязателен с морально-этической точки зрения в любом контакте одних людей с другими (понятно, что в границах культуры).

Следует принять во внимание, что в культуре генерируется не только система знаков общения как особый язык, но и его эмоционально-эстетическая окраска. Возьмем для примера культуру общения светского общества второй половины XIX века. В одной из глав книги «Правила светской жизни и этикета. Хороший тон», 1889 года издания, под названием «Учтивость» приводится полтора десятка правил (сигнификатов) таковой. «Снимать шляпу при поклонах, или когда находимся в общей компании, в которой все прочие мужчины остаются почему-то с открытой головой»; «отвечать на поклон»; «уступать дорогу дамам и старикам»; «становиться у камина так, чтобы не мешать греться другим»; «кресла уступать дамам и старикам, а самому довольствоваться стулом», «терпеливо выслушивать и такие мнения, с которыми вы не можете очевидно согласиться» [6, с. 134-135]. Из приведенного примера следует, что названные формы поведения должны быть восприняты, поняты, «прочитаны» как проявление учтивости. При этом выше, в начале названной главы, уточняется, что знаки учтивости выражают уважительное и внимательное отношение к человеку, который имеет на них *«право соответственно своему поведению и положению в свете»* [6, с. 134]. Эти знаки транслируют в социальную среду не простую вежливость, а такую, которая имеет более тонкий смысл – почтение. Этимологически слово «учтивый» восходит к понятиям «читать» и «почитать». В.И. Даль уточняет: *«Учтивый отказ – не суровый, прикрытый ласкою»* [4, с. 477]. В сигнификатах этикета «светского общества», распознаются, улавливаются не только простое уважение, но коннотивные смыслы особого подчеркнутого отношения к чести, к честолюбию человека.

Попутно заметим, что культура предписывает трансляцию знаков уважения не только каждому отдельному индивидууму, но и тому непосредственному окружению, в котором находится субъект общения в тот или иной момент. Коммуникативные сигналы, которыми обмениваются члены сообщества, обуславливают превращение разрозненных единиц в единое целое, в котором каждый воспринимается как «свой». Члены сообщества, являясь носителями данной культуры, обмениваются понятными всем сигнификатами, создавая общий по языку атмосферу-фон общения. Представитель другой культуры, который не принимает во внимание, «не читает» систему принятых здесь знаков, воспринимается как «неучтивый», а значит, как инородное явление. Пример из того же источника. Информацию о неучтивости содержат: вопросы «к дамам и старикам, который им год», манера говорить с «излишней горячностью и страстностью», с употреблением «неприличных слов и тривиальных выражений», «говорить на иностранном языке в присутствии людей, которые не понимают этого языка» [6, с. 135]. Негативно оцениваемые здесь отклонения –

тоже сигналы, «упакованные» в манеру поведения. Она не транслирует столь эмоционально-трепетное и благоговейное отношения к публике, нарушая ту самую благоприятную эстетическую атмосферу, которая обеспечивается знаками учтивости и приводит к всеобщему ощущению значимости каждого и, конечно, к приятию друг друга. «Чтобы быть человеком приятным, надобно еще прибавить учтивость» [6, с. 135]. Коммуникативный смысл знаков учтивости и почтения – это демонстрация *степени уважительности*. Это подчеркнутое, выразительно проакцентированное признание социальной значимости партнеров по общению, особого веса их достоинства в обществе.

В заключение несколько слов о практической значимости данной темы с точки зрения преподавания гуманитарных предметов – иностранных языков, культурологии, этики, эстетики, социальной психологии. В объяснение сущностного смысла коммуникативных сигнификатов – какими бы своеобразными они ни были, в каких бы культурах ни являли себя, какую бы степень уважительности ни демонстрировали – должно быть заложено понимание, что первоначалом языка общения является признание факта человеческого достоинства, в том числе самоуважения, как основы любого взаимодействия, как платформы для взаимопонимания.

Свежие картинки современной культуры, например, коммуникативные смыслы нашествившей «голой» вечеринки, в свете выше изложенной концепции, могут быть «прочитаны» и объяснены как утрата самоуважения, как девиация нормального чувства человеческого достоинства и пренебрежение к достоинству окружающих. Отсюда вполне закономерно восприятие большинством языка общения участников названного мероприятия как явления чужеродного по отношению к принятой культуре. Посыл тех знаков, на котором общается данное сообщество, позволяет увидеть, насколько беспочвенны амбиции и притязания этих людей на уважение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акишина А.А., Кано Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи: Лингвострановедческий словарь. – М.: Рус. яз., 1991. – 144 с.
2. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. М.: Издательский дом «Энциклопедист-Максимум»; СПб.: Изд. дом «Миръ», 2015. — 240 с. (См. также http://maxbaxtin.ru/f/bodalev_a5_blok.pdf)
3. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание: Свет, 1999. – 347 с.
4. Даль В.И.. Энциклопедия русского слова. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 576 с.
5. Пиз Аллан. Язык телодвижений. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 272 с.
6. Правила светской жизни и этикета. Хороший тон. Сборник советов и наставлений на разные случаи домашней и общественной жизни. – С.-Петербург, 1889// Репринт. издание. – М.: РИПОЛ, 1991. – 416 с.
7. psy.wikireading.ru/2935.

КАК АНГЛИЙСКИЕ МЕТАФОРЫ ПРЕЛОМЛЯЮТСЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОПЫТ КРИПТОКЛАССНОГО СРАВНЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования криптоклассного анализа для сравнения метафорических образов в английском и русском языках на материале параллельных текстов Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Ключевые слова: языковая категоризация мира; криптоклассный анализ; скрытая лексико-грамматическая категория; межъязыковое сопоставление; НКРЯ

Изучение роли языка в формировании национально-культурной картины мира является одним из важнейших исследований в современной лингвистике. В настоящее время не только проводятся разнообразные исследования языковой картины мира (у носителей определенных языков), но и создаются ассоциативные словари разных языков, которые содержат богатый материал для изучения особенностей восприятия действительности в рамках той или иной культуры [4, с. 97]. Существование языка как материальной формы закрепления мышления человека, а, следовательно, и той совокупности знаний, которыми располагает человек на определенном этапе, создает новую проблему в интерпретации содержания выражения «картина мира»: картина мира как совокупность знаний человека о мире подменяется картиной мира, существующей в языке, «языковой картиной мира» [4, с. 97]. Воронежская лексико-типологическая группа предложила криптоклассный анализ как один из способов анализа языковой категоризации мира. «Языковая Категоризация Мира – это уникальное для каждого этноса разрешение противоречия между дискретностью формы и континуальностью содержания языковых знаков через систему языковых категорий, как явных, так и скрытых (криптоклассов), обусловленное «наивной» систематизацией вербализованного человеческого опыта» [1, с. 6]. А.А. Кретов дает следующее определение криптокласса: «скрытая лексико-грамматическая категория существительного, состоящая в распределении имен по классам в соответствии с некоторым категориальным признаком при обязательной выраженности классной принадлежности имени в структуре предложения через классификатор конструкции или словоформу) и имеющая соответствие в явной (морфемно-выраженной) грамматической категории хотя бы одного языка мира» [9, с. 9].

На сегодняшний момент выделено и описано восемь криптоклассов английского языка [2, 3, 6, 7, 8]: Res Parvae («Рукоятное»), Res Liquidae («Жидкое»), Res Longae Penetrantes («Длинно-тонкий предмет стабильной формы»), Res Acutae («Острое»), Res Rotundae («Круглое»), Res Filiformes («Нитевидное»), Res Planae («Плоское») и Res Contines («Вместилище»). Исследователи криптоклассов в основном фокусируются на изучении скрытой категоризации имен абстрактной семантики [5, 10], которые,

входя в криптокласс, образуют метафору и рассматриваются как *метафоронимы* криптокласса.

Основной целью данного исследования является попытка сопоставить языковые картины мира англоязычного и русскоязычного сознания посредством сравнения криптоклассных вхождений 517 абстрактных имен английского языка [2] и их переводных эквивалентов в русском языке. Для этого был выбран русско-английский параллельный подкорпус Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и классификаторы криптокласса *Res Parvae Grab* и *Grip*. Стоит отметить, что членство имен в криптоклассе «*Res Parvae*» диагностируется в первую очередь в транзитивных конструкциях, где коллексемами являются имена-эталоны рукоятного и предикаты, в семантике которых имеются «намеки» на действия с рукоятным предметом [2, с. 208].

В рамках исследования удалось обнаружить корпусные примеры с классификатором *Grip* для 103 абстрактных имен и с классификатором *Grab* – для 112 абстрактных имен. Анализ корпусных данных показал, что только 12% примеров с классификатором *Grab* и 7% примеров с классификатором *Grip* содержат метафорическую сочетаемость. Рассмотрим подробнее полученные для каждого классификатора результаты.

С классификатором *Grab* было обнаружено 24 примера криптоклассных вхождений 14 абстрактных имен английского языка (в скобках указано количество примеров с каждым словом): *Attention*(3), *Benefit* (1), *Change* (1), *Control* (3), *End* (5), *Light* (2), *Money* (1), *Order* (1), *Pleasure* (1), *Position* (1), *Power* (2), *Tip* (1), *Treatment* (1), *Word* (1).

Анализ переводов обнаруженных криптоклассных примеров на русский язык показал, что в 75% русскоязычных примеров также содержится криптокласс *Res Parvae*, о чем свидетельствует наличие таких классификаторов этого класса как: *схватить*, *перехватить*, *ухватить*, *подхватить*, *хватать*, *захватить*, *хапнуть* (примеры 1-3). Таким образом, метафоронимами криптокласса *Res Parvae* в русском языке оказались такие имена как: *управление*, *должность*, *сила* и *слово*, проявившие в сочетаемости с указанными выше классификаторами свойства мелкого объекта, которым можно управлять рукой.

- (1) *Seymour Benzer (1957), recognized the shortcomings of the traditional gene concept, but rather than **grab** the traditional **word** gene itself for one particular molecular usage, he chose the more modest course of coining a useful set of new terms...* - Сеймур Бензер (Benzer, 1957), осознал недостатки традиционной концепции гена, однако, вместо того чтобы **захватить слово** «ген» для собственных молекулярно-биологических нужд, повел себя скромнее и создал удобный набор терминов...
- (2) *"He **grabbed** all that **power**, squeezed the last drops out of ordinary people, and then what?" – **Силы нахапался**, выжал из людишек последнее и что?*
- (3) *After the Revolution, the old men and women who found refuge by the cemetery immediately **grabbed positions** as gravediggers, cantors, and body washers. – После революции призреваемые на кладбище старики и старухи **захватили должности** могильщиков, канторов, обмывальщиц.*

В 17% русскоязычных примеров были обнаружены примеры метафорических употреблений, не относящихся к криптоклассу Res Parvae (примеры 4-5): *привлечь внимание, добиться внимания, урвать удовольствие, урвать всё.*

- (4) *Even if parents do not 'want' to show favouritism among their children, could it be that children **grab** favoured **treatment** for themselves? – Даже если родители не «хотят» выделять одного ребенка из всех других своих детей, может ли этот ребенок **добиться** особого **внимания** и забот?*
- (5) *Siobhan said that the book should begin with something to **grab** people's **attention**. – Шивон сказала, что книга должна начинаться с яркого эпизода, который сразу **привлечет внимание**.*

В двух же примерах переводчики предпочли оставить англоязычные метафоры без перевода (пример 6).

- (6) *Editors write headlines in an effort to manipulate you — or at least **grab** your **attention** — and always have. – Мы щелкаем по заголовку-приманке не просто так.*

Перейдем к рассмотрению примеров с классификатором *Grip*, для которого было обнаружено восемь примеров криптоклассных вхождений семи абстрактных имен английского языка: *Change (1), Control (1), End (2), Life (1), Mind (1), Politics (1), Situation (1)*.

В русскоязычных соответствиях только половина примеров содержит метафорический образ небольшого объекта, способного поместиться в руке (то есть относится к криптоклассу Res Parvae) (пример 7). Анализ этих примеров показал, что метафоронимом криптокласса Res Parvae в русском языке также выступает имя *жизнь*, а классификаторами являются такие глаголы, как: *ухватить, схватить, прихватить* и *зажать*.

- (7) *He was famished for a sight of the girl whose slender hands had **gripped** his **life** with a giant's grasp. – Он жаждал вновь увидеть девушку, чьи тоненькие ручки **ухватили** его **жизнь** великаньей хваткой.*

В оставшихся русскоязычных эквивалентах метафора не сохранилась (примеры 8-10).

- (8) *Langdon felt a trace of self-preservation **grip** his **unconscious mind**. – **Повинуясь инстинкту самосохранения.***
- (9) *And when Bishop went over the side, and you **gripped the situation as imperatively as the sweep**. – "И когда Бишоп соскочил на лед, ты **быстро сообразила, что нужно делать**.*
- (10) *On a day of constitutional consequence and raging partisan tension, the votes on the two articles of impeachment fell largely along party lines, after a bitter debate that stretched into the evening and reflected the deep polarization **gripping** American **politics** in the Trump era. – Это был день важных конституционных последствий и яростных межпартийных разногласий. Голосование по двум статьям импичмента прошло в основном по принципу партийной принадлежности и состоялось после яростных*

дебатов, которые продлились до вечера и стали отражением сильнейшей поляризации в американской политике при Трампе.

Таким образом, проведенное исследование показало, что криптоклассный анализ позволяет сравнивать метафорические проекции непредметных имен в параллельных текстах. Результаты рассмотренного анализа показали, что метафорический образ небольшого объекта, характеризующий криптокласс *Res Parvae*, сохраняется в 75% русскоязычных эквивалентов при переводе примеров с классификатором *Grab* и в 50% переводах примеров с классификатором *Grip*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борискина О.О., Кретов А.А. Национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса. — Воронеж: Воронежский государственный университет, 2003. — 211 с.
2. Борискина О.О. Криптоклассы английского языка. — Воронеж: «Истоки», 2011. — 333 с.
3. Голикова О. А. Именная классификативность в языке: криптокласс "Res Planae": автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2018. – 28 с.
4. Дебердеева Е.Е. Роль метафоры в формировании языковой картины мира в русской и английской лингвокультурах // Языкознание и литературоведение. — Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. — 2011. — С. 97-101.
5. Донина О.В. Криптоклассные данные для определения меры межязыковой эквивалентности // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 1. – С. 108-110.
6. Донина О.В. Скрытая категоризация эмоции в вариантах языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Воронеж, 2017а. – 22 с.
7. Донина О.В. Применение методов Data Mining для решения лингвистических задач // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Системный анализ и информационные технологии. –2017б. – № 1. – С. 154-160.
8. Задобривская О. Ф. Эмоции как "вместилище" в вариантах английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2019. – 23 с.
9. Кретов А.А. Роль скрытых категорий в типологическом описании грамматики романских языков // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». — 2010. — № 1. — С. 7-12.
10. Куренкова Е.В., Донина О.В. К вопросу о сопоставлении криптоклассов в русском и английском языках при помощи параллельных корпусов // Сопоставительные исследования. – 2024. – № 1. – в печати.

Елисеева С.В.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ОБЩНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется проблема общности понятий «язык» и «культура». Дается определение понятия «прагматическая компетенция», «прагматическая интерференция», определяются способы ее устранения. Автор, принимая во внимание мнение известных методистов, обращает внимание на модели коммуникативного поведения,

выделяя в них определенные доминанты. Также анализируется понятие «стереотип», автор обращает внимание на его различную трактовку известными лингвистами.

Ключевые слова: культура; язык; прагматический потенциал; профессиональная сфера; коммуникативное поведение; паттернирование

Методом привлечения, мотивации курсантов к изучению иностранного языка в нашем вузе является факт, что мы изучаем язык в неразрывной связи с культурой страны, где говорят на этом языке. Очевидным фактом является то, что восприятие, интерпретация и оценивание феноменов ситуаций иной культуры происходит на основе опыта, приобретенного в культурной среде родного языка. Так что в силу общности функций язык и культура постоянно взаимодействуют: «культура и язык сосуществуют в диалоге между собой» [4, с. 5].

Курсанты изучают в нашем вузе пять иностранных языков. Это языки стран с разными национальными традициями в сфере коммуникации, поэтому при их изучении возникает определенная трудность, которая заключается не только в грамматических и лексических различиях, но и в прагматической интерференции. Прагматическая интерференция – это явление, при котором определенная языковая форма, обладая в разных языках часто абсолютно несопоставимым прагматическим потенциалом, используется иностранцем, а также и нашими курсантами в соответствии с их родным языком. На основе полученного опыта в этом направлении мы приходим к выводу, что прагматическая интерференция – это перенос навыков общения и поведения, усвоенных на родном языке, на язык иностранный.

Так, курсанты, изучая тему „Geburtstagsparty“ по аудиокурсу „Easy Deutsch“, удивляются, когда слышат информацию о том, что у немцев не принято за праздничным столом говорить о финансовых проблемах, болезнях, поведении знакомых людей, о чьих-либо просчетах, неудачах в жизни и на работе. Ошибки в вербальном и невербальном поведении иностранцев могут быть болезненно восприняты носителями языка.

В некоторых мусульманских странах могут оштрафовать женщину-журналиста, которая, не зная каких-то тонких нюансов в отношениях азиатских мужчин и женщин, работая в своей профессиональной сфере, в какой-то момент проходит между двумя говорящими мужчинами.

На примерах подобного формата, курсанты приходят к выводу, что диалог между представителями разных культур может не состояться не из-за языковых трудностей, а из-за незнания культурного фона, специфики менталитета, каких-либо национальных традиций, обычаев, что является одним из компонентов прагматической компетенции.

В аспекте изучаемой проблемы нельзя не упомянуть о значимости проблемности в изучении языка, которая стимулирует курсантов к самостоятельному построению продуктивного высказывания (полемический разговор, дебаты, ситуативные игры) по интересующей их тематике [2, с. 42]. Начать можно с простых примеров: пишу на доске слова: «Vater, vier, Villa, Vase, Vorteil, Viertel» и т.д. У курсантов часто возникает вопрос в связи с разным

прочтением одной и той же буквы. Объясняю им, что буква «V» читается по-разному.

Далее пытаюсь «столкнуть» разные мнения курсантов относительно празднования немцами и русскими традиционных праздников. Примером в данном случае может служить следующий вопрос: „Feiern die Russen und die Deutschen das Weihnachten gleich?“ Прослушиваю сообщения курсантов (многие из них неправильные), даю следующее практическое задание «на ошибку», предъявляю реальную лингвострановедческую информацию, это может быть презентация, видеоролики, картинки, сообщение. Таким образом, проблема решается, курсанты находят правильный ответ.

Мы считаем, что трудно овладеть всем комплексом особенностей коммуникативного поведения определенной лингвокультурной общности, не прожив хотя бы несколько месяцев в той или иной стране или на худой конец не изучая тщательно эти особенности в интернете, средствах массовой информации, специальной литературе, не просматривая фрагменты фильмов на иностранном языке.

На что стоит обратить внимание курсантов, изучающих определенную тему в целях своего самообразования для достижения успехов в межличностной коммуникации с носителями языка?

И.А. Стернин, описывая модель коммуникативного поведения разных наций, выделяет в данном аспекте четыре доминанты:

- 1) доминантные особенности общения народа;
- 2) вербальное коммуникативное общение;
- 3) невербальное коммуникативное общение;
- 4) национальный социальный символизм [3].

В любой сфере межличностного и межкультурного общения именно прагматический уровень, конечно, помимо языкового, выявляет отношение между говорящим и слушающим (высказывание и слушание). Именно этот уровень вырабатывает такие стереотипы, которые, если они хорошо усвоены, автоматически выполняются, остаются незамеченными.

Вербальное коммуникативное общение и невербальное коммуникативное общение связано с таким понятием, как «стереотип», который часто является как раз причиной той прагматической интерференции, о которой мы упомянули выше. В обычных лингвистических словарях данное понятие определяется как норма коммуникативного поведения. Н.Г. Брагина считает, что стереотипы поведения смыкаются со стереотипами, существующими в сознании людей относительно всего комплекса черт, характерных для того или иного народа и составляющих основу его менталитета [1, с. 56].

В дефинициях немецких словарей, например, Дудена, присутствует негативный компонент в трактовке понятия «стереотип». Предвзятость в оценке вытесняет значение просто упрощенного, обобщенного мнения или суждения.

На занятиях по немецкому языку, изучая последние исследования в области менталитета немцев, мы постепенно приходим к выводу, что, например, немецкая пунктуальность оказывается сильно преувеличенной, хотя нельзя не

замечать за немцами стремление к стандарту, отточенности в оформлении бумаг, педантичности в составлении всевозможных указаний, запретов, правил, инструкций.

Простой пример. *Немецкая молодежь любит отдыхать на зеленых лужайках (газонах). Но они строго разделяют LIEGEWIESE (газон для лежания) и NICHTLIEGEWIESE (газон не для лежания). Никогда они не будут лежать на 2-ом газоне, отдыхать и расслабляться, потому что они точно следуют принципу «что запрещено – то запрещено».*

О русских людях во всем мире ходят мифы, как о людях открытых, беспечных, веселых, смешливых, беззаботных, щедрых, готовых помочь, но и одновременно безответственных. Таким образом, созданные историей стереотипы восприятия друг друга, не всегда совпадают с реальностью и ведут к определенным проблемам в поведении двух народов.

Иногда, в некоторых ситуациях, мы учим курсанта «работать под иностранца» как в речевом, так и в поведенческом плане, используя различные ситуативные и деловые игры. Но это эффективно работает при условии, если курсант имеет весьма приличную базу в иностранном языке. Если этого нет – то он просто будет похож на клоуна, и данный прием работы будет абсолютно неуместным.

Говоря об особенностях обучения наших курсантов межкультурной коммуникации, нельзя не упомянуть метод *паттернирования*, метод, понимаемый как воспроизведение стереотипов поведения, как подражание культурному образцу. Это означает научиться говорить, вести себя так, как это делает носитель языка в подобной ситуации. Следует принять во внимание, что этот метод не так уж и прост.

Паттернирование поведения – это привычка действовать определенным образом в определенных ситуациях, чего мы часто требуем от курсантов в неких коммуникативных ситуациях.

По сути все наше поведение можно свести к набору паттернов как образцов действия в различных сферах нашей жизни. Но не всегда мы действуем в соответствии с набранными паттернами.

Продукт паттернирования проявляется в адекватном отношении людей друг к другу, деструктивное – провоцирует конфликты и мешает человеку воплощать свои планы, желания в жизнь, а также реализовываться в какой-то намеченной сфере общественной жизни или бизнеса.

Как крайне деструктивным мы можем считать сегодня, имея в виду СВО, украинский нацизм, который строит свою мораль исключительно на ненависти, терроре, агрессии, шовинизме. Чрезвычайно важно понять в нынешних условиях особенности правоэкстремистской части украинских лидеров, их идеологии, цель которой – установить свою диктатуру на большей части Украины.

Паттернирование в методике – это то, чего мы хотим от наших курсантов, обучая их профессионально ориентированному языку, деловому языку, социально-бытовому, воспитывая их как «мобильно» развитую личность.

Паттернирование является показателем высокого уровня владения иностранным языком. Его используют при подготовке переводчиков (что используем и мы в нашей работе с курсантами по переводу и переводоведению), преподавателей иностранных языков, гидов, дипломатов. Обучающиеся (в данном случае это наши курсанты) при этом умеют адекватно реагировать на речевые и неречевые коды своего иностранного собеседника.

Сравнивая русский и немецкий языки, мы приходим к выводу, что речевые стереотипы проявляют себя и в образце составления диалога или монологического сообщения, в постоянном поочередном составлении фраз-реплик при разговоре, частом использовании вопросно-ответных бесед. На занятиях немецкого языка мы ставим курсантам, обладающим определенным багажом знаний в плане менталитета немцев (имеется в виду учебный, профессиональный, бытовой менталитет), цель: они должны также изучить, узнать, проанализировать особенности методики преподавания русского языка у немецких школьников, студентов, курсантов с тем, чтобы исключить языковую интерференцию, ошибки в вербальном и невербальном поведении в коммуникативных ситуациях (их имеется довольно большое количество).

История судеб немецкого и российского народов, тесная многовековая связь, культурное и научно-техническое общение являются историческим культурным фоном, лингвострановедческой общностью, на основе которой мы можем изучить прагматичную компетенцию, которая достойна самостоятельного глубокого изучения. Рамки этой статьи не позволяют это сделать, мы изложили данный вопрос частично и тезисно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брагина Н.Г. Языковая номинация и культурные стереотипы // Языковая номинация: тезисы докладов межд. науч. конф (25-26 июня 1996 г., г. Минск). – Минск, 1996. – С. 51–57.
2. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в средней школе: учеб. пособие. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1998. – 91 с.
3. Стернин И.А. Коммуникативное поведение и национальная культура // Вестник ВГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 1996. – № 2. – С.45–64.
4. Телия В.Н. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Русская фразеология, 2003. – С. 3–10.

Иващенко А.Б.

ЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ МИГРАНТОВ НА ПРИМЕРЕ ГЕРМАНИИ

Аннотация. В статье автор рассматривает вопрос языковой и культурной интеграции мигрантов на примере Германии. Автор рассказывает о истории вопроса, а также о причинах возникновения необходимости языковой и культурной интеграции в стране

пребывания, а также рассматривает меры, применяемые правительством Германии для осуществления интеграции.

Ключевые слова: интеграция; языковая интеграция; культурная интеграция; мигрант; немецкий язык

Добрый день, я преподаю немецкий язык как основной, так и второй иностранный, и сегодня я хотела бы рассказать о культурно-языковой адаптации мигрантов в новой стране на примере Германии. Так как в учебной программе для бакалавриата и магистратуры есть тема «Миграция», то преподаватели академии, готовясь к занятиям, читают и слушают достаточное количество материалов из немецких источников, которые позволяют проследить некие тренды в вопросе языковой и культурной интеграции мигрантов в Германии, о которых будет рассказано в этом докладе.

В нашем выступлении будут рассмотрены понятия «мигрант», «интеграция», «культурная интеграция», краткая история миграции в Германию, текущее состояние вопроса, меры, предпринимаемые правительством Германии для интеграции мигрантов в общество, а также успешность языковой и культурной интеграции мигрантов в Германии.

Что мы понимаем под мигрантами? Большой современный словарь толкового русского языка определяет мигрантов как «Люди, вынужденные покинуть свое место жительства в силу каких-либо неблагоприятных причин (природных катастроф, боевых действий, преследований по национальному признаку и т.п.) [1]. Викисловарь дает более расширенное определение: «тот, кто покидает своё место жительства в силу каких-либо неблагоприятных причин (природных катастроф, боевых действий, преследований по национальному признаку, экономических трудностей и т. п.)» [2]. Под интеграцией понимается «Объединение в целое каких-нибудь частей или элементов в процессе развития» (Толковый словарь русского языка Ушакова, 2012) [3]. Языковая интеграция определяется как «это процесс освоения и усвоения языка страны пребывания мигрантом с целью облегчения его социальной адаптации и включения в общество». А культурная интеграция – это состояние внутренней целостности культуры и согласованности между различными ее элементами, а также процесс, результатом которого является такое взаимосогласование [4].

Что мы понимаем под миграцией населения? Как пишет в своих работах российская ученая, доктор экономических наук, профессор Ольга Дмитриевна Воробьева: «Миграция населения – это любое территориальное перемещение населения, связанное с пересечением как внешних, так и внутренних границ административно-территориальных образований с целью перемены постоянного места жительства или временного пребывания на территории для осуществления учебы или трудовой деятельности независимо от того, под преобладающим воздействием каких факторов оно происходит – притягивающих или выталкивающих». Языковая интеграция мигрантов является важнейшим адаптивным ресурсом для мигрантов, открывающим путь ко всем остальным условиям и возможностям интеграции в стране пребывания. В Германии изучение немецкого языка является условием «интеграционных контрактов»,

заключаемых государством с иммигрантами, приезжающими для постоянного проживания. Под культурной адаптацией и интеграцией мигрантов понимается процесс освоения иностранными гражданами немецкого языка, социальных и культурных, правовых и экономических норм общества [6].

Миграция в Германии имеет древние корни и прошла через множество изменений на протяжении истории, история миграции в Германии насчитывает тысячелетия. В средние века иммиграция в Германию была связана с торговлей, ремесленниками и студентами, прибывавшими из различных уголков Европы. Однако, наиболее значительное влияние на миграционные потоки оказалось формирование Германской империи в XIX веке. В этот период множество людей из других частей Европы переселялись в Германию, принося свои традиции, язык и культуру.

Одним из самых значительных моментов было послевоенное переселение, когда миллионы людей прибыли в Германию из различных стран, включая Польшу, Чехословакию и Венгрию. В 1960-х и 1970-х годах Германия стала активно привлекать рабочую силу из других стран для удовлетворения потребностей своей экономики. Этот период стал временем массовой иммиграции из Турции, Италии, Греции и других стран. Многие из этих работников остались в Германии на постоянное жительство, что привело к формированию крупных диаспор и разнообразия культур в стране.

Современная миграционная ситуация в Германии связана с беженцами из различных стран, включая Сирию, Афганистан и Ирак. Кризисы и конфликты в этих регионах привели к огромному потоку беженцев, которые ищут убежища и возможности для новой жизни в Германии. Это вызвало дискуссии и напряженность в обществе, но также привело к усилению интеграции мигрантов и созданию программ поддержки.

После 2014 года в Германии произошел значительный рост миграции, особенно беженцев из таких стран, как Сирия, Ирак и Афганистан. Этот рост был обусловлен главным образом гражданской войной в Сирии и другими конфликтами в регионе, а также экономической неопределенностью и политической нестабильностью в других частях мира. Правительство Германии отреагировало на эту ситуацию рядом мер, включая введение пакетов убежища I и II, ужесточение законов об убежище и увеличение финансирования интеграции мигрантов. Также прошли широкие социальные дебаты о проблемах и возможностях, связанных с таким высоким уровнем миграции. Миграция в Германию после 2014 года также привела к изменениям в немецком обществе, особенно с точки зрения культурного разнообразия и необходимости интеграции мигрантов. Была как положительная, так и отрицательная реакция на миграцию, а также множество дискуссий по таким темам, как интеграция на рынке труда, возможности образования, социальная интеграция и культурное разнообразие.

Как уже было сказано, иммиграция в Германию происходила на протяжении всей истории страны и вопросы интеграции мигрантов и до настоящего времени остаются актуальными. На сегодняшний день Германия является одним из лидеров по иммиграции в мире и располагается на втором месте после США по

количеству новых мигрантов, прибывающих в страну на длительные сроки. По данным 2022 года, около 21,2 миллиона человек, что составляет 24%, либо сами имели миграционное прошлое, либо были детьми родителей с миграционным прошлым. В определение миграционного происхождения входят лица, которые сами или чьи родители иммигрировали в Германию из-за границы после 1955 года, т.е. хотя бы один из родителей был либо иностранцем, либо принявшим немецкое гражданство мигрантом, либо является немецким переселенцем из стран СССР или восточной Европы [8]. По самым последним данным Федерального статистического управления Германии от 23 апреля 2023 года 24,3% населения германии имеют миграционное прошлое [9].

На данный момент уже можно сделать некоторые выводы о успешности интеграции послевоенных мигрантов в Германии. Это был сложный процесс, растянувшийся на несколько десятилетий. В целом можно сказать, что многие послевоенные мигранты успешно интегрировались в Германию с точки зрения языка и культуры, хотя существовали и трудности, и проблемы. Многие послевоенные мигранты нашли новый дом в Германии и активно способствовали экономическому и социальному развитию страны. Большая часть из них освоились в немецком обществе, выучили немецкий язык и стали участвовать в различных сферах общественной жизни. Тем не менее, в процессе интеграции были и проблемы. Особенно в первые годы после Второй мировой войны и во время так называемого «экономического чуда» многие гастарбайтеры были наняты в качестве временных работников и часто не имели четкого пути к постоянной интеграции. Это привело к напряженности и социальным проблемам. Однако в последующие десятилетия были приняты различные меры для содействия интеграции мигрантов, включая программы языковой поддержки, возможности образования, интеграцию на рынке труда и социальную поддержку. Многие послевоенные мигранты и их потомки воспользовались этими возможностями и успешно интегрировались в немецкое общество.

Что касается интеграции в немецкое общество мигрантов так называемой последней волны, с 2014 года, то есть некоторые свидетельства того, что интеграция мигрантов в Германии в целом улучшилась. Например, многие мигранты успешно получили образование, нашли работу и влились в общество с момента прибытия в Германию. Кроме того, были запущены различные программы и меры по содействию интеграции. Однако существуют и проблемы, которые могут повлиять на процесс интеграции, такие как языковые барьеры, дискриминация и отсутствие признания квалификаций, полученных за рубежом. Важно подчеркнуть, что интеграция — это непрерывный процесс, который со временем меняется, который зависит от многих индивидуальных и социальных факторов.

Важнейшим источником интеграции для мигрантов является знание языка принимающей страны. Это особенно важно при миграции в страну назначения на постоянное местожительства, но даже для временных трудовых мигрантов знание языка принимающей страны является необходимым условием успешной

интеграции на рынке труда и в обществе. Знание языка позволяет мигрантам узнать о правилах и нормах жизни и возможностях трудоустройства в принимающей стране, повышает их шансы найти легальную работу, увеличивает вероятность контактов с местным населением, снижает зависимость от соотечественников в вопросах трудоустройства и обустройства, обеспечивает реализацию прав мигрантов на профессиональное обучение, медицинское обслуживание и т.д. Таким образом, своевременное и целенаправленное обучение языку является необходимым условием для успешной интеграции в стране с высоким уровнем иммиграции.

Во многих случаях мигранты сталкиваются с проблемой изучения языка страны назначения как одного из условий интеграции. Более того, в современном мире, сталкиваясь с проблемами, возникающими из-за недостаточной или неэффективной интеграции мигрантов в местное общество, принимающие государства предъявляют все более жесткие требования к знанию мигрантами местного языка. Например, в Германии, Нидерландах и Франции изучение языка является одним из условий "интеграционного контракта", заключаемого между мигрантами, желающими обосноваться на постоянное место жительства, и государством. Радикальные европейские политические партии предлагают заставить мигрантов отказаться от родного языка в пользу языка страны происхождения. В Германии в конце 2014 года Христианско-социальный союз (ХСС), правящая на тот момент коалиционная партия ФРГ, выступил с инициативой, согласно которой мигранты, желающие "поселиться на постоянное местожительства" в Германии, должны говорить только на немецком языке, в том числе и дома. Эта инициатива подверглась критике, но в целом была положительно встречена носителями немецкого языка в немецком обществе.

Изучение немецкого языка является важным шагом для людей, мигрирующих в Германию. Это не только позволяет им лучше интегрироваться в общество, но и найти лучшие возможности для образования и трудоустройства. Для многих мигрантов изучение немецкого языка является проблемой, поскольку зачастую это совершенно новый язык, который им приходится изучать с нуля. В Германии существуют различные программы и курсы, которые помогают мигрантам изучать немецкий язык. Многие города и муниципалитеты предлагают интеграционные курсы, которые обучают не только языку, но также культуре и правилам общества. Эти курсы часто спонсируются государством и помогают участникам быстрее интегрироваться в немецкое общество. Существуют также многочисленные добровольные инициативы и организации, которые поддерживают мигрантов в изучении языка. Они часто предлагают индивидуальную поддержку и практические упражнения для применения полученных знаний в повседневной жизни. Однако изучение немецкого языка важно не только для интеграции, но и для профессионального успеха. Многие работодатели ожидают, что их сотрудники смогут говорить по-немецки, особенно на работах, требующих прямого контакта с клиентами или коллегами. В Германии разработаны и успешно осуществляются следующие ключевые

стратегии и программы, с помощью которых осуществляется языковая и культурная интеграция мигрантов в Германии:

1. Интеграционные курсы: Мигранты имеют право принимать участие в интеграционных курсах, спонсируемых Федеральным ведомством по делам миграции и беженцев (BAMF). Эти курсы включают в себя изучение немецкого языка, а также знание права, общества и культуры Германии.

2. Поддержка волонтеров. Многие волонтерские инициативы и организации предлагают мигрантам поддержку в изучении немецкого языка и культурной интеграции. Сюда входят языковые спонсоры, тандемные партнерства и различные культурные мероприятия.

3. Школьная интеграция. Дети-мигранты интегрируются в немецкие школы, где они изучают немецкий язык и культуру в рамках обычных школьных уроков. Существуют также специальные программы поддержки школьной интеграции.

4. Межкультурное обучение: Межкультурное обучение предлагается сотрудникам государственных учреждений, компаний и образовательных учреждений с целью содействия пониманию различных культур и облегчения интеграции.

Федеральное правительство, состоящее из коалиции СДПГ, Союза 90/Зеленых и СвДП («светофорная коалиция»), разработало закон, который включает концепцию «единства в многообразии» и дополняется другими мерами. Чтобы обеспечить быструю интеграцию в Германии, все люди, прибывающие в Германию, должны с самого начала иметь право на интеграционные курсы. До сих пор, например, просители убежища, как правило, не имели права принимать участие в интеграционных курсах. Федеральное правительство также поддерживает профессиональные языковые курсы, консультационную службу федерального правительства по вопросам миграции и самоорганизации мигрантов. В целом, правительство предусматривает дальнейший вклад в расходы, связанные с беженцами, и поддержание совместной интеграционной работы федеральных земель и местных властей.

В целом языковая и культурная интеграция мигрантов в Германии поощряется посредством различных мер на уровне государства, муниципалитетов и гражданского общества, чтобы гарантировать, что мигранты получают необходимую поддержку для успешной интеграции в немецкое общество.

В заключение следует сказать, что долгосрочные последствия миграции в Германию после 2014 года еще нельзя полностью проанализировать, но очевидно, что она изменила страну во многих отношениях. Интеграция мигрантов в различных аспектах, не только языковая и культурная, но и, например, профессиональная, остается важной задачей для Германии, и продолжается работа по разработке соответствующих мер для решения этих проблем. Сегодня миграция остается одним из ключевых аспектов германской политики и общества. Страна продолжает разрабатывать стратегии для управления этим явлением, включая интеграцию мигрантов, защиту прав человека и борьбу с ксенофобией. Разнообразие культур, языков и традиций

стало неотъемлемой частью современной Германии, что делает миграцию одним из ключевых аспектов ее социальной и экономической жизни.

Для того, чтобы языковая и культурная интеграция иммигрантов в Германии была еще более успешной, необходима совместная работа органов власти, образовательных учреждений и общественности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. <https://slovar.cc/rus/tolk/50967.html>
2. <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BC%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%82>
3. <https://slovar.cc/rus/ushakov/403365.html>
4. В.Г. Николаев. Культурология XX век. Энциклопедия. М. 1996. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/1640/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F
5. Воробьева О.Д. Миграционные процессы населения: вопросы теории и государственной миграционной политики // Проблемы правового регулирования миграционных процессов на территории Российской Федерации / Аналитический сборник Совета Федерации ФС России — 2003. — № 9 (202). — С. 35.
6. Федеральный закон РФ о социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации [электронный ресурс]. Режим доступа: [https://mgimo.ru/upload/2018/10/FZ-o-adaptacii.pdf#:~:text=3\)%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%B8%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F,%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%BC%D0%B8%20%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D0%B8%20%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%BC%20%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%D0%BC](https://mgimo.ru/upload/2018/10/FZ-o-adaptacii.pdf#:~:text=3)%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%B8%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F,%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%BC%D0%B8%20%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D0%B8%20%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%BC%20%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%D0%BC) (Дата обращения 14.01.2024)
7. Шевченко А.П. Политика «нулевой терпимости» президента Д.Трампа // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Квант-Медиа. Москва. 2018. С. 171-181.
8. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2017/08/PD17_261_12511.html
9. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html

Игнатьева Т.В.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТЕРМИНОВ «КУЛЬТУРА РЕЧИ» И «ЭКОЛОГИЯ ЯЗЫКА»

Аннотация. В ряду дисциплин, изучающих язык в человеческом сообществе, находится экология языка, имеющая тесную взаимосвязь с культурой речи. Цель статьи: выявление современной специфики понятия «экология языка» в сравнении с кругом традиционных явлений культуры речи. Обозначенные понятия рассмотрены в сопоставительном и

методическом аспектах, в структуре дисциплин выявлен элемент, направленный на формирование межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: культура речи; экология языка; лингвистический термин; сохранение языка

В последние десятилетия расширяется круг междисциплинарных связей. Такую тенденцию показывает сравнение содержания и функционирования терминов «культура речи» и «экология языка». Эти понятия появились в 70-е годы XX века. В основном корпусе Национального корпуса русского языка обнаружено 12 текстов и 29 примеров, содержащих понятие «культура речи», в газетном корпусе – 30 текстов и 32 примера (данные на 1.12.2023 г.). В основном корпусе Национального корпуса русского языка обнаружен один случай употребления словосочетания «экология языка». Информационная база РИНЦ предлагает 31 577 публикаций по запросу «культура речи» и 12 199 публикаций об экологии языка. Таким образом, мы наблюдаем более активное использование понятия «культура речи».

В настоящий момент «культура речи» – это во многом методическое понятие, описывающее содержание учебной дисциплины, также культура речи в значительной степени дает характеристику человека. Термин «экология языка» имеет лингвистическую основу, вместе с этим активно используется философами и передает характеристику общества. Здесь возникает традиционное сопоставление понятий язык и речь, однако в ряде публикаций упоминается «экология речи». На фоне развития дисциплин, показывающих язык в человеческом сообществе (*социолингвистика, лингвокультурология и др.*), следует выяснить специфику предмета изучения культуры речи и экологии языка.

В.В. Виноградов в статье «Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания» (1964 г.) приводит ряд определений понятия «культура речи», среди которых привлекает внимание высказывание М. Агафоновой: «Культурной обычно считают такую речь, которая отличается *национальной самобытностью* (курсив наш), смысловой точностью, богатством языка, логической стройностью и грамматической правильностью, выразительностью и художественной изобразительностью». В.В. Виноградов подчеркивает необходимость «глубоко понять и активно воспринять структурные нормы и формы современного языка в их внутреннем единстве» [2].

Предмет изучения культуры речи расширяется в связи с активным применением деятельностного подхода [5]. В середине 70-х годов XX века В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев и Б.С. Шварцкопф писали, что литературноязыковая норма требует изучения с учетом анализа «психологических законов, управляющих речевой деятельностью» [6].

Л.И. Скворцов выделил две ступени освоения литературного языка: правильность речи (соблюдение норм литературного языка) и речевое мастерство (умение выбирать из сосуществующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически уместный, выразительный, доходчивый и т.п.). Именно этот подход положен в основу трактовки учебных курсов культуры речи (раздел лингвистики, предметом изучения которого является речь

правильная и речь хорошая) [9, с. 116-117]. Нормативность понимается широко и включает в себя единство трех сторон: нормативной, коммуникативной и этической.

Культура речи рассматривается как осознанная речевая «деятельность по созданию целенаправленной и целесообразной, этически корректной эффективной речи в заданных или смоделированных условиях общения» [3, с. 112]. Деятельностный подход позволяет развивать методическую систему, направленную на совершенствование различных видов речевой деятельности.

А.П. Сковородников сравнивает понятия «культура речи» и «речевая культура». Обозначает их как «разные, хотя и соотносительные феномены» [12, с. 52]. В представлении автора высокий уровень культуры речи характеризует представителя элитарной речевой культуры. Ученый обозначает признаки элитарного типа речевой культуры, «которые в модели культуры речи выступают как набор культурно-речевых компетенций первостепенной важности» [12, с. 54]. Набор этих культурно-речевых компетенций может стать основой для методического комплекса: коммуникативно-стратегическая, аргументативная, перцептивная, конфликтологическая, эристическая, контрманипулятивная и языково-идеологическая компетенции. В современных условиях возрастает значение контрманипулятивной и языково-идеологической компетенций, предусматривающих «знание приемов речевой манипуляции для обеспечения личной и коллективной информационной безопасности», а также «владение системой концептов, позволяющих ориентироваться в идеологических контекстах и противоречиях современности» [12, с. 54].

С 60-х годов до настоящего времени понятие «культура речи» основано на правильности (языковая норма) и выразительности речи, эффективности высказывания (коммуникативный аспект). Владение литературным языком является важным элементом профессиональной компетенции. Литературный язык – основа государственности, забота о нем – признак национального самосознания.

Эйнар Хауген определял экологию языка как «изучение взаимодействия между любым конкретным языком и его средой» [17, с. 21]. М.Р. Кармова отмечает, что понятие «экология» было заимствовано из биологии и перенесено в лингвистику скорее как метафора. Экология языка была задумана как широкая междисциплинарная структура [4, с. 87]. В рамках экологии языка все ученые признают важность правильной, соответствующей норме речи (эта позиция также лежит и в основе культуры речи). Что же является специфичным для экологии языка? Ответить на этот вопрос помогает сопоставление экологии языка и ряда смежных дисциплин.

1. Экология языка и философия. Философы, принадлежащие к самым разным философским традициям и направлениям, рассматривают современные проблемы через призму языка. Понятие «экология языка» эволюционировало и стало использоваться для решения вопросов социального, образовательного, исторического и развивающего характера [4, с. 87]. Сложность лингвистических вопросов и неоднозначность восприятия термина привели к развитию

лингвистического экологизма, послужившего отправной точкой для создания политической эколингвистики, позволяющей предложить варианты изменения социально-экономической и культурной организации людей [4, с. 89].

2. Экология языка и семиотика. Ученые рассматривают природу языкового знака и суть языка как признака вида. Кравченко А.В. считает, что «лингвистика как наука до сих пор не имеет четкого представления о своем объекте – языке как уникальной особенности нашего биологического вида». Языковой знак и его значение рассматривается как элемент «биологической адаптации» [7, с. 21]. Исследователь считает, что актуален вопрос о влиянии «употребления» знаков на человека как биологический вид; «о роли языка в развитии нашего вида с точки зрения эволюции» [7, с. 22]. Необходимо активно исследовать звучащую речь, чтобы понять природу языка.

3. Экология языка и лингвокультурология. Ученые рассматривают соотношение языкового и этнокультурного сознания. Важным фактором сохранения языка является преодоление языкового нигилизма. А.И. Халидов рассматривает проблему на примере взаимоотношений абхазского, грузинского и русского языков, автор отмечает, что «неразвитость функционально-стилистических и терминологических систем не позволяет адыгским языкам в полной мере выполнять функции государственных языков в абсолютном большинстве основных сфер общения» [15, с. 197]. Однако необходимо развивать адыгские языки для сохранения самосознания нации.

Взаимодействие языков может проявляться в билингвизме, который «не нарушает процесса самоидентификации при условии, что оба языка участвуют в реализации деятельностных, когнитивных и коммуникативных компетенций» [4, с. 90]. Оказывается, что экология языка затрагивает вопросы межкультурного взаимодействия.

4. Экология языка (эколингвистика) и общая экология. Характеризуя современную проблематику экологии языка, можно объединить позиции ряда исследователей, которые отмечают влияние речи на физическое состояние человека. Л.П. Сидоренко утверждает, что «экологизация языка необходима в наше время для его сохранения и защиты от различных негативных влияний, как со стороны, так и изнутри – для предотвращения деградации и вымирания» [11, с. 156].

Е.П. Франко и М.В. Франко отмечают, что экологизация языка связана с языковой политикой, которая должна быть направлена на сохранение моральных и духовных ценностей, национальной идентичности и «очищение речевой среды» [13, с. 27]. Л.В. Хабарова определяет речь как экосистему, самообновляющуюся, самовозрождающуюся, служащую «как современному человеку, так и последующим поколениям» [14]. Как говорят исследователи, в бережном отношении к родной речи проявляется забота культурного человека о будущем [13, 14].

Экология языка (эколингвистика) должна стать регулятором, обеспечивающим сохранность языка. Какие же проблемы считаются эколингвистическими:

- избыточное употребление иностранной лексики;
- распространение жаргонной и ненормативной (обсценной) лексики;
- физическое и биологическое воздействие слова;
- использование сокращенных форм слов;
- упрощение навыков устного общения;
- вымирание письменной культуры;
- уменьшение объема и качества языкового образования в школах и вузах;
- сокращение базы разговорного русского языка в связи с геополитической обстановкой в мире;
- массовая безграмотность [11, 13, с. 29].

В отношении личности различают «экологичное» и «неэкологичное» речевое поведение. «Экологичное» речевое поведение предусматривает поддержание и сохранение чистоты коммуникативной среды, например, соблюдение такта речевого общения и следование языковой норме и т.п. «Неэкологичное» речевое поведение – «это сознательное и неосознаваемое загрязнение речи, например, нарушение законов речевого общения, отклонение от языковых норм» [1, с. 151]. Неэкологичным признается речевое манипулирование. Развитие коммуникативных навыков (владение умениями устного общения, способность к спонтанной беседе с соблюдением всех речевых норм, владение навыками аудирования) помогает сохранению экологии языка. Экология языка рассматривается как фактор межкультурного взаимодействия: «Обучение грамотной речи с использованием в правильных соотношениях знаний о жизни и быте народа, о духовном наследии России и о ее вкладе в мировую культуру позволит подготовить человека к диалогу культур» [10, с. 366].

Л.П. Сидоренко приводит факты, которые показывают, что ученые пытаются рассматривать «речь как информационное оружие... Любое произнесенное слово – это не что иное, как волновая генетическая программа, которая встраивает в организм те или иные структуры и способна существенно изменить настроение и здоровье человека, даже полностью изменить его жизнь» [11, с. 159].

Развитие, функционирование и сохранение языка рассматривается культурой речи и экологией языка. В основе культуры речи лежит деятельностный подход, традиционно в составе культуры речи выделяют нормативный, коммуникативный и этический компоненты. Уже на начальном этапе формирования дисциплины отмечено, что культура речи имеет национальное своеобразие. Изучение культуры речи невозможно без учета влияния психологических факторов. В современных условиях для защиты личности культура речи предусматривает контрманипулятивную и языково-идеологическую компетенции.

Экология языка изучает взаимодействие между конкретным языком и его средой. Элементом этой среды могут быть и другие языки. Язык рассматривается как фактор выживания национальности и человечества в целом. Таким образом, в поле зрения экологии языка оказываются проблемы межкультурного

взаимодействия. Для экологии языка важны правильность речи и психологический аспект взаимодействия языков. Принципы экологии языка определяют национальную языковую политику и безопасность личности, помогают сохранить здоровье человека.

Информирование о проблемах экологии языка уместно в учебных коллективах, объединяющих представителей различных национальностей, т.к. это расширяет представление о языковой норме, функционально-стилистической дифференциации языка и вносит вклад в преодоление языкового нигилизма.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аргашикова С.Х., Богатырева И.Ю. Речевое поведение молодежи в Интернет-пространстве // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2020. № 13.
2. Виноградов В.В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания // Вопросы языкознания, 1964 г.) // Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 1.12. 2023 г.).
3. Ипполитова Н. А. Русский язык и культура речи: учебник. М.: Релби: Проспект, 2004. 440 с.
4. Кармова М.Р. Об экологии языка многочисленных и малочисленных этносов в эпоху глобализации: специфика некоторых процессов// Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». DOI 10.25688/2078-9238.2020.33.1.12// URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 1.12. 2023 г.).
5. Коренева А.В. Многоаспектность культуры речи и ее влияние на содержательное наполнение курса «Русский язык и культура речи»// URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 1.12. 2023 г.).
6. Костомаров В.Г., А.А. Леонтьев, Б.С. Шварцкопф Теория речевой деятельности и культуры речи // Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. С. 39-46.
7. Кравченко А.В. Язык и экология человека: от картезианской лингвистики к эколингвистике // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4 (1). С. 20–31.
8. Налимова Т.А. Вопросы экологии языка и речи на занятиях по русскому языку и культуре речи // URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 1.12. 2023 г.).
9. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова [и др.]. М.: Дрофа, 2004. 240 с.
10. Сабанчиева А.К., Карчаева С.Х., Безрокова М.Б. Некоторые размышления об экологии языка // Проблемы экономики и юридической практики. 2020. Т. XVI. №2. С. 365-367.
11. Сидоренко Л.П. Экология языка в современной России: тенденции и проблемы/ Сидоренко Л.П.// Право и практика. 2017 год. № 2. С. 156-161.
12. Сковородников А.П. Об элитарном (полнофункциональном) типе речевой культуры и культуре речи// Мир русского слова. № 2, 2008. С. 51-59.
13. Франко Е.П., Франко М.В. Экология языка в современном обществе // Политическая лингвистика. 2019. № 5 (77). С. 26-33. DOI 10.26170/pl19-05-02.
14. Хабарова Л.В. Обзор статьи Л.И. Скворцова «Язык общения и культура (экология и язык)»: реф. / Благовещенский филиал Москов. акад. предпринимательства при правительстве г. Москвы. Благовещенск, 2007. 3 с.
15. Халидов А.И. Экология языков Кавказа. статья вторая: абхазско-адыгские языки Вестник Академии наук Чеченской Республики, № 1 (18), 2013. С. 191-198.

16. Шакурова Е.С. Старчикова И.Ю. Экология русского языка // Глобальный научный потенциал № 4 (121)2021. С. 244-247.

17. Coupland N. The handbook of language and globalization. Oxford: Blackwell Publ, 2010. 672 p.

Исмайлова Л.Г.

КОНЦЕПТ «ЖИВОТНОЕ» В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК

Аннотация: В данной статье рассматривается тема концепт «животное» в азербайджанской лингвокультуре на материале пословиц и поговорок. Цель статьи показать и систематизировать наиболее употребительные пословицы и поговорки, в которых ярко выражены такие человеческие качества, как лень, жадность, скупость.

Ключевые слова: концепт; животное; пословицы; поговорки; лень; жадность; скупость

Концепт «животное» – важнейший компонент культуры человека. У каждого народа есть свое понимание концепта «животное». И одним из важных кладезей, первоисточников исследования концепта «животное» в любой лингвокультуре являются пословицы и поговорки – меткие выражения, созданные народом. У азербайджанцев пословица называется «аталар сёзю», что означает – «слова отцов» или «слова предков»

Азербайджанцы по своей природе очень эмоциональны. Может, именно поэтому в языке существует много пословиц и поговорок, буквально на любой случай жизни существует своя пословица. При этом каждая из этих имеет многочисленные варианты, синонимы и антонимы.

В пословицах и поговорках всегда находит свое отражение вся многосторонняя жизнь народа. В них четко прослеживаются все стороны деятельности человека, его характер, достоинство и недостатки.

Пословицы содержат эмоционально-экспрессивную оценку поступков человека, событий, явлений.

Особенности национального менталитета народа ничто так не отражает, как пословицы и поговорки. Именно с их помощью можно понять культуру, характер, склад ума, поведение и мудрость народа.

Проблема взаимосвязи языка и культуры нашла свое всестороннее обоснование в трудах И. Бодуэна де Куртене, В. фон Гумбольта, А. Потебни, Ф. де Соссюра, Г. Штейнталя, В. Н. Телия и др. Следует отметить такие труды, как Гамидов И.Г., Ахундов Б.Г., Гамидова Л.И. Азербайджанско-русский, русско-азербайджанский словарь пословиц и поговорок, исследовательские работы Байрамова Г., Мирзалиевой М., «Философия грамматики паремико-фразаологических единиц» И. Гамидова, Курбанова А.

В «русско-азербайджанском фразеологическом словаре», (2006г.) автором которого является М.Т.Тагиев, «Азербайджанско-русском словаре пословиц и поговорок» - коллективная работа Гамидова И.Г., Ахундова Б.Г., Гамидовой

Л.И.,(2009 г.), «Крылатых словах в азербайджанском языке» Тагиева Х.М. (1992 г.) можно найти много пословиц и поговорок с концептом «животное».

Когда в пословице идёт речь о каком-нибудь животном, в иносказательной форме говорится о каких-то человеческих недостатках. Например, в произведениях азербайджанских писателей часто встречаем пословицы о верблюдах. «*Dəvə onunayanda qar yağar*» / [букв.: Когда верблюды танцуют, идет снег] // вести себя неадекватно своему возрасту и состоянию. / о несчастливом, неудачливом человеке. [1, с. 120] // *Бедному жениться и ночь коротка*. [2, с. 16].

Про человека, который очень долго помнит зло, никогда не простит обиду, и при первой возможности будет мстить, говорят «*Dəvə kini*» / [букв.: Злоба верблюда] // злопамятный, как верблюд. Часто в беседах можно услышать выражение «*dəvə kimi kinlidir*» / [букв.: Злопамятный, как верблюд]. На востоке считают, что *верблюд* – не только злопамятное животное, но и мстительное, не успокоится, пока не отомстит.

Люди отправляются в хадж, в священный город мусульман Кербелу и другие города паломничества. А после их возвращения их называли хаджим, кербелой и мешхедом. Непорядочные даже если сто раз посетят священные места, порядочными не станут. И про таких говорят: «*Dəvə Məkkəyə getməklə Həsə olmaz*» [букв.: Верблюд не станет хаджи, отправившись в Мекку].

Есть много людей, у которых очень высокие амбиции, если дать им власть, они тут же используют все свои полномочия. О таком человеке говорят: «*Allah dəvəyə qanad versəydi, dünyada uçulmuş dam-daş qalmazdı*» / [букв.: Если бы Бог дал крылья верблюду, в мире не осталось бы крыши, камня] // *Бодливой корове бог рог не дает. Кабы свинье рога - всех бы со свету сжила*.

Когда долго приходится ждать обещания, и не верится в исполнении обещания используют пословицу «*Dəvənin quyruğu yerə dəyəndə*» / [букв.: Когда хвост верблюда коснется земли] // *когда рак на горе свистнет и рыба запоем*.

Если человек по натуре гнилой, непорядочный, подлый, то, как бы он не старался глубоко спрятать все это под маской добра, когда-нибудь его нутро безусловно выйдет наружу. И в таких случаях говорят: «*Dəvəni xalçanın altında gizlədə bilməzsən*» / [букв.: Верблюда под ковром не спрячешь] // *шило в мешке не утаишь*.

Часто бедного, несчастного, жалкого человека сравнивают с арабом, у которого умер верблюд. Арабы ведут кочевой образ жизни, считают, что верблюды самые умные, терпеливые и выносливые животные. Вместе с верблюдом араб мог передвигаться по знойной пустыне. И если верблюд в пути подышал, то это было настоящей трагедией для араба. «*Dəvəsi ötmüş ərəb*» / [букв.: араб, у которого подох верблюд] / *Не первая зима волку зимовать*.

«*Dəvə asta gedər, çox gedər*» [букв.: Верблюд идет медленно, но долго] // «*Мерно да верно шагает*», «*Тише едешь, дальше будешь*».

«*Dəvəni toya çağırıblar: ya su daşı, ya odun daşı*» / [букв.: Приглашали верблюда на свадьбу: то ли воду возить, то ли дрова возить]. Синоним этой пословицы: «*Dəvəni toya çağırdılar, dedi: Çalmağ bilmirəm, onunmaq bilmirəm, ya suya göndərəcəklər, ya oduna*» / [букв.: Пригласили верблюда на свадьбу, он

сказал - Я не умею играть, не умею танцевать, либо за водой пошлют, либо в лес за дрова) // *Вола зовут не пиво пить, а хотят на нем воду возит.*

«*Dəvəni itirib, nalını axtarır*» / [букв.: Потерял верблюда, подкову ищет.] // совершив неповторимое, бессмысленное, сожалеет о мелочах.

«*Dəvədən böyük fil var*» / [букв.: Слон больше верблюда] // *Чем похвалишься (хвалился), тем и подавишься (подавился). Не чванься, горох, перед бобами, будешь сам под ногами.*

«*Dəvənin boynu kimi düzdür*» / [букв.: Прямая, как верблюжья шея] // о том, что не так.

«*Dəvə başın soxar rambığa, gözlərini də bərk-bərk umar. Deyər : - Məni heç kəs görmədi*» / [букв.: «Верблюд сует голову в вату и крепко зажмуривает глаза. Он говорит: - Меня никто не видел].

Часто о неуклюжем человеке говорят: «*Dəvə durdu, damı uçdı*» / [букв.: Верблюд встал и снес крышу] // *Конь бежит, земля дрожит.*

Про кроткого человека с очень мягким характером, говорят: «*Yazıq heyvan*» / [букв.: бедное животное] // *бедняжка.* «*Allahın heyvanı*» / [букв.: божье животное] // *олух царя небесного;*

«*Qızı kimi*» / [букв.: как овечка] // *невинная овечка.* Такие люди терпеливы, могут сносить обиды и оскорбления, при этом не раздражаются, не возмущаются. И никогда не подумают даже отомстить обидчику. Такой человек уступчив и благоразумен.

Про человека, который не умеет ни читать, ни писать, о некомпетентном человеке, у которого нет способностей ни к чему могут сказать: «*İki eşşəyin arpasını bölə bilmir*» / [букв.: не умеет делить ячмень между двумя ослами] // *ни в зуб ногой // не знает ни бе, ни ме.*

Про грубого и невежественного человека, не обладающим тонким вкусом и не способный оценить хорошее, говорят: «*Eşşək nə bilir zəfəran plov nədir, eşşək nə bilir xurmanın dadını*» / [букв.: Какой осел знает, что такое плов с шафраном, какой осел знает вкус фиников] // о бескровном человеке, который не может отличить добро от зла.

«*Eşşəyə qızıl yükləsən, qiyməti artmaz*» [букв.: Если погрузить золото на осла, его цена не увеличится] // *Свинья в золотом ошейнике все свинья. Как свинья в кафтан ни ряди, она свиньей и останется.* Внешний вид не может изменить сущности предмета или личности, которые остаются неизменными, независимо от того, как они могут выглядеть или какой статус у них есть. Не стоит оценивать вещи и людей по внешнему виду, так как это может быть обманчивым.

«*Eşşək eşşəyə uzunqulaq deyər*» / [букв.: Осел называет осла длинноухим] // *Слепец слепцу глаза колет, а оба зги не видят.*

«*İt araba kölgəsində yatar, elə bilər öz kölgəsidir*» [букв.: Собака спит в тени телеги, но думает, что в своей тени // *Поднял морду — и кочергой не достанешь — гордый человек такого высокого мнения о себе, что любые советы он даже просто не слышит и пропускает мимо ушей.*

Про плохого человека, недостойного уважения, говорят «*Adı it dəftərində uoxdur*» [3, с. 12] / [букв.: Его имени нет в собачьей тетради]. Во времена

монгольского ига, враги грабили, сжигали все на своем пути, забирали женщин и мальчиков. Азербайджанцы решили платить завоевателям любую дань, лишь бы защитить свои семьи. Тогда монголы начали проводить перепись населения, завели тетради, куда записывали имена трудоспособных мужчин. Женщин, стариков и детей не записывали. Те, чье имя попадало в список, вынуждены были платить налоги, так что попасть в эти тетради было большим горем. Со временем в народе и в литературе появилось выражение «собачья тетрадь». И если о ком-то скажут, что *его имени нет даже в собачьей тетради*, значит, речь идет о недостойном, дурном человеке.

«*Səni it yerinə də qoymuram*» / [букв.: Тебя не ставлю даже на место собаки] // *обращаться, как с собакой*;

«*It döymək*» / [букв.: бить собак] // *гонять собак*. Говорят о ленивом человеке, у которого нет желания трудиться. [4, с. 82]

О человеке, про которого никто ничего не знает, который избегает разговоров о своих делах, говорят: «*Köhnə qurd*» / [букв.: старый волк] // *тертый калач*;

Когда азербайджанцы хотят сказать о таких качествах человека, как хитрость, ловкость, лукавство, о человеке, который скрывает свои истинные намерения, и который для достижения своих целей готов идти непрямым, а обманным путем, говорят: «*Tülkünün quyruğu*» / [букв.: лисий хвост] // *хитрый лис*; «*Tülkü kimi bəcdir*» / [букв.: хитрый, как лиса];

«*Özünü tülküliyə vurmaq*» [букв.: прикидываться лисой] // *лестить, обманывать*.

«*Sıçan-pişik oyunu oynamaq*» / [букв.: Играть в кошки-мышк] // *лгать, хитрить, обманывать друг друга*.

«*Tisbağa qınından çıxıb qınıni bəyəntir*» / [букв.: Черепашка вышла из панциря и ей не нравится свой панцирь] // О людях, которые покинули свои родные места, родной дом, и потом дурно скверно говорят о тех местах, где провел когда – то свою жизнь.

«*Pişiyə rast gələn sıçan kimi*» / [букв.: Как мышь, встретившая кошку] // *как человек, который сильно чего-то боится, трус*.

«*Pişiyimiz oğlan doğub*» / [букв.: Наша кошка родила мальчика] // *выражает чью-то насмешку и сарказм по отношению к тому, что произошло*.

«*Kirpi kimi qınına çəkilmək*» / [букв.: Прятаться как ёжик] // *употребляют, когда кто-то устранился от общества от людей*.

«*Qoyun dərisinə girmiş canavar*» / [букв.: Волк в овечьей шкуре], так говорят о двуличных, подлых людях, которые скрывают свои истинные помыслы под маской порядочности. Порой говорят «*Qoyun dərisinə girmiş qurd*».

Про человека, который хвастается, уверен в своем превосходстве над другими, говорят «*Ağzına çullu dovşan sığdır*» / [букв.: во рту не вмещается заяц, покрытый попоной] // *обещает с три короба*. Человек слишком самоуверенный.

Когда говорят о бесстыжем человеке употребляют «*Yeyib halvanı, minib eşşəyi*» / [букв.: Съел халву, сел на осла]. В произведении А. Джафарзаде «Вспомни меня» есть такой эпизод. Однажды на стены домов расклеили листовки, на которых было написано, что мулла в своем доме, в сарае хранит

вино. Мало того, он еще дома сам делает вино (что, как известно, запрещено Кораном). Люди пошли к нему, долго искали и наконец-то, нашли. Мулле общипали бороду, посадили на осла задом наперед и так провезли по многолюдным местам, по улицам, по базару: «*Yeyib halvani, minib eşşəyi*».

Когда человек очень жадный и скупой, про такого говорят: «*Ölü eşşək axtarır nalını çıxartsın*» / [букв.: Ищет сдохшего ишака, чтобы снять его подкову];

Человек, любящий властвовать над другими, говорят: «*At oynatmaq*» // вести себя как правитель, доминировать, делать то, что хочешь, властвовать;

«*Fil qulağında yatmaq*» / [букв.: Спать на ухе слона] // человек, которого ничего не интересует, ничего не знает // *море по колено*.

«*Atdan düşüb, eşşəyə mindi*» / [букв.: слез с лошади, сел на осла] // *променял шило на мыло*.

«*Atı atın yanında bağlasan rəngin götürməsə də, xasiyyətin götürər*» / [букв.: Если привязать лошадь к лошади, она не примет ее цвет, а характер возьмет] // *с кем поведешься, от того и наберешься*.

«*At ölüb, itlərin bayramıdır*» / [букв.: лошадь умерла, у собак праздник] // *без kota мышам масленица*. Если нет, того, кого боятся, то устраивают праздник.

О человеке, которому не жалко чужое добро, имущество, говорят: «*At özgənin, ot özgənin: süür, yerisin, vur, çatlasın*» / [букв.: Конь не твой, трава не твоя: гони, пусть идет, бей, пусть трещит] // *конь не свой, погоняй не стой*.

«*Yeyin gedən atı mahmızlamazlar*» / [букв.: быстрого коня не высекут] // *на пословного коня и кнута не надо; на ретивого коня не кнут, а вожжи*. [5, с. 214]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гамидов И.Г., Ахундов Б.Г., Гамидова Л.И. Азербайджанско-русский, русско - азербайджанский словарь пословиц и поговорок. – Баку, 2009. – С. 560
2. Русские пословицы и поговорки. Составители – Аникин В.П., Кирдан Б.П., Селиванов Ф.М. М., 1988. – С. 480
3. Муса Адилов. «Niyə belə deyirik». Баку.1982. – С. 236.
4. М.Т. Тагиев. Русско-азербайджанский фразеологический словарь. Баку, 2006, – С. 348.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка(I-IV т.т.)М., – С. 2717.

Кабанова И.А.

ПОЛИТИЧЕСКИЙ КОНСЕНСУС КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТОМ В СОВРЕМЕННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация: в статье рассматривается проблема внешнеполитического взаимодействия между государствами на международном уровне, а также место и механизм такого инструмента во внешнеполитическом взаимодействии как консенсус.

Ключевые слова: консенсус, взаимодействие, внешнеполитический, компромисс;

Большую часть истории человечества отношения между государствами диктовались с позиции силы или слабости и, таким образом, такое понятие и инструмент в международных отношениях как компромисс было в большей степени актуально. Компромисс по большей части диктовал и означал чаще всего уступки более слабой стороны в конфликте. Однако в современной политической и международной среде отношения между странами диктуются не с позиции силы, поскольку современное мировое сообщество в большей части приняло демократические принципы сосуществования и политику следования таковым и в международных отношениях. Поэтому такое понятие и инструмент политического взаимодействия как консенсус должно выходить в международных отношениях на первый план, в особенности в решении конфликтных или спорных ситуаций.

Вооружённый конфликт в любой своей форме и проявлении в современном мире является абсолютно неприемлемым в разрешения международных конфликтных ситуаций. Основой военной доктрины ВС РФ последнее десятилетие было стратегическое сдерживание: «п. 4. Военная доктрина отражает приверженность Российской Федерации использованию политических, дипломатических, правовых, экономических, экологических, информационных, военных и других инструментов защиты национальных интересов Российской Федерации и интересов ее союзников» [1]. В этой связи поиск путей решения межрегиональных и внешнеполитических конфликтов невоенными способами становится всё более актуальным в современном мире, как для России, так и для зарубежных государств.

Открытая конфронтация как механизм разрешения конфликтов исчерпала себя в современных международных отношениях. Компромисс или консенсус становятся сейчас уже не только основным инструментом профессиональной дипломатии, но и выходят на более высокий уровень в международных отношениях, всё чаще становясь частью языка глав государств и правительств [2]. Эти формы межгосударственных отношений более сложны и требовательны, однако, их основная цель – не нанесение явного вреда людям, государствам, инфраструктуре в полной мере оправдывают прилагаемые усилия. Достижение консенсуса сторонами не только помогает предотвратить военный конфликт, но и в значительной мере расширяет горизонты как двустороннего, так и многостороннего сотрудничества.

Помимо этого, в любой спорной ситуации или конфликте стороны являются взаимозависимыми в большей или меньшей степени, и именно эта взаимозависимость и заставляет зачастую искать точки соприкосновения искать компромисс или пути достижения консенсуса [4]. Здесь уместно было бы вспомнить слова американского экономиста, лауреата Нобелевской премии 2005 года «За расширение понимания проблем конфликта и кооперации с помощью анализа в рамках теории игр» Томаса Кромби Шелинга: «Чистый конфликт, в котором интересы двух противников полностью противоположны, - особый случай; он применяется в случае войны до полного истребления... По этой

причине «выигрыш» в конфликте не имеет строго состязательного смысла; это не победа, одержанная над врагом. Здесь подразумевается выигрыш относительно своей собственной системы ценностей, и его можно добиться путем переговоров, компромиссов, а также избегая поступков, наносящих обоюдный ущерб» [8]. Эта стратегия в конфликте обозначается Т. Шелингом как теория взаимозависимых решений (к слову, жаль, что его труды не в достаточной степени изучены руководством его страны) [8]. Здесь можно добавить, что самый большой выигрыш для сторон конфликта – это недопущение его дальнейшей эскалации в любом направлении. Но в этом случае обе стороны спора, конфликта, конфронтации должны быть открыты к взаимному диалогу и прилагать взаимные усилия к решению назревающего конфликта или острых разногласий по позициям именно через диалог, компромисс, консенсус, а не при помощи военной силы. В этой связи стоит также упомянуть ещё две теории, разработанные Т. Шеллингом – это теория ограничения войны и теория сдерживания [8]. Сам факт возникновения и дальнейшей разработки подобных теорий свидетельствует о глобальном осознании современного мирового сообщества бессмысленности войн и вооружённых конфликтов в любом их проявлении. Здесь ещё раз хотелось бы упомянуть принцип стратегического сдерживания, который был основой военной доктрины ВС РФ с 2010 года [1]. Эти теории были разработаны на западе вследствие возникновения мощного социалистического лагеря, во главе с СССР, который в моральном, этическом, экономическом, социальном отношении противостоял и резко рознился со странами западного мира, был недостаточно понятен и приемлем для этих стран, и как следствие вызывал банальный страх. Сегодня это противостояние ушло в прошлое, однако, количество конфликтов международных, региональных в мире не уменьшилось. Геополитическая ситуация в мире критически изменилась за последние тридцать лет после Советского Союза, возникли новые экономические, политические полюса, которые борются за влияние над сателлитами, находящимися порой на других континентах. Всё это делает теории, разработанные в середине прошлого века ещё более актуальными, поскольку главная философия выдвинутых Т. Шелингом теорий заключается в том, что и в самых острых конфликтах не нужно воспринимать противостоящую сторону как абсолютного врага [8]. Нужно представлять противоположной стороне хотя бы небольшие шансы для поиска компромисса и дальнейшего достижения консенсуса. Такие категории как «друг»-«враг» должны остаться в прошлом, поскольку подобная поляризация понятий во много м осложняет поиск и дальнейшее достижение компромисса в случае возникновения конфликта [3].

Наглядно такую взаимозависимость и результаты поиска и достижения консенсуса сторонами (или его отсутствия) можно проследить на отношениях России и Белоруссии (2006-2007 гг.), России и Украины (с 2005). Конфликты носили нефтегазовый характер. В одном случае стороны смогли прийти к консенсусу через переговоры, в другом был выбран другой путь.

В современных условиях консенсус имеет серьёзное значение в качестве инструмента разрешения внешнеполитических и международных разногласий, конфликтов. Сегодня эффективность внешней политики определяется эффективностью механизмов принятия и реализации внешнеполитических решений. Если в основе внешнеполитического решения лежат только краткосрочные конъюнктурные соображения, внешняя политика обречена на провал, так как каждый шаг в этой сфере имеет ещё и долгосрочные, стратегические последствия. Именно поэтому разработка механизмов взаимодействия с оппонентами во внешнеполитической сфере имеет первостепенное значение и значительные перспективы. Немаловажная роль здесь отведена такому инструменту внешнеполитической деятельности как консенсус, значение которого на данный момент трудно переоценить [6]. Каковы же опорные позиции в работе двух и более сторон в стремлении достигнуть консенсуса.

- в первую очередь это коллегиальность в разработке и реализации внешнеполитических решений, с обеих сторон к работе над выработкой единой позиции должно быть привлечено максимальное количество профессиональных людей, заинтересованных в мирном разрешении конфликта;

- решение, вырабатываемое сторонами, должно в большей степени основываться на глубоком анализе всех вводных, по возможности избегать эмоциональной составляющей, и рассчитывать последствия для обеих сторон на перспективу, причём должна присутствовать многовариативность в выборе того или иного пути решения конфликта. Для этого, как уже и было сказано, должны привлекаться исследовательские институты, научные центры и аналитические кадры наряду с правительственными организациями обеих сторон, вынесенное решение должно быть экспертнообоснованно;

- ещё раз нужно подчеркнуть. Что вырабатываемое консенсуальное решение должно быть основано на идее долгосрочного, стратегического планирования;

- не стоит также забывать, что в условиях современного социума прозрачность всех внешнеполитических шагов и принимаемых решений в обязательном порядке требует прозрачности и открытости, именно такой подход может обеспечить достижение консенсуса по внешнеполитическим проблемам, поддерживаемого в общенациональном масштабе, поскольку внешняя политика страны должна быть осознанно поддерживаем большинством населения страны и исполнительная власть должна действовать именно в рамках такого положения;

- и после принятия консенсуального решения сторонами должно следовать его неукоснительное исполнение;

Именно консенсуальность во внешнеполитических отношениях и решениях имеет на сегодня решающее значение в целях достижения международной стабильности и безопасности. Первые шаги в этом направлении были сделаны ещё в XIX веке - Венский конгресс 1815 г., Парижский конгресс 1856 г., Берлинский конгресс 1878 г., участники которых опирались в своей работе на принципы согласованности в принятии решений, которые характерны

консенсусу [7]. Принципы достижения консенсуса легли и в основу работы такой организации как ООН, но механизм, выработанный ООН не в полной мере, можно назвать идеальным, поскольку консенсус означает здесь только «отсутствие возражений», при котором всё же остаются оговорки со стороны некоторых государств.

В полной мере эти принципы консенсуальности в международных отношениях были осознаны и приняты ещё в середине прошлого века и главная задача на сегодня – это реализация механизмов достижения консенсуса во внешней политике. Такой подход в полной мере отвечает принципам высокой политической культуры и гуманности в сосуществовании наций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Указ Президента РФ от 5 февраля 2010 г. № 146 "О Военной доктрине Российской Федерации" [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97383/?ysclid=ltg2f60og573509663> (дата обращения 17.12.2024)
2. Варфоломеев А.А., Иванов О.П., Сурма И.В., Трефилова Ю.А. Организация ситуационных анализов кризисов и конфликтов в международных отношениях и игровое моделирование // Экспертно-аналитическое обеспечение формирования внешней политики. Сб. материалов конференции. Н.Новгород. 2021. С. 50-56.
3. Комалова Л.Р. Международная коммуникация: от конфликта к консенсусу. Монография. РАН ИНИОН, Москва, 2016; 180 с.
4. Конфликт и консенсус в американском обществе: теория и практика: материалы VIII научной конференции. Москва 2004. 360 с
5. Коптелова И.Е. СМИ и формирование гиперсубъекта в процессе принятия решений // Системная аналитика и проблемы принятия решений. Сб. материалов конференции. МГУ. Москва. 1999. С. 179-184.
6. Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К. Умение сделать верный прогноз и наметить конструктивные пути разрешения возникающих международных проблем // Азия в современном мире. Сб. материалов конференции. Москва. 2020. С. 165-168.
7. Ниязатов М. Поиск консенсуса. Российско-хивинские геополитические отношения в XVI-начале XX в. Петербургское востоковедение. Санкт-Петербург, 2010. 496 с.
8. Шеллинг, Томас К. Стратегия конфликта. ИРИСЭН. 2019. 367 с.

Касьянова В.М.

АНТРОПОНИМЫ В СОВРЕМЕННОМ ГОРОДСКОМ НЕЙМИНГЕ

Аннотация. В статье рассматривается одна из тенденций в номинации современных детских центров, касающаяся использования личных имен; показана структура подобных наименований, выделены основные способы языковой игры при назывании указанных городских объектов.

Ключевые слова: эмпоронимы; названия детских развивающих центров; номинативная и рекламная функции наименований; антропонимы; языковая игра

Не подлежит никакому сомнению справедливость тезиса о том, что «язык является мощным средством пропаганды и манипуляции общественным сознанием» [1, с. 198]. Воздействие на человека словом заключается, в частности, в умении создать с помощью языковых средств некий образ, обладающий известной притягательностью и влияющий на выбор реципиентом жизненных позиций.

Для современного мегаполиса характерна тенденция к появлению огромного количества внутригородских объектов, нацеленных на удовлетворение потребностей самых разных социальных групп, что выражается в появлении всё новых и новых магазинов, ресторанов, кафе, клубов и т.д., которые получают яркие, необычные названия, раскрывая жизненные приоритеты поколения и гарантируя привлечение потребителей.

«Ономастический бум» (термин Т.В. Шмелевой [3]) последних десятилетий не имеет себе равных, что объясняет широкую популярность различных нейминговых агентств, создающих новые наименования и активно продвигающих их на рынке.

Термин эргоним (от греч. *εργον* ‘работа, дело, деятельность’ и *ονим* ‘имя’) в значении ‘собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка’ впервые упоминается в книге Н.В. Подольской «Словарь русской ономастической терминологии» [4].

В настоящее время эргонимы играют большую роль в формировании картины мира нашего времени, выделяя наиболее важные ее компоненты. Ономастическое пространство современного мегаполиса живет по определенным законам, при этом наименования различных городских объектов играют важнейшую роль в плане продвижения товаров и услуг: желание обратить внимание потенциальных потребителей на свой товар или услуги вынуждает владельцев магазинов или организаторов учреждений, в том числе и детских, придумывать необычные названия, выполняющие роль своеобразной рекламы.

В этом плане весьма показательны номинации различных детских развивающих и образовательных организаций.

Рассматривая данную группу эргонимов, следует отметить принципиальные изменения, которые произошли в наименованиях детских образовательных и развивающих центра за последние 30 лет.

Так, в советское время основным типом подобных организаций выступали дворцы и дома пионеров и школьников, не имевшие названия как такового (хотя при этом они могли носить имя, например, пионера-героя или космонавта). Для называния детских клубов использовалось ограниченное количество слов, имевших ярко выраженный патриотический или возвышенный характер (*Ровесник, Искра, Надежда, Алые паруса, Огонёк, Гайдаровец, Созвездие, Галактика* и т.п.). Кроме того, при номинации детских учреждений исключался даже малейший намек на что-то смешное.

Современные же наименования городских объектов, нацеленных на детскую аудиторию, отражают совершенно новые тенденции и представляют собой одно из проявлений вербального воздействия на психику человека.

Так, в Москве и Московской области зарегистрировано около 2200 внешкольных учреждений для детей. При этом, несмотря на кажущееся разнообразие их типов (ср.: *Детский развивающий центр, Детский центр развития, Детская студия, Школа развития, Семейный детский клуб* и др.) и броские названия (*Миллениум, Дети будущего, Студия знаний* и др.), на первый план выступает рекламная составляющая: главное – удовлетворить амбиции родителей, мечтающих о будущей карьере собственного ребенка, и роль рекламной приманки играет именно «правильное» наименование, собственно информативная функция которого, то есть уточнение адресата и задач, уходит на задний план, так как по названию центра почти нет возможности определить, чему будут учить детей в конкретной организации.

Один из распространенных (и успешных) маркетинговых ходов – включение в наименование детских образовательных и развлекательных центрах **антропонимов**.

Антропоним как «любое собственное имя, которое может иметь человек или группа людей, в том числе, династическое имя» [2, с. 174], имеет ярко выраженную историческую и социальную отнесенность.

Анализ современных наименований ДРЦ и клубов позволил выделить основные тенденции, касающиеся выбора и использования антропонимов.

1. Антропонимы, включенные в наименование в качестве дополнительного компонента, имеющего характер уточнения.

Модели таких названий выглядят следующим образом:

1) тип учреждения + имя и фамилия его организатора:

Коррекционно-развивающий центр Ольги Малаховой; Центр детского развития Анны Водогрецкой; Детский клуб Жанны Сапаровой; Школа Натальи Нестеровой; Логоцентр О.И. Азовой (следует отметить, что при такой номинации задачи центра и его профиль практически не определены);

2) тип учреждения + предмет обучения + имя и фамилия (или фамилия) его организатора:

Школа лепки Алены Чижовой; Школа бильярда Радимира Нуреева; Модельная Школа Анны Айс; Школа вокала Светланы Ермоловой; Школа этикета Юлианы Шевченко; Арт-академия Ольги Маркиной; Арт-студия У Кузнецовых-Муравьевых. Подобные названия (в отличие от рассмотренных выше) содержат конкретную информацию о том, чем будет заниматься ребенок;

3) тип учреждения + предмет изучения + конструкция *под руководством* кого:

Детская театральная студия под руководством Ирины Феофановой; Центр интеллектуального развития ребенка под руководством доктора психологических наук, профессора МГУ им. Ломоносова Цветковой Л.С.;

4) тип учреждения + предмет изучения + конструкция *им. (имени)* кого.

Это могут быть фамилии реальных людей, проявивших себя в указанной области (*Центр русского рукопашного боя им. А.В. Суворова*; *Клуб спортивных единоборств им. Панкратова В.И.* – генерал-лейтенант милиции, мастер спорта международного класса по дзюдо) или своеобразные «псевдонимы», которые получил человек в силу каких-либо причин: *Центр Здоровья и Развития им. Св. Луки* (архиепископ Лука́ (в миру В.Ф. Войно-Ясенецкий – российский и советский религиозный деятель, врач-хирург).

Иногда наименования, построенные по данной схеме, вызывают недоумение, так как мало соотносятся с реальными заслугами человека: в частности, можно только гадать, почему детский центр образования, куда входят школа и детсад, получил гордое имя *Академия им. М.Ю. Лермонтова*.

2. Антропонимы, образующие смысловое ядро наименования образовательного или развивающего учреждения.

Это могут быть:

1) традиционные личные имена:

а) полные (*Ксения; Лана; Людмила; Милена; София*);

б) сокращенные (*Варя и Ваня* – ДЦ носит такое «парное» имя; *Маруся; Рома; Сёма; Тёма*);

в) уменьшительно-ласкательные формы (*Катюша; Алёнушка; Дарьюшка; Машенька; Сонечка; Настенька; Алёнка; Алешка; Антошка; Никитка; Николаша*).

Интересно, что наряду с популярными и распространенными в наше время личными именами используются старые и достаточно редкие: *Алевтина* (*У Алевтины*), *Ерошка, Филиппок, Капитошка, Любава; Владимира* (как женское имя), *Петра* (как женское имя);

2) имена **реальных исторических лиц**: ученых, философов, исторических деятелей, писателей, музыкантов – отечественных и зарубежных: *Эдисон; Платон; Сократ; Демосфен+; Аристотель; Дедушка Олехник* (С.Н. Олехник – белорусский учитель, философ, писатель, один из самых успешных педагогов в СССР); *Князь Долгорукий; Ричард Львиное Сердце; Робин Гуд; Жюль Верн; Говард* (писатель фэнтези); *Амадеус; Моцарт-эффект*. Вызывает сомнение название детского сада *Онфим* (вряд ли мальчик из Древнего Новгорода, оставивший свое имя на берестяных грамотах, настолько известен современным дошкольникам). Иногда погоня за необычностью подводит авторов и возникают казусы (как, например, с детским клубом в подмосковных Химках, который носит имя самой известной афинской гетеры IV в. до н.э. – *Таис*).

Очень популярна фамилия итальянского врача и педагога к. XIX – XX в. Марии Монтессори, прославившейся своей уникальной педагогической системой, основанной на идее свободного воспитания детей. Система Монтессори получила распространение в нашей стране с 90-х гг. XX в. и используется во многих частных учебных заведениях, носящих такие, например, названия, как *Монтессори; Центр Монтессори; Школа Монтессори; Монтессори в Отраде; Монтессори-Сити; Монтессори Центр на Дубнинской;*

Монтессори студия на Молодежной; Монтессори сад в Ново-Переделкино; Русская Монтессори-школа и др. Следует отметить оценочный компонент, который отмечается в номинациях *Жемчужина Монтессори; Чудо Монтессори; Море Монтессори;*

3) **отантропонимические** названия немногочисленны; это могут быть наименования, построенные по традиционной модели (*Гайдаровец, Щукинец*), или окказиональные образования (*Пифагорка; Ньютония, Нью-Ньютоны, Ньютоша*);

4) имена **книжных героев**.

При этом русская литература чаще представлена героями адресованных дошкольникам стихотворений, сказок, рассказов С. Маршака, Л.Н. Толстого, Н. Носова, А.Н. Толстого, А. Гайдара (*Мистер Твистер; Филиппок; Школа Филиппка; Буратино; Мальвина; Винтик и Шпунтик; Знайка; Чук и Гек*). Расчет на интересы подростка проявляется в названиях детских клубов типа *Данко; Аэлита; Фрези Грант* (отсылки к произведениям М. Горького, А.Н. Толстого, А. Грина с ярко выраженной романтической составляющей). Необычен выбор в качестве наименования детского клуба имени героя пушкинской поэмы «Цыганы» – *Алеко*, смелый и решительный, стремящийся к простой и свободной жизни.

Имена героев подростковой зарубежной литературы также широко используются в номинации детских образовательных и развлекательных учреждений. Это *Гермиона; Гулливер; Оливер; Робинзон; Элен и ребята; Мастерская Тома Сойера*. Иногда трудно определить, герой какой именно книги имеется в виду (например, детский центр в Люблино называется *Алиса* – это героиня Кира Булычева или Л. Кэрролла?).

5) имена **мифологических героев** (*Антей; Аргус; Атлант; Афина; Веста; Водoley; Гелиос; Гермес; Меркурий; Нептун; Ника; Прометей; Эос* – богиня зари; *Велес; Радужный Феникс*). Слабо верится в то, что организаторы подобных детских центров глубоко знакомы с античной, славянской, древнеегипетской мифологией, скорее всего при выборе названия сработал эффект «красивости».

Очень редко отмечаются наименования с явными отсылками к религии (*Святая Татьяна, Дети Марии*) или русскому фольклору (*Лель*);

5) **иноязычные** имена используются как прямые вкрапления (*AnnaPolly.ru; Jacob & Emily; JANE; Janna kids club; Mary Poppins* – детский клуб в деревне Тарасково; *Tom & Miki*), так и в виде их транскрибированных (*Питер Пэн клуб*) или транслитерированных (полностью или частично) варианты (ДРЦ *Varvara Street, Монтессори Apple Tree; Монтессори Кид; Монтессори-сити / Монтессори-Сити; PennuLotta / Пенпилотта; Роббин Дом; УМКА ОЛЛ* и др.).

Безусловно, на привлечение внимания родителей и детей направлены многочисленные наименования, в которых имя собственное подвергается тем или иным изменениям. В частности, можно отметить следующие виды языковой игры с использованием антропонимов:

- **фонетическая языковая игра:** звуковой повтор (школа развития интеллекта *Нью-Ньютоны*);

- **графическая языковая игра:** *АндерСон*;

- **лексическая языковая игра с использованием окказионализмов**, среди которых можно выделить: 1) окказиональные номинации детей или животных: *Монтеклассики; Монтессоринка; Ньютоша*; 2) окказиональные названия места: *Ньютония; Пифагорка*.

Таким образом, наименования детских развивающих учреждений в известной степени отражают стремление родителей дать своему ребенку не просто хорошее, но – желательно – уникальное образование и одновременно предоставляют организаторам таких центров возможность расширить состав клиентской базы, что соответствует их коммерческим интересам.

Анализ названий современных детских развивающих центров показывает, что использование в них антропонимов в значительной степени повышает привлекательность конкретной организации для потенциальных клиентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кортава Т.В. Русский язык и культура речи. Учебное пособие. – Московское отделение издательства «Учитель». – 2015. 335 с.
2. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 367 с.
3. Ономастика: учеб. пособие / Т. В. Шмелева; Филиал ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. 161 с.
4. Подольская Н.В. Словарь ономастической терминологии. 2-е изд. переработ. и доп. М.: Наука, 1988. 187 с.

Киселёва Е.В.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСЕМЫ *JUBILEE/ЮБИЛЕЙ* КАК ПЕРИФЕРИИ КОНЦЕПТА ‘ВОЗРАСТ’ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Аннотация. Существует множество трактовок термина «концепт», что приводит к определенным разногласиям среди исследователей. В научной литературе лидирующие позиции занимают три главные трактовки понимания термина концепт: лингвистический, когнитивный и лингвокультурологический. Автор статьи придерживается мнения, что концепт – это сгусток культуры в сознании человека.

Ключевые слова: концепт; языковая картина мира; периферия

В конце двадцатого столетия как отечественная, так и зарубежная лингвистическая наука столкнулись с необходимостью выработки нового термина для адекватного обозначения содержательной стороны языкового знака. В связи с этой потребностью лингвистической мысли в начале 90-х годов прошлого века и появляется такой термин-новообразование, как «концепт». Термин «концепт» пополнил научную терминосистему в 1928 году, когда

С.А. Аскольдов впервые употребил его в статье «Концепт и слово». Под концептом автор понимал «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [1, с.12].

На сегодняшний день существует множество разнообразных трактовок термина «концепт», что приводит к определенным разногласиям среди исследователей. В научной литературе лидирующие позиции занимают три подхода к пониманию термина концепт: лингвистический, когнитивный и лингвокультурологический [2, с. 19; 3, с. 21; 5, с. 384].

Концепт «возраст» можно отнести как к философским, так и к универсальным категориям культуры в связи с тем, что они содержат общие для различных культур смыслы. П.А. Щербо, исследуя данный концепт на материале английского, русского и французского языков утверждает, становление этнокультурной специфики концепта «возраст» понимается по-разному и является отличительной чертой национального характера [10].

В концепте выделяются базовые и периферийные признаки, так как он является многомерным ментальным образованием. В самой структуре периферии дифференцируются компоненты, представляющие собой ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию. Необходимо отметить, что концепт не является четко структурированной ментальной сущностью. Границы перехода между компонентами, составляющими его структуру, достаточно размыты. В данном исследовании мы ограничились определением и установлением границ между базовыми компонентами концепта «возраст/age» ядром и ближней периферией в виде лексем «юбилей / jubilee».

По мнению К.А. Бурнаевой, исследовавшей концепт «youth/юность», наиболее точно структуру и состав концепта можно определить с помощью данных лексикографических источников и данных ассоциативного эксперимента, проведенного в группе студентов, изучающих английский язык на специальном факультете [2, с. 45]. Процедура нашего исследования включила в себя следующие этапы: 1. Анализ лексикографических дефиниций толковых словарей английского и русского языков. 2. Проведение ассоциативного эксперимента в группе студентов-международников ОУ «магистр», которые сдают английский язык в качестве государственного экзамена. 3. Анализ лексического материала на предмет определения ядра концепта и его периферических сем.

Обширный корпус лексикографического материала помог построить своеобразную конструкцию-«скелет» концепта, увидеть его неоднозначную структуру, и определить роль периферийной лексемы «jubilee/ юбилей» в двух языковых системах. Лексикографические источники предоставили в наше распоряжение корпус примеров в количестве 83 лексем (43 и 33 соответственно в английском и русском языках), которые представлены именами существительными, прилагательными, а также словосочетаниями типа существительное + прилагательное. При рассмотрении понятия «возраст» в ЯКМ англо- и русскоговорящих превалируют два временных плана: время линейное и

циклическое, которые дополняют друг друга, при этом индивидуальный путь человека прекрасно вписывается во всеобщий процесс развития. Другой важной чертой концептуализации возраста в языке двух различных ЯКМ является антропоцентричность: за точку отсчета берется философское понимание положения человека во времени; временные отрезки, как и возрастные этапы, основываются на понимании жизненного срока, отпущенного человеку. Основной единицей времени является жизнь человека в ее продолжительности, а концепт «возраст» пересекается с категорией «время» в понятии «время жизни». Относительно человека эти слова в своей семной структуре имеют два основных компонента: 1) время, прожитое от момента рождения; 2) определенный период жизни. Осознание возраста происходит у каждого индивидуума в виде «проживаемого времени», а также с событиями, его наполняющими. Выбранный для анализа концепт «возраст» связан с философской категорией «развитие», так как течение времени осознается не само по себе, а через восприятие происходящих изменений.

Концепт «возраст» интерпретируется как фрагмент ЯКМ, воплощающий вербализованную сторону действительности. Слово «*возраст*» обозначает понятие действительности самостоятельно, непосредственно и обособленно, и представляет собой вербализованный концепт. Вербализации подвергается и вся гамма признаков, или оттенков концепта, которые составляют объем понятия «возраст». Анализ вариантов периодизации человеческого возраста, разработанных в медицине, психологии и социологии, совмещенный с анализом толкований языковых значений названий данных возрастных периодов, позволяет выстроить матрицу признаков концепта «возраст», периферийной лексемой которого является и слово «юбилей/*jubilee*».

Представления о времени, развитии и возрасте являются неотъемлемым компонентом представления человека о мире и о самом себе. Содержание концепта «возраст» следует, таким образом, рассматривать как частичную концептосферу человека, т.е. как часть языкового материала для создания образа человека. Универсальной для исследуемых языков является древнейшая семантико-прагматическая оппозиция *молодость/старость*, реализующая представления о возрастании и убывании, силе и слабости, начале и конце. А вот образная составляющая понятия «возраст» оказывается национально-специфичной. Обнаруживаются непохожие друг на друга лексемы, отражающие понимание возраста отрочество людьми разных культур.

Анализ лексикографического материала позволил сделать вывод о том, что в ЯКМ в русском и английском культурном менталите совпадает только в области выделения 5 главных возрастных групп, а именно: «младенчество/*infancy*»; «детство/*childhood*»; «юность/*youth*»; «зрелость/*maturity*»; «старость/*elderliness*». Что же касается лексического наполнения данных возрастных групп, то необходимо признать, что английская лексика «побеждает» в соотношении 22/17. Здесь было бы уместным вспомнить историю становления концепта «возраст» в английской ЯКМ. Впервые в литературе к понятию «возраст» обратился В. Шекспир в пьесе «Как вам это понравится» (“*As you like*

it”). Не найдется человека, который бы не знал и не цитировал первых строчек знаменитого монолога Жака: «Весь мир – театр, а люди в нем актеры». А далее В. Шекспир приводит популярную для его времени возрастную категоризацию, состоящую из 7 этапов [12]: *infant, school-boy, lover, soldier, justice, pantaloon, second childishness*.

Для того, чтобы уточнить периферийную роль лексемы «*jubilee*» в английской ЯКМ, необходимо было проследить ее развитие в историческом контексте религиозных реформ в Великобритании. Согласно библейской энциклопедии [11] по установлению Моисея, юбилеем был каждый пятидесятый год, и примечателен он был тем, что «проданные и заложенные земли возвращались к прежним владельцам или их наследникам, а рабы получали свободу». Важной особенностью древнееврейского юбилея была идея прощения. В юбилейные годы предписывалось всенародное чтение Закона Божия. Пятидесятый год начинался «трубным гласом» (*uōbēl*) - вот откуда взялось у него название «юбилей», которое переводится как «трубный звук» или «бараний рог». Но обратимся к словарю Брокгауза и Эфрона для того, чтобы узнать «латинскую» ветвь истории юбилея (*jubilaeus annus*) — (юбилейный год). В римской католической церкви так именовался год, когда совершалось паломничество в Рим для отпущения грехов. Папой Бонифацием VIII было установлено, что юбилейным будет каждый сотый год, начиная с 1300, позднее главой Ватикана Климентом VI объявлено более частое их проведение — через каждые 50 лет, Урбан VI сократил промежутки между юбилеями до 33. В 1470 г. последовало новое сокращение юбилейного срока с тридцати трех лет до двадцати пяти, предписанное папой Павлом II.

В связи с реформами в церковном укладе Великобритании, предпринятые королем Генрихом VIII, было изъято из канонических текстов и толкование понятия «юбилей/*jubilee*». В связи с этим историческим фактом лексема «*jubilee*» перестала восприниматься в религиозном контексте, и, начиная с 17 столетия она ушла на периферию концепта «возраст» и закрепилась в четырех словосочетаниях: «*silver jubilee* – серебряный юбилей (25 лет); *golden jubilee* – золотой юбилей (50 лет); *brilliant jubilee* - бриллиантовый юбилей (60 лет); *iron jubilee* – железный юбилей (70 лет)».

Необходимо отметить, что в английской ЯКМ лексема «*jubilee*» доминирует только при описании возрастных вех (25-летие, 50-летие, 60-летие и 70-летие) и при упоминании важных дат в жизни коронованных особ (например, бриллиантовый юбилей нахождения на троне королевы Виктории и королевы Елизаветы II). В остальных случаях британцы используют синонимы лексемы «*jubilee*» - «*anniversary*/годовщина; *jubilee holiday*/ праздник по поводу годовщины; *birthday celebration*/празднование дня рождения; *memorable date*/памятная дата; *commemoration holiday*/ праздник памятной даты; *memorable date* /памятная дата; *significant date*/важная дата; *festival*/ праздничное мероприятие по поводу памятной даты.

Ассоциативный опрос студентов по поводу лексемы «юбилей» не принес неожиданностей, так как для русской ЯКМ наиболее привычным является

следующий набор вербализированных имен: юбилеем называется любая, пусть даже самая незначительная возрастная веха, годовщина образования любого предприятия, годовщина семейного союза и т.д.

Принадлежность концептуального признака, выраженного лексемой, к ядерной или периферийной зоне определяется яркостью / актуальностью этого признака в сознании носителя соответствующего концепта, которая в свою очередь определялась согласно частоте встречаемости в реакциях носителей английского языка.

Юбилей как социокультурное явление известен с древнейших времен. На протяжении многовековой истории он сам, его смысловое содержание и форма воплощения претерпели существенные изменения. Возникший примерно в XIII веке до н. э. как «год свободы», в последующее время юбилей стал трактоваться как годовщина жизни, деятельности какого-либо лица, учреждения, события; празднование такой годовщины, что и выражается в русской и английской ЯКМ. Сверхзадача личностного юбилея – приведение юбиляра в «идеальное» состояние гармонии с внутренним миром и окружающей средой. Создается ситуация, в которой человек «профанный» (повседневный) приближается к человеку «сакральному» (идеальному): он «обрастает» различными смыслами, подтверждающими его значимость, особость, избранность [3, с. 7]. Уникальность данного феномена в том, что личностный праздник помогает юбиляру осознать полезность для других, для общества, содействует его самоопределению, самоидентификации, а также демонстрации результатов его самореализации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / Под общ. ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Бурнаева К.А. Содержательная и структурная характеристика концепта «youth». Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25 (240). Филология. Искусствоведение. Вып. 58. С. 44–46.
3. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. - М., 2003 – С. 5–12
4. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, Рос. академия наук, институт языкознания, 2004. – 560 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. - 507 с.
6. Логический анализ языка. Культурные концепты. / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1991. - 189 с.
7. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. -389 с.
8. Тер-Минасова С.Т. Язык и межкультурная коммуникация. –Уч. пособие. – М.: Слово. 2000. - 624 с.
9. Шведова Н.Ю. Русский язык: Избранные работы / Росс. акад. наук; Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2005.

10. Щербо П.А. Особенности вербализации концепта «возраст» в системах типологически разных языков (на материале английской, французской лексики). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва.2008, 26.с.

11. Энциклопедический словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Эфрона. //Режим доступа: <http://www.booksite.ru> (дата обращения: 12.01.2024)

12. <http://www.nosweatshakespeare> (дата обращения 14.01.2024)

Махмудзаде Ф.А.

ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ, КРЕАТИВНОСТИ И ИННОВАЦИОННОСТИ

Аннотация. Известно, что количество междисциплинарных исследований быстро растет. То есть влияние междисциплинарных знаний на множество различных научных областей, образования, технологических направлений и инновационных теоретических и практических программ возрастает. Философско-научное отражение связи между количественными изменениями междисциплинарных знаний и качественным обновлением науки в целом, безусловно, весьма актуально. Ведь если речь идет о качественном изменении научного понимания в целом, то это на самом деле глобальная проблема. Отсюда, философское понимание междисциплинарности и ее взаимодействия с творчеством и инновациями в аспектах науки, образования и технологий в целом достаточно актуально.

Ключевые слова: междисциплинарные исследования; креативность; научное творчество; философский подход

Сегодня вопрос влияния междисциплинарных знаний на технологическую сферу заставляет задуматься об актуальности функциональных особенностей научного познания в очень широком когнитивном и социокультурном контексте, поскольку новые информационные и коммуникационные технологии на самом деле изначально тесно связаны с междисциплинарным подходом. Главный философский вопрос заключается в том, как в условиях современной эпохи должно определяться философско-предметное содержание междисциплинарности и технологических отношений в аспекте дальнейшего укрепления научного творчества.

Еще вопрос: существуют ли философские исследования, способные подтвердить подобную постановку вопроса? Они не только существуют, но и их количество быстро растет, и в то же время разнообразие областей применения приобретает новую динамику. Этот тезис справедлив и для организации междисциплинарной деятельности, анализа взаимосвязи образования и инновационности.

Обратимся к ряду исследований. В статье 2020 года, написанной в соавторстве с Р. Мойрано, М.А. Санчесом и Л. Штепанеком, рассматриваются вопросы быстрого количественного роста междисциплинарных исследований, возрастанием роли междисциплинарного сотрудничества с точки зрения инноваций. Авторы пишут, что их интересует междисциплинарное сотрудничество в творчестве, как стратегический подход к инновациям. Для

этого из «SCOPUS» был выбран 61 документ, опубликованный за пять лет (2015-2020 гг.). При этом основной целью исследования было выяснить, в каких направлениях проводятся сегодня научные исследования в условиях междисциплинарного сотрудничества, и какие трудности возникают в когнитивном и методологическом аспектах [1, с. 11].

Подчеркнем, что тенденция принятия междисциплинарности как стратегии инноваций становится все более популярной среди философов. Этот результат был выражен и в исследовании, проведенном А. Эдмондсоном и Дж. Харви в 2018 г. [см.: 2, с. 347-360]. То есть не подлежит сомнению философская значимость междисциплинарного творчества. Один из выводов состоит в том, что научное творчество на современном этапе характерно не только для начального периода инновационности, но и для предыдущих периодов истории науки. Разумеется, инновации по сути требуют предварительного творчества, в том числе теоретического. Однако новый теоретический результат (в форме изобретения или открытия) может называться инновацией только в том случае, если он применяется на практике. В частности, если какой-либо научный факт не находит теоретического подтверждения в прикладной сфере, как непосредственный продукт творчества, он не называется инновацией. Это означает, что научное творчество «должно сопровождать весь процесс реализации» [3, с. 270-275].

Есть еще одна теоретико-методологическая особенность в философском аспекте. Вопрос заключается в том, чтобы определить, какие именно направления междисциплинарных исследований и сотрудничества в последнее время ведутся более интенсивно. Отсюда ясно, что усиливается тенденция интегративного подхода к научному творчеству. По мнению Дж. Фраскара, даже просто вопрос дизайна требует серьезных междисциплинарных знаний. Поэтому подготовка специалиста в сфере дизайна должно носить принципиально междисциплинарный характер, чтобы это направление рассматривалось, как «социально ответственная деятельность» [4, с. 125].

Кроме того, как известно, интегративный характер междисциплинарности проявляется в организационной работе, образовании и академической деятельности. Однако в этом вопросе возникает противоречие. Невозможно найти теоретический творческий пример на фоне постоянного акцента на сочетании коллективного творчества и междисциплинарности в аспекте инноваций. Философы открыто признают это [см., например, 5, с. 27-32].

Из всего этого можно сделать вывод, что возрастающая интегративная роль междисциплинарности в современной научной деятельности ставит следующий вопрос: в какой момент можно говорить о формировании междисциплинарного мышления? То есть однозначно аналитический аспект междисциплинарности имеет особое значение. Проведенные исследования также подтверждают это. По мнению аналитиков, согласно такой постановке вопроса, на современном этапе общественного развития специализация образования должна осуществляться в сочетании с интеграцией. Исследования показали, что в это время возникают сложные педагогические задачи. Здесь в творческом коллективе на первый план

выходят противоречия между кооперацией и междисциплинарностью. Кроме того, вопрос обеспечения междисциплинарных знаний отдельных специалистов сам по себе является сложной задачей. Здесь не до конца разработана концепция научного аспекта взаимоотношений учителя и ученика. Прежде всего необходимо учитывать творческие, психологические и духовные аспекты взаимоотношений между учащимися [6, с. 2-13].

Во всех случаях учет роли междисциплинарных знаний в обучении требует творческой активности всего педагогического коллектива. Здесь следует учитывать взаимодействие двух аспектов данного вопроса. Это – определение общих образовательных методик для подготовки выпускников по разным специальностям и подготовка образовательных программ в междисциплинарном аспекте. Опыт показывает, что в этой области все еще есть определенные сложности. В частности, западные исследователи считают преподавание межпредметности, начиная с младших классов, полезным, но и показывают, что этот процесс сталкивается с определенными трудностями [см., например, 7, 2023, с. 253-256].

Тем не менее философы подчеркивают необходимость развития междисциплинарного мышления, сотрудничества и действия в современном образовании. Эти выводы основаны на исследованиях, проводимых в этом направлении. Так, исследования, проведенные среди студентов различных вузов, показали, что молодые люди, изучавшие междисциплинарный подход, имеют более широкие возможности для научного творчества. Согласно исследованиям М.Б. Витта и А.П. Фрэнсиса, индивидуальные познавательные качества в образовании должны сочетаться с коллективным творчеством. К личностным качествам относятся открытость, искренность, импульсивность, индивидуальная независимость, готовность к риску и т. д. При этом внутренняя мотивация упоминается отдельно [8, 2018, с. 363-370].

Бразильский философ Р.Б. Жоао также провел обширные исследования в контексте использования междисциплинарных знаний в образовании. Его вывод состоит в том, что применение междисциплинарного подхода к образованию достаточно перспективно. Р.Б. Жоао использует междисциплинарность, чтобы охарактеризовать человека как психологическое, когнитивное, социальное существо. Он анализирует проблему в области единого понимания физики, биологии и антропосоциологии. В его основе лежат три эпистемологических принципа: рекурсивность, диалогичность и голограмматика [9].

Из сказанного можно сделать вывод о том, что междисциплинарность играет серьезную роль в двух направлениях. Одно из них связано с тем, что междисциплинарное знание тесно связано с будущим всего научного развития. Другая причина – это необходимость формирования у молодежи способности работать в междисциплинарной сфере. Это делает актуальным вопрос о применении междисциплинарных знаний в образовании и их использовании в обучении в целом, а также вызывает необходимость разработки концептуальных методов организации этого процесса. В этом контексте исследователи подробно изучили влияние междисциплинарных знаний на развитие творческих

способностей студентов. Они пришли к выводу, что деятельность в междисциплинарном познавательном аспекте существенно повышает творческую активность молодых людей. Кроме того, сделан вывод о том, что среда, окружающая молодых людей, может как помогать, так и препятствовать творчеству. Иными словами, взаимодействие когнитивного аспекта и социальной среды играет значительную роль в формировании междисциплинарного знания.

Все это свидетельствует о необходимости обновления стратегии образования на современном этапе. Для формирования междисциплинарного образа мышления у молодежи должна быть создана такая среда, которая дает ей широкие возможности для творчества. Естественно, что для этого стратегия образования должна определяться на основе междисциплинарности. Если этот процесс не осуществляется системно и последовательно, то достичь необходимых целей невозможно.

В аспекте генезиса междисциплинарного знания на современном этапе, выделенные выше его особенности философского плана показывают, что этот вопрос можно понять в тесной связи с познавательными процессами, происходящими в современном философско-научном познании. Представленные образцы подходов и областей применения междисциплинарности показывают, что это явление затрагивает все аспекты современного научного познания. Во многом оно играет ведущую роль в формировании научного знания. Стратегическое значение имеет устранение гносеологических, методологических и педагогических трудностей. На данный момент в этом аспекте ведутся интенсивные исследования, но полученные результаты все еще далеки от совершенства.

Можно также сделать вывод о том, что общий гносеологический контекст междисциплинарного знания на современном этапе становится более актуальным, поскольку с точки зрения возможностей синтеза знаний на новом уровне в рамках парадигмы сложности междисциплинарное знание исключительно важно. Считается, что этот синтез приобретает специфическую гносеологическую, теоретическую и практическую сущность благодаря междисциплинарному знанию. Отсюда, в современной системе образования в условиях парадигмы сложности становится все более актуальным обеспечение междисциплинарности обучения. Принципиальную роль здесь может сыграть философское понимание соотношения теоретической и прикладной сторон вопроса.

Необходимость расширения применения междисциплинарности в образовательной системе Азербайджана логически вытекает из изложенных выше философских положений. Наряду с философско-научными исследованиями в этом направлении в Азербайджане необходима парадигма определения задач междисциплинарности на уровне конкретных образовательных программ, что составит отдельный азербайджанский опыт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Moirano, R., Sánchez, M.A., Štěpánek, L. Creative Interdisciplinary Collaboration: A Systematic Literature Review: [Electronic resource] // Thinking Skills and Creativity. – 2020, – vol. 35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100626>. ISSN: 1871-1871. URL: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5082>. Дата обращения 13.01.2024.
2. Edmondson, A. C., & Harvey, J. Cross-boundary teaming for innovation: Integrating research on teams and knowledge in organizations // Human Resource Management Review, – 2018, – № 28(4), – pp. 347–360. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.03.002>.
3. Tang, M., Werner, Ch.H. An interdisciplinary and intercultural approach to creativity and innovation: Evaluation of the EMCI ERASMUS intensive program // Thinking Skills and Creativity. Volume 24, June 2017, Pages 268-278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.001>.
4. Frascara, J. Design, and design education: How can they get together? // Art, Design & Communication in Higher Education. – 2017, – vol. 16, – issue 1, – p. 125 – 131
5. Parjanen, S., & Hyypiä, M. Innotin game supporting collective creativity in innovation activities // Journal of Business Research. – 2019, – № 96, –pp.26–34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.10.056>.
6. Hutchison, M. The empathy project: Using a project-based learning assignment to increase first-year college students' comfort with interdisciplinarity. Interdisciplinary // Journal of Problem-Based Learning, – 2016, – vol. 10(1), – pp.1-14. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1580>.
7. Nugraheni, N.W, Sutarna. Problem Based Learning Oriented Thematic Worksheets: Increased Discipline of Elementary School Students // Journal of Education Research and Evaluation. – 2023, – № 7(2), – pp. 252-258. DOI:10.23887/jere.v7i2.59184.
8. Wieth, M. B., & Francis, A. P. (2018). Conflicts and consistencies in creativity research and teaching // Teaching of Psychology. – 2028, – № 45(4), – pp. 363–370. DOI: <https://doi.org/10.1177/0098628318796924>.
9. João R. B. Corporeality and epistemology of complexity: through an experiential educational practice: [Electronic resource] // Educação e Pesquisa, – 2019, – v. 45.URL: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193169>. Müraciət tarixi 09.01.2024.

*Мозлоев А.Т.
Галимзянова А.К.*

ГУМАНИТАРНЫЕ ОБМЕНЫ МЕЖДУ ТУРЦИЕЙ И КИТАЕМ В РАМКАХ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ»

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются возможности, основные масштабы и некоторые результаты в области гуманитарных обменов между Китаем и Турцией в контексте инициативы «Один пояс, один путь». Автор приходит к выводу, что в последнее десятилетие после выдвигения инициативы «Один пояс, один путь» двусторонние обмены в области культуры между двумя странами развиваются особенно успешно.*

***Ключевые слова:** Китай; Турция; китайско-турецкие отношения; гуманитарные обмены; народная дипломатия; «мягкая сила»; «Один пояс, один путь»*

Китайская культура глубока и многогранна, она имеет долгую историю. Турция также обладает многовековой историей и расположена между Азией и Европой. Ее древняя культура великолепна, и в этом суть мультикультурализма в Азии, Европе и на Ближнем Востоке. Гуманитарные обмены между Китаем и

Турцией также имеют долгую историю. На протяжении длительного исторического периода Китай и Турция оказывали влияние друг на друга, формируя и оставляя после себя чрезвычайно богатые ресурсы для гуманитарных обменов. В 2013 году, после того как китайское правительство выдвинуло инициативу «Один пояс, один путь», Турция и Китай еще больше расширили политическое и экономическое сотрудничество, а также гуманитарные обмены.

В последние годы мировое сообщество все больше и больше подчеркивает важную роль «мягкой силы» в построении имиджа страны. Многие страны Востока [1; 2; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12] и Запада [4; 5] успешно используют политику «мягкой силы» для взаимодействия с другими странами. «Человек» – это «субъект культуры», а гуманитарные обмены в свою очередь являются важной частью народной дипломатии, а также важным способом создания «мягкой силы» страны. Ее эффективная реализация поможет усилить международное влияние и привлекательность Китая и Турции. Осуществление гуманитарных обменов в области искусства, средств массовой информации, образования, туризма и других областях является лучшим способом содействия взаимопониманию между собственной культурой и культурами других стран. Древний Шелковый путь (торговые караванные пути, до XVI в. связывавшие через Среднюю Азию Китай со Средиземноморьем) брал свое начало в Китае и достиг Европы через Анатолию и Средиземное море. Это был знаменитый торговый маршрут. Он имеет многовековую историю и богатое культурное наследие. В настоящее время инициатива «Один пояс, один путь» не только получила широкую поддержку со стороны стран, примыкающих к Великому Шелковому пути, осуществляющих экономическое и политическое сотрудничество друг с другом, но также распространилась на углубленные обмены и сотрудничество между странами, народами и культурами в более широком регионе. Гуманитарные обмены, а также связь между народами являются ключевыми компонентами инициативы «Один пояс, один путь» и рассматриваются как социальная основа строительства данной инициативы. Поскольку инициатива «Один пояс, один путь» является концепцией, которая объединяет различные цивилизации и связывает сотрудничество между многими странами, то ее успех коренным образом зависит от того, смогут ли народы этих стран общаться друг с другом и понимать друг друга. Китай и Турция расположены на двух противоположных концах Шелкового пути, а также обладают богатыми культурными ресурсами. Для продвижения инициативы «Один пояс, один путь» Китаю и Турции, прежде всего, необходимо еще больше укрепить культурные «мосты», которые помогут углубить взаимопонимание и обмены между народами Китая и Турции.

Инициатива «Один пояс, один путь» – это идея сотрудничества, выдвинутая председателем КНР Си Цзиньпином на основе экономического развития Китая и ситуации в мире, которая предполагает совместное обсуждение, совместное строительство, совместное использование и общее развитие со странами вдоль маршрута. Инициатива направлена на общность интересов, основанных на

политическом взаимном доверии, экономической интеграции и культурной толерантности, а также общность судьбы и общность ответственности, наряду с этим продвигая китайскую культуру и язык в мире. «Один пояс, один путь» объединяет страны-соучредители в единое целое. Для реализации инициативы в первую очередь необходимо развивать таланты, способные общаться (на государственном языке) со странами-соучредителями. Таким образом, образование является важной составной частью инициативы «Один пояс, один путь». И это также лучший способ добиться связи между народами.

Цели китайской инициативы «Один пояс, один путь» и турецкого плана «Видение 2023», сформулированного к столетию основания страны, позволяют полностью достичь стыковки и сотрудничества. Обе стороны могут осуществлять более широкие обмены и сотрудничество и достигать хороших результатов в обменах в области политики, экономики и культуры. Реализации этих целей способствуют разного рода совместные мероприятия и форумы.

Так, например, 20 сентября 2023 г. в Стамбуле состоялся IV китайско-турецкий обменный форум на тему «Обзор и перспективы 10-летия инициативы «Один пояс, один путь».

В ходе работы форума вице-президент Китайской международной издательской группы Гао Аньмин отметил, что и Китай, и Турция имеют многовековую историю и породили великолепные цивилизации. В процессе долгосрочных обменов между культурами двух стран они уважали друг друга и учились друг у друга, особенно в последние десять лет. Под руководством глав двух государств китайско-турецкие отношения стратегического сотрудничества достигли всестороннего развития. Он выдвинул три предложения по развитию китайско-турецких отношений: во-первых, углублять гуманитарные обмены между Китаем и Турцией и заложить прочную основу общественного мнения для развития двусторонних отношений; во-вторых, создавать больше платформ для диалога, чтобы обеспечить благоприятные условия для гуманитарных обменов и торгово-экономического сотрудничества между двумя странами; в-третьих, Китай и Турция должны объединиться, чтобы претворять в жизнь мультилатерализм и способствовать мировому экономическому развитию [13].

Заместитель министра культуры и туризма Турции Сердар Чам заявил, что инициатива «Один пояс, один путь», предложенная председателем КНР Си Цзиньпином, является исторической оригинальной разработкой. После того, как на протяжении последнего десятилетия эта инициатива выдержала испытание меняющейся международной ситуацией, ее значение для нынешнего и будущего мира становится все более очевидным. Турция и Китай весьма последовательны в своих концепциях развития. Обе страны выступают за диалог между цивилизациями и выступают против столкновения цивилизаций. Они считают, что многостороннее сотрудничество и диверсифицированное развитие, основанное на равенстве, искренности и взаимном уважении, являются путем к процветанию в нынешнем и будущем мире. В последние годы практическое сотрудничество между двумя странами в различных областях, особенно сотрудничество и обмены в области культуры и коммуникации, постоянно

способствовало положительному взаимопониманию между двумя сторонами. Турецкая сторона будет поддерживать гуманитарные обмены, и играть активную роль в укреплении и развитии отношений между двумя странами [13].

27 сентября 2023 года в Анкаре состоялся китайско-турецкий культурный форум «Один пояс, один путь», организованный посольством Китая в Турции.

Советник-посланник Цун Сун сообщил, что 26 сентября 2023 года китайское правительство опубликовало белую книгу «Совместное строительство сообщества единой судьбы человечества: инициативы и действия Китая». В Белой книге подчеркивается, что разнообразие человеческих цивилизаций является основной характеристикой мира, а обмены и взаимное обучение между различными цивилизациями являются важной движущей силой прогресса человечества. Есть надежда, что все китайско-турецкие дружественные неправительственные организации будут активно развивать культурное и туристическое сотрудничество между Китаем и Турцией, способствовать сопряжению инициативы «Один пояс, один путь» с планом «Срединный коридор», а также постоянно содействовать обменам и взаимному обучению между китайской и турецкой цивилизациями [14].

Представители различных китайско-турецких дружественных неправительственных организаций выступили с докладами и обменялись мнениями на тему «Содействие качественному развитию инициативы “Один пояс, один путь”» в сочетании с собственным организационным строительством и проведением мероприятий. Все сошлись во мнении, что сотрудничество Китая и Турции в рамках «Пояса и пути» имеет огромный потенциал и неограниченные перспективы и будет продолжать играть роль связующего звена между неправительственными организациями для укрепления связей между народами Китая и Турции, и продвижения долгосрочного развития китайско-турецких отношений [14].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что гуманитарные обмены между Китаем и Турцией в рамках инициативы «Один пояс, один путь» продолжают развиваться уверенными темпами.

Турция расположена на пересечении Евразийского континента и является центром, соединяющим Европу и Азию в рамках инициативы «Один пояс, один путь». Председатель КНР Си Цзиньпин подчеркнул, что ключом к совместному строительству «Пояса и пути» является взаимосвязанность. Инициатива «Один пояс, один путь», предложенная китайским правительством, получила положительный отклик во всех сферах жизни всех слоев общества Турции. Исторические отношения между Китаем и Турцией можно проследить до периода Великого шелкового пути династии Хань. Обе страны являются развивающимися странами с древней цивилизацией и мощной жизненной силой экономического развития. Они являются важными странами в реализации программы «Один пояс, один путь».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белоусова Т.П. Омонимия в китайском языке и ее проявление в культуре // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 3. – С. 206–208.
2. Белоусова Т.П. Культурологический аспект в преподавании китайского языка // Учитель, ученик, учебник. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: И.Л. Лебедева. 2016. С. 161–165.
3. Галимзянова А.К. Китайско-итальянское сотрудничество в области культуры // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 538–542.
4. Коптелова И.Е. Между Востоком и Западом: непрекращающиеся поиски идентичности // Диалог двух культур Востока и Запада через призму единства и многообразия: древний мир, средневековье, новое и новейшее время. Сборник научных статей. Институт философии, политологии и религиоведения Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан. 2017. С. 28–35.
5. Коптелова И.Е. «Мягкая сила» как ресурс внешней политики Венгрии при работе с соотечественниками // Стратегия «мягкой силы» в контексте информационных войн. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Московский государственный лингвистический университет. 2017. С. 129–141.
6. Литвинова Ю.Г. Китайские слова, которые отражают менталитет и культуру китайцев // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сборник материалов V международной научно-практической конференции (филология, педагогика и межкультурная коммуникация). 2022. С. 520–524.
7. Махаматов Т.М., Касимова З.Г. Глобальная цивилизация и эффективность культурной политики как «мягкой силы» // Век глобализации. – 2021. – № 4 (40). – С. 90–103.
8. Минаев А.П. Особенности преподавания северного (КНДР) и южного (РК) вариантов корейского языка // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. 2023. С. 242–247.
9. Мирзоева Ф.Р. Многоязычие Дагестана в контексте образования // Восточный альманах. Под общей редакцией М.Г. Троянского; научное редактирование А.А. Данельян; редакционная коллегия: А.Т. Мозлов, А.К. Галимзянова; Дипломатическая академия МИД России. Москва, 2023. С. 111–119.
10. Мозлов А.Т., Галимзянова А.К. Сотрудничество Китая и Турции в области культуры // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. – 2023. – С. 613–618.
11. Потапов Ю.Б. О деятельности нового правительства Ирана в области культуры // Филологический аспект. 2021. № S3 (4). С. 16–24.
12. Потапов Ю.Б. О некоторых аспектах культурной дипломатии Ирана на современном этапе // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва, 2022. С. 191–202.
13. 第四届中土交流论坛在土耳其举行. – URL: http://www.cicg.org.cn/2023-09/20/content_42531756.htm (дата обращения: 15.01.2024).
14. 中国驻土耳其大使馆成功举办中土共建“一带一路”文化论坛. – URL: http://tr.china-embassy.gov.cn/sgxw/202309/t20230928_11153398.htm (дата обращения: 15.01.2024).

*Молнар А.А.
Кургузенкова Ж.В.*

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ ФРАНЦУЗСКОГО И ВЕНГЕРСКОГО ЯЗЫКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Целью данного исследования является выявление и сравнение наиболее распространенных когнитивных моделей метафоры в политическом медиадискурсе

французского и венгерского языков, анализ их манипулятивного потенциала и характерные особенности использования в политическом контексте каждого из языков.

Ключевые слова: политический медиадискурс; метафора; метафорическая модель; речевое воздействие

Определяя границы политического дискурса, мы будем придерживаться широкого подхода, согласно которому, по определению Е.И. Шейгал, политическое сознание масс формируется через любые речевые жанры, связанные с политикой через субъект, адресат или содержание. Политический медиадискурс является функционально обусловленным типом дискурса, объединяющим речевые практики и продукты речевой деятельности «в сфере политических коммуникаций, актуализированных в средствах массовой информации, во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [1, с. 110].

Говоря о таких понятиях, как политический медиадискурс и политическая коммуникация, необходимо говорить и о таком понятии, как речевое воздействие. Согласно Г.Г. Матвеевой, речевое воздействие – это «влияние на сознание и поведение получателя автором текста и преодоление автором защитного барьера получателя» [2, с. 54].

Речевое воздействие также тесно связано с речевым манипулированием. Если первое имеет своей целью убедить адресата в точке зрения автора высказывания, то второе побуждает его совершить поступок, изменить свое поведение независимо от личной позиции адресата, при этом ответственность за совершаемые действия перекладывается на адресата, у него создается иллюзия о самостоятельности принимаемого решения.

Одним из важнейших инструментов как речевого воздействия на адресата, так и манипулирования в сфере политического медиадискурса является метафора. Именно по этой причине она является предметом пристального изучения лингвистов во всех современных языках.

Процессы метафоризации, которые зачастую ложатся в основу метафорических переносов, базируются на определенных когнитивных механизмах. При конструировании новых смыслов формируется новое пространство, в котором интегрируются исходные смысловые компоненты, заложенные в переосмысливаемой основе, и новые специфические элементы, свойственные новому смыслу [4, с. 24].

В основу нашего анализа метафорических моделей в сфере политического медиадискурса мы положили классификацию А.П. Чудинова, т. к. она представляет собой стройно проработанную систему, основанную на опыте многочисленных исследователей [3, с. 53].

Под метафорической моделью данный автор понимает схему связи между различными понятийными сферами, причем отношение между элементами схемы понимается не как прямое отождествление, а как подобие.

Выделяются следующие модели:

1) антропоморфная метафора (подкатегории: физиологическая, морбиальная, метафора по родству и сексуальная) – человек концептуализирует объекты реальности по своему подобию;

2) метафора природы (зооморфная и фитоморфная) – концептуализация происходит в рамках живой и неживой природы;

3) социоморфная (подкатегории: криминальная, милитарная, театральная, спортивная и игровая) – возникают ассоциации с тем социумом, в котором живет человек;

4) артефактная (метафора дома и метафора механизма) – объекты концептуализируются через их соотношение с вещами – артефактами [3, с. 53].

Объектом нашего исследования является когнитивная метафора в медиадискурсе. Предмет исследования – манипулятивная роль метафоры в данном виде дискурса.

В ходе исследования были выявлены и проанализированы антропоморфные, артефактные и социальные метафоры в политическом медиадискурсе Франции и Венгрии и был проведен сравнительный анализ преобладания тех или иных видов концептуализации в двух языках. Материалом исследования послужили тексты речей и интервью венгерских и французских политиков, извлеченные из электронных версий газет соответствующих стран за период 2020 - 2023 гг.

Сферой метафорического притяжения (сферой-мишенью) в нашем исследовании является мир политики, политические деятели, а сферой - источником выступают артефакты повседневной жизни, человек или социум, в котором он живет.

Французский язык обладает богатством метафорических выражений. Даже в том случае, если это артефактная метафора, она зачастую носит возвышенный иногда даже пафосный, или абстрактный характер, имея своей целью развить у французских граждан такие высокие чувства, как патриотизм, гордость за свою страну, стремление соответствовать высоким требованиям, занимать лидирующее положение на мировой арене, они, как правило, отражают идеалы и ценности, на которых основана французская политика. Среди частотных примеров артефактной метафоры можно увидеть следующие: "La France, le phare de la démocratie" (Франция, маяк демократии), "Le gouvernement, le pilier de la nation" (Правительство, опора нации), "La justice, la balance de l'équité" (Правосудие, весы справедливости), "La loi, le ciment de la société" (Закон, цемент общества).

Кроме того, артефактные метафоры часто используются для описания политических идей и концепций. Например, политическая программа может быть описана как "фундаментальный камень" или "строительный блок" общества. Политическая система может быть представлена как "колесо", где каждая партия играет свою роль. Эти метафоры помогают создать образную картину и упростить сложные понятия для аудитории.

Одним из наиболее заметных новых концептов является идея "желтых жилетов" (gilets jaunes). Это движение началось в конце 2018 года в ответ на планы правительства повысить налоги на топливо. Что началось как протест против повышения цен на топливо, быстро превратилось в широкую антиправительственную кампанию, требующую более справедливого

экономического распределения и большего участия граждан в принятии политических решений. «Желтые жилеты» стали символом борьбы, своеобразным призывом к активной гражданской позиции, и является ярким примером манипулирования гражданским обществом: принадлежность к движению «желтых жилетов» рассматривается как политически активное и даже героическое поведение, оно привлекает множество молодежи.

К антропоморфной метафоре отнесем следующие примеры: "Le président, le capitaine du navire" (Президент, капитан корабля) "L'opposition, la voix du peuple" (Оппозиция, голос народа) "La diplomatie, le langage des nations" (Дипломатия, язык наций), "Le budget, l'épine dorsale de l'économie" (Бюджет, позвоночник экономики).

Говоря о социальной метафоре, следует отметить, что наиболее частотными сферами – источниками метафорического переосмысления выступают война (милитарная метафора), спорт и театр.

Политики и журналисты часто описывают политические события и процессы в терминах военной стратегии. Например, они говорят о "атаке" одной политической партии на другую, "завоевании" определенной территории или "битве" за власть.

Политические события и действия часто описываются в терминах спортивных соревнований. Например, политики "состязаются" друг с другом, "соревнуются" за голоса избирателей и "побеждают" или "проигрывают" в выборах. Эта метафора подчеркивает конкурентную природу политики и создает образ политиков как спортсменов, борющихся за победу.

Еще одной интересной ассоциацией, используемой в политическом медиадискурсе Франции, является метафора "политики как театра". Например, политики "играют роль" в определенных ситуациях, "представляют" интересы или "манипулируют" аудиторией.

Венгерский язык также обладает богатством метафорических выражений, однако в политическом дискурсе данного языка они могут быть более практичными и конкретными. Еще одной чертой данного языка является критический настрой мышления, глубокое противостояние простого народа правящим верхам. В прессе венгерского языка обнаруживается множество метафор, содержащих критику политиков, оппозиции и других актеров политической арены. В этом проявляется ярко выраженный манипулятивный характер употребления метафоры: у простого обывателя формируется недоверчивое, критическое, а иногда даже насмешливое отношение к политикам, ко всему происходящему на арене политической борьбы.

Прежде всего, мы находим в венгерских СМИ больше ассоциаций из повседневной жизни, хозяйства; часто используются метафоры, связанные с едой, кулинарией, например, "политический гуляш" или "смешивание политических ингредиентов".

Немало сквозных метафор на кулинарную тему, например:

A politikai gulyásban mindenki hozzáteszi a saját ízesítését a végeredményhez. (В политическом гуляше каждый добавляет свои собственные специи к

конечному результату.) Или: *Az ellenzék szerint a kormány politikai gulyásában túl sok a fűszer és kevés a hús.* (По мнению оппозиции, в политическом гуляше правительства слишком много специй и мало мяса).

Венгрия исконно была страной, где преимущественно развивалось сельское хозяйство. Большинство населения Венгрии жило в деревнях, и в 2021 году сельское население составляло 35,3% (ср. во Франции около 18%, 23% в России, 11% в Великобритании). Поэтому ассоциации с ведением собственного хозяйства, с сельскими работами близки представителям венгерского этноса. *"A politikusok csak a vetést és aratást várják a szavazók között."* Здесь политиков сравнивают с крестьянами, которые ничего не делают, но ждут посева и урожая среди избирателей. *"Az ellenzéknek nincs más választása, mint a földet művelni a kormánnyal szemben."* Оппозиция – это крестьяне, которые вынуждены обрабатывать землю против правительства. *"A politikusok csak a saját szekerüket hajtják."* - Политики сравнивают с водителями повозки, которые заботятся только о своей собственной выгоде.

Антропоморфная метафора в венгерском языке также носит более конкретный характер. Можно обнаружить много ассоциаций с различными частями тела, например: *"Az ellenzék a kormány oldalát szurkálja."* – Оппозиция наносит удары в бок правительству, то есть критикует его и пытается ослабить его позицию. *"A politikusoknak nincs gerince."* - У политиков нет позвоночника, то есть они не обладают силой и решительностью, чтобы выступить за свои принципы или устоять перед давлением. *"A politikai rendszer gyomra tele van korrupcióval."* - Желудок политической системы распирает от коррупции. *"Az ellenzék mindig a kormány bőrét akarja lehúzni."* – Оппозиция снимает кожу с правительства, то есть наносит ущерб или стремится уничтожить его.

Однако, несмотря на различия в метафорическом использовании, политический дискурс в обоих языках также имеет общие черты. Например, в обоих языках широко используют милитарную метафору, которая отражает конкуренцию и соперничество между политическими силами. Находим множество ассоциаций со спортом, театром: *"A kormányzat gólra tör a gazdasági reformokkal."* - Правительство сравнивается с футбольной командой, которая стремится забить гол с помощью экономических реформ. *"Az ellenzék lemaradt a politikai versenyben."* Оппозицию сравнивают с участниками гонки, которые отстали в политической борьбе. *"Az ellenzék csak mellékszereplő a politikai drámában."* – а в данном случае оппозиция – актер второго плана в политической драме.

Итак, к основным различиям обоих языков можно отнести различный характер ассоциаций: если во французском языке политическая метафора часто абстрактна или носит философский, обобщающий характер, употребляется для сплочения нации, утверждения ценностей французского общества, настроения народа на достижение высоких целей, преодоления, борьбы за лучшее будущее, то в венгерском языке мы можем видеть несколько иную картину: здесь в основу метафор ложатся конкретные, практичные сравнения, гораздо более ориентированные на критику и дистанцирующие, либо противопоставляющие

простого обывателя правящим верхам. Необходимо отметить, что метафоры в политическом медиадискурсе могут иметь и негативные последствия. Использование определенных метафор может привести к стереотипам и упрощению сложных политических вопросов. Кроме того, метафоры могут быть использованы для манипуляции аудиторией и создания негативного образа определенных политиков или партий.

Несмотря на различия в метафорическом использовании, оба языка используют метафоры для создания образов и ассоциаций, которые помогают передать сложные политические идеи. Метафоры в политическом дискурсе являются мощным инструментом для влияния на восприятие и понимание политических сообщений, независимо от языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Добросклонская Т.Г. Политический медиадискурс в контексте дискурсивных исследований // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Язык и социальная динамика» 23-24 мая 2014 г. РОПРЯЛ в г. Красноярске. Красноярск, 2014. С. 106-115.
2. Матвеева Г.Г. Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению. Ростов и/Д: Изд-во Дон.юрид.ин-та, 1999. С.54
3. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): моногр./ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. С.53
4. Turner M., Fauconnier G. Metaphor, Metonymy, and Blinding // Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective / Ed. A. Barcelona. Berlin. – New York: Mouton de Gruyter, 2000.

ИСТОЧНИКИ

5. URL: <https://www.lemonde.fr> (дата обращения 08.08.2023)
6. URL: <https://www.lefigaro.fr> (дата обращения 09.08.2023)
7. URL: <https://www.leparisien.fr> (дата обращения 09.08.2023)
8. URL: <https://magyarnemzet.hu> (дата обращения 10.08.2023)
9. URL: <https://nepszava.hu> (дата обращения 10.08.2023)
10. URL: <https://szabadsfold.hu> (дата обращения 11.08.2023)

Наумова К.М.

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ В АМЕРИКАНСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ позитивного отношения к жизни двух лингвокультур: американской и китайской. Анализ корпусных и лексикографических данных показал, что, несмотря на разные культурно-исторические предпосылки, США и Китай – страны с относительно схожим уровнем оптимизма

Ключевые слова: Китай; США; оптимизм; счастье; лингвокультурология; менталитет

В непростых геополитических условиях, в которых оказалось мировое сообщество в XXI в., возможно, стоит вновь обратиться к базовым человеческим ценностям, например, к представлению о счастье и о том, как сохранить веру в себя и не утратить оптимистического настроения по отношению к жизни. Изучение национального характера американцев, русских и других представителей многонациональных государств, к которым относится и Китай, - задача непростая, но необходимая, если мы хотим лучше понять культуру и коммуникативное поведение нашего визави.

Национальное коммуникативное поведение – это совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности [6].

Вот что пишет С.Г. Тер-Минасова о невербальном проявлении американского оптимизма: «Keep smiling – девиз американского образа жизни: «чтобы ни случилось – улыбайся». Этот призыв учит: не сдавайся, не поддавайся ударам судьбы, не показывай людям, что у тебя что-то не в полном порядке, не подавай виду – улыбайся, keep smiling. Напускной оптимизм в любой ситуации (don't worry, be happy! keep smiling!) – вот та черта американского национального характера, которая официально одобрена и внедряется всеми средствами, в том числе и языковыми» [7].

Достаточно вспомнить, что англо-саксонская Североамериканская культура создавалась как новая культурная общность, ориентированная в будущее, вдохновленная протестантской трудовой этикой, обещавшей тому, кто упорно трудится, вознаграждение и спасение души. Провозгласив себя обществом равных возможностей, на протяжении всей своей, пусть и не очень долгой истории, США соответствующим образом строили свою идеологию, создавая культ индивида, счастливого и преуспевающего. Разные периоды меняют реакции и поведение людей, влияя определенным образом на их образ мыслей, но культурная константа глубинна и не торопится меняться.

Американец жизнерадостен, улыбчив, особенно на работе. Начальник должен показать подчиненным, а те в свою очередь клиентам, что все идет хорошо. Кроме того, американцы не жалуются и обычно не обсуждают свои проблемы с другими [4]. Человек, производящий впечатление несчастливца на окружающих рискует попасть в категорию слабых, а американское индивидуалистическое общество, как известно, нацелено на активную деятельность, успех и т.д. [13].

Существует мнение, что оптимизм американцев искусственен. Парадокс США состоит в том, что многие успешные бизнесмены из-за постоянной работы, несчастны в семейной и социальной жизни. У них есть деньги, но нет времени на воспитание детей, на путешествия и т.п. В результате этой безостановочной гонки люди начинают пить, впадать в депрессию и т.д. Чтобы помочь людям сохранять оптимистичный настрой, в США имеется особый раздел в практической психологии – позитивная психология.

Словарь [14], кроме основных значений, характеризует слово *positive* как “*marked by optimism, imposed, real, characterized by progression*”. Наиболее подробное определение, с нашей точки зрения, дается в словаре [10]. В нем

прилагательное *positive* объясняется такими понятиями как *certainty, acceptance, affirmation, explicitness, irrefutable, confident, sure, overconfident, dogmatic, prescribed, practical, real, absolute* и т.д.

По данным словаря [12] прилагательное *positive* чаще всего сочетается с: *approach, attitude, feedback, outlook, reinforcement, response, view*.

Среди американцев бытует мнение о том, что только сам человек в состоянии изменить свой взгляд на окружающий мир, при этом необходимо действовать, а не ждать, пока ситуация улучшится сама собой. Это кредо 'can do' вполне характерно для американского менталитета:

"If you have a positive attitude and constantly strive to give your best effort, eventually you will overcome your immediate problems and find you are ready for greater challenges."(Riley, Pat)

Следующая цитата представляет собой своего рода клятву позитивно мыслящего человека:

"I am optimistic and confident in all that I do. I affirm only the best for myself and others. I am the creator of my life and my world. I meet daily challenges gracefully and with complete confidence. I fill my mind with positive, nurturing, and healing thoughts." (Potter, Alice)

Чтобы жить необходимо вести бизнес, усердно работать, привлекать клиентов, а также спокойно переносить неудачи в делах и личной жизни. Кроме того, не стоит забывать, что исторически первые поселенцы приплыли в Америку с целью построения лучшего общества, эта надежда на лучшее помогала им выжить в трудных условиях и, судя по всему, продолжает помогать.

Жизнь китайцев определяется не только конфуцианской идеологией. Огромное влияние на формирование внутренних установок в Китае оказали два других учения - даосизм и буддизм. Особенно ярко их влияние заметно в интерпретации понятия 福 *fú* 'счастье'. Китайцы по своей натуре оптимисты, даже в самых стесненных жизненных условиях они находят, чему радоваться. Общепринятый идеал для Китая – это 全生 *quánshēng* 'целостность бытия', что значит единение души с телом и способность сполна наслаждаться жизнью, получать удовольствие от того, что она тебе даёт: 眼福 *yǎnfú* 'наслаждение для глаз', 口福 *kǒufú* 'удовольствие от еды', 耳福 *ěrfú* 'удовольствие для ушей'. Счастье достигается также путём неустанного самосовершенствования личности. Данный принцип был сформулирован еще в древности и до сих пор не теряет своей актуальности, равно как и забота о собственном здоровье (健康就是福 *jiànkāng jiùshì fú* 'здоровье — это и есть счастье').

Согласно китайским представлениям, 福 *fú* – это 'счастье, благополучие; ниспосланное благо' [2]. Сюда относятся и лексические единицы с семантическим компонентом 'удача', 'везение', 'успех': 幸福 *xìngfú* / 幸运 *xìngyùn* 'везение; счастье', 造化 *zàohuà* 'счастье', 交运 *jiāoyùn* 'везение'.

Счастливым может быть и судьба человека: 好运 *hǎoyùn* / 福运 *fú yùn* ‘счастливая судьба’, 福分 *fúfen* ‘счастливая доля; счастливый жребий’. Приложив должные усилия, считается, что можно даже 转运 *zhuǎnyùn* ‘переломить судьбу (в лучшую сторону)’ [8].

Исторически иероглифический знак 福 *fú* несет в себе глубокий философский смысл. Именно это слово чаще всего используется в благопожеланиях и ритуальных молитвах обычных жителей Поднебесной в буддистских и даосских монастырях [15]. 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].

Встречается ряд устойчивых выражений, большая часть которых призывает не отчаиваться в трудной ситуации, сохранять терпение и радоваться жизни как она есть: 乐天知命 *lètiānzhīmìng* ‘радоваться тому, что есть’, 苦中作乐 *kǔ zhōng zuò lè* ‘находить радость в страданиях’ [3]. Исходя из тех источников, к которым мы обращались, фраз, где говорилось бы об утрате оптимизма и веры в себя, гораздо меньше.

С одной стороны, позитивное мироощущение – норма жизни в китайском обществе, с другой стороны, китайцы стараются сохранять баланс, чтобы не потерять трезвость суждений и ясность мысли. Жители Китая стараются любой критике придать юмористическую окраску, и даже негодуя, они никогда не позволят себе полностью разочароваться в жизни [5].

В 70-х годах в Китае считали, что «пессимизм присущ только капиталистическому обществу» [9, с. 99], поэтому во многом благодаря политике Коммунистической партии, а также работе подконтрольных ей СМИ, люди продолжают сохранять оптимистичный настрой и целеустремленность, а Китай остается в рейтинге самых счастливых стран мира [11]. Усердный труд, сопряженный с оптимизмом, гораздо эффективней бездеятельной веры, тем не менее, китайцы не склонны демонстрировать своего счастья или большой радости посторонним людям, некоторые даже могут стыдиться своих чувств, боясь показаться нескромными.

Подводя итог, отметим, что данное исследование не только показало, что позитивное мышление является характерной особенностью американского и китайского менталитетов, отраженного в коммуникативном поведении, но и раскрыло некоторые причины пропаганды позитивного отношения к жизни в США. Отдельно отметим, что отличительной чертой китайского оптимизма является стремление к умеренности, «золотой середине» и стремление получать удовольствие от жизни – качества, которые поддерживаются традиционными воззрениями Поднебесной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ан С.А., Ворсина О.А., Песчанская Е.В. Многозначность понятие “счастье” в китайской философии культуры // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012 / 4 (32). – С. 66-70.
2. Китайско-русский словарь, испр. изд-е, под. ред. Ся Чжунъи. – М., 2005. – 1280 с.
3. Корнилов О.А. Жемчужины китайской фразеологии. 3-е изд., испр. и доп. – М., 2014. – 346 с.
4. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. - Волгоград, 2002. – 435 с.
5. Спешнев Н.А. Китайцы. Особенности национальной психологии. – СПб., 2011. – 330 с.
6. Стернин И.А. Очерк американского коммуникативного поведения. – Воронеж, 2001. – 209 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. (Учеб. пособие) - М., 2004. – 624 с.
8. Тунъицы цылинь同义词词林 [Лес синонимов] / Мэй Цзячжу, Чжу Имин, Гао Юньци, Инь Хунсян 梅家驹, 竺一鸣, 高蕴琦, 殷鸿翔. – Шанхай, 1996. – 653 с.
9. Юй Хуа. Десять слов про Китай. – М., 2013. – 220 с.
10. American Heritage Dictionary of the English Language. Fourth Edition. – Houghton Mifflin Company, 2006. – 2074 p.
11. Helliwell J., Layard R., Sachs J. World Happiness Report 2018. – New York: Sustainable Development Solutions Network. – 172 p. [Электронный документ] URL: https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2018/WHR_web.pdf (дата обращения: 13.06.2020 г.).
12. McMillan English Dictionary for Advanced Learners. – Macmillan Publishers Ltd., 2002. – 1728 p.
13. Storti C. Cross-Cultural Dialogues: 74 Brief Encounters with Cultural Difference. – Yarmouth, 1994. – 140 p.
14. Webster's Third New International Dictionary of the English Language. – Philippines Copyright, Merriam-Webster INC., 1981. – 2764 p.
15. Yang Tianqing 杨天庆. 和老外聊文化中国 [Common Questions about Chinese Culture]. – Tiandi, 2013. – 346 p.

Нечаева Е.И.

ОБ УЧЕТЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПОДГОТОВКЕ И РАБОТЕ ДИПЛОМАТОВ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость учета национальных стереотипов, одновременно при этом необходимо учитывать, что стереотипы играют как положительную, так и отрицательную роль, а возможность создания стереотипов мышления в информационную эпоху увеличивается.

Ключевые слова: стереотипы, мифологизация, устойчивость, стихийность, Э.Богардус

Стереотипы в восприятии людей существовали всегда. Психологическая предпосылка формирования стереотипов состоит в необходимости обобщения информации об окружающих нас людях. Следуя стереотипу, мы упрощаем

картину мира, делаем её более понятной. Поэтому использование стереотипов — целесообразная стратегия социального познания. Проблемы возникают тогда, когда стереотипы оказываются чрезмерно обобщёнными или неверными. Во многих случаях они вредят взаимопониманию, а следование им приводит к печальным последствиям. Это касается как отношений между людьми, так и отношений между странами, политических и культурных процессов, экономики и бизнеса.

Никто не может отрицать наличие, так называемого «национального характера». Национальные стереотипы, функционирующие в массовом и индивидуальном сознании, имеют разный механизм возникновения, закрепления и проявления, который можно условно разделить на две группы. Первая группа стереотипов (национальные стереотипы поведения) формировались многими столетиями, перешли в ранг мифологизированных и является устойчивой, не поддающейся культурным изменениям, несмотря на влияние информационной культуры (например, национальные стереотипы в Японии, Лаосе, Мавритании). [4, с. 2]. Причем национальный стереотип, вырастающий из жизни, из того мира, на той действительности, которая, будучи наложена на интеллектуальные и психологические особенности субъекта восприятия, и порождает ситуацию идеального, внутри сознания, присвоения реальным вещам и процессам ирреальных свойств и заставляет воспринимать это ирреальное именно как реальное, привычное, необходимое. Такая ситуация идеального разрастается, превращаясь в мифологическую структуру. Эта мифологическая структура в социально-политическом сознании является устойчивой, неизменной – в историческом смысле – из-за самого носителя мифологического сознания [5, с. 117]. Вторая группа национальных стереотипов (национальные стереотипы мышления) формируются стихийно, в процессе межкультурной коммуникации, межнациональных столкновений, с помощью средств массовой коммуникации, является подвижной, изменчивой.

Вторая группа национальных стереотипов складывается в массовом сознании стихийно, под воздействием определенных социально-политических, культурных, экономических факторов, которые представители этноса черпают из повседневности. Национальные стереотипы данной группы необходимо рассматривать в единстве и взаимосвязи с современными социокультурными процессами, происходящими в современном мире. Национальные стереотипы, навязываемые индивидам на информационном уровне, являются новыми социальными образованиями, довольно подвижными и быстро изменяющимися. Особенность информации о событии или о человеке состоит в том, что она специально создана другими людьми по определенному идеологическому заказу и передана человеку через слово. Цель передачи этой информации - воздействие, изменение человека. Эта информация объединяет человека с одними и одновременно разъединяет с другими. Наиболее ярким примером национальных стереотипов второй группы являются навязываемые средствами массовой информации критерии деления народов на «хороших» и «плохих» по национальному признаку [4, с. 3].

Национальный стереотип дает возможность индивиду предсказывать модели поведения окружающих его людей другой национальности. Если спросить англичанина, как он себе представляет жителей различных стран, он, не задумываясь, ответит, что итальянцы - мошенники и через чур эмоциональны, испанцы - ленивы, американцы - вульгарны, немцы - педантичны и скучны. Даже в рамках своей страны они отметят, что все ирландцы - немного сумасшедшие, а шотландцы - прижимисты и скупы. Другие же народы представляют себе самих англичан сдержанными, приверженными традициями и ксенофобами. [6, с. 117-118].

В дипломатической деятельности необходимо учитывать стереотипы поведения, содержательной опорой которых является традиционная этническая культура.

Для измерения межэтнических установок часто используют «Шкалу социальной дистанции» Э. Богардуса, созданную им в 1925 г., которая отражает готовность респондента принять человека иной национальности как: гражданина государства, делового партнера, соседа, друга, члена семьи. В настоящее время это понятие является одним из центральных, характеризующих степень близости или отчуждения социальных и этнических групп. Сам Э. Богардус определял социальную дистанцию как степень симпатии между личностями, личностью и социальными группами и между социальными группами [6]. Автор данной методики исходил из понимания социальной дистанции как степени принятия людьми друг друга, точнее, как установки на желаемую степень близости с представителями какого-либо народа.

В стереотипах поведения отчетливо выражается этническое своеобразие культуры. Такие виды стереотипизированного поведения, как обряды и обычаи, стали традиционными объектами графического исследования, но набор стереотипных форм, которые необходимо учитывать дипломату, гораздо шире обрядов и обычаев: стереотипы общения (этикет), технологические процессы (трудовые приемы и навыки), социализация (социальные роли), игровое поведение, традиционные способы поведения и воспитания.

Говоря о соотношении типизированного и индивидуального применительно к проблеме стереотипа, можно подчеркнуть, что поведение индивида в обществе типизировано, подчинено нормам и стандартно. С другой стороны, поведение индивида вариативно, индивидуальность проявляется в особой «стилистике» поведения. Однако бесконечная вариативность и многообразие могут повлечь за собой распад общества, поэтому любая общность, заботясь о целостности и единстве, стремясь свести к минимуму тенденции индивидуальности, вырабатывает систему специальных «программ поведения». Тем не менее, некоторые фрагменты поведения всегда не регламентированы, так как они не являются социально значимыми. Таким образом, чем более значимо поле поведения, тем больше оно регламентировано.

Национальная специфика проявляется в стереотипах поведения следующим образом: 1) одно и то же действие может иметь разное содержание в разных

этнических культурах; 2) одно и то же содержание может реализовываться в разных поступках.

Роль национального стереотипа осознается представителями разных наук (психологии, антропологии, психолингвистики, социолингвистики, политологии, социологии и др.).

В методике преподавания иностранных языков, несмотря на имеющийся в последние годы интерес к данному вопросу и осознание его важности для построения национально-ориентированной парадигмы обучения, он изучен недостаточно.

Представляется важным для методики преподавания иностранных языков использовать при обучении межкультурной коммуникации в целях преодоления культурного диссонанса положение, которое может быть схематически выражено следующим образом: этническая самоидентификация служит универсальным признаком, организующим этнос, а этнический (национальный) стереотип – основная структурообразующая этнопсихологическая категория, лежащая в основе возникновения культурного диссонанса.

Как и любые другие, национальные стереотипы, прежде всего, облегчают, упрощают общение, делая его более надежным, обеспечивая взаимопонимание. Однако это возможно только в определенных ситуациях и в определенной мере. Равновесие вреда и пользы стереотипов зависит от понимания границ их применимости. Многие не осознают своих стереотипов. Другие осознают, но отрицают их важность, полагаясь на них столь часто, что привычка превращается в норму. Так у своего народа предпочтительна твёрдость характера. Любое стремление к компромиссу воспринимается как признак слабости и нерешительности, ведущей к предательству. У чужого народа наоборот – дух несгибаемого упорства считается всего лишь разновидностью фанатизма.

Важно отметить, что стереотип – это не только привычных способ действия, но и застывшая форма видения мира.

При изучении нового языка происходит выход за пределы своих стереотипов и знакомство со стереотипами общения других этносов, поэтому процесс описания языка как предмета изучения, сам процесс овладения языком должны включать выявление, описание и изучение стереотипных форм.

Позитивным моментом для преподавания иностранных языков является то, что знание национальных стереотипов способствует преодолению культурного диссонанса, помогает сориентироваться и выбрать стратегию поведения в инокультурной среде. В этом смысле стереотипы являются своеобразным «ключом», формирующимся в этногенезе путем освоения опыта народа, зафиксированного в культуре, традициях и фольклоре. Если у взаимодействующих дипломатов разница в исходных культурах превышает предел, обеспечивающий целостность и привычность общения, возникает увеличение дистанции, усиливается негативная окраска. Отход в поведении от обычаев данного народа способствует разрушению установки на доброжелательное общение.

В ходе межкультурной коммуникации стереотипы бывают как эффективными, так и неэффективными. Они эффективны только в том случае, если не рассматриваются как единственно верная информация о явлении или человеке, а используются как первая и положительная догадка о них. Стереотипы становятся неэффективными или могут даже серьезно осложнить общение, если люди, ориентируясь на них, неправильно воспринимают социально-групповые нормы и подменяют стереотипы на характеристику определенного индивидуума [3, с. 348].

Наряду с этническими стереотипами в системе международных отношений, особенно международного культурного обмена, важное место занимают проблемы образа государства, внешнеполитических стереотипов. Благоприятный образ государства способствует привлечению в нее туристов (следовательно, приток финансовых средств), создает благоприятный климат для инвестирования в экономику, науку, образование (улучшение жизни граждан), налаживанию контактов во всех сферах общественной и культурной жизни, положительному психологическому настрою граждан и общества в целом [1]. И одной из задач дипломатического работника является продвижение такого стереотипа, который также получил название «национальный бренд».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Боголюбова Н.М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: учебное пособие [текст электронный]. Режим доступа: <https://www.livelib.ru/book/147726/readpart-mezhkulturnaya-kommunikatsiya-i-mezhdunarodnyj-kulturnyj-obmen-uchebnoe-posobie/~18?ysclid=lvpk16jrdw191398650> (Дата обращения 02.02.2024)
2. Воробьев В.В. Об учете дипломатом этнических стереотипов // Дипломат, иностранный язык и современность. 2000. С. 31-34.
3. Гаевская И.И., Лаврентьева М.А., Руденко А.В. Стереотипы в межкультурной коммуникации // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2023. № 3 (27). С. 345-350.
4. Ильюшкин В.В. Роль национальных стереотипов в межнациональном взаимодействии // International Scientific Review. 2015. № 5 (6). С. 38-42.
5. Коптелова И.Е. Мифологизация национального стереотипа и его влияние на межкультурные коммуникации // Когнитивное моделирование переговорного процесса. Сб. докладов конференции. МГУ. 1998. С. 116-120.
6. Коптелова И.Е. Функциональное использование национальных стереотипов // Методика преподавания иностранного языка в ситуации культурной полифонии. Сб. материалов школы-семинара. Барнаул. 2001. С. 117-120.
7. Scott, John & Marshall, Gordon. A Dictionary of Sociology (3 ed.). Oxford University Press.. 2015 [electronic resource]. URL: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199533008.001.0001/acref-9780199533008-e-174> (Last accessed 02.02.2024)

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»

Аннотация. В статье раскрывается понятие «интертекстуальность» и предлагается рассуждение о ее роли в объединении различных культур на примере романа Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» и его переводов на русский язык, выполненных переводчиками разных эпох. Исследуется влияние литературного произведения на создание новых смыслов и связей между культурами.

Ключевые слова: интертекстуальность; диалог культур; мультикультурный контекст; художественный перевод

В современном мире каждое произведение, будь то художественная литература, классическая живопись или музыкальная симфония, имеет бесконечное множество культурных взаимосвязей. Именно интертекстуальность в мультикультурном контексте является важным элементом для понимания таких взаимосвязей между разными литературными традициями, художественными выражениями и языковыми кодами. Авторы черпают вдохновение из различных культурных источников, создавая уникальные произведения, в которых переплетение разных миров несет глубокий смысл и обогащает их содержание.

Исследование интертекстуальности в мультикультурном контексте открывает перед нами сложные взаимосвязи между текстами, искусством и разнообразием языков. В таких условиях можно обнаружить не только следы простого взаимодействия культур, но и уникальные явления их слияния, которые выливаются в интересные переводческие решения.

Интертекстуальность – связь одного текста с другим текстом-предшественником – характеризуется наличием эксплицированных и имплицитных отсылок к тексту-основе в новоявленном тексте. Многие исследователи считают, что феномен интертекстуальности невозможен без диалога культур. Ссылаясь на М. Бахтина, французская исследовательница Ю. Кристева пишет: «Любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст – это впитывание и трансформация какого-нибудь другого текста» [2, с. 98-99]. В той же работе она достаточно четко объясняет позицию М. Бахтина: «Всякий текст вбирает в себя другой текст и является репликой в его сторону» [2, с. 98-99].

Основываясь на ее работах, можно сделать вывод, что концепция интертекстуальности заключается в том, что любой текст, написанный отдельно взятым писателем, имеет некоторый пласт эксплицированных и имплицитных цитат, аллюзий, обращений к культуре и литературе других авторов, которые невозможно отделить от основного текста.

В контексте взаимодействия культур, концепция интертекстуальности указывает на то, что всякая литературная или текстовая работа не существует в изоляции, она взаимодействует и включает в себя элементы других текстов, культурных и литературных контекстов. Это означает, что культуры и литературы различных народов и эпох влияют друг на друга и пересекаются в создании новых текстов и значений. Интертекстуальность также подразумевает взаимное влияние и обогащение культурных сред, так как каждая новая работа восходит к предшествующим и становится частью общей культурной нити. В результате, понимание текста и его контекста требует знания и осознания различных культурных и литературных отсылок.

Отечественный литературовед и семиотик Ю. Лотман усматривал тесную связь текста с литературным, историческим и культурным контекстом. По его мнению, отдельно взятый текст не может существовать без стоящего за ним контекста, и в этом случае привлекаются различные знаковые системы и коды [4, с. 243], что в этом случае можно понимать под интертекстуальными включениями.

Роль культуры является лейтмотивом в работах Ю. Лотмана, что интересно, поскольку интертекстуальность в первую очередь строится на культурном взаимодействии произведений. «Диалогом культур» он называет текстовые интеракции на уровне различных стилей и направлений, национальных культур, видов искусств и даже наук.

По мнению Р. Барта, не существуют полностью новых, самостоятельных текстов, каждый автор либо черпал вдохновение извне и решил каким-то образом реминисцировать чье-либо произведение, либо намеренно вступает в диалог с предшественником, цитируя напрямую.

Сам французский исследователь описывает феномен интертекстуальности так: «Каждый текст является интертекстом: другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [1, с. 418].

Таким образом, взаимодействие культур и текстов играет важную роль в процессе создания литературы и формирования культурного наследия.

Рассмотрим интертексты и их переводы на русский язык в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея». Этот роман, впервые увидевший свет в 1890 году, переводили на русский язык множество раз. Первые попытки познакомить русского читателя с нравственной притчей были предприняты в 1905 году, когда в «Новом журнале литературы, искусства и науки» был опубликован перевод некоего анонима с инициалами А.Т. [7]. В 1906 году появляется еще один анонимный перевод под инициалами С. З. В том же году роман перевела оккультистка и член теософского общества А.Р. Минцлова, правда тут же последовали негативные отзывы современников [3, с. 64-66]. В 1909 году М.Ф. Ликиардопуло под псевдонимом М. Ричардс опубликовал свою версию романа на русском языке. Этот перевод представляет несомненный интерес, поскольку М.Ф. Ликиардопуло был большим знатоком и ценителем

творчества О. Уайльда. В 1960 году появился, пожалуй, самый популярный и многократно переиздаваемый перевод М.Е. Абкиной, советской переводчицы, принадлежавшей к кругу «кашкинцев». В 1999 году был напечатан перевод В.В. Чухно, который также не раз переиздавался и считается вторым по популярности после перевода М.Е. Абкиной. В 2010 году в свет вышел перевод А.Б. Грызуновой, а в 2017 – Д.Н. Целовальниковой, представительницы школы переводов В. Баканова.

В рамках данной статьи для сравнительного переводческого анализа были выбраны три перевода романа О. Уайльда, выпущенные с большими временными промежутками, которые охватывают разные эпохи. Рассмотрим наиболее интересные примеры интертекстов и проанализируем, какие решения были найдены переводчиками.

В первом примере интертекст аллюзирует к реалиям высшего общества. Героям перед походом в театр наливают чай, используя при этом *Georgian urn*, как это обозначил автор.

О. Wilde (1890)	М.Ф. Ликиардопуло (1909)	М.Е. Абкина (1960)	В.В. Чухно (1999)
There was a rattle of cups and saucers and the hissing of afluted Georgian urn. [9]	Послышалось звяканье чашек и пыхтенье самовара. [6, с. 27]	Звякали чашки и блюдца, пыхтел большой старинный чайник. [5, с. 39]	Звякнули чашки и блюдца. Из большого старинного чайника вырывались, шипя, клубы пара. [8]

Варианты В.В. Чухно и М.Е. Абкиной идентичны, а также являются, с нашей точки зрения, наиболее удачными. В данном фрагменте было важно передать атмосферу, царящую в аристократических кругах, которым нравилось использовать в обиходе предметы, которые обычным людям могут показаться диковинными. Георгианская эпоха в Англии продлилась с 1714 по 1830-е годы, а события произведения начинают происходить в 80-е годы девятнадцатого века (хотя конец романа автор отодвигает в будущее – в начало двадцатого века). То есть слово «старинный» отлично передает то, что такой чайник часто встречался во времена правления королей Георгов. Стоит, однако, отметить, что пропадает сам образ «георгианского чайника», то есть особого вида чайника, но это не столь критично.

Вариант М.Ф. Ликиардопуло интересен тем, что переводчик попытался заменить иностранную реалию русским аналогом – самоваром. Такое переводческое решение можно считать удачным лишь отчасти. Самовар действительно уносит читателя на пару эпох назад, но сам самовар – русская реалия. Великобритания во времена О. Уайльда наверняка не слышала о таком устройстве.

Таким образом, апеллятивная функция интертекста выполняется только в переводах В.В. Чухно и М.Е. Абкиной, причем частично. Перевод М.Ф. Ликиардопуло уходит слишком далеко от контекста произведения.

Во втором примере персонажи обсуждают смерть актрисы Сибиллы Вейн, при этом возникает ряд отсылок к культуре и традициям английской классической литературы.

О. Wilde (1890)	М.Ф. Ликиардопуло (1909)	М.Е. Абкина (1960)	В.В. Чухно (1999)
...a strange lurid fragment from some Jacobean tragedy , as a wonderful scene from Webster, or Ford, or Cyril Tourneur. [9]	...об ярком странном отрывке из какой-нибудь трагедии времен короля Иакова , как о чудесной сцене из Вебстера, Форда или Кирилла Таурнера. [6, с. 96]	...необычайным и мрачным отрывком из какой-нибудь трагедии семнадцатого века или сценой из Уэбстера, Форда или Сирила Турнера. [5, с. 110]	...эффектный эпизод из какой-нибудь трагедии шестнадцатого века , сценой из Вебстера, Форда или Сирила Тернера. [8]

Автор использует комплексную аллюзию, которая показывает его отношение к произведениям через использование эпитета *a strange lurid fragment*, а также перечисляет авторов произведений в жанре «трагедии отщепенца», что дает нам возможность полнее ощутить атмосферу фрагмента.

Первая часть аллюзии – *Jacobean tragedy* – отсылает к литературе эпохи Реформации, а точнее, к работам, написанным в период правления Якова I.

Анализ интертекста позволяет показать, что каждый вариант перевода утрачивает эквивалентность оригинала.

Будем считать, что перевод М.Ф. Ликиардопуло («трагедия времен короля Иакова») наиболее эквивалентен. Хотя для британского читателя литература якобинской эпохи может быть так же близка и понятна, как литература XVIII века для российского читателя, нельзя ожидать, что неначитанный человек в данном переводе сможет распознать аллюзию. Из-за этого переводчики, вероятно, пошли на компромисс и упростили перевод, чтобы сберечь смысловую целостность всего текста. Несмотря на это, мы считаем, что перевод М.Ф. Ликиардопуло наиболее точно передает интертекстуальный компонент.

Также следует учесть, что цель переводчиков могла быть не только в том, чтобы сохранить интертекстуальный компонент, но и обеспечить адекватность перевода в целом, поэтому, анализируя все варианты перевода, можно предположить, что переводчики отдавали приоритет именно адекватности. В этой связи следует отметить, что переводы М.Е. Абкиной и В.В. Чухно являются адекватными, но не эквивалентными. Ассоциативные связи позволяют читателю понять, что отсылка к этому периоду сопряжена с жанром трагедии,

популяризированным У. Шекспиром, а большинство таких произведений были написаны именно в эту эпоху.

В третьем примере видим, как О. Уайльд широко использует образ грехопадения, следующего за искушением вечной молодостью. Важным при этом является персонаж, который стал катализатором этого грехопадения – лорд Генри, в образе которого можно увидеть реминисценции на типичное изображение дьявола в культуре. Сделано это с целью выделить роль лорда Генри как главного антагониста романа.

О. Wilde (1890)	М.Ф. Ликиардопуло (1909)	М.Е. Абкина (1960)	В.В. Чухно (1999)
Lord Henry stroked his pointed brown beard , and tapped the toe of his patent-leather boot with a tasselled ebony cane . [9]	Лорд Генри погладил острую темную бородку и постучал по своим лакированным башмакам кончиком эбеновой трости , украшенной кисточками. [6, с. 10]	Лорд Генри погладил каштановую бородку , похлопал своей черной тростью с кисточкой по носку лакированного ботинка. [5, с.19]	Лорд Генри провел рукой по своей клинообразной каштановой бородке и несколько раз стукнул тростью из черного дерева , с кисточкой на рукоятке, по носку лакированного ботинка. [8]

В следующих примерах мы видим, что *pointed brown beard* и *ebony cane* являются главными реминисценциями, указывающими на сходство лорда Генри и дьявола, ведь черти и другие потусторонние силы появлялись в образах стереотипных ухоженных джентльменов.

М.Ф. Ликиардопуло и В.В. Чухно смогли передать идею «заостренной бородки» через использование прилагательных «острый» и «клинообразный», сохраняя тем самым интертекстуальное включение и обеспечивая адекватность и эквивалентность перевода. Образ абсолютно понятен, интенция автора не потеряна.

В переводе М.Е. Абкиной, наоборот, слово *pointed* не нашло своего отражения. По нашему мнению, переводчик мог опустить данную деталь с целью не вызывать у читателя ассоциаций с «нечистой силой», что в корне неверно, так как для полной передачи авторского замысла должен вырисовываться образ дьявола, а «каштановую бородку» вряд ли можно считать достаточной реминисценцией.

Рассматривая вторую часть реминисценции, хочется отметить, что все переводы *ebony cane*, кроме перевода М.Ф. Ликиардопуло, можно считать адекватными с точки зрения передачи смысла, а не функциональной заменой, как может показаться на первый взгляд. М.Ф. Ликиардопуло пожертвовал адекватностью в угоду эквивалентности, поэтому его перевод не является

удачным, ведь для восприятия образа требуется больше времени, чем в других переводах, где присутствует указание на черный цвет и где узнавание образа происходит мгновенно. Это также не соответствует идее о том, что черный цвет символизирует зло в романе. Также в слове «эбеновый» теряется негативный оттенок, которое вполне передается словом «черный», а этот цвет играет одну из ключевых ролей в готическом романе – символ зла.

Таким образом, только В.В. Чухно успешно передал комплексную сюжетную реминисценцию. Это достаточно интересный пример, так как в романе совершенно четко прослеживается образ лорда Генри в качестве демона-искусителя, поэтому было бы вполне уместно передать это и на русском языке всеми возможными способами.

Итак, интертекстуальность является важным средством объединения культурных элементов в различных художественных произведениях. Исследование интертекстуальности в мультикультурном контексте может помочь раскрыть сложные взаимосвязи между текстами, искусством и языками.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика: сборник трудов. М.: Прогресс, 1989. – С.418.
2. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Вестник МГУ. Филология. – 1995. – №1. – С.98-99.
3. Ликиардопуло М. Весы. 1906. №8. С.64-66
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство –СПБ». 1998. – С.243.
5. Перевод М. Абкиной // О. Уайльд. Портрет Дориана Грея. — М.: ЗАО «Олма Медиа Групп», 2013. — 304 с
6. Перевод Михаила Ликиардопуло. // О. Уайльд. Портрет Дориана Грея. 1909. – 203 с.
7. Портрет Дориана Грея / [соч.] Оскара Уайльда; с английского перевод А. Т. - Санкт-Петербург: Издание редакции "Нового журнала литературы, искусства и науки", 1905 (Тип. А. С. Суворина). – 78 с.; 25 см.
8. Перевод В. Чухно. // О. Уайльд. Портрет Дориана Грея. 1999. Режим доступа: <https://libusta.club/b/195779/read> (дата обращения 25.01.2024)
9. The Project Gutenberg eBook of The Picture of Dorian Gray, by Oscar Wilde, 1994 [eBook #174]. Режим доступа: <https://www.gutenberg.org/files/174/174-h/174-h.htm> (дата обращения 25.01.2024)

Подыряко А.О.

АНАЛИЗ ЭКСПЛИКАЦИИ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В СТРОЕВЫХ ПЕСНЯХ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО ВС ШВЕЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие стереотипа как структуры познания, которое формируются на основе социально значимой информации о представителях этнических групп. Особое внимание уделяется этностереотипам и их значимости в воинском

коллективе, а также анализируется роль строевых песен в создании стереотипного образа военнослужащего Швеции.

Ключевые слова: стереотип; этнический стереотип; армейский социум; строевая песня; ВС Швеции

Понятие стереотипа можно трактовать как когнитивные структуры сознания, удовлетворяющие потребностям оперативной обработки социально значимой информации о представителях иных групп общества. Они эксплицируют информацию о социальных ролях, формируют эмоциональные реакции и поведенческие экспектации членов данной социальной группы в новой ситуации [7, с. 237-240].

При рассмотрении воинского коллектива как отдельного своеобразного этноса, имеющего свои специфические реалии и определенные ценностные установки, существует необходимость подчеркнуть значимость этнических стереотипов. Под ними подразумевают обобщенные представления о различных этнокультурных общностях, которые служат для разграничения позиции «свой-чужой» в, преобладающей степени, закрытом коллективе. «Свои» принимаются с положительной коннотацией, а «чужие», как с уничижительной, то есть полное неприятие, так и с исключительно позитивной точкой зрения как предмет максимального восхищения [3, с. 81].

В качестве яркого примера выражения специфики этнических стереотипов и их экспликации в знаках языка и культуры могут служить строевые песни как яркий и своеобразный жанр военного сообщества.

Строевые песни, как правило, относятся к фольклорному жанру. Под «фольклором» (англ. Folk-lore – народная мудрость) можно понимать устное словесное и музыкальное народное творчество, музыкально-хореографические произведения, в которые включены проявления духовной и материальной культуры народа [1]. Термин был введен археологом У. Дж. Томасом для обозначения художественной материальной культуры.

Именно в фольклоре отражен уклад общества, быт, традиции и переживания. Он пестрит яркими эмоционально-окрашенными образами и раскрывает художественное своеобразие культуры народа.

Фольклору присущи такие характерные черты как устность создания, массовое и хаотичное распространение в обществе, импровизационность, относительная анонимность и традиционность.

А.С. Романов считает, что строевую песню не стоит полностью относить к фольклорному жанру, хотя ей и приписаны его многие особенности, поскольку за каждой песней стоит автор, однако, за определенный период времени авторство может быть утрачено, или произведение приобретает статус «народное» [2, с. 50].

Строевые песни являются неотъемлемой частью повседневного быта военнослужащего. Они создаются на основе совместной деятельности военнослужащих и отражают их реалии и ценностные ориентиры военной службы.

Выполняя свои функции, строевые песни усиливают сплоченность групп, укрепляют боевой дух и помогают справиться со страхом, и, в особенной степени, их можно считать разновидностями простого, выразительного саморазвлечения, помогающего преодолеть скуку, разочарование и монотонность армейской жизни [8].

В вооруженных силах королевства Швеции строевые песни являются важным элементом повседневной деятельности войск. Они призваны для поднятия боевого духа подразделений. Однако, на протяжении вот уже более двухсот лет Швеция считается нейтральным государством, в связи с этим непосредственная роль строевой песни как призыва к оружию не является первостепенной. Для вооруженных сил королевства она очень важна при выполнении церемониальных функций, которые способствуют сплоченности коллектива и чувству общности в армии [5].

Приведем в пример песню «När Solen Lyser Klart» (шв. «Когда солнце ярко светит»). Она была написана Гюннарсом Венстрем в 1959 году в разгар «Холодной войны», и стала достаточно популярной среди военнослужащих Швеции.

В армейском социуме недостаточно ярко выражена индивидуальная составляющая солдата, а большее внимание уделено коллективу, таким образом армия представляет собой «единый организм». Поэтому уже в начале песни мы сталкиваемся с ярким примером выражения коллективности через личное местоимение первого лица множественного числа **vi** (шв. *мы*)

<i>När solen lyser klart på himmlen blå, fallera!</i>	Когда солнце ярко светит на голубом небе, ура!
<i>Vi på vandring över berg, och backar gå, fallera!</i>	Мы путешествуем по горам и холмам, ура!
<i>Under sång med lätta steg, vi draga fram, fallera!</i>	В песне, легкими шагами, мы идем вперед, ура!
<i>Ja, vi vandra under glättigt skämt och glam, fallera! [6]</i>	Да, мы идем, веселясь и рассказывая шутки, ура!

Образ военнослужащего неразрывно связан с его подразделением, где сложно отделить индивида от коллектива.

Еще одним существенным элементом строевой песни является ритм и такт, так как они исполняются во время марша, похода и занятий по строевой подготовке,

<i>På vägarna skall höras vårt klamp, klamp, klamp</i>	На дорогах вы услышите наш топот, топот, топот!
<i>Vårt stamp, stamp, stamp, dagen lång!</i>	Мы маршируем, маршируем, маршируем весь день!
<i>Och till solen sen i väster sänker sig, sig, sig</i>	И пока солнце на западе не сядет, не сядет, не сядет

Hörs vårat hej, hej, hej och vår sång! Вы услышите наш привет, привет,
привет и нашу песню!

Такое повторяющееся употребление лексем «*klamp*» и «*stamp*» (шв. *монот, грохот или согласно шведскому словарю SAOL – звук шагов людей, идущих вместе, с тяжелыми шагами*) [4] показывает сплоченность и силу коллектива, и такая ритмика идеально подходит походной песне.

Анализ шведских строевых песен позволяет выявить определенные стереотипные черты военнослужащего ВС королевства Швеции. Под объект стереотипизации попадают следующие черты: патриотизм и любовь к Родине, мужество и отвага перед лицом возможной гибели, пренебрежительное отношение к гражданским, а также чувство юмора. Наряду с положительными атрибутами, которые характерны для военнослужащего шведской армии, следует обратить внимание и на отрицательные черты, такие как склонность к решению проблем путем применения силы или пренебрежительное отношение к «гражданским».

В давней традиционной песне Норрботтенского полка вооруженных сил королевства Швеции «*Norrbottens Regementes Marsch*» приводятся следующие строки:

<i>Från hembygd i Nord mellan älvar och fjäll</i>	Из нашей родной деревни на севере среди рек и гор
<i>Vi drogo i lydnad för Kungens apell När budkaveln gick genom susande skog</i>	Мы отправились, повинуюсь зову короля. Когда гонец пробежал через шепчущий лес.
<i>Vi lämnade skötar och yxa och plog Den gyllne ren på fanans fält oss ledde framåt</i>	Мы оставили свои лопаты, топоры и плуги.
<i>I stjärnornas ljus på den segrande stråt</i>	Золотой олень на знамени вел нас вперед.
<i>I hemmen blev fälld mången brännande tår</i>	В свете звезд победным маршем идем
<i>Av oro för oss och för ovissa år Så drogo vi hän från den Bottniska strand</i>	Много горьких слез было пролито дома. От тревоги за нас и за долгие годы.
<i>Att dö eller segra för fädernes land Att våga vårt liv där fara blev spord För kung och för hem i den snöiga norden! [9]</i>	И вот мы отправились от берегов Ботнии. Чтобы умереть или победить за землю наших отцов. Рискнуть там, где повсюду опасность За короля и за дом на снежном севере!

В вышеупомянутой песне мы можем наблюдать создание у реципиента собирательного и клишированного образа военнослужащего-патриота, который

готов умереть за свою Родину. В армейской жизни бойцы сталкиваются с диалектическим законом борьбы противоположностей: «*att dö eller segra*» (шв. умереть или победить), которому подчиняется каждый, кто присягнул в верности отечеству.

Стилистические особенности строевых песен недостаточно разнообразны, однако, выполняя, экспрессивную функцию, они имеют некоторые лексические обороты: *susande skog, den gyllne ren, segrande stråt, brännande tår*.

Служба в армии как элемент жизни военного социума зачастую противопоставляется гражданской жизни, олицетворяющей беззаботный и праздный быт. С помощью строевых песен военнослужащие могут выражать свой протест тем благам, которых они лишены. Собирательный образ военнослужащего всегда положителен, солдат обладает высокими духовными ценностями и морально-волевыми качествами, в отличие от «гражданских парней».

Приведем еще одну выдержку из песни «*När Solen Lyser Klart*»

*Men på vägen vandrar flickan glad
och ung, fallera!*

*Pojken vandrar mera lycklig än en
kung, fallera! [6]*

Но по дороге девушка идет
счастливая и юная, ура!

Мальчик идет счастливее короля,
ура!

В строевых песнях образ гражданского парня транслируется через лексему «*pojke*» (шв. мальчик, сынок). Уничижительная форма экспликации связана, с одной стороны, завистью по отношению к беззаботной жизни, а с другой, презрением к тому, что мальчишки по ту сторону социума, могут пользоваться всеми благами жизни. В данных строках можно заметить своеобразный военный юмор. Король в Швеции формально является главой государства, однако, выполняет церемониальные и представительские функции, поэтому, если королю не нужно следовать армейскому образу жизни, то и парню на улице тем более.

В результате проведенного лингвокультурологического анализа, мы пришли к выводу о том, что армейская строевая песня является ярким примером экспликации тех реалий, за которыми скрывается военная субкультура, а также несет в себе передачу опыта предыдущих поколений. Невозможно не отметить тот вклад, который она вносит в закрепление стереотипных представлений о военнослужащих армии Швеции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большая Российская энциклопедия 2004-2017. Электронный ресурс: Режим доступа: https://znaniyurussia.ru/articles/Фольклор#cite_note--:0-4 (дата обращения 25.12.2023)

2. Романов А.С. Образ американского военнослужащего в зеркале речевых этностереотипов строевой песни // Вестник РУДН, серия Лингвистика – 2013. - № 4. – С. 46-58

3. Сергеева А.В. Русские. Стереотипы поведения, традиции, ментальность / А.В. Сергеева. – 4 изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2006. 320 с.
4. Шведский Академический словарь. Электронный ресурс Режим доступа: <https://svenska.se/so/?id=138987&ref=xnr206957> (дата обращения: 05.01.2024)
5. Försvarsmakten. Militär musik. Электронный ресурс URL: <https://www.forsvarsmakten.se/sv/var-verksamhet/publik-verksamhet/militarmusik/> (дата обращения 28.12.2023)
6. Gunnar Wenström, När Solen Lyser Klart. Genius lyrics. Электронный ресурс URL: <https://genius.com/Gunnar-wernstrom-nar-solen-lyser-klart-lyrics> (дата обращения: 03.01.2024)
7. Hilton, J.L., & von Hippel, W. Sterotypes / J.L. Hilton, W. von Hippel // Annual Review of Psychology. – 1996. Issue 47. – p. 237-271.
8. Les Cleveland, Soldiers' songs: the folklore of the powerless // New York Folklore. – 1985. Issue 11. Электронный ресурс: URL: <https://faculty.buffalostate.edu/fishlm/folksongs/les01.htm> (дата обращения: 13.01.2024)
9. Norrbottens Regementes Marsch. Электронный ресурс URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TRphq2FDDUw> (дата обращения: 20.12.2023)

Прасолова О.Д.

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМЫ К КИНОФИЛЬМАМ

Аннотация. В статье рассматриваются жанровые особенности кинорекламы. На материале современного российского кинодискурса анализируются прагматические, стилистические, семантические и структурно-композиционные свойства жанров синопсиса, постера и трейлера к фильму. Согласно сделанным выводам, каждый из жанров обладает собственным набором средств, способствующих информированию потенциального зрителя и продвижению кинопродукта.

Ключевые слова: кинодискурс; жанр; синопсис; постер; трейлер; рекламный дискурс

Как отмечают исследователи, важной чертой современной коммуникации все в большей мере становится гибридизация жанров и дискурсивных практик [3], что делает особенно актуальным изучение текстов, в которых сочетаются признаки различных дискурсов. Другой значимой тенденцией является увеличение доли семиотически гетерогенных образований в медиапространстве. В связи с обозначенными тенденциями особенно актуальным представляется изучение текстов кинорекламы. К ним относятся материалы, направленные на продвижение фильма как продукта, такие как синопсис, рекламный плакат (*постер*) к фильму и рекламный ролик (*трейлер*). С одной стороны, персуазивная направленность данных видов текстов позволяет отнести их к рекламному дискурсу, которому свойственны информативность и стремление воздействовать на поведение потребителя [5, с. 16]. С другой стороны, тесная связь с содержанием рекламируемого позволяет говорить о синопсисе, постере и трейлере как о жанрах *кинодискурса*, понимаемого здесь как совокупность тематически связанных текстов, центральным из которых является кинотекст [6].

Говоря об определении жанра, исследователи пользуются различными критериями, включая экстралингвистический, структурный и лексико-

грамматический [4, с. 11]. Так, согласно определению М.М. Бахтина, легшему в основу теории речевых жанров (ТРЖ), жанр представляет собой «относительно устойчивый тип» высказываний, чьи содержательные, композиционные и языковые особенности обусловлены сферой его бытования [2, с. 250]. Дж. Суэйлз описывает жанр как «класс событий», характеризующийся определенным набором коммуникативных целей, от которых зависит семантико-стилистическое наполнение текста [9, р. 58]. Таким образом, жанр представляет собой определенный тип текстов, обладающий рядом свойств, которые обусловлены его коммуникативными целями.

Цель настоящего исследования – выявить, какими средствами реализуются коммуникативные задачи в жанрах киноаннотации (синописа), постера и трейлера и сопоставить средства их реализации с точки зрения языкового и лингвистического выражения. Для этого нами был использован метод анализа жанра, описанный С. Чжоу [10], предназначенный для анализа рекламного дискурса. Материалом исследования послужили аннотации и постеры к 40 российским кинофильмам, вышедшим в период с 2010 по 2019 гг. и имеющим наибольшее количество голосов на сайте «Кинопоиск», где и были размещены отобранные тексты. Выбор источника материала обусловлен популярностью данной платформы и полнотой представленной на ней информации. Кроме того, в выборку вошли рекламные ролики к 5 из фильмов выборки. В соответствии с методикой исследования материал был подвергнут анализу, этапы которого состояли в выявлении коммуникативных целей жанра и описании его текстовых характеристик, включая паралингвистические (расположение элементов, шрифт и т. д.) и лингвистические свойства (лексико-грамматические и структурно-композиционные особенности) [10]. Кроме того, 12 из постеров выборки подверглись более детальному анализу с целью выявления их содержательных и композиционных свойств.

Будучи жанрами рекламного дискурса, аннотация, постер и трейлер имеют схожие коммуникативные цели: с одной стороны, они направлены на продвижение кинопродукта, с другой стороны, они должны предоставить потенциальному зрителю достаточную информацию для принятия решения о просмотре фильма. Однако, как показывают дальнейшие результаты исследования, средства убеждения и характер предоставляемой информации зависят от конкретного вида текста.

Основной задачей киноаннотации является знакомство зрителя с содержанием картины. При этом, по замечанию В.Е. Анисимова, в синописе раскрывается лишь завязка кинопроизведения, что призвано вызвать интерес зрителя к последующим событиям фильма [1, с. 242]. С точки зрения семиотической природы, синопис представляет собой монокодовый вербальный текст, не имеющий специальных паралингвистических признаков. Содержание аннотации помещается в 1-2 абзаца средней длиной 68,6 слов. С точки зрения синтаксиса, синописы выражены преимущественно простыми предложениями (63,6%), а также сложными предложениями (36,4%) с преобладанием подчинительной связи (57,6%). Для раскрытия содержания

фильма используются глаголы в настоящем повествовательном, реже — в прошедшем времени; нередко прошедшее время используется для описания событий, произошедших незадолго до основного действия картины или служащих своеобразным «прологом» к завязке: *С самого детства Надя верила в чудеса. <...> И вот, благодаря вере и упорству, Надя становится знаменитой фигуристкой* («Лёд»). Значительно реже встречаются предложения, содержащие глаголы в форме будущего времени. Такие предложения создают эффект незавершенности и повышают аттрактивный потенциал киноаннотации, предлагая зрителю самостоятельно узнать развязку событий: *Но удастся ли ему что-то изменить и предотвратить катастрофу?* («Дурак»).

Для лексического наполнения синопсисов характерно употребление имен собственных, которые встречаются в 34 из 40 (85%) выбранных текстов и служат для обозначения персонажей и места действия. Другой особенностью является использование эмоционально окрашенной и оценочной лексики, представленной прилагательными и наречиями, характеризующими героев, события или само кинопроизведение: *легендарная снайперша* («Битва за Севастополь»), *умный и местами чудовищно смешной <...> фильм* («Generation П»), *незабываемый вечер, занудные обряды* («Горько!»). Такие единицы были выявлены в 21 из 40 (52,5%) отобранных аннотаций. Типовое содержание синопсиса, согласно Д.Л. Тригубовой, включает следующие основные семантические компоненты: персонажи, действие, хронотоп и дополнительная информация [7]. В большинстве проанализированных нами синопсисов (85%) присутствуют все три основных семантических компонента, включая персонажей, хронотоп и действие.

С точки зрения композиции аннотации, как правило, открываются характеристикой основных персонажей, за которой следует описание завязки (15): *Главный герой фильма — 29-летний топ-менеджер крупного международного банка по имени Макс. Он уверен, что жизнь удалась <...> Но в какой-то момент к герою приходит осознание того, что с его жизнью что-то не так...* («Духless»). В 12 случаях представлению героя предшествует описание хронотопа, выраженное обстоятельством места или времени либо неполным именованным предложением: *Первая половина XIX века. В провинциальном мужском монастыре появляется новый насельник Иван...* («Монах и бес»). В 6 (15%) синопсисах отсутствует указание на хронотоп. Семантический компонент «дополнительная информация» содержится только в одном из проанализированных синопсисов («Generation П»).

Коммуникативной целью постера является привлечение внимания зрителя. Кроме того, он, как и синопсис, содержит в себе определенную информацию о фильме. Обязательными компонентами постера являются кинозаголовок, изображение и информация о дате выхода картины на экраны. С точки зрения композиционной организации наиболее крупным и заметным компонентом постера является изображение. Следующим по значимости элементом киноафиши является название фильма. Как правило, в тексте заголовка используются крупные буквы и цвета, контрастирующие с фоном, что позволяет

привлечь внимание зрителя. Кроме того, активно используются средства стилизации: так, название фильма «Аритмия», выполненное в виде зигзагообразной линии, несет в себе сходство с кардиограммой, что тематически соответствует содержанию фильма, а в одной из букв заголовка в постере к фильму «Елки» содержится схематическое изображение новогодней ели. Говоря о языковом выражении кинозаголовка, следует отметить его краткость. Из 40 отобранных названий 24 (60%) содержат лишь одно слово, в 11 (27,5%) случаях встречаются сочетания слов, в 5 (12,5%) — предложения. С семантической точки кинозаголовки отсылают реципиента к какой-либо из ключевых сюжетных составляющих фильма, указывая на род деятельности, личность или иные качества основного персонажа («Тренер», «Дурак»), хронотоп («Метро», «Завод»), или отражая ключевой концепт или идею, лежащую в основе кинопроизведения («Duhless»). Названия, структурно выраженные предложениями, чаще фокусируются на основном действии фильма («Как Витька Чеснок вез Леху Штыря в дом инвалидов»).

Одной из факультативных составляющих рекламного постера является кинослоган. Слоганы присутствуют в 16 из 40 (40%) постеров в выборке. Их общей чертой является краткость: длина проанализированных слоганов не превышает пяти слов. С точки зрения синтаксиса большинство из них (11, или 68,8%) имеют структуру предложения: *Весна близко* («Лёд»), *Новый год атакует!* («Елки»). Доминирующим семантическим компонентом слогана является указание на действие фильма, присутствующее в 12 (75%) слоганов: *Мы вышли. Нам не вернуться* («Союз спасения»), *Успеет ли он спасти всех* («Дурак»). Таким образом, название и слоган фильма способны дать частичное представление о его сюжете.

Среди факультативных элементов постера можно выделить имена актеров (60%) и режиссера (40%), а также информацию о призах, полученных на кинофестивалях (15%). В текстах отдельных киноафиш (12,5%) присутствует информация о других работах режиссера: *ОТ РЕЖИССЕРА ФИЛЬМА «ДУРАК»* («Завод»); *От создателей блокбастера «Ирония судьбы: Продолжение»* («Елки»). Постеры к двум фильмам, являющимся экранизацией романов, содержат указание на автора литературного первоисточника (*ПО БЕСТСЕЛЛЕРУ СЕРГЕЯ МИНАЕВА*, «Duhless»). Упоминание известных персоналий, включая актеров, режиссера и автора произведения, легшего в основу фильма, а также высокой оценки жюри кинофестивалей относится к семантическому компоненту «дополнительная информация» и выступает в качестве аргумента в пользу просмотра фильма, таким образом повышая привлекательность текста. С точки зрения взаимного расположения элементов, в большинстве случаев (75%) название фильма размещено по центру постера, сверху (3) или снизу (6) по отношению к изображению; значительно реже (1) кинозаголовок интегрирован в изобразительную часть. Прочие текстовые элементы тяготеют к нижней или верхней части листа, нередко находясь в непосредственной близости от заголовка.

Коммуникативная цель трейлера сходна с таковой у кинопостера и направлена на привлечение внимания потенциальных зрителей и передачу информации о рекламируемом кинопродукте. В отличие от описанных ранее жанров, трейлер представляет собой мультимодальный текст, имеющий сложную семиотическую организацию, которая не может быть подробно рассмотрена в рамках одной статьи. Для целей нашего исследования достаточно выявить основные лингвистические и невербальные составляющие трейлера, а также его семантические компоненты и их аттрактивный потенциал. Текст трейлера включает в себя визуальный и аудиальный компоненты, представленные образами персонажей и их окружения, письменной и звучащей речью, звуковыми эффектами и музыкальным сопровождением. В нем также можно выявить диегетическую, т. е. относящуюся к миру киноповествования, и внешнюю, недиегетическую составляющую. Первая включает в себя специально отобранные фрагменты аудио- и видеоряда кинофильма, в то время как к последней относится музыкальное сопровождение и информация, указанная в титрах [8]. Анализ материала показал, что в трейлере выявляются все основные семантические компоненты, рассмотренные ранее на примере других жанров. Компонент «персонажи» выражен как посредством видеоряда, где представлены образы героев фильма, так и в вербальной составляющей, в частности, через использование антропонимов в звучащей речи. Компонент «хронотоп» преимущественно является частью видеоряда; только в одном трейлере («Ржев») место действия – село Овсянниково – эксплицитно выражено в диалоге персонажей. Семантический компонент «действие» получает вербальное воплощение во всех проанализированных трейлерах. Так, завязка фильма «Ржев» раскрывается в реплике персонажа *Поставлена задача оттянуть на себя все силы противника <...> Поэтому ты пойдешь и возьмешь Овсянниково.* В отличие от основных семантических компонентов, преимущественно выраженных диегетически, дополнительная информация содержится в тексте титров и включает в себя сведения о киностудии, выпустившей фильм (5), режиссере (3) и актерском составе (2), наградах (2) и отзывах критиков (1), а также о выходе фильма на экраны (5).

С композиционно-структурной точки зрения в трейлере можно выделить три основных части. Первые 10-20 секунд ролика содержат титры, содержащие названия компаний, причастных к производству фильма и другую дополнительную информацию, в том числе возрастной рейтинг и источники финансирования. Эта часть также включает ряд быстро сменяющихся друг друга кадров кинофильма, призванных привлечь внимание потенциального зрителя. Основную часть рекламного ролика составляют следующие друг за другом фрагменты кинофильма, сопровождаемые диегетическими и закадровыми репликами персонажей. Дополнительная информация оформлена в виде титров к ролику. Сочетание вербальной и невербальной составляющих направлено на удержание внимания зрителя и способствует формированию представления о сюжете кинокартины и ее доминирующем эмоциональном тоне.

Значимую роль играет музыкальное оформление, соответствующее общему настроению трейлера: так, ролики к фильмам «Левиафан» и «Ржев» сопровождаются оркестровой музыкой, подчеркивающей драматичность сюжета и усиливающейся по мере нарастания эмоционального напряжения в трейлере, а в ролике к фильму «Холоп» используется песня «Разговор со счастьем», знакомая зрителям по фильму «Иван Васильевич меняет профессию» и создающая впечатление «доброй комедии». Трейлер завершается титрами, содержащими название фильма и информацию о премьере картины, выражаемую языковыми клише *Скоро в кино* или *В кино с...* и указанием даты. В последней части содержится имплицитный призыв к действию, цель которого состоит в том, чтобы убедить зрителя купить билеты в кинотеатр.

Сравнивая реализацию информативной и аттрактивной функций в жанрах синопсиса, постера и трейлера, можно прийти к следующим выводам. Во-первых, различается информационное наполнение данных видов текстов: в синопсисе наиболее полно выражены семантические компоненты «персонажи», «хронотоп» и «действие». Постер, и в частности, такие его составляющие, как название и слоган, дает лишь частичное представление о событиях и героях фильма, однако предоставляет большое количество дополнительной информации, также выступающей аттрактивным фактором рекламного текста. Трейлер содержит как информацию о героях, сюжете и хронотопе, так и дополнительные сведения. Для всех жанров характерно неполное раскрытие информации, также призванное увеличить интерес аудитории к просмотру фильма. Во-вторых, используются различные средства реализации аттрактивной функции: так, основными факторами аттрактивности синопсиса выступают «эффект незавершенности» и маркеры эмотивной оценки, в то время как постеру и трейлеру доступны визуальные, а в случае последнего – звуковые средства воздействия на эмоциональное состояние адресата. Данные выводы позволяют предположить, что трейлер, характеризующийся наибольшей информационной наполненностью и степенью эмоционального воздействия, обладает большим аттрактивным потенциалом, чем другие жанры кинорекламы, однако эта гипотеза требует экспериментального подтверждения. Таким образом, проблема восприятия рекламных жанров кинодискурса обладает большим исследовательским потенциалом и может стать темой будущих научных работ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анисимов В.Е. Кинозаголовок, синопсис и слоган кинофильма как функционально-прагматические единицы кинотекста (на материале современного французского кинодискурса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 1. С. 240–245.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Иванова С.В. Актовая речь как гибридная полидискурсивная практика // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2017. Том 21. № 1. С. 141–160.
4. Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.

5. Олянич А.В. Рекламный дискурс и его конститутивные признаки // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная монография. М.: ФЛИНТА, 2016. 296 с.
6. Прасолова О.Д. Кинотекст как компонент кинодискурса // Гуманитарный форум в Политехническом: материалы II Всероссийской молодежной научно-практической конференции. Том 2. 2023. С. 168–175.
7. Тригубова, Д.Л. Характеристики компонента ‘персонажи’ в смысловой структуре киноаннотаций // Вестник МГЛУ. Серия 1. Филология. 2021. № 4 (113). С. 32–39.
8. Maier C.D. Visual evaluation in film trailers // Visual Communication. 2009. Vol. 8(2). P. 159–180.
9. Swales J.M. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.
10. Zhou S. Advertorials’: A genre-based analysis of an emerging hybridized genre // Discourse & Communication. 2012. № 6 (3). P. 323–346.

Радбиль Т.Б.

НАВЕДЕННАЯ ОЦЕНОЧНОСТЬ СЛОВА В МЕДИАДИСКУРСЕ ИНТЕРНЕТА (ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ «МЕЖДУНАРОДНЫЙ» ПО ДАНЫМ КОРПУСНОГО АНАЛИЗА)

***Аннотация.** В работе продолжается обсуждение возникновения наведенной оценочности слов русского языка в их дискурсной реализации. Рассматривается позитивно-оценочный и негативно-оценочный потенциал лексики «международный» в языке отечественных массмедиа. Материал исследования — контексты, извлеченные из газетного корпуса в составе Национального корпуса русского языка.*

***Ключевые слова:** наведенная оценочность; когнитивно-дискурсивный анализ; Национальный корпус русского языка; лексема «международный»; медиадискурс интернета*

***Финансирование:** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00368, <https://rscf.ru/project/23-28-00368/>*

В работе продолжается обсуждение проблемы выявления и интерпретации так называемой «наведенной» оценочности слов русского языка в их речевой реализации в медиадискурсе интернета, которое было начато в нашей работе на прошлогодней, VI международной научно-практической конференции «Новый мир. Новый язык. Новое мышление» [4, с. 632-637]. Мы рассмотрели явление так называемой имплицитной, или «наведенной» оценочности, которая проявляется в репрезентативных контекстах употребления слова, изначально в лексико-семантической системе языка никакой оценочности не имеющих [5]. Как правило, это слова, обозначающие круг значимых в каком-либо отношении для носителей языка понятий, реалий, персоналий. К таковым словам относится и прилагательное *интернациональный*, ставшее объектом анализа в указанной выше работе, и его синоним *международный*, который мы рассмотрим ниже. Материалом исследования являются контексты употребления этого слова в газетном корпусе Национального корпуса русского языка (НКРЯ). В основе

принятой методики анализа лежит процедура когнитивно-дискурсивного анализа корпусных данных, предложенная в работах [3; 7].

Непосредственно в лексико-семантической системе русского языка слово *международный*, как и проанализированное ранее слово *интернациональный*, является нейтральным в плане выражения оценочности, т.е. не имеет оценочных сем или коннотаций, о чем свидетельствуют словарные толкования, этих слов, например, в МАС:

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЙ

«1. **Международный.** *Интернациональные связи. Интернациональное единство рабочего класса.* // Состоящий из представителей различных наций, народов. *Караван наш был в значительной мере интернациональный* (Н. Вавилов, Пять континентов). 2. Соответствующий принципам интернационализма, основанный на принципах интернационализма. *Интернациональное воспитание молодежи*» [6, т. I];

МЕЖДУНАРОДНЫЙ

«1. Относящийся к сношениям между народами, странами. *Международная политика Международное право. Международный обзор.* 2. Существующий между народами, распространяющийся на многие народы, **интернациональный.** *Международное движение за мир. Международная выставка. Международный женский день*» [6, т. II].

Как видим, слово *международный*, как минимум в одном из значений, является синонимом к слову *интернациональный*, о чем свидетельствуют обоюдные вхождения одного из слова в словарное толкование другого [выделено жирным — Т.Р.]. Даже имеющиеся семантические расхождения, которые подтверждаются невозможностью взаимозамены этих слов в определенных контекстах, например, *интернациональное воспитание молодежи* — нельзя **международное воспитание*, или, наоборот, *международное право, международный обзор* — нельзя **интернациональное право, *интернациональный обзор*, не отменяют их общих семантических свойств, а именно внеоценочности, нейтральности.

В Национальном корпусе русского языка имеются примеры нейтрального, внеоценочного употребления интересующего нас в данной работе прилагательного *международный*, например: *Цифровые платформы способствуют стандартизации врачебных направлений и заключений, обеспечивая их согласованность с **международной практикой**, российскими клиническими рекомендациями и нормативными документами* [Ведомости, 2021.04.21]; *После окончания войны стало развиваться **международное воздушное сообщение** и появились и новые самолеты: Ил-12 и Ил-14* [Парламентская газета, 2021.02.09].

Ряд употреблений нейтрального, внеоценочного характера для слова *международный* тяготеют к терминологизации, т.е. к употреблению в составе разного рода терминологических составных наименований — названий научных, финансовых, культурных, спортивных организаций, политических движений, партий, праздников, печатных изданий и по., что также, кстати, отличает это

прилагательное от его неполного синонима *интернациональный*: *По оценке Международного валютного фонда, в этом году наша экономика вырастет более чем на 6%*. [NEWSru.com, 29.04.2021]; *Окончательное решение о выборе музыкальной композиции для российских атлетов примет Международный олимпийский комитет* [Ведомости, 2021.03.13]; *Помощник директора NASA Роберт Кабана поздравил российских коллег с успешной стыковкой лабораторного модуля «Наука» с Международной космической станцией (МКС), сообщает ТАСС* [Ведомости, 2021.07.29].

Однако еще на заре корпусной лингвистики, в работах Дж.Р. Ферта и Дж. Синклера и др., был обнаружен феномен «семантической ауры слова» — смыслового приращения, как правило, оценочной природы, которая обнаруживается при анализе коллокатов — непосредственного контекстного окружения слова — на большом массиве корпусных данных [8; 10]. Согласно контекстуально-просодической теории Б. Лоу, именно изучение коллокатов, извлеченных из референциальных корпусов в большом количестве, позволяет извлекать из контекстов употребления слов информацию, стоящую за лексемой, о которой говорящие чаще всего вообще не подозревают, но которая, тем не менее, является истинной реальностью языка [9]. Применительно к интересующему нас слову *международный* (как и к проанализированному ранее слову *интернациональный* [4]) мы также можем утверждать, что многочисленные контексты его употребления в медиадискурсе интернета обнаруживают оценочные преобразования, как в позитивном, так и в негативном плане, которые не зафиксированы в словарях, но отражают некоторые объективные особенности их рецепции и функционирования в речевых практиках носителей русского языка.

Чаще всего для слова *международный* реализуется *позитивно-оценочный потенциал*, который поддерживается сравнительно новым лексическим значением, не отмеченным в БАС или МАС, но имеющимся в более современном словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой: «3. Имеющий самый высокий уровень; мировой» [2, т. II]. Как видим, в самом словарном толковании встречаются компоненты, несущие положительную оценку — ‘самый высокий уровень’.

Указанный позитивно-оценочный потенциал активизируется в дискурсе, когда в контекстном окружении этого прилагательного фигурируют лексемы с явной положительной окраской. В этих случаях оценочность слова *международный* является как бы отраженной или «наведенной». Это происходит, когда данное слово, например, сочетается с определяемым существительным, имеющим эксплицитную положительную оценочность.

Это могут быть слова типа *солидарность*, *сотрудничество*, обозначающие понятия, которые имеют общепризнанную общественную значимость: *По его словам, «главным драйвером пандемии» является отсутствие международной солидарности, включая готовность обмениваться данными, а также предоставлять ресурсы и технологии* [Парламентская газета, 2021.05.24]; *По ее словам, Национальная система платежных карт (НСПК) решает две задачи, в*

частности, защиту внутреннего периметра и развитие **международного сотрудничества** [Ведомости, 2021.06.08].

Это могут быть слова и выражения, выражающие идею большого значения, масштабности характеризуемых явлений, их признания: *Официальным днём рождения космодрома считается 2 июня 1955 года, когда директивой Генштаба была утверждена штатная структура Пятого научно-исследовательского испытательного полигона. Байконур имеет большое **международное значение*** [Парламентская газета, 2021.02.12]; *Радиостанция стала первооткрывателем не одного десятка новых звезд, организовала сотни ярких акций и громких проектов, в том числе **международного масштаба*** [Парламентская газета, 2021.04.06]; *... а тот, чья цифровая валюта первой получит **международное признание**, буквально через 2–3 года будет править бал на рынке трансграничных платежей* [Ведомости, 2021.02.09].

Наконец, безусловный факт наведения позитивной оценочности верифицируется в контексте сочетаемости со словами, воплощающими культурные концепты высшей ценности, например: *Неожиданно к 17-летней Сабине Алтынбековой пришла **международная любовь*** [Комсомольская правда, 02.08.2014].

Интересны примеры, где позитивно-оценочный потенциал внеоценочной лексемы *интернациональный* реализуется посредством **инференции** — информации, которую адресат, в соответствии с замыслом говорящего, должен самостоятельно вывести из того, что сказано, опираясь на экстралингвистические знания, культурный фон и пр. [1].

Так, в фрагменте: *Деятельность «Врачей без границ» отмечена рядом **международных наград*** [Парламентская газета, 2021.12.22] — наводится инференция 'высокие награды → это хорошо'.

В примере: *Инициатива была подхвачена пользователями Сети, и очень быстро стала **международной*** [Парламентская газета, 2021.02.14] — наводится инференция 'инициатива, имеющая большое значение для людей → это хорошо'.

Негативно-оценочный потенциал слова *международный* может быть имплицирован контекстным окружением, которое включает слова с эксплицитной негативно-оценочной семантикой, например: *Безусловно, разделяем стремление Турецкой Республики вести борьбу с **международным злом** в лице «Исламского государства»* [Коммерсант, 31.08.2016]; *Наблюдаются попытки **международного криминала** увеличить транзит наркотиков через нашу территорию с использованием международной почтовой связи и служб курьерской доставки* [Парламентская газета, 2021.03.30]; *Мы очень ожидаем, что если даже какое-то время режим продержится, во что я не верю, то мы обеспечим судебный процесс в Гааге, **международный трибунал по уголовным преступлениям*** [Коммерсант, 15.09.2020]; *Совбез ООН признал убийство актом **международного терроризма** и призвал наказать его исполнителей, организаторов и спонсоров* [Парламентская газета, 2021.12.19].

В таких случаях, согласно нашей концепции, негативная ценностная реакция в языковом сознании носителей языка распространяется на все расчлененное понятие, выраженное данным сочетанием.

Также негативная оценочность для слова *международный* может приобретаться в контексте сочетаемости со словами, которые содержат имплицитную отрицательную оценку в силу негативно оцениваемых явлений, связанных с указанными обозначениями — например, лексемы с семантикой конфликта, напряженности: *По словам Путина, он намерен обсудить с президентом США двусторонние отношения, а также вопросы стратегической стабильности, урегулирования международных конфликтов в наиболее горячих точках...* [Ведомости, 2021.06.07]; *Этот праздник придумали в 1973 году братья Майкл и Брайен Маккомас из штата Небраска (США) в знак протеста против усиления международной напряженности* [Парламентская газета, 2021.11.21].

Как и в случае с наведенной позитивной оценочностью, имеется ряд примеров, где негативная оценочность для прилагательного *международный* имплицитруется посредством прагмалингвистического механизма инференции.

Так, в фрагменте: *Третий риск связан с возможным введением международных санкций* [Ведомости, 2021.12.19] — наводится инференция 'международные санкции обычно вызываются негативными явлениями → сама ситуация введения международных санкций может оцениваться негативно'.

В целом проанализированный материал свидетельствует о значительных возможностях слов типа *международный* или *интернациональный*, обозначающих социально, политически и культурно значимые концепты, в области выражения разнообразных позитивно-оценочных и негативно-оценочных смыслов в медиадискурсе. При этом важно заметить, что при денотативной близости этих слов как синонимов, именно в плане особенностей выражения наведенной оценочности между ними имеются определенные различия. Так, для слова *интернациональный* отмечается больший негативно-оценочный потенциал, чем для слова *международный*, что связано с укореняющимся в последнее время представлением о том, что интернациональное - это не всегда хорошо. Установка на интернационализацию может быть угрозой национальной самобытности, национальной идентичности, приводить к утрате национальных идеалов и ценностей и пр. Для лексемы *международный* подобных негативно-оценочных коннотаций в дискурсе не зафиксировано. С другой стороны, слово *международный* имеет более отчетливый позитивно-оценочный потенциал, что обусловлено наличием системно-языкового значения 'имеющий самый высокий уровень; мировой', отсутствующим у слова *интернациональный*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. — Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. — 235 с.

2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 2-х т. М.: Русский язык, 2000. — Т. II. — 1088 с.
3. Радбиль Т.Б. "Самоизоляция" как новейший русский культурный концепт: когнитивно-дискурсивный аспект // Коммуникативные исследования. — 2020. — Т. 7. — № 4. С. 759–774. DOI: 10.24147/2413-6182.2020.7(4).759-774.
4. Радбиль Т.Б. Активные процессы в современной русской аксиосфере: оценочные преобразования слова в медиадискурсе интернета // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Выпуск VI: Материалы VI международной научно-практической конференции / Отв. ред. Коптелова И.Е. — М.: Дипломатическая Академия МИД России, 2023. — С. 632–637.
5. Русский язык в интернет-коммуникации: лингвокогнитивный и прагматический аспекты: Коллективная монография / под ред. Л.В. Рацибурской. — М.: Флинта, 2021. — 328 с.
6. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой (МАС). — 3-е изд., стереотип. — М.: Русский язык, 1985–1988. — Т. I: А–Й. — 1985. — 696 с.; Т. II: К–О. — 1986. — 736 с.
7. Чернявская В. Е. Деонтическое значение и прагматика переименований в практике политической корректности // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2023. — Т. 21. — № 3. — С. 58–72. — DOI 10.25205/1818-7935-2023-21-3-58-72
8. Firth J. R. Papers in Linguistics: 1934–1951. — Oxford: OUP, 1957. — 233 p.
9. Louw W. Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In: M. Baker, G. Francis and E. Tognini-Bonelli (eds.). Text and Technology: In Honour of John Sinclair. — Amsterdam: John Benjamins, 1993. — Pp. 152-176.
10. Sinclair J. M. Corpus, concordance, collocation. — Oxford: Oxford University Press, 1991. — 179 p.

Синицын А.Ю.

БРИТ-РОК 70-Х – БРИТАНСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ

***Аннотация.** В статье приведены исторические и культурные причины возникновения, развитие и примеры нового музыкального стиля в британской и мировой культуре – хард рока. Анализируется прогрессивная общественная сторона возникновения нового музыкального жанра и дается краткая характеристика наиболее известных британских рок-групп 70-х. Кратко перечислены британские исполнители, посетившие с концертами и издававшиеся на грампластинках в СССР в 70-е годы.*

***Ключевые слова:** хард рок; британские рок-группы; музыка протеста; британские исполнители в СССР*

Когда в США и в мире прошел пик популярности музыкального стиля и танца буги вуги, разошлись пары и утихли звуки рокнрольных гитар на танцполах [1], пальма музыкального первенства перешла к «туманному Альбиону». В 70-е наступала эра новой музыки, нового звука, новой лирики. Именно англоворящий мир снова стал задавать мировой музыкальный тон, но теперь он звучал уже по другую сторону океана. Появилось множество

британских групп, которые развивали музыкальные стили, заданные ливерпульской четверкой The Beatles.

В 70-е годы в Великобритании появлялось много музыкантов, исполнявших свои произведения и каверы в различных музыкальных стилях. Однако наибольшей популярностью в это время пользовалось музыкальное направление хард рок. Если и есть звучание отражающее десятилетие 70-х, то это жесткие гитарные рифы тяжелого рока. Эпоха 70-х стала наиболее значимой ключевой для британской музыкальной сцены, особенно для музыкальных коллективов или групп, как их тогда называли. Музыка была уникальной и знаковой, но помимо этого представление и имидж групп на сцене и в прессе сыграло огромную роль в их популярности. По мнению многих, чувство стиля было далеко от идеала, но нельзя было игнорировать гениальные хиты, которые достигали первых мест в чартах. Каждый день новый сингл бил рекорды и задавая направление развитию музыкального жанра хард рок [2].

The Rolling Stones («Бродяги» [6]) — британская рок-группа, образовавшаяся в 1962 году, многие годы соперничала по популярности с The Beatles. The Rolling Stones считаются одной из самых влиятельных и успешных групп в истории рока. The Rolling Stones, которые по замыслу менеджера Эндрю Луга Олдэма должны были стать «бунтарской» альтернативой The Beatles, уже в 1969 году в ходе американского турне рекламировались как «величайшая рок-н-ролльная группа в мире» и сумели сохранить этот статус по сей день [7]. Общемировой тираж альбомов The Rolling Stones превысил 250 миллионов [8], 200 миллионов из них были проданы в США [9]. По тиражам музыкальных изданий группа считается одной из самых успешных в истории рок-музыки. В 1989 году The Rolling Stones были включены в Зал славы рок-н-ролла, а в 2004 году заняли четвертое место в списке «50 величайших исполнителей всех времён по версии журнала The Rolling Stone».

Британская рок-группа **Led Zeppelin**, была образована в 1968 году на развалинах английской группы Yardbirds. Джимми Пейдж, гитарист группы создал New Yardbirds, а позднее появился Led Zeppelin (искаженное от lead, т.е. «покрытый свинцом»). Создав собственное звучание, для которого были характерны утяжелённый гитарный драйв, повторяющееся звучание ритм-секции и высокий, «плачущий» вокал, Led Zep стали одной из ведущих групп хард-рока, буквально сыграв основополагающую роль в становлении хард-рока.

В течение нескольких лет многие полагали, что одна из лучших британских групп **Pink Floyd** на самом деле была одиночным исполнителем. Группа вышла на сцену со своими хитами еще в 60-е годы, предлагая своим поклонникам развлекательные живые выступления на сцене с техническими трюками и динамичными световыми шоу. Роджер Уотерс, выступающий в качестве фронтмена группы, также был автором песен группы. Ему принадлежит авторство некоторых из самых известных хитов Pink Floyd. Альбомы группы «Dark Side of the Moon» и «The Wall» продавались тысячами и стали одними из самых продаваемых альбомов в истории рок-музыки [3].

Британская рок-группа **Deep Purple** была создана в феврале 1968 года в Хартфорде. Британские критики считают Deep Purple одними из основателей хард-рока. Музыканты группы "классического состава": гитарист Ричи Блэкмор, клавишник Джон Лорд и барабанщик Ян Пейс, считаются инструменталистами-виртуозами. Альбом "Machine Head" вышел в марте 1972 года, поднялся до первого места в Британии и разошёлся 3-миллионным тиражом в США, где сингл "Smoke On The Water" вошёл в первую пятёрку «Биллборда». В ноябре 1974 года вышел альбом "Stormbringer", который занял 6 место в хит парадах Великобритании, и 20 место в США. Заглавный трек "Stormbringer", а также "Lady Double Dealer", "The Gypsy" и "Soldier of Fortune" стали популярны на радио.

Британская рок-группа **Uriah Heep** была образована в 1969 году в Англии. Название группы было заимствовано у персонажа романа Чарльза Диккенса Дэвид Копперфильд. Всемирную известность группе принесли в 1971—1973 годах альбомы "Look at Yourself", "Demons and Wizards" и "The Magician's Birthday", считающиеся классикой хард-рока. Музыкантам удалось создать свой, оригинальный вариант хард-рока, с элементами прог-, арт-, джаз-рока с эффектными партиями бэк-вокала со сложными гармониями, оригинальным вокалом Дэвида Байрона и клавишными композитора группы Кена Хенсли. Считается, что Uriah Heep предвосхитили аналогичные эксперименты группы Queen.

Британская рок-группа **Slade** одна из лидеров глэм- и хард-рока начала 70-х. Она образовалась в 1966 году и в состав группы вошли: Нодди Холдер (вокал, ритм-гитара), Джим Ли (бас-гитара, клавишные, скрипка), Дейв Хилл (гитара) и Дон Пауэлл (ударные). К началу 70-х Slade успели завоевать репутацию одного из лучших концертных коллективов, однако первые два студийных альбома не имели коммерческого успеха, несмотря на наличие вполне индивидуального материала. В частности, композиции "Wild Winds Are Blowing" и "The Shape Of Things To Come" впоследствии регулярно включались в различные сборники лучших композиций группы. По настоянию менеджера группа сменила стиль: как внешний - длинные волосы, блестящие костюмы, сапоги на платформе, так и музыкальный - в песнях все более стали использоваться приёмы глэм-рока. Глэм-рок (англ. glam rock, от glamorous — «эффектный») — это жанр рок-музыки, возникший в Великобритании в самом начале 1970-х гг. и ставший одним из доминирующих жанров. Для исполнителей глэм-рока были характерны яркий образ, выраженный через театральную эффектность экзотических костюмов, обильное использование макияжа и блесок [10]. Названия и тексты песен Slade писались с нарочито искаженной орфографией. Возможно, в числе прочего, по этой причине в 1971 году к «слейдам» постучался успех, когда два сингла группы один за другим попали в британский хит-парад: "Get Down And Get With It" достиг шестнадцатого места, а "Coz I Luv You" стал хитом номер один. В период с 1971 по 1976 год Slade выдали подряд 17 синглов, вошедших в «двадцатку» британского хит-парада. «Слейды» стали первыми, кому удалось приблизиться к рекорду The Beatles, которые наиграли 22 хит-сингла подряд.

Queen — британская рок-группа, одна из лучших, наиболее успешных рок-групп 70-х. Общий мировой тираж альбомов превышает 500 миллионов. Среди их наследия можно назвать такие композиции, вошедшие в классику рока и сделавшие группу культовой, как: “Bohemian Rhapsody”, “We Will Rock You”, “We Are the Champions”, “Innuendo”, “The Show Must Go On”. У группы можно услышать мотивы, созданные под влиянием Beatles, Uriah Heep и Sweet [3].

Black Sabbath были образованы в 60-х годах в Бирмингеме и считаются одной из лучших рок-групп 70-х. В состав группы входил певец Оззи Осборн, и считалось, что она находится на переднем крае музыкальной сцены в стиле хэви-метал. Группа взяла свое название от одноименного фильма и сочиняет тексты и музыку, вдохновленные ужасами. Их дебютный альбом был выпущен в 1970 году и получил огромный коммерческий успех. Журнал Rolling Stones, MTV и VH1 назвали группу одной из величайших хард-рок-исполнителей. В общей сложности Black Sabbath удалось продать более 70 миллионов записей по всему миру. В результате они были включены в Зал славы рок-н-ролла, а также в Зал славы британской музыки. В дополнение к этому группе также удалось получить две премии «Грэмми» и премию «Грэмми за пожизненные достижения».

Рок-музыка – жанр, который оказал огромное влияние на молодежь, став символом бунта и свободы. Данная музыкальная форма привлекла массы молодых людей, нашедших в ней средство самовыражения, критику системы и стремление к изменению общественных ценностей. Рок-музыка призвана разрушить предрассудки и вызвать эмоциональное взаимодействие у своих слушателей. Слова и музыка рок-музыки передавали повестки дня времени, игнорируя стереотипы, нормы и запреты. Сообщения рока акцентировали внимание на проблемах политики, войны, расовых отношений и эксплуатации. Иконические фигуры британской рок-музыки 70-х годов, такие как Jethro Tull, Yes, Sweet, The Moody Blues, Judas Priest, Motörhead и Rainbow, символизировали бунт и нонконформизм. Внешность и образ жизни этих музыкантов вызывали неприятие старшего поколения, но завоевывали сердца молодежи. Зачастую, тексты песен рок-музыки отражали противоречивость и недовольство текущим положением дел в обществе.

Классические группы, такие как The Rolling Stones, Led Zeppelin и Queen, стали знаковыми фигурами рок-музыки благодаря своему уникальному звучанию, творческому стилю и харизме. Однако, с течением времени, музыкальные вкусы публики изменились. Сегодня молодежь не слушает классический рок, вместо этого они предпочитают рэп, электронную музыку или альтернативный рок. Кроме того, классические группы больше не могут создавать новые, популярные композиции [4]. Они играют свои старые хиты на концертах, но редко пишут песни, поднимающиеся на вершину хит-парадов. В основном аудитория вернувшихся на сцену ветеранов 70-х — это их сильно постаревшие поклонники из прошлого. Конечно, при кризисе жанров и стилей, который наблюдается сейчас в музыкальном мире, «камбеки» монстров рока 70-х привлекает определенное внимание. Однако до былого успеха им далеко. На рубеже 70-х и 80-х хард рок уступает место возникшему жанру новой волны

британского хэви-метала (NWOBHM), яркими представителями которого стали Iron Maiden, Vardis, Saxon и Def Leppard, к которым вернулась популярность в 1980-х годах [13].

В Советском Союзе 70-х играла своя музыка вокально-инструментальных ансамблей (ВИА), и зарубежные мировые хиты с трудом пробивались к советским слушателям. Пластинки британских групп привозились частным образом в незначительных количествах из-за рубежа и в продажу не поступали. Благодаря появившимся в это время довольно качественным отечественным катушечным магнитофонам и магнитной пленки к ним, записи с пластинок распространялись среди молодежи и любителей рока. Особую ценность имели первые записи «с диска», записываемые, как правило, на высокой скорости движения магнитной ленты 19,53 см/с. При этом на самую большую катушку в 525 метров с двух сторон могло записаться 2 виниловых диска. Стандарты скоростей записи происходят от скорости ленты в студийных магнитофонах того времени, которая составляла 38,1 см/с, что равнялось ровно 15 дюймам [14]. Однако при повторных перезаписях качество звучания ухудшалось, и третья перезапись превращалась в «звуковую кашу». Но потребность в прослушивании новых зарубежных записей была настолько высока, что многие слушали и четвертую и даже пятую перезапись на магнитной ленте. Официальные диски-гиганты, которые выпускала отечественная фирма грамзаписи «Мелодия», ограничивалась несколькими альбомами, которые было довольно трудно купить, среди которых были шведский квартет ABBA, западногерманский коллектив Wopey M и британская группа **Smokie**. Не совсем понятно, почему было принято решение издать именно эту группу миллионными тиражами, которая не была популярна в Британии, но получила широкую известность в Европе и СССР. Smokie (первоначально Smokey, созвучно со словом англ. smoke — дымный, копчёный, прокуренный) — британская рок-группа из Бредфорда, созданная школьными друзьями Крисом Норманом, Аланом Силсоном и Роном Келли в 1963 году. Наибольшую известность получила во второй половине 1970-х годов в Европе. 11 синглов и 5 альбомов группы входили в топ-20 европейских стран в 1975—1979 годах [12]. Первый британский исполнитель посетивший СССР с концертами в 70-х, был тенор певец Роберт Янг, которого называли английским Марио Ланца и который был далек от рок-музыки. Роберт Янг выступал в Советском Союзе по приглашению Минкультуры СССР с концертами в Москве, Киеве, Ленинграде, Казани, Новосибирске, Сочи, Улан-Уде и других городах, и всюду получал высокую оценку аудитории [11]. Концертная деятельность британцев в СССР не обошлась без забавных поворотов славы. Диски британского коллектива Dooley Family и дуэта Lips издавались фирмой грамзаписи «Мелодия» миллионными тиражами, что было невозможным и неслыханным для неизвестных исполнителей в Англии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Синицын А.Ю. О чем поет «фирма»? В сборнике: Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва, 2022. С. 102-111.
2. Лучшие британские группы 70-х годов [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vk.tula.su/09/11/2022/133808/luchshie-britanskie-gruppy-70-x-godov.html?ysclid=lmeh71mhsc524863051> (дата обращения 11.09.2023)
3. Рок 70х годов XX века [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.drive2.ru/b/474063235482386755/?ysclid=lmemdzm5r100142708> (дата обращения 11.09.2023)
4. Почему рок стал символом бунта и свободы? [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.anyquestion.info/a/vliyanie-rok-muzyki-na-molodezh-pochemu-rok-stal-simvolom-bunta-i-svobody?ysclid=lmeojaqdvw31343960> (дата обращения 11.09.2023)
5. Синицын А.Ю. Рок-н-ролл как социокультурный феномен Соединенных Штатов Америки 1950-х годов // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. Сб. материалов конференции. Рязань, 2023. С. 194-199.
6. Wayback Machine rolling stone idioms and phrases [electronic resource]/ URL: <http://idioms.yourdictionary.com/rolling-stone> Архивная копия от 16 ноября 2011 (дата обращения 11.09.2023)
7. The Rolling Stones [электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/The_Rolling_Stones (дата обращения 11.09.2023)
8. The greatest show on earth: Top of the Pops takes a final bow. URL: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/music/features/the-greatest-show-on-earth-top-of-the-pops-takes-a-final-bow-408853.html> (дата обращения 11.09.2023)
9. Rolling Stones sign Universal album deal. [electronic resource]. URL: <https://www.reuters.com/article/entertainmentNews/idUSL1767761020080117> (дата обращения 11.09.2023)
10. Глэм-рок [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BB%D1%8D%D0%BC-%D1%80%D0%BE%D0%BA> (дата обращения 11.09.2023)
11. Роберт Янг — певец, тенор (Великобритания) [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://xn--90aefbacldq1j.xn--p1ai/%D0%B1%D0%B8%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8>
12. Smokie [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Smokie> (дата обращения 11.09.2023)
13. Walser, Running with the Devil: power, gender, and madness in heavy metal music (Wesleyan University Press, 1993), pp. 10–12.
14. 19,05, 9,53 и 4,76 см/с - что это за скорости? Режим доступа: <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/2994188-1905-953-i-476-sm-s-cto-eto-za-skorosti.html?ysclid=lmg54h72j3631600132> (дата обращения 11.09.2023)

Соколова Г.А.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ЗЕРКАЛЕ СКАЗКИ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению некоторых особенностей восприятия языковой картины мира через сказку. В статье анализируются произведения русской, германской и итальянской культур, выявляются общие черты, проводится сопоставление, делается акцент на различиях.

Ключевые слова: сказка; языковая картина мира; сюжет; число; культура

С детства сказки проникают в сердца миллионов людей. Казалось бы, совсем незамысловатыми сюжетами они увлекают в свой волшебный мир, где таится много тайн, сказочных символов, помогающих понять культуру народа, познать его мировосприятие и постичь его менталитет.

Существует много определений понятия «сказка». Остановимся на одном из них. Сказка представляет собой жанр устного народного творчества. Это эпическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера. В сказках скрыт особый национальный код каждого народа. Однако, с другой стороны, обнаруживается сходство сказочных сюжетов в произведениях многих народов мира. По подсчетам лингвистов, в мировом фольклоре известно около 140 сюжетов [8, сс. 989-990].

В литературной сокровищнице одного народа можно обнаружить сказки с похожим сюжетом. Например, сюжет русской сказки «Морозко» перекликается с сюжетом другой сказки «Две сестры» [6, сс. 63, 67]. В обоих произведениях вдова воспитывает свою родную дочь и падчерицу, которую ненавидит и пытается измотать работой. Некоторые лингвисты полагают, что две выше названные русские сказки напоминают сюжет немецкой сказки «Госпожа Метелица» [5, с. 128].

Повествование итальянской сказки «Дар Северного Ветра» [1, с. 94] перекликается с норвежской сказкой «Как мальчик к Северному ветру за своей мукой ходил» [9, с. 401]. Даже в названиях обеих сказок обозначен северный ветер как высшее магическое существо, дарующее подарки просящим людям. В обоих произведениях главные персонажи получают три раза дары северного ветра, но из-за доверчивости позволяют недобросовестным людям обхитрить себя.

Сходство сюжетных линий в разных сказках объясняется отчасти существованием древнего источника сказочных сюжетов, которые со временем проникли в литературную сокровищницу многих народов мира. Следует заметить, что, несмотря на сходство сюжета, сказки разных народов будут обнаруживать некоторые отличия, т. к. большинство фольклорных сказок обрабатывались, адаптировались, упрощались для легкости восприятия аудиторией.

Во многих сказках прослеживается принцип триединства. Он может проявляться по-разному: три магических предмета, три действия, которые совершают главные персонажи, три характерные черты в образе персонажа. Например, одна из итальянских сказок называется «Горбатая, хромая, да еще и шея кривая!», в которой все три характеристики внешности феи передались трем дочерям короля [1, с. 126]. В названиях сказок разных народов мира содержится числовой компонент: два, три, двенадцать. Например, среди русских сказок встречаются следующие названия: «Двое из сумы», «Три царства — медное, серебряное и золотое», «Береза и три сокола» [6, сс. 132, 246, 401]. В названиях немецких сказок также присутствует числовой компонент: «Три счастливица», «Три пряжи», «Двенадцать братьев» [10, сс. 402, 413, 474]. Среди итальянских

сказок находим следующие названия: «Два горбуна», «Три апельсина» [1, сс. 183, 258].

Достаточно своеобразен сюжет в итальянских сказках «Бела, как молоко, румяна, как кровь» и «Три апельсина». Главные герои в обеих сказках ищут своих избранниц и получают три магических предмета. В первой сказке это были три граната, в сказке «Три апельсина» речь шла об апельсинах. Каждый раз из фрукта появлялась прекрасная девушка, однако лишь третьей было суждено остаться в живых. Здесь также прослеживается мотив смерти и последующего возрождения, но уже в другом образе.

В сказках закодирована достаточно важная информация для последующих поколений. Сказки учат главным человеческим ценностям, житейской мудрости, обличают людские пороки, наказывают недобросовестных людей. В сказках с помощью различных вербальных средств находит отображение языковая картина мира народа.

Языковая картина мира – это зафиксированная в языке и специфичная для данного коллектива схема восприятия действительности. Говоря про языковую картину мира, стоит упомянуть некоторые синонимы данного понятия: языковая модель мира, языковая репрезентация мира [4, с. 13]. В основе языковой картины мира лежат концепты, ее структурные компоненты, которые опосредуют взаимосвязь языка и мышления [3, с. 17]. Будучи ментальными образованиями, концепты хранят в памяти человека осознаваемые типизируемые фрагменты опыта, что делает возможным передачу информации о них другим людям [2, с. 8].

Так, для итальянской картины мира характерен оптимизм, хитрость, добродушие, иногда коварство. В германской картине мира находят отражение трудолюбие, аккуратность, усердие. В зарубежных сказках иногда прослеживается мотив убийства из-за зависти, в порыве ярости. Русскую картину мира характеризует оптимизм, добродушие, трудолюбие, а иногда лень.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Итальянские сказки: Сборник. - М.: Правда, 1991. - С.464.
2. Карасик В. И., Прохвачева О. Г., Зубкова Я. В., Грабарова Э. В. Иная ментальность. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
3. Карасик В. И. Транслируемость концептов//Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста: Тезисы докладов. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 17-19.
4. Кубрякова Е. С. Языковое сознание и картина мира//Филология и культура: Матер. межд. конф. – Тамбов, 1999, С. 13-16.
5. Литературные сказки зарубежных писателей. - М.: Дет. лит., 1982. - С. 655.
6. Народные русские сказки. Из сборника А. Н. Афанасьева. - М.: Худож. Лит., 1982. - С. 319.
7. Народные русские сказки. - М.: Правда, 1982. - С. 576.
8. Николукин А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – С. 1600.
9. Сказки народов мира. - М.: Правда, 1987. - С. 640.
10. Grimms Märchen. Köln: Anaconda, 2021. С. 944.

ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация. Автор статьи пытается дать введение в лингвоэкологический анализ политического дискурса. Автор полагает, с одной стороны, акцентировать внимание на коммуникативной составляющей речевого общения в процессе взаимодействия субъектов, а, с другой стороны, на том, как субъекты репрезентируют языковые единицы в процессе взаимодействия в пространственном мире речевого общения и в процессе интерпретации их в языковом сознании. Придерживаясь этой позиции, автор подчеркивает момент, с которого открываются возможные горизонты для дальнейших исследований и размышлений.

Ключевые слова: речевая коммуникация; речевое взаимодействие; лингвоэкологический анализ; политический дискурс; Аристотель

В данной статье предпринимается попытка выполнить своего рода введение в лингвоэкологический анализ политического дискурса. С одной стороны, мы полагаем сосредоточиться на коммуникативной составляющей речевого общения в процессе взаимодействия субъектов, с другой стороны — на том, как представляют взаимодействие пространственного мира языковой коммуникации в процессе овнешнения языкового сознания исследуемые. Придерживаясь такой позиции, мы подошли к такой временной точке, где открываются возможные горизонты для исследований и размышлений, которые еще предстоит провести. Планируется провести анализ интерактивных аспектов политического дискурса, таких как небольшие диалоги и беседы в режиме реального времени, где рассмотрим взаимодействие между политическими партиями и политическим лидерам в парламенте, а также обращающихся к своим местным и массовым избирателям и глобальной аудитории. Назревает вопрос: какова природа микровзадействия, и каковы стратегические функции использования ими языка?

Что значит процесс речевого общения в новом мире начала двадцать первого века между представителями различных обществ, культур и языков? Как возможно такое коммуникативное взаимодействие между данными субъектами? Что может значить для них сотрудничество на фундаментальном уровне человеческой языковой коммуникации, являющейся предпосылкой для всех других форм человеческого сотрудничества? С точки зрения когнитивной репрезентации, необходимо начать с того, что наше сознание, как и наш разум, может создавать и передавать информацию о различных мирах действующих лиц и действиях, и соответственно предлагаем теоретическую основу для понимания того, как «я» ментально позиционируют себя. Учитывая тот факт, что в мире есть и другие «я», мы полагаем, что существует необходимость включить в исследование соображение о том, как мы можем читать мысли, намерения и мотивы других людей. И если мы будем двигаться дальше в данном направлении, то в конечном итоге зададимся еще одним насущным вопросом. Как мы читаем мысли других людей, которые говорят на разных языках и имеют

разный социальный, политический и культурный опыт, хранящийся в долговременной памяти? Или, скорее, как мы предоставляем им возможность общаться с нами?

Вот теперь мы достигли момента, когда надо признать, что репрезентация и взаимодействие сходятся. Мы же разделяем их лишь для удобства анализа. Это некий теоретический объект мыслей, в котором необходимо серьезно изучить межкультурные и межлингвистические коммуникативные взаимодействия и репрезентации лексических единиц между данными профессиональными группами.

Мы можем обратиться к цитате Аристотеля из «Политики», которая предполагала связь между способностью человека к языку и склонностью его жить в полис-пространстве (политическом пространстве). Люди — не единственный биологический вид, который живет группами, устанавливает границы, участвует в ритуалах сближения, выстраивает иерархии и ведет себя в манере Макиавелли. Но есть одно «но», мы — единственный биологический вид, обладающий языком и сопутствующими ему коммуникативными, рефлексивными и культурными особенностями. И в связи с этим возникает вопрос: насколько тесна взаимосвязь между языковыми и политическими способностями?

Современные же лингвистические подходы к политическому дискурсу смотрят на такие вариации немного под другим углом зрения. Существует, например, тенденция рассматривать политический дискурс с точки зрения какой-либо социальной группы или элиты, эксплуатирующей, контролирующей или искажающей язык с целью сохранения своей собственной позиции. Таким образом, язык на службе власти был и остается центральной проблемой. Но если кто-то возьмется искать и доказывать теорию языка и политики, этого будет недостаточно. Почему? Во-первых, политика предполагает как сотрудничество, так и некий конфликт в решении тех или иных ситуаций. С другой стороны, нужно спрашивать не только о том, что есть *власть* – стандартный вопрос для политологов, но также как возникают проявления власти, языка, конфликта и сотрудничества? Многие дискурсивные аналитики довольствовались лишь тем, что рассматривали эти явления как нечто существующее *в обществе*. Но общество — это всего лишь взаимодействие индивидуумов, а их действия мотивируются, планируются и выполняются, прежде всего, нейронными сетями их мозга. Исследователи когнитивных наук постепенно постигают эти сложные явления, и, наверное, было бы неразумно, если бы ученые, которые занимаются политическими науками, политическим дискурсом остались бы в стороне от такого рода исследований.

Давайте ненадолго вернемся к Аристотелю, который утверждал, что речь также служит для указания на то, что полезно, а что вредно, а также на то, что справедливо, а что несправедливо. Ибо реальное различие между человеком и другими животными заключается в том, что только у людей есть восприятие добра и зла, справедливого и несправедливого и т.д. Именно наличие общего взгляда на эти вопросы создает семью и государство. Примечательно, что

Аристотель не просто говорит о функции *речи* (то есть логоса, того, что мы называем *Language*) заключается в передаче правдивой или точной информации. Скорее, то, что он говорит, по-видимому, придает использованию языка человеческое социальное значение. Он не говорит нам, что он имеет в виду, говоря *полезный* и *вредный*, но эти термины, безусловно, не то же самое, что *истинный* или *точный*. Исходя из данного контекста, можно предположить, что *полезный* и *вредный* могут быть поняты в социальных рамках. Для Аристотеля служить социальной цели означает политическая цель в том смысле, что люди живут в *полисе*. Возможно, что *Афористичное резюме* Аристотеля соответствует современной идее о том, что эволюцию языка можно объяснить (исключая некоторые генетические мутации) только потому, что язык был адаптивным. Кооперативная социальная группа нуждается в том, чтобы ее члены могли сообщать друг другу, например, о местонахождении продуктов питания, об опасных животных, о членах группы, о конкурирующих группах.

Что еще более примечательно, так это то, что Аристотель говорит, что *речь* также служит для обозначения того, что является *справедливым* и *несправедливым*, и далее предполагает, что люди уникальны тем, что обладают *восприятием* (*aisthesis*, так что, возможно, лучше было бы оно было *ощущением* или *интуицией*) *добра и зла, правильного и неправильного, справедливого и несправедливого*. Конечно, мы не знаем, что на самом деле Аристотель подразумевал под *и т.д.* в своей цитате, но мы можем воспользоваться его намеком и предположить, что люди оперируют целым рядом взаимосвязанных этических концепций, которые всплывают в виде дихотомий.

Еще один момент в данном споре: наличие общего взгляда на вопросы *справедливости и несправедливости, добра и зла* – это то, что делает "домашнее хозяйство" (*ойкос*, наименьшую единицу человеческого объединения) и государство (*полис*). Мы можем понять это с точки зрения согласованных систем ценностей, передаваемых посредством языка между членами группы.

Причина, по которой мы обращаемся к Аристотелю, заключается в том, что этот отрывок концентрированным образом связывает воедино основные компоненты теории политики и языка, которые послужат основой для практического анализа политического дискурса.

Подводя итог данной интерпретации Аристотеля необходимо отметить, что, во-первых, функция языка заключается в том, чтобы указывать членам группы, *что вредно, а что полезно*. С точки зрения вопросов социального интеллекта, взаимного альтруизма и коммуникативного сотрудничества мы можем глубже понять это; во-вторых, язык выполняет функцию указания на то, что является *добром и злом* или *справедливым и несправедливым*. У людей есть интуитивные представления о добре и зле, *справедливости и несправедливости*; в-третьих, выработка и распространение общего взгляда на эти концепции является неотъемлемой частью формирования социальной или политической группы.

В политических ситуациях политические деятели фиксируются на том, что люди, использующие язык в политических целях, похоже, чувствуют сильное давление с целью оправдать свои действия или предложения к действию с точки

зрения противопоставления *правильного и неправильного*. В основе того, что мы называем «*политикой*», лежит попытка заставить других «*разделить общее мнение*» о том, что *полезно–вредно, добро–зло, справедливо–несправедливое*. Язык пока есть и остается единственным средством для этого. Поэтому, неудивительно, что языки обладают структурными и лексическими ресурсами для передачи этих понятий.

Таким образом, Аристотель в своих работах натолкнул нас на следующую мысль: существует ли связь между врожденными лингвистическими наклонностями людей и их политическими наклонностями? И данный вопрос можно интерпретировать двояко. Во-первых, это может означать, что язык изначально разработан, адаптивно эволюционировал для общения и оспаривания политических представлений людей, живущих в разных социальных группах. Во-вторых, вопрос это может означать просто, что именно язык служит политическому взаимодействию и непосредственно коммуникации, в то время как само речевое общение остается совершенно аполитичным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4 – М.: Мысль, 1983 – С. 376 – 644. Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1706115456&tld=ru&lang=ru&name=ARISTOTLE_POLITI_CS.pdf (дата обращения 24.12.2023)
2. Sheygal, E.I. Semiotika politicheskogo diskursa [Semiotics of political discourse]. Moscow: Gnozis. 2004 (In Russ.)
3. Dijk, T.A. van Politics, Ideology, and Discourse. In Politics of Teaching. 2006.

Терешина Н.М.

СТИЛИСТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА – ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПРИВКУС MASS MEDIA СЕГОДНЯ

Аннотация. В данной статье исследуется когнитивная природа и передача смыслов как концептуальный механизм в медиадискурсе. Существует опасность чрезмерного и усиленного использования стилистических приемов, понятий с резко негативной коннотацией, поскольку они могут вызвать агрессивную реакцию в обществе. Эскалация конфликтов связана, в том числе, с интерпретацией ценностей.

Ключевые слова: медиадискурс; расширенное использование значений; агрессивное высказывание

Один из мощных инструментов воздействия на целевую аудиторию – средства массовой информации. В СМИ сегодня активно используется речевая агрессия – инструмент глобального манипулирования общественным мнением. При этом, большая часть пейоратива (ухудшенное или суженное лексическое

значение, агрессивное, отрицательное отношение или осуждение) встречается в новостных сообщениях, содержащих информацию о международных или межгосударственных конфликтах [1].

Широкое распространение интернета сделало возможным создание особой медиасреды. В связи с этим возникает острая необходимость в осмыслении роли языка СМИ в когнитивном ракурсе [2].

Медиа часто является источником коммуникативной агрессии, появления качественно новых социальных противоречий в медийной среде. В печатных текстах СМИ информация может быть представлена в виде острого политического дискурса именно благодаря конверсии, редупликации или излишней метафоризации сообщений через *усиление признака*, когда стилистически нейтральные слова приобретают эмоционально усиленную оценку.

Так, Дуглас Рашкофф предположил, что через газетно-журнальную периодику в сознание человека попадают некие «послания» в упаковке, подобной троянскому коню [3, с. 12].

Редакторами крупнейшего американского еженедельника «Time» создан особый стиль подачи материалов, известный под названием «тайм-стайл» – огромное количество разговорных выражений и неологизмов [4]. Иными словами, стилистически нейтральные слова приобретают эмоционально-усиленную оценку. В этом плане очень характерна конверсия:

*Until then the delivery system is **readying** the distribution of special funds.*

*А до этого момента система поставок **готовит** распределение специальных фондов.*

*We **brave** the weather – Мы не **боимся** плохой погоды.*

Здесь очевидно «вопиющее» нарушение грамматической нормы, когда нейтральная лексика превращается в яркий, рекламный слоган нарратива.

Антропоморфная метафора в таких случаях – специальное (маркированное) авторское кодирование для ненормального (неестественного, маловероятного, маркированного) случая [5], например:

*To **beef up** (наполнить мясом – здесь экспрессия) your gift of oratory, you'd better consult Tony Robbins.*

*Чтобы **укрепить** свой ораторский талант, вам лучше обратиться к Тони Роббинсу* (буквальный перевод на русский язык невозможен в силу стилистических норм, существующих в языке, поэтому стиль подачи в русском – нейтральный).

При кажущейся аномальности выражения в данном контексте слово приобретает *стилистическое усиление, эмоциональный эффект*. Здесь явно прослеживается навязывание своих идей, своей точки зрения как социально-психологическая установка или даже возможная речевая агрессия:

The Council acts as *a watchdog* (*сторожевая собака*), especially by monitoring investigations of controversial cases.

Совет выступает в роли наблюдателя, особенно путем мониторинга расследований спорных дел (агрессивная подача английского термина в русском языке нейтрализуется).

Фактически, это особенности мышления англоговорящих – *practical, hectic American lifestyle*, доходящей до одержимости – *Americans are obsessed with promptness and efficiency* – они спешат, они одержимы эффективностью, им нужен немедленный результат и это то, что они называют *pushy* – *быть напористым, даже назойливым*.

Одним из таких проявлений *напористости* является редупликация – казалось бы, невинный повтор, который может превращаться в навязчивый (*Go-go, try and try and try again*), а часто, даже совсем неpolitкорректный акцент – *Jaw-jaw talks* (досл. *переговоры челюсть-челюсть* и в переводе – *безрезультатные, пустые переговоры*). И в русском – нейтральная подача.

Очевидно, что новостная гонка приводит к появлению катализаторов социальной напряженности. Так называемые стили речи составляют частные картины мира, усиливая лексически динамику поступков, представлений. Ложный посыл позволяет радикальным элементам считать нормой давление, агрессивный диктат своей трактовки духовных ценностей [6].

Д.Т. Калиева отмечает, что провести точную границу в различиях между значениями достаточно сложно, поэтому важно учитывать контекст публицистического текста, который определит выбор наиболее подходящего эквивалента [7], например:

Trump once said a president under felony indictment would grind (досл. измельчить, стереть в порошок) the government to a halt and create a constitutional crisis.

Трам однажды сказал, что президент, обвиняемый в уголовном преступлении, остановит работу правительства и создаст конституционный кризис (нейтральный термин в переводе).

Полисемия текстов СМИ может быть источником речевой многозначности или двусмысленности, где частое использование жаргонных и просторечных слов, может рассматриваться как эксплицитное проявление языковой агрессии [8]. И еще один подобный пример:

Supreme Court guts (досл. выпотрошит, разрушит) affirmative action in college admissions.

Верховный Суд запрещает позитивные (одобрительные, поощрительные) действия при поступлении в колледж.

В английской версии автор резко усиливает это понятия за счет грубого разговорного, а в русском – нейтральный, «смягченный» термин.

В следующем примере в английском такое же упрощение стиля за счет использования броского, почти угрожающего термина:

Liz Cheney blasts (взорвать, разносить) state of American politics

Лиз Чини раскритиковала американскую политику

И. Спиренков подчеркивает, что подобная участвовавшая мировая практика применения агрессивных контекстов с целью подогревания интереса публики –

опасная тенденция [9]. Русский язык при этом старательно избегает конфликтных формулировок, агрессивных высказываний.

*Anti-Russian sanctions **spooking** (дословно **нервировать, напугать**) countries **into** repatriating gold reserves.*

*Антироссийские санкции **подталкивают** страны к репатриации золотых запасов.*

Такие стилистически и эмоционально нагруженные элементы лексики называют *doublespeak* или *American newspeak*. По мнению А.А. Даниловой игра на лексико-семантических вариантах слова, использование развернутого синонимического ряда, особенно характерного для английского языка, является тонким инструментом воздействия на общественное сознание [10, с. 22].

*Governments around the world are trying **to ditch** (окапывать, **угробить**) the dollar as an instrument for trade.*

*Правительства всего мира пытаются **отойти от доллара** как инструмента для ведения торговли.*

И опять в английском вызывающий, недружелюбный термин, тогда как в русском переводе смягченный, стилистически нейтральный вариант.

*Any such act would warrant a swift and massive **retaliation** (воздаяние, **возмездие**) with unforeseen consequences.*

*Любое такое действие повлекло бы за собой быстрый и массивированный **ответ**, что имело бы непредсказуемые последствия.*

В оригинале мы видим откровенно воинствующую лексику, представленную вполне дипломатично в русском языке. Опасность в таком случае заключается в том, что изменение ассоциативного поля и, тем более, изменение фрагмента образа мира того или иного этноса в сознании могут влиять на реакцию и образ мысли человека намного сильнее, чем логические рассуждения – предполагает А.А. Данилова [11].

Очевидно, что за бесконечным разнообразием наблюдаемых языковых структур скрывается достаточно жесткая семиотическая логика, утверждает А.Е. Кибрик [12]:

*Ex-Facebook executive Chamath Palihapitiya is also pretty **bullish** (бычий) about bitcoin.*

*Бывший исполнительный директор Facebook Чамат Палихапитийя также настроен очень **оптимистично** по поводу биткоина.*

*Ukraine plans **to slap** (хлопнуть, **бить, ударить**) sanctions on all legal entities and individuals involved in the organization of broadcasting in Russian-occupied Crimea.*

*Украина **планирует** ввести санкции против всех юридических и физических лиц, причастных к распределению эфира (к вещанию) в оккупированном Крыму.*

Русский язык, опять же, комментирует эту ситуацию сдержанно, остерегаясь резких выражений. Ассоциативный шлейф возможных контекстов становится все свободней и пространней, что может привести к неожиданному игнорированию и размыванию уже вполне сложившихся понятий. Так,

например, в выражении *continued waging of land-mine wars* – (дальнейшее ведение войн с применением наземных мин) термин *wage wars* (*развязывать войны*) вполне уместен. Появившийся же термин *waging peace* – *новая парадигма публичной дипломатии*[13] – означает скорее упорную, даже агрессивную борьбу за мир, чем просто укрепление мира. Иными словами, такое смещение представлений в сторону детериорации, *жесткая семиотическая логика* может стать механизмом бессознательного превращения социума в более жесткий этнос, более агрессивную картину мира.

Д. Болинджер пишет, что вопрос об истине является одним из самых фундаментальных вопросов, связанных с употреблением языка. Лингвисты в этом случае оказываются на линии огня. Истина — проблема лингвистическая. Поэтому сегодня все более важной становится выработка журналистской этики [14, с. 40].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сафонова Л.В. О лингвистической сущности пейоративности в лексике. Теория и методы лексикологических исследований. Л, 1985. <https://human.snauka.ru/2017/09/24391> (дата обращения: 12.01.2024).
2. Романьков В.С. Когнитивные подходы к изучению языка СМИ. http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Philologia/3_124101.doc.htm (дата обращения: 12.01.2024).
3. Дуглас Рашкофф. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание Rashkoff D. Mediavirus Как pop-kul'tura taino vozdeistvuet na vashe soznanie. М.: Ultra, 2003. 363 с. <https://geopolitikym.org/wp-content/uploads/2020/06/Mediavirus-Rashkoff-Duglas.pdf> (дата обращения: 12.01.2024).
4. Особенности употребления слов с эмоциональной окраской в современной англоязычной прессе. https://revolution.allbest.ru/languages/00692413_0.html (дата обращения: 12.01.2024).
5. Кибрик А.Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры. <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/2008-4/51-77> (дата обращения: 12.01.2024).
6. Сидоров В.А. Прологомены к ценностному анализу коммуникативных агрессий XXI века. <https://www.sbc.org.pl/Content/295126/03.sidorow.pdf03.sidorow.pdf> (дата обращения: 12.01.2024).
7. Калиева, Д.Т. Особенности перевода политической лексики в английской лингвокультуре / Д.Т. Калиева, А.К. Аубакирова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 3 (398). — С. 113-117. <https://moluch.ru/archive/398/87969/> (дата обращения: 12.01.2024).
8. Булыгина Е.Ю., Стексова Т.И. Проявление языковой агрессии в СМИ. <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-yazykovoy-agressii-v-smi-1> (дата обращения: 12.01.2024).
9. Спиренков И. Агрессивные коммуникации в современных СМИ: международный опыт | Авторская платформа Pandia.ru <https://pandia.ru/text/82/002/73593.php> (дата обращения: 12.01.2024)
10. Данилова А А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. RuLit – С. 22. <https://www.rulit.me/books/manipulirovanie-slovom-v-sredstvah-massovoj-informacii-read-442552-22.html> (дата обращения: 12.01.2024).
11. Там же

12. Кибрик А.Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры | Вопросы языкознания. <https://thepresentation.ru/uncategorized/lingvisticheskaya-rekonstruktsiya-kognitivnoy-struktury> (дата обращения: 12.01.2024).

13. Karen P. Hughes “Waging Peace” – A New Paradigm for Public Diplomacy The State Department at Work in the 21st Century: Global Actions / Foreign Policy Agenda: Volume 12, Number 2. https://ciaotest.cc.columbia.edu/olj/fpa/fpa_feb07/fpa_feb07_hughes.pdf (дата обращения: 12.01.2024).

14. Болинджер Д. Истина — проблема лингвистическая // Языки моделирование социального взаимодействия. — Благовещенск, 1998. — С. 40 http://genhis.philol.msu.ru/article_85.html#top (дата обращения: 12.01.2024).

Тетеркина О.А.

КУРДСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА И МЕНТАЛЬНОСТИ КУРДОВ (СКАЗКИ, ЛЕГЕНДЫ, ПРИТЧИ)

Аннотация. Данная статья посвящена курдскому фольклору (сказки, легенды, притчи), как отражению национального характера и менталитета курдов.

В статье даются примеры сказок, описываются их сюжеты и главные герои, сюжеты легенд, притч, их герои, основные темы. В ходе изучения данного вопроса автор приходит к выводу, что курдские сказки, притчи и легенды являются отражением национального характера и менталитета курдов, а их изучение помогает не только оценить историко-культурное и художественное значение народного устного творчества, но и понять душу народа.

Ключевые слова: фольклор; курды; сказки; легенды; притчи; менталитет; национальный характер

С давних времён курды проживают на территории, где сегодня сходятся границы четырех государств Ирана, Ирака, Турции и Сирии. История их происхождения уходит в глубокую древность. Исторически сложилось так, что страна курдов – Курдистан был разделен между различными государствами этого региона. На многих политических картах мира Курдистан отмечен лишь как историческая область, как географическое название. Территория Курдистана чуть меньше территории Англии, Бельгии, Дании и Ирландии вместе взятых, а численность курдов превышает 30 млн. человек [4, с. 5-7].

Давным-давно на территории Курдистана пересекались караванные пути, соединявшие Месопотамию и Персию со странами Востока и Запада. Это давало возможность курдам общаться не только со своими соседями, но и с народами, живущими далеко от них. Сам Курдистан входил в состав сначала ассирийского, а затем древнеперсидского государства. В отличие от других народов Ближнего востока, курды, хотя и проживали вблизи древнейших очагов мировой цивилизации, но так и не смогли создать самостоятельного государства. И в настоящее время курды являются крупнейшим народом на планете, не имеющим своего государства [6].

В постоянной многовековой борьбе курдов за сохранение национальной самобытности особое значение имела любовь народа к своей духовной культуре и народному творчеству. Фольклор курдов, это памятник духовной культуры, который сохранялся, несмотря ни на что.

В фольклоре курдов отражена многовековая борьба за свободу и независимость. Курдский фольклор тесно связан с нелегкой судьбой народа, в нём в художественной форме осмысливается как философия народа, так и окружающая его действительность. Устное творчество — это единственное богатство курдов, которое не досталось завоевателям, единственное наследство, которое не смогли отнять у народа те, кто стремился покорить непокорённых [2, с. 10].

Рассмотрим подробнее курдский фольклор. Начнём с курдских сказок. Следует упомянуть, что искусство сказителя передавалось от отца к сыну, от поколения к поколению. Причём, каждый сказитель, по-своему рассказывал свою любимую сказку, дополнял её или свободно интерпретировал новый текст. Именно в исполнительской манере сказителя проявлялся его характер, мироощущение, у каждого был свой собственный стиль повествования и арсенал художественных образов. Причём у сказок не было названий. Каждый сказитель придумывал своё, например, сказка о лисе и журавле, о верблюде и муравье и т.д. Каждый сказитель становился как бы выразителем духовной культуры своих односельчан, сверстников, определенных социальных групп [7].

Сказители могли с таким мастерством рассказывать сказку, что люди верили в рассказываемое. Сказки, особенно волшебные, как правило, рассказывались только вечерами. Ни один из сказителей не соглашался днем рассказывать волшебные сказки. Старики не поддавались мольбам внуков рассказать такие сказки днём или утром. По представлению сказителей нарушение данной традиции считалось грехом, причём величайшим. Различались сказки чирок, которые рассказывались долго, вечер за вечером. И чиванок - сказки небольшого объема, сказки-малютки.

Курдские волшебные сказки показывают читателю удивительный мир отважных героев, чудесных превращений и необычайных красавиц. Основная тема волшебных сказок – борьба героев против злых сил и их (героев) неременная победа. В курдских сказках всегда торжествует справедливость. Счастье в них посылается как награда за добрый поступок, а отнимается – за дурной. В волшебных сказках много деталей, передающих быт средневекового Курдистана, его патриархальность, сохраняются описания старинных обрядов и обычаев. Основные черты курдской волшебной сказки – это увлекательная фабула, стремительное развитие сюжета (схватки, битвы, погони), богатейшая народная фантазия.

В бытовых сказках курдов показана та же борьба добра и зла, что и в волшебных, но происходит она на фоне реальных, бытовых отношений.

Те же сказочные герои - пастухи, охотники, крестьяне живут в своем привычном и обжитом мире. В бытовых сказках более чётко обозначено социальное неравенство, а сказочные персонажи обретают черты живых людей.

Наиболее значительная особенность бытовой сказки — это своеобразное отношение сказочного героя к богу. Хотя бог и очень часто упоминается в бытовых сказках, но для курдов бог точно такой же человек, как и он сам с такими же достоинствами и недостатками, слабостями, сказочный герой обращается к богу только тогда, когда исчерпаны уже все остальные средства для достижения цели. Бог иногда выручает главного героя, а иногда и нет.

Особое место в фольклоре курдов занимают басни о животных. Следует отметить, что это достаточно архаичный фольклорный жанр, в нем отражены древние тотемистические представления о неразрывной связи человека с природой, с животными. Сюжеты курдских сказок о животных аналогичны сюжетам, встречающимся не только в фольклоре народов Востока, но и в фольклоре европейских народов. Курдские сказки о животных невелики по объёму, они просты по композиции. Идеи сказок аллегоричны, а животные являются носителем социальных отношений между людьми. Самым популярным героем сказок о животных является лиса, как и в русских народных сказках, она бывает и обманщицей, и обманутой [9].

Говоря о курдских легендах, следует сказать, что их героями чаще всего выступают святые или реально существующие люди (Сулейман Соломон), Искандер (Александр Македонский), Гасан ал-Басран.

Например, Кёр-Оглы – известный для многих народов Ближнего и Среднего Востока эпический герой, символ мужественности и справедливости [3, с. 200-203].

Или Гасан-ал-Васраи, который был исторической личностью, считался последователем и преемником основателя религии курдов-езидов Шейха Ади.

В курдских легендах описываются подвиги героев, победа добра над злом (главного героя над поработителями).

Отличительной чертой анекдотов, притч, забавных историй является краткость, как и у сказок о животных. Для этого жанра характерна подчеркнутая социальная направленность. Основным героем анекдотов и притч является мулла Мардан. Именно в анекдотах и притчах прослеживается такое же отношение к богу, как и в бытовых сказках, т.е. бог – по сути такой же человек, со всеми его положительными и отрицательными чертами.

Одни притчи назидательны, другие – полны глубокого философского смысла.

В конце хотелось бы отметить тот факт, что в том, как народ осмысливает и художественно воплощает различные стороны жизни, социальный опыт, раскрывается мировоззрение народа, отражается его национальный характер и менталитет.

Из наиболее распространенных тем курдского фольклора, можно выделить следующее: преданность и любовь к родине, честь и достоинство семьи, любовь к труду, гостеприимство, верность в любви, преданность в дружбе. В народном творчестве воспеваются подвиги героев, возвеличивается храбрость, мужество, отвага, осуждается и презирается подлость, предательство, трусость. Изучение курдского фольклора помогает оценить не только его историко-культурное и

художественное значение, но и понять душу этого гордого, свободолюбивого народа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галлямов, С.А. Древние арии и вечный Курдистан / С. А. Галлямов. - Москва : Вече, 2007. - 554 с. : ил.; 22 см. - ISBN 978-5-9533-1407-7.;
2. Джалил, О. Курдские сказки, легенды и предания / О. Джалил, Д. Джалил; Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1989. - 624 с. - 5-02-016783-5.;
3. Ментешашвили, А.М. Курды: очерки общественно-экономических отношений, культуры и быта / А.М. Ментешашвили. - Москва : Главная редакция восточной литературы издательства Наука, 1984. – 237 с.;
4. Оганян, Р. Курды в пламени войны / Р. Оганян – Москва : Грифон, 2005. – 312 с. - 978-5-988-62009-9.;
5. Новостной сайт о событиях в курдском регионе - <https://kurdistan.ru/> (дата обращения 10.11.24);
6. Общие сведения о курдах и Курдистане - URL <https://www.kurdipedia.org/default> (дата обращения 12.01.24).
7. Тетеркина О.А. Жизнь, нравы, обычаи и традиции курдов южного (иракского) Курдистана. Исторический ракурс // Власть истории и история власти. 2023. Т. 9. № 2 (44). С. 135-147.
8. Современная история курдов - URL <https://kurdmuseum.ru/> (дата обращения 10.11.24);
9. Фольклор Курдистана - URL пословицы и поговорки https://www.sayings.ru/world/kurds/kurds_2.html (дата обращения 12.01.24);

Франтишек Хайзер

ПОЭТЫ-ПЕСЕННИКИ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИХ ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Настоящая статья связана прежде всего с поэтическим и музыкальным искусством, которое представляет собой непосредственный отклик на страшнейшие события человеческой истории, связанные с 2-й мировой войной и Великой Отечественной войной доблестного, непобедимого советского и русского народов в борьбе против немецкого фашизма и нацизма. Предметная статья нас знакомит с бессмертными стихотворениями и песнями того времени, которые и в настоящее время образуют драгоценный фонд русского музыкального наследия. Поэты-песенники, о которых идёт речь в этой статье, были прямыми участниками боёв в Великой Отечественной войне. Их перечень в научной статье был обусловлен исключительно практическим опытом преподавания в условиях вузовской, научно-преподавательской и воспитательно-гуманной деятельности.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, защита и любовь к Родине, Великая Победа, духовное оружие, трагедия и бессмертие, песня, стихотворение, поэт-песенник, современное вузовское образование XXI века.

Январь 2024 год. В эти тревожные дни мы с болью и гордостью одновременно вспоминаем историческую 80-ю годовщину полного снятия Блокады Ленинграда - страшнейшего преступления нацистских войск по отношению к мирному населению этого города. От голода, холода, от трагического страдания погибло около миллиона человек. Страшно представить в настоящее время! Геноцидная операция фашистских войск была героически, полностью разгромлена и ознаменовала стратегическое поражение немецких войск на восточном фронте. В эти дни мы с гордостью отмечаем и 81-ю годовщину разгрома советскими войсками немецко-нацистских захватчиков в героической Сталинградской битве 1943 года. 200 героических дней обороны Сталинграда (современный Волгоград) вошли неизгладимо в историю человечества. Погибли и были ранены более 700 тысяч советских солдат и офицеров. В 2023-м году мы отмечаем 80-ю годовщину крупной победы на Курской дуге. В этом году мы торжественно вспомним 79-ю годовщину героической победы бессмертного советского народа в годы Великой Отечественной войны (1941-1945).

В этот трагический период в ходе 2-мировой войны советские люди стойко и бесстрашно сражались с врагом, проявили настоящий, беспримерный героизм, патриотическое отношение к своей Родине, полностью разгромили врага, защитили свою территорию с её человеческим, духовным и природным богатством, освободили пол-Европы и триумфально дошли до Берлина. Все плакали от счастья. Но то, что готовится по отношению к России и её соседям в настоящее время, в 20-е годы XXI века, когда славянин агрессивно противопоставлен славянину, нас не может оставить равнодушными, неподготовленными. Хищники воспользовались хаотической ситуацией связанной с распадом бывшего Советского Союза и как-будто в подполье организовали с новыми «союзниками» всякими путями приближение к границам крупнейшей страны мира с её цивилизационно-духовным, культурным, научно-техническим, и прежде всего с её огромным сырьевым и природным богатством. В годы 2-й мировой войны все жители на территории Советского Союза воевали против фашистских захватчиков. В боях, кроме военных, принимал активное участие весь советский народ. Буквально с оружием в руках против врага выступали и представители культурной общественности: художники, литераторы, поэты, музыканты, актёры, священники, скажем просто, весь народ. В защиту Родины встала вся страна. Представители художественного фронта сочиняли стихи, создавали бессмертную музыку, песни, которые сопровождали бойцов, находившихся на суровых, опасных полях боев. В этом смысле настоящая статья определённым образом должна вспомнить все те незабываемые, героические, исторические дни. В ней попытаемся провести аналогию тех страшных лет Великой Отечественной войны с тем, что происходит в наши дни на территории бывшей советской Украины. Славянские народы-братья убивают друг друга в чужих империалистских целях и интересах. Что мы до сих пор не понимаем?

Посредством песен, стихотворений и других произведений искусства вспомним святых защитников, бойцов и победителей в годы Великой Отечественной войны, и одновременно даём клятву – Никогда не забудем! Спасибо вам, герои! Этим дням не смолкнет слава!

Мы не можем не вспомнить, где, как и в каких областях искусства изображалась бессмертная, героическая Блокада Ленинграда, 80-ю годовщину которой мы торжественно отмечаем в эти дни. Это проявилось в художественных произведениях, в литературе, в поэзии, в прозе, в фильмах, в музыке, в монументальном искусстве, даже и в филателии. В памяти навсегда остаются и поэзия, и проза блокадного Ленинграда Ольги Берггольц и её «Дневные звёзды», «И в ночи январской беззвёздной...» Анны Ахматовой, «Балтийское небо» Николая Чуковского, «Мальчик из Ленинграда» Нины Раковской и других.

Мы восхищаемся «Симфонией №7 «Ленинградской» Дмитрия Шостаковича, симфонией Гавриила Попова под названием «Родина», симфонией Бориса Тищенко «Хроника блокады» и многими другими.

Это трагическое событие в ходе 2-й мировой войны нашло своё отражение и в монументальном искусстве, вспомним, например, Мемориал «Невский пяточок», Мемориал «Журавли», Монумент героическим защитникам Ленинграда на площади Победы, Пискаревское мемориальное кладбище, Памятник детям погибшим 9 мая 1942 года.

Мы восхищаемся художественными фильмами Юрия Победоносцева «Спасённое поколение», Владимира Венгерова «Балтийское небо», киноэпопея Михаила Ершова «Блокада», «Крик тишины» Владимира Потапова, и много других произведений. О Великой Отечественной войне советского народа против фашизма было снято свыше двухсот высококачественных художественных фильмов.

Какой вклад принесли именно поэты, поэты-песенники в борьбу против фашизма? Вспомним хотя бы несколько имен из плеяды замечательных авторов: Василий Иванович Лебедев-Кумач, Михаил Львович Матусовский, Алексей Иванович Фатьянов, Сергей Яковлевич Алымов, Александр Алексеевич Жаров, Анатолий Владимирович Софронов, Евгений Аронович Долматовский, Александр Дмитриевич Чуркин, Владимир Гариевич Агатов, Михаил Васильевич Исаковский, Лев Иванович Ошанин, и огромное количество других авторов.

Названия многих стихотворений и песен того времени, нам в современной политической ситуации у границ России и Украины, указывают на их актуальное сходство; посмотрите, что было актуально тогда, 79 лет тому назад, и что - сегодня в накаливающейся политическо-военной обстановке: «Если завтра война», «Будь готов», «Покончим с фашизмом», «Я на подвиг тебя провожала», «Моя страна», «Наш народ непобедим», «Нет, не знаешь ты, Гитлер, славянской породы», «Отцовское наследство», а самое главное - легендарная «Священная война» Лебедева-Кумача.

Тогда сразу появились стихи Л.И. Ошанина: «В бой за Родину», «Песня о тревожной молодости», «Мы с одного земного шара», «Верить друг другу», «Стихи и песни о друзьях», «Комсомольские песни», «Москва майская» и много других.

«Мы за мир», «Солнце светит всем», «Море в огне», «Возвращение к жизни», «Опасный поворот» и много других стихотворений М. Матусовского. «И на Марсе будут яблони цвести», «Мы жили по соседству», «Нет, мой милый» Е. Долматовского.

«Давно мы дома не были», «Стали ночи светлыми», «Хвастать, милая, не стану», «Земля моя», «Сегодня мне не весело», «Это всё Россия», «Песня дальних дорог», «Третий батальон», «Страдание» Алексея Фатьянова.

«Всё для победы», «Оклик мира», «Этих дней не смолкнет слава» Сергея Я. Алымова, «Мужество», «На Чёрном море», «Родина радости», «Заветный камень», «Ходили мы походами», «Славлю молодость», «Лирика» Александра А. Жарова.

В дальнейшей части настоящей статьи мы более подробно остановимся у самых известных песен периода Великой Отечественной войны, которые пользуются большой популярностью и сейчас. Конечно, некоторые из этих песен военных лет сегодня переработаны, что касается ритма, новой компоновки с использованием высококачественной музыкальной компьютерной техники и т.п.

Поэзия и музыка в годы Великой Отечественной войны стала духовным оружием в борьбе с врагом. Она помогала русскому народу выжить и победить. Основные темы музыкального творчества были несомненно связаны с защитой Родины, в них преобладала тема встреч и разлук, надежда и вера в великую победу. Тема страшного, трагического периода в истории человечества, тема любви вопреки смерти. Тема вечной памяти о страшной трагедии в истории человечества. Особенно остановимся на тех песнях, с которыми мы постоянно встречаемся в профессионально-вузовской педагогической и научно-исследовательской работе.

В песнях говорилось о военных подвигах на фронте и в тылу, о солдатской дружбе, о патриотизме, о любви. Они помогали преодолевать трудности фронтовой жизни, в жизнь воинов приносили новые силы, смелость, отвагу и героизм. Песни воспитывали ненависть к врагу, выражали любовь к Родине, к своим семьям, детям, родственникам.

Известный поэт, поэт-песенник **Василий Иванович Лебедев-Кумач** (1898-1949) был участником Великой Отечественной войны, служил в ВМФ политработником и сотрудником газеты «Красный флот». Он написал очень много стихов, вспомним самые известные: «Песенка о капитане», «Марш весёлых ребят», «Крепче стойте вы, герои», «Смелей, краснофлотцы», «Только на фронте», «Как много девушек хороших», «Песня о Волге», «Севастополь», «Будь готов», «Закаляйся», «Нынче каждый народный боец», «Береги любовь», «Пора домой на море», «Вечная слава героям», «Наши пули не уснули», «На врага, за Родину, вперёд», «Песня о Сталинграде», «Три маршала», «Железные

люди», «Боевая конная» и много, много других. Но самую большую популярность ему принесла песня «Священная война», музыку которой написал А.В. Александров (хотя некоторые критики Лебедева-Кумача несправедливо обвиняли в плагиате этих стихов, но наконец-то решение суда было однозначно в его пользу):

Вставай, страна огромная,
Вставай на смертный бой
С фашистской силой тёмною,
С проклятою ордой!

Пусть ярость благородная,
Вскипает как волна
Идёт война народная,
Священная война.

Дадим отпор душителям
Всех пламенных идей
Насильникам, грабителям,
Мучителям людей!

Не смеют крылья чёрные
Над Родиной летать,
Поля её просторные
Не смеет враг топтать!

Коротко остановимся на творчестве **Михаила Васильевича Исаковского** (1900-1973), известного поэта, писателя, художника, переводчика (прежде всего, с украинского, белорусского и других языков), редактора, который переработал очень много старинных песен и сказок. Многие из его стихотворений, переложённых на музыку, мы гордо поём и сегодня. Вспомним некоторые из них: «Вдоль деревни», «Провожанье», «И кто его знает...», «Лучше нету того цвету», «Где ж вы, где ж вы, очи карие», «Ой, туманы мои, разтуманы», «Огонёк». Наиболее известными являются незабвенная «Катюша», «Враги сожгли родную хату», «В лесу прифронтовом», «Одинокая гармонь».

В стихах М. Исаковского отражались и горе народа, и ненависть, и великая любовь к Отечеству, тоска по погибшим, оставленным близким. Его поэзии была присуща душевная чистота и благородная сдержанность.

Каждая песня, как и люди, их фамилии, дома, улицы, памятники, планеты, моря и океаны, имеют свою историю. Это касается и одной из самых популярных песен периода Великой Отечественной войны - «Катюши», о девушке, которая являлась символом верности и надежды. Все те, кто разбираются в военном деле, точно знают, что «катюша» собою представляла в то же время и непревзойдённое реактивное миномётное орудие. Музыка к словам М. Исаковского сочинил Матвей Блантер. И что является исключительно интересным, это то, что песня «Катюша» имеет даже свой памятник! Мелодия «Катюши» также стала гимном итальянских партизан.

Расцветали яблони и груши,
Поплыли туманы над рекой,
Выходила на берег Катюша,
На высокий берег на крутой.

Выходила, песню заводила,
Про степного, сизого орла,
Про того, которого любила,
Про того, чьи письма берегла.

Ой, ты песня, песенка девичья,
Ты лети за ясным солнцем вслед,
И бойцу на дальнем пограничье,

Пусть он помнит девушку простую,
Пусть услышит, как она поёт,
Пусть он землю бережёт родную,

От Катюши передай привет.

А любовь Катюша сбережёт.

Также стоит упомянуть и такие стихотворения М.В. Исаковского: «Вдоль по дороге», «Песни о Родине», «Песня молодости», «Ты по стране идёшь», «Под небом России» и много других.

Замечательные песни того исторического периода мы находим и у **Александра Дмитриевича Чуркина** (1903-1971), который во время Великой Отечественной войны работал в творческой группе поэтов и композиторов. В феврале 1942 его вывезли по «Дороге жизни» из осаждённого Ленинграда. Приводим названия некоторых его стихотворений, ставших популярными песнями: «Светит в небе звёздочка высоко», «Весенняя песня», «Солдатская дружба», «Марш молодых патриотов», «А молчать не надо», «Песня народного гнева», «Казачья песня», «Песня третьего гвардейского полка», «Крейсер Киров», «Клятва», «Весенняя песня», «Славься, Отчизна», и много других. Высокой известностью пользуется его «Вечер на рейде», композитора В.П. Соловьёва-Седого.

Споёмте, друзья, ведь завтра в поход
Уйдём в предрассветный туман.
Споём веселей, пусть нам подпоёт
Седой боевой капитан

Прощай, любимый город!
Уходим завтра в море.
И ранней порой
Мелькнёт за кормой
Знакомый платок голубой.

А теперь перейдем к **Евгению Ароновичу Долматовскому** (1915-1994), который является автором стихов многих песен. Е. Долматовский, участник Великой Отечественной войны, находился в действующих частях в освобождённой Западной Белоруссии и в войне с Финляндией. Работал в качестве военного корреспондента, присутствовал при подписании акта капитуляции фашистской Германии в 1945 г. Долматовский читал свои стихи у Бранденбургских ворот 2 мая 1945 г. Напомним некоторые его песни: «А любовь всегда бывает первою», «Возвращение», «Мы жили по соседству», «Нет мой милый», «Родина слышит», «Песня единства», «Дорога на Берлин», «Моя любимая», «В городском саду», «Случайный вальс», «Старый барабанщик», «На Марсе будут яблони цвести», «В сорок пятом, в мае», «Комсомольцы-добровольцы», и много других.

Немного коснёмся и творчества **Михаила Львовича Матусовского** (1915-1990), который был прямым участником боёв в годы Великой Отечественной войны тоже в качестве военного корреспондента. Матусовский был известным поэтом-песенником, переводчиком, сценаристом и филологом. Он является автором стихов песен в следующих фильмах: «Испытание верности», «Солнце светит всем», «Друзья и годы», «Море в огне», «Опасный поворот», «Фронт без флангов», «Любовь моя, печаль моя», «Время выбрало нас», «Я вас дождусь», «Семь криков в океане», «Тайная прогулка». История

возникновения всех этих произведений необыкновенная. С любовью вспомним песни «Баллада о солдате», «Вернулся я на Родину», «Книга памяти моей», «Не забывай», «Пилот не может не летать», «И только потому мы победили», «Молчание», «Фрузовичок-фронтовичок». Особое внимание мы отводим песни М.Л. Матусовского «На Безымянной высоте», музыка Вениамина Ефимовича Баснера.

Дымилась роща под горою,
А вместе с ней горел закат...
Нас оставалось только трое
Из восемнадцати ребят.

Как много их, друзей хороших,
Лежать осталось в темноте...
У незнакомого посёлка,
На безымянной высоте.

К плеяде известных поэтов того времени мы относим и известного **Анатолия Владимировича Софронова** (1911-1990), поэта, писателя, переводчика, драматурга, сценариста, журналиста, которым были написаны десятки популярных песен. Одной из самых ценных является песня «Шумел сурово Брянский лес», которая стала гимном Брянской области. Теперь в качестве наглядности приводим конкретные названия других его песен, например: «Бессмертник», «Дай руку, товарищ далёкий», «Земля моя», «Курская дуга», «Марш солидарности», «Мы скоро встретимся, Москва!», «От Волги, до Дона», «Пять пуль», «Солдаты мира», «Песня фронтовых сапожников», и много, много других.

Шумел сурово Брянский лес,
Спускались синие туманы,
И сосны слышали окрест, как шли
Как шли на немцев партизаны

В лесах врагам спасения нет:
Летят советские гранаты,
И командир кричит им вслед:
«Громи! Громи захватчиков, ребята!

Прекрасные, мудрые стихи на музыку Василия Соловьёва-Седого, Бориса Мокроусова и Матвея Блантера написал участник Великой Отечественной войны – **Алексей Иванович Фатьянов** (1919-1959), очень интересный русский поэт, актёр, военный корреспондент. Вспомним вот эти замечательные песни: «На солнечной поляночке», «Соловьи», «Давно мы дома не были», «Где ж ты, мой сад?», «Тишина на Рогожской заставе», «Где же вы теперь, друзья-однополчане», «Про Васеньку», «Стали ночи светлыми», «Шёл солдат из далёкого края», «Мы люди большого полёта», «Песня про незадачливого штурмана», «Отважный танкист», «Сердце солдата» (музыка Бориса Трентьева), «Дорога, дорога», и много других, тоже очень ценных.

Оглянется каждый прохожий,
Увидя твой взгляд озорной...
Ты в ситцевом платье похожа
На яркий цветок полевой.

Дорога - дорога
Нас в дальние дали зовёт...
Быть может, до счастья осталось немного,
Быть может, один поворот...

В огромную группу поэтов-песенников входит и **Сергей Яковлевич Алымов** (1892-1948), тоже участник Великой Отечественной войны, переводчик

и редактор. Писал стихи и статьи, посвящённые советской России, тексты патриотических песен, например «Вася-Василёк» (музыка: Анатолий Григорьевич Новиков), «Хороши весной в саду цветочки», «Краснофлотский марш», «Бейте с неба самолёты», «Далеко, далеко за снегами», «На Каспийском сером море», «Бой у озера Хасан», «Мы фашистов разобьём», и много других. С. Алымов сделал литературную обработку песни «По долинам и по взгорьям». Вашему вниманию предлагаем некоторые его сборники стихов и песен: «Песни», «Стихи и песни», «Всё для победы», «Этих дней не смолкнет слава» и другие.

Что ты, Вася, приуныл,
Голову повесил,
Ясны очи замутил,
Хмуришься, невесел?
С прибауткой-шуткой в бой
Хаживал, дружок,
Что случилось вдруг с тобой,
Вася – Василёчек?
Ой, милоч,
Ой Вася-Василёк! Эх!

Прижимай к плечу плечо -
Дружба остаётся.
Если сердце горячо,
Девушка найдётся.
Ныне больно – не тужи,
Завтра твой денёчек,
Выше голову держи,
Вася-Василёчек!
Ой, милоч,
Ой, Вася-Василёк! Эх!

Вспомним ещё известного **Александра Алексеевича Жарова** (1904-1984). Русский поэт, редактор. Во время Великой Отечественной войны был корреспондентом журнала «Краснофлотец», оставил большой след в истории советской массовой песни 30-50-х годов XX века. Вашему вниманию предлагаем некоторые его стихи и песни, например: «Мужество», «Родина радости», «На Чёрном море», «Знаменосцы юности», «Заветный камень», «Песня былых походов», «Мы за мир», «Флаг отчизны над морем», «Где ты, утро раннее», «Марш молодых защитников», и много других.

К плеяде известных поэтов-песенников безусловно включается **Лев Иванович Ошанин** (1912-1996), автор более 70-ти поэтических сборников, стихотворных повестей, пьес. Во время 2-й мировой войны не мог даже выполнять задачи военного корреспондента из-за очень плохого зрения, но писал тексты замечательных песен: «В бой за Родину», «Беспокойные сердца», «Сто песен», «Мы с одного земного шара», «Вода бессмертья», «Шёл я сквозь вьюгу», «Дороги», «Ехал я из Берлина», «А у нас во дворе», и много других (не забываем, что Л. Ошанин является и автором песни «Солнечный круг»). На стихи Л.И. Ошанина осенью 1945 года была Анатолием Новиковым написана красивая, задумчивая песня «Эх, дороги».

Эх, дороги, пыль да туман,
Холода тревоги, да степной бурьян.
Знать не можешь доли своей,
Может, крылья сложишь, посреди
степей.

Эх, дороги, пыль, да туман,
Холода, тревоги, да степной бурьян.
Выстрел грянет, ворон кружит,
Твой дружок в бурьяне неживой
лежит.

Вьётся пыль под сапогами, степями,
полями,
А кругом бушует пламя, да пули
свистят.

А дорога дальше мчится, пылится,
клубится,
А кругом земля дымится, чужая
земля.

В группу замечательных поэтов-песенников периода Великой Отечественной войны, творчество которых мы используем в процессе вузовского образования в Словакии, включаем и поэтическое творчество **Владимира Гариевича Агатова** (1901-1966). Его настоящая слава связана с появлением кинофильма режисёра Леонида Лукова - «Два бойца» /1943/, в котором прозвучали две незабываемые песни на стихотворения Агатова - «Тёмная ночь» и «Шаланды», которые в фильме исполнял Марк Бернес. Фильм был снят по повести Льва Славина «Мои земляки». К его интересным песням 40-х годов относим: «Чайный домик», «Три менуэта», «Шахматы», «Ох, уж повезло косому Ваньке», «Наша любовь», «Воспоминание», «Друзья», и другие.

Итак, песни и стихотворения периода Великой Отечественной войны собою представляют огромный материал, сориентироваться в котором иногда очень сложно. Но сущность одна. В них выражена ненависть к фашистским захватчикам, любовь и преданность своей Родине. Хороший вузовский преподаватель должен своим студентам-русистам правдиво рассказывать о том, какой период в истории бывшего Советского Союза и России собою представляет Великая Отечественная война. Фальсификация исторических фактов должна быть молниеносно обнаружена и подвержена строжайшими историческими доказательствами. Никаких сомнений в сознании вузовских студентов в этом направлении не должно и не может быть! Мы должны убедительно доказывать, что некоторые современные западные СМИ до сих пор не могут примириться с фатальным разгромом в ходе 2-й мировой войны. Мы убеждаемся и в настоящее время, что даже и после 80 лет от исторического разгрома фашистских сил, враги полноценной жизни, свободы, человеческого достоинства, не спят. Надо строго, категорически определить место «больной прессы» в море бешенных дезинформаций, передергивания основных исторических фактов. Святым фактом остаётся бессмертная, Великая Победа советского народа над бешеным фашизмом. Так называемые, некоторые западные «союзники» должны точно знать, что многонациональная Россия и её вооружённые силы непобедимы! Тех агрессоров, тех представителей СМИ, которые посредством психологической войны хотят негативно повлиять на человеческое сознание, надо категорически ставить их на место. Мы должны быть особо осторожны при появлении каких-то новых «исторических фактов» об исторической победе Советского Союза в годы 2-й мировой и Великой Отечественной войн.

Спасибо Вам, бывшие советские воины, славянские братья, за ваш исторический, крупнейший цивилизационный подвиг XX века. Мы точно знаем, в чём заключается историческая правда. Никакие военные блоки, пока

существующие, нас не могут рассоединить. Дружба и взаимопонимание, особенно славян, в настоящее время должна торжествовать.

Учебно-образовательный и воспитательный процесс представляет собой сложное взаимодействие профессиональных педагогических, психологических, этических, эстетических, и особенно личностных качеств вузовского преподавателя, которые определяют уровень университетского образования и его оценку обществом. Все эти факторы мы должны воспринимать в совокупности и гармонии. Каждая встреча преподавателя со своими студентами должна быть оригинальной, профессионально-человечески насыщенной. Вузовский преподаватель, если его Бог одарил ответственностью, артистичностью и «каплей преподавания», может своим студентам наизусть прочесть хотя бы отрывки из произведений того героического периода, о котором шла речь в данной статье. Может и спеть! Долгие годы я лично читаю своим студентам русские произведения и постоянно пою. И тогда вузовские встречи становятся живыми, оригинальными, человечными, незабываемыми. К таким встречам мы, словацкие вузовские преподаватели всегда готовы.

А теперь в заключение данной статьи вспомянув слова замечательного поэта-песенника Булата Шалвовича Окуджавы, которому в 2024 г. исполняется 100 лет, и перефразируя его: Пока Земля ещё вертится, Господи – Твоя власть! Я знаю, Ты всё умеешь, я верую в мудрость Твою, как верит солдат убитый, что он проживает в раю, как верит каждое ухо тихим речам Твоим, как веруем и мы сами, не ведая, что творим... пока ещё хватает времени и огня, дай же Ты всем понемногу, и не забудь про меня.

И в заключение, скажите, пожалуйста, знают ли современные вузовские студенты, военнослужащие, современные мирные жители, славные песни военных лет XX века? Какие песни они будут петь в современной молниеносной, компьютерно-электронной, кассетной, возможно окончательной ядерной войне? И вообще, будут ли петь? Умеют ли они? Успеют? Где враги и где союзники? Вокруг границ крупнейшей страны мира, Российской Федерации, в настоящее время творится что-то нагло-опасное... разыгрался трагический, исключительно опасный военный конфликт. Кто отвечает за эту кровавую славянскую трагедию? И «новые освободители, сладко-кровавые демократы» убедились, на чей стороне сила и историческая правда. Россию невозможно напугать, тем более - победить. Крупнейшая держава мира знает цену жизни, цену свободы, цену человеческого достоинства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Скатов, Н.Н.: Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги: Библиографический словарь в 3 томах. Москва: Олма-пресс, Инвест, 2005 г. ISBN 9785948482118.
2. Хозиева, С.М.: Русские писатели и поэты: Краткий биографический словарь. Москва: Рипол Классик, 2002. 576 с. ISBN 5-7905-1200-3.
3. Мягков, М.Ю.: Великая Отечественная война 1941-1945: Энциклопедия. Отв. ред. А.О. Чубарьян. Москва: Олма Медиа Групп, 2015.

4. Бенина, М. – Семёнова, Е.: Советские поэты, павшие на Великой Отечественной войне. Москва: Академия Проект, 2005. 576 с. ISBN 5-7331-0320-5.

5. Русский биографический словарь. Под редакцией Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. Москва: Издательство Эксмо, 2007. 928 с. ISBN 978-5-699-21050-3.

Цинь КайВэнь

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫКОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением межкультурной коммуникации и языка в контексте лингвокультурологии. Выбор темы обусловлен необходимостью рассматривать коммуникацию в неразрывной связи с тенденциями, происходящими в различных сферах экономической, социальной и культурной жизни. Особое внимание уделяется анализу понятийного аппарата, который способствует раскрытию взаимозависимостей межкультурной коммуникации и языка различных лингвокультурных сообществ.*

***Ключевые слова:** лингвокультурология; межкультурные контакты; взаимодействие языка и культуры; коммуниканты; лингвокультурная составляющая; кросскультурный*

На рубеже XX и XXI веков в лингвистике возникли новые направления на междисциплинарной основе: лингвистическая культурология и межкультурная коммуникация. Эти направления развились из лингвострановедения (см. работы В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина о новых путях развития лингвострановедения) в конце XX века. Лингвокультурология представляет собой новую парадигму лингводидактики, исследующую взаимодействие языка и культуры на основе принципа антропоцентризма.

По мнению А.А. Леонтьева, культура рассматривается как лингводидактический феномен и включает информацию о социальной среде, о культурном стереотипе общества, о принятой системе ценностей и практическую семиотику (знаковая среда и правила поведения) [3, с. 50].

Лингвокультурология как научная дисциплина синтезирующего типа характеризуется, прежде всего, целостным, паритетным и системным рассмотрением культуры и языка как совокупности единиц (лингвокультурем), образующих полевые структуры. Доминирующим здесь является не простое изучение взаимодействия языковых, этнокультурных и этнопсихологических факторов или опора на предметнопонятийную сферу культуры в учебном описании и преподавании языка, а целостное теоретико-описательное исследование объектов как функционирующей системы культурных ценностей, отражаемых в языке.

Современный мир характеризуется тенденцией к расширению и углублению международных связей. Во всех сферах экономической, общественно-политической, социокультурной жизни. Это определяет необходимость решения проблемы межкультурной коммуникации. Однако, если

представители разных культур имеют общие интересы друг с другом, коммуникаторы часто не знакомы с представителями другой культуры и особенностями коммуникативного поведения представителей другого языкового и культурного сообщества. На наш взгляд, кросс-культурный подход является наиболее актуальным при освещении лингвистических вопросов.

На данном этапе это является общей методологической предпосылкой для системы антропологических знаний. Его предпосылка заключается в терпимости ко всем расовым идеям и их языковым системам. Вот почему в антропоцентрической научной картине мира терпимость к языковой парадигме важна как никогда прежде. Только интеркультурализм, который понимается как взаимопроникновение языкового мира и культуры, сочетание общего и отличного, является единственно правильным методом в преподавании языка.

Термин «кросскультурность» пришел к нам в XIX веке. Кросс культурные тенденции в развитии философии не означают конкретизации какой-либо определенной культуры, поскольку в методологическом отношении кросскультурный подход исключает преобладающую роль какой-либо системы понятий, развивая идеи П. Рикера об этико-мифической основе культуры (Рикер 2000). Следовательно, с кросс культурных позиций современная ситуация в мире рассматривается герменевтический, как новый способ диалога культур религий и идеологий [1, с. 67].

Данное положение подтверждается выводом С.Г. Тер-Минасовой: «язык, это зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [6, с. 25].

Степанов (Ю.С. Степанов), понимал всю культуру как сумму идей и их отношений. Концепты культуры являются основой культуры в мире человеческого сознания, а ядро культуры основой культуры нации. Ядро культуры в мире сознания является базовым элементом культуры народа. Концепт культуры имеет форму дискурсивного имени. Культурные концепты в форме дискурсивных имен, это культурная память сознания человека, воплощающая духовные характеристики нации. Они представляют собой единицы культурной памяти, воплощающие духовные характеристики нации, и являются той формой, в которой культура входит в мир человеческого сознания. Это форма, в которой культура входит в мир человеческого сознания. С одной стороны, она связана с мыслительным процессом человека, а с другой, с миром культуры. Она связана с процессом человеческого мышления, с одной стороны, и с миром культуры, с другой, и проецируется в языке. Иными словами, культура входит в сознание человека в виде идей. Необходимость изучения проблемы общения и взаимопонимания различных этнических групп привела к появлению в конце 90-х годов прошлого века еще одного направления в рамках научного знания - теории межкультурной коммуникации, основоположником которой является Э. Холл, убедительно доказавший связь между культурой и

коммуникация. Как известно, российские лингвисты рассматривают межкультурную коммуникацию как "совокупность специфических процессов взаимодействия между партнерами по общению, принадлежащими к разным языковым и этнокультурным сообществам" [5, с. 234]. Овладение лингвокультурной компетенцией благодаря изучению и знанию сущности межкультурной коммуникации является приоритетным направлением совершенствования межкультурной коммуникации в контексте лингвокультурологии.

Исследователи Лингвокультурологии считают язык духом нации и настаивают на культурной интерпретации языковой системы на всех уровнях, изучая национальную культуру и национальные ментальные характеристики, воплощенные в языке, хранящиеся в нем и присутствующие в нем. Язык не только закрепляет и сохраняет культурные характеристики концептов, но и также способен регенерировать культурные характеристики этих концептов в духе нации или социальной группы с помощью языка. Идеи предстают перед нами в текстах с помощью языковых символов, которые показывают нам их значение, их понимание, оценку, эмоциональные ассоциации и поведение людей, которыми они управляются в конкретном языковом и культурном сообществе. Изучение лингвокультурологии оказывает постоянное влияние на мировоззрение и национальную культуру людей и закладывает прочный фундамент для межкультурной коммуникации.

В живом языке народа отражается вся его жизнь, история его материальной и духовной культуры. По языковой картине можно изучать национальную. Воздействие культуры на язык очевидно, но и язык, в свою очередь оказывает влияние на культуру, что дает возможность изучения культуры народов через язык и речь [2, с. 25].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. Москва, 1997. Сидикова, Н.Н. Лингвокультурология, межкультурная коммуникация и кросскультурная лингвистика / Н.Н. Сидикова // Достижения науки и образования. – 2018. – № 5(27). – С. 28-29.
2. Вербицкая Л.А. Русский язык сегодня // Президиум МАПРЯЛ 2003-2007: сб. науч. трудов / под ред. В.Б. Касевич. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. С. 7.
3. Лысакова, И.П. "Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: к вопросу о понятийном аппарате дисциплин." Полилингвильность и транскультурные практики 4 (2008): 50-52.
4. Моисеева, Л.В. О лингвокультурологии и межкультурной коммуникации / Л.В. Моисеева // Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии. – 2009. – № 10. – С. 465-480.
5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). Москва: Высшая школа, 1989. 238 с.
6. Hall E. How cultures collide // Weaver G.R. (ed.). Culture, communication, and conflict: readings in intercultural relations. Needham Heights, VF: Simon and Schuster Publishings. 1989. P. 9-16.

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ЛИДЕРОВ РОССИИ И КИТАЯ В ОПИСАНИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА – ШЕСТИМЕРНАЯ МОДЕЛЬ

Аннотация. В статье анализируется китайско-российское стратегическое партнерство через политический дискурс лидеров, используя лингвосоциокультурное моделирование. Определены шесть стратегий описания партнерства лидерами и на их основе построена шестимерная модель.

Ключевые слова: медиадискурс; политлингвистика; речевая стратегия; Китай; Россия; межгосударственные отношения

Дискурс охватывает всю символическую деятельность политиков и граждан [Савочкина, с. 74]. Проблематика политического дискурса тесным образом связана с выявлением сущностных признаков индивидуальных особенностей мышления лидера в корреляции с параметрами национального менталитета [Седых, с. 35]. На фоне развивающегося китайско-российского стратегического партнерства изучение политического дискурса лидеров помогает выявить имплицитные бессознательные установки коммуникантов (лидеры) и на этой основе показать результаты воздействия дискурса на восприятие информации [Будаев, Чудинов, с. 31]. То есть речи лидеров могут помочь нам понять, как они выстраивают партнерство на уровне языка, влияя на восприятие партнерства обществом. Официальное лицо, выступающее от имени политического актора-государства, маневрирует в условиях внешнеполитической коммуникации, расставляя акценты таким образом, чтобы обосновывать и легитимировать свои действия в случае необходимости [Дубровская, с. 27]. Разные акценты означают, что лидеры используют разные речевые стратегии для формирования аспектов партнерства.

Целью лингвосоциокультурного моделирования является установление общего в текстах, выявление определенных тенденций, получение "скелета" с "узловыми точками" для социокультурных моделей журналистики и, тем самым, их представление в виде лингвосоциокультурных переменных [Богуславская, с. 160]. Для извлечения характеристик и общих черт лидеров России и Китая в описании стратегического партнерства, мы опирались на "Многоуровневую стратегию лингвосоциокультурного моделирования журналистского текста" [Богуславская, с. 158] в качестве методологической основы для анализа эмпирического материала. Эмпирический материал представляет все новостные статьи с официального сайта Президента России (<http://www.kremlin.ru/>) за период с 14.3.2013 (когда Си Цзиньпин был избран председателем КНР) по 18.10.2023 (когда была опубликована последняя новость в 2023 году) после поиска по ключевому слову "Си Цзиньпин". На основе этих материалов создали корпус и извлекли 516 языковых материалов, отражающих китайско-российское стратегическое партнерство, из которых языковые материалы речи Си

Цзиньпина составили 253, а Путина - 278 (некоторые языковые материалы представляют собой пересказ от третьего лица, поэтому их нельзя отнести только к одной стороне).

После анализа и обобщения языковых материалов было получено шесть векторов стратегий, используемых китайскими и российскими лидерами для описания китайско-российского стратегического партнерства. Эти шесть векторов образуют параметры шестимерной модели.

Вектор-А: Подчеркивание историко-культурных связей и эмоционального резонанса.

Вектор-Б: Подчеркивание тесных контактов и взаимных политических доверий на уровне высшего руководства.

Вектор-В: Подчеркивание сотрудничества в различных областях (особенно в экономической и энергетической сферах) и взаимной выгоды.

Вектор-Г: Оптимизация имиджа стран и партнерства (тесность, сходство, координация, дополняемость) через активное выражение.

Вектор-Д: Подчеркивание общей позиции по многополярности и согласованной позиции по крупным международным вопросам.

Вектор-Е: Подчеркивание общих ожиданий и позиций на будущее.

Эти шесть векторов создают шестимерную модель для определения стратегий, используемых российскими и китайскими лидерами для артикуляции своего партнерства. После визуализации данных в корпусе мы получаем следующие результаты:

Рис 1. Количество векторов различных стратегий в речи Си Цзиньпина и Путина.

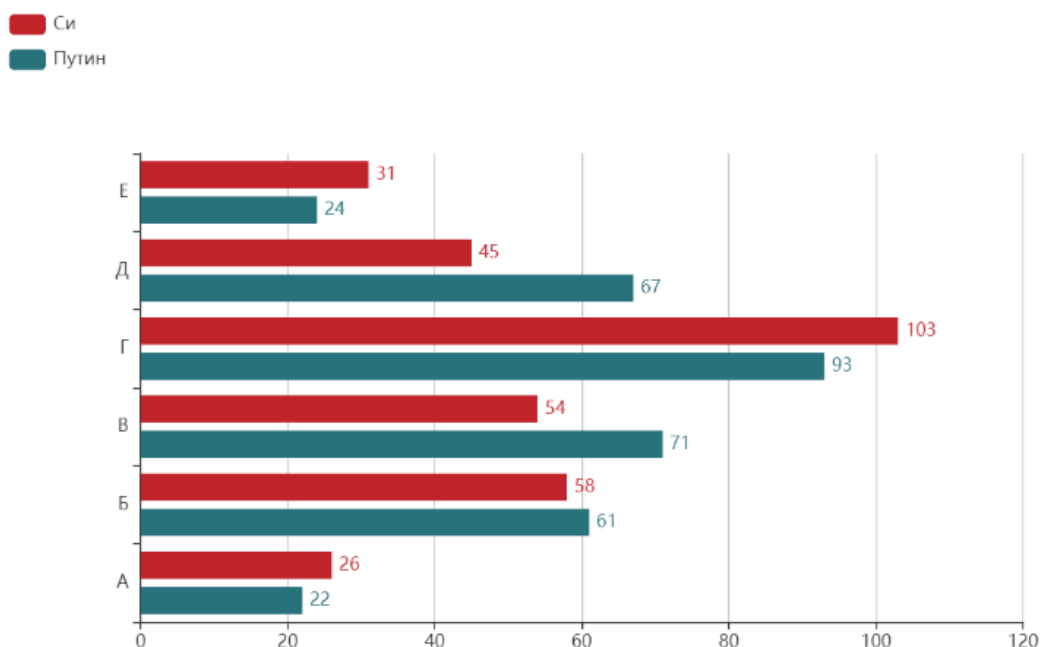
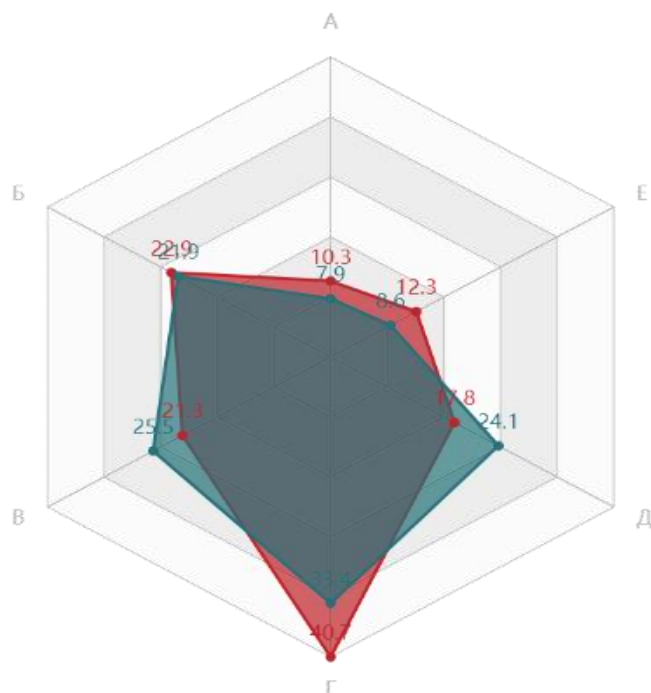


Рис 2. Процентное соотношение различных векторов стратегии, используемых Си и Путиным, в общем количестве используемых ими векторов стратегии.



Через рис.2 мы можем четко увидеть предпочтения двух лидеров в формулировании стратегического партнерства. Си Цзиньпин предпочитает использовать стратегические векторы-А, Е, Г, а Путин - В, Д, разница в использовании вектора-Б не очень значительна.

Шестимерная модель помогает понять динамику отношений между двумя странами, оценить внешнеполитические акценты России и Китая, в определенной степени спрогнозировать будущие изменения в отношениях между двумя странами и оценить эффективность стратегического партнерства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Богуславская В.В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов. - 3-е изд. - Москва: ЛКИ, 2011. - 280 с.
2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Зарубежная политическая лингвистика : учеб. пособие . - Москва: Флинта : Наука, 2006. - 256 с.
3. Дубровская Т.В. Стратегии положительно-оценочной репрезентации российско-итальянских отношений в российском внешнеполитическом дискурсе (на материале сайта МИД РФ) // Научный диалог. - 2017. - №10. - С. 26-40.
4. Савочкина А.А. К вопросу о методологии политического дискурс-анализа // Язык как структура и социальная практика: межвузовский сборник научных статей. - Хабаровск: ХГПУ, 2012. - С. 74.
5. Седых А.П. К вопросу об идиополитическом дискурсе В. В. Путина // Политическая лингвистика. - 2016. - №1. - С. 35-41.

АРМЕЙСКИЙ ЮМОР КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СЛОВАЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация. В настоящей статье автором предпринимается попытка анализа ключевых стереотипов языковой картины мира военнослужащих Словацкой республики на примере юмористических текстов и шуток.

Ключевые слова: языковая картина мира; стереотип; военная субкультура; военный юмор

Юмор представляет собой уникальное социокультурное явление, в котором отражаются авто- и гетеростереотипные представления этнических и социальных групп о себе самих и представителях чужих общностей. Высмеивая негативные черты и подчеркивая положительные особенности, анекдот следует считать одним из наиболее показательных средств языка, посредством которых стереотипы отражаются в языковой картине мира, наполняя ее национально-специфическими и социокультурными элементами.

Изучение анекдотов различных этнических и социальных групп может представлять определенные сложности ввиду того, что юмор чрезвычайно разнообразен, поскольку разные социокультурные общности обладают собственными представлениями о том, что может считаться юмористическим [1, с. 32].

Однако можно говорить и о некой шаблонности анекдотов, своеобразной типизированной структуре, где присутствуют одни и те же действующие лица, стереотипные представления и объекты высмеивания [2, с. 100]. И все же, несмотря на условную шаблонность анекдотов, необходимо принимать в расчет и социокультурный фон представителя этнической и социальной общности. Его отсутствие или неправильное толкование может приводить к непониманию шуток реципиентом или к неоднозначной реакции [там же].

Адекватная интерпретация юмористического дискурса, помимо фоновых социокультурных знаний, требует и адекватного уровня владения языком, понимания ключевых ценностей установок и представлений, бытующих в данной общности [3, с. 126]. В этой связи можно говорить о некоторой двойственности юмора как средства экспликации языковой картины мира: с одной стороны, в анекдотах показательно актуализируются ключевые авто- и гетеростереотипные представления этноса и социальной группы о самих себе и о чужих общностях, что ведет к лучшему пониманию общей языковой картины мира представителями этой группы. С другой стороны, интерпретация и анализ юмористического материала требуют от исследователя некоторого уровня понимания особенностей языковой картины мира изучаемого этноса.

Юмор аксиологичен по своей природе и связан с ключевыми жизненными ориентирами: «Юмор по своей сути есть один из самых удобных способов адаптации человека к меняющимся обстоятельствам, это реакция на

неожиданное развитие событий, в известной мере – примирение с действительностью» [4, с. 156].

В рамках настоящей статьи автором будет предпринята попытка анализа типичного словацкого военного юмора с последующим описанием ключевых характеристик языковой картины мира данной военной субкультуры.

Для начала необходимо отметить, что языковая картина мира военного социума специфична, ввиду специфичной профессиональной деятельности по защите государства и ведению боевых действий. Высокая степень регламентации речевого и неречевого поведения военнослужащих во всех сферах жизни, включая и личную, способствовали формированию такого типа общения, который исключительно выделяет институт вооруженных сил среди прочих социальных групп [5, с. 100].

Армейский социум обладает как «специфичной культурой взаимоотношений в коллективе», так и «системой морально-нравственных ориентиров и ценностей» [6, с. 91].

А.С. Романов в своем диссертационном исследовании полагает, что именно благодаря этническому анекдоту удастся выявить стереотипные представления о военнослужащих конкретной страны: образ мысли, особенности профессионального жаргона, систему мировоззренческих ценностей и взаимоотношений [7, с. 99].

Е.Я. и А.Д. Шмелёвы анализируют жанровое своеобразие анекдота, подчеркивая, что анекдоту свойственна многократная репродуцированность, т.е. содержание анекдота не порождается заново, но воспроизводится [8, с. 21]. Помимо этого, содержание анекдота требует новизны. В том случае, если его содержание известно всем участникам коммуникативного акта, то можно считать, что анекдот свою цель не выполнил.

Анекдот относится к изобразительным жанрам, что требует от рассказчика не только вербальной репрезентации содержания шутки, но и невербальной стороны речи – умение представить смешную ситуацию артистично и красочно [8, с. 23].

Помимо этого, необходимо учитывать контекст анекдота и саму коммуникативную ситуацию: анекдот должен быть понятен слушающему и рассказан в подходящей и уместной ситуации [8, с. 24].

Одной из наиболее часто используемых тем военных анекдотов считаются взаимоотношения между военнослужащими, преимущественно в категории «начальник-подчиненный». В такого рода шутках, как правило, демонстрируется жесткость командиров, часто сопровождающаяся некоторыми проявлениями армейской глупости и недалковидности. Указанные стереотипные представления не актуализируются с помощью конкретных лексических средств, а отображаются благодаря словесному каламбуру, многозначности лексических единиц, коннотации и внутренней форме некоторых слов.

Например,

Na základnej vojenskej službe:

На основной военной службе:

- Pán veliteľ, potrebujem opustiťák, zomrel mi dedko.
 - Počujte, Mrkvička, tento rok je už tretíkrát, čo vám zomrel dedko.
 - A čo ja môžem za to, že sa babka po dedkovej smrti znova vydá?
- Товарищ командир, мне нужно увольнение, у меня умер дедушка.
 - Послушайте, товарищ Mrkvicka, Ваш дедушка умирает уже в третий раз за год.
 - А что я могу поделаться с тем, что бабушка снова вышла замуж после смерти дедушки?

В приведенном фрагменте речь идет о военнослужащем, который не относится к категории рядового, сержантского, унтер-офицерского или офицерского состава, что подтверждается лексемой военного жаргона *opustiťák* (увольнительная записка/отпускной билет), образованной от глагола нейтральной стилистической окраски *opustiť* (покинуть, уйти). Здесь же демонстрируется отличительная черта собирательного образа военнослужащего, который обладает *смекалкой* и *хитростью*: «*A čo ja môžem za to, že sa babka po dedkovej smrti znova vydá*». Фактически, данная стереотипная черта отражается не прямо, а имплицитно, благодаря внутренней конативной форме высказывания.

В следующем анекдоте аналогично демонстрируется разница между начальником и подчиненным с точки зрения когнитивных способностей.

- Seržant vykrične: „Nevidel som ťa na maskovacom výcviku vojak!“
 - Vojak mu odpovedal: „Ďakujem pane!“
- Сержант (на построении) кричит на подчиненного: "Что-то я не замечал тебя на тренировках по маскировке!"
 - Военнослужащий отвечает: "Спасибо, товарищ командир!"

Настоящий пример демонстрирует оттенки межличностной коммуникации: старший начальник *Seržant* (сержант) обращается к подчиненному неуважительно, что выражается в глаголе *vykrične* (кричать на кого-то), и использует неофициальное обращение в форме 2 лица единственного числа *nevidel som ťa* (я тебя не видел). Кроме того, настоящий анекдот демонстрирует смекалку подчиненного военнослужащего, которая вербализуется благодаря внутренней форме слова *Ďakujem* (спасибо). Таким образом, юмористическое воздействие достигается за счет словесного каламбура и обнаруживает такие качества простого рядового состава как находчивость, вежливость, даже ввиду неуважительного отношения со стороны старшего начальника.

- Veliteľ nakáže:
„Nasadnite všetci na koňa!“
 - A jeden vojak hovorí:
„Pane, ja nemôžem, mám opícu“ a zatacká sa.
- Командир приказывает:
"Садитесь все на коней!"
 - А один солдат говорит:
"Товарищ начальник, я не могу, у меня похмелье", – и, пошатываясь, уходит.

„Tak ty sadni na opicu a ostatní Тогда вы садитесь на обезьяну, а
nasadnite na koňa!" остальные – по коням!

Понимание настоящего примера требует от читателя не только определенного уровня языковых компетенций, но и знания многозначности слова *opica* и связанного с ним устойчивого выражения *mat opicu*. Необходимо отметить, что первичное значение лексемы – *обезьяна*, однако, словарь трактует устойчивое выражение *mat opicu* как «опьянеть, быть сильно пьяным, поймать белочку». Основной элемент юмора заключается в постепенном чередовании значений «иметь обезьяну» и «быть сильно пьяным» с последующим непониманием командира реального значения слова. Командир здесь изображается упертым и недалеким человеком, который выполняет задачу при любых условиях, о чем свидетельствует фраза: «*sadni na opicu a ostatní nasadnite na koňa*».

Ide generál do hangáru a prejde okolo strážiaceho vojaka. Keď prejde okolo vojaka generál, vojak je ticho. Vtom sa generál zarazí a spýta sa vojaka: „Nemal by si ma **pozdravit'**?"
Vojak začudovane odpovedá: „Áno, a od koho?"

Генерал идет к ангару и проходит мимо охраняющего его солдата. Когда генерал проходит мимо солдата, тот молчит. Генерал делает паузу и спрашивает солдата: "Не следует ли Вам выполнить **воинское приветствие**?"
Солдат удивленно отвечает: "Да, а от кого?"

Настоящий вариант анекдота строится на аналогичном принципе, описанном в предыдущем примере – на многозначности слова. Лексема *pozdravit'* в качестве первичного значения может трактоваться как «поприветствовать, передать привет от кого-то». В рамках языковой картины мира военнослужащего глагол *pozdravit'* имеет терминологическую окраску и означает – «выполнить воинское приветствие». Ключевой элемент юмора строится на непонимании военнослужащим контекстуального значения лексемы, что вызывает комичную ситуацию. Приведенный анекдот показывает генерала в качестве требовательного начальника, который придерживается положений строевого устава и правил воинской вежливости. В свою очередь, рядовому приписываются такие качества как прямолинейность, честность. В рамках юмористической ситуации военнослужащий не пытается обмануть старшего начальника, а совершенно искренне совершает ошибку в речи, не осознавая этого.

Юмор служит средством актуализации не только автостереотипных представлений социальной группы военнослужащих о себе самих или отдельных модельных личностях данного социума, но и гетеростереотипных представлений о других этнических и социальных группах.

<p>Slovenský generál diskutuje s americkým a hovorí:</p> <p>- Strava nášho vojaka obsahuje každý deň 2500 kalórií.</p> <p>Americký generál kontruje a hovorí, že ich vojak má normu 4500 kalórií.</p> <p>- Neverím, to nemôže byť pravda, hovorí slovenský generál.</p> <p>- Ale verte, je to naozaj tak, na každého amerického vojaka denne pripadá 4500 kalórií.</p> <p>- Aj tak vám neverím, stále pochybuje slovenský generál. – Nie je predsa možné zjesť za deň vrece zemiakov!</p>	<p>Словацкий генерал беседует с американским генералом и говорит:</p> <p>- Рацион нашего солдата содержит 2500 калорий в день.</p> <p>Американский генерал возражает и говорит, что норма их солдата составляет 4500 калорий.</p> <p>- Я не верю, это не может быть правдой, говорит словацкий генерал.</p> <p>- Но поверьте мне, это правда, на каждого американского солдата приходится 4500 калорий в день.</p> <p>- Я все равно вам не верю, – продолжает сомневаться словацкий генерал, – Невозможно съесть мешок картошки за день!</p>
---	--

В этом анекдоте актуализируется один из наиболее распространенных гетеростереотипов о американском этносе и военном социуме, который заключается в постоянном стремлении быть лидером, быть первым, что вербализуется с помощью средств сравнения слов словацкого генерала «*strava nášho vojaka obsahuje každý deň 2500 kalórií*» со словами американского генерала «*vojak má normu 4500 kalórií*». Даже в таких незначительных мелочах американский военнослужащий пытается быть первым и отстаивать свою позицию лидера.

Выводы.

1. Армейский юмор, в котором отражаются ключевые авто- и гетеростереотипные установки, реализуется на своеобразном социокультурном фоне, понимание которого необходимо для правильной интерпретации шуток и анекдотов.

2. Специфичность языковой картины мира военнослужащих отражает типовые бытовые ситуации, взаимодействие между военнослужащими в рамках парадигмы «командир-подчиненный».

3. Наиболее частой тематической группой анекдотов следует считать те, в которых вербализуются личные качества подчиненных и командиров. Отметим, что подчинённые чаще всего представляются как хитрые, умные военнослужащие, обладающие смекалкой. Им всегда удается обмануть командира и извлечь личную выгоду. С другой стороны, командир в роли персонажа анекдота отличается низким интеллектуальным уровнем, настроен на выполнение задач, некоторые из которых могут иметь абсурдный характер.

4. Армейский юмор отражает не только автостереотипы, но и гетеростереотипы о других социальных и этнических общностях. Такие анекдоты представляют словацких военнослужащих, чаще всего, с позитивной стороны, в то время как военнослужащие других стран отличаются рядом

негативных качеств. Такие анекдоты способствуют усилению социальной идентичности словацкого армейского социума.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Малюга Е.Н. Функции юмора в устном англоязычном экономическом дискурсе // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2020. – № 6. – С. 31-43.
2. Тюкина Л.А., Мельникова К.А., Бабаян В.Н. Проблема непонимания в юмористическом дискурсе // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам : Сборник научных статей по итогам IX Международной научно-практической конференции, Брянск, 14–16 октября 2021 года. – Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный инженерно-технологический университет», 2021. – С. 95-100.
3. Сулейманова О.А., Фомина М.А., Тивьяева И.В. Принципы и методы лингвистических исследований: учебное пособие; отв. ред. О.А. Сулейманова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Языки Народов Мира ; НВИ, 2020. – 352 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Лурье Е.И. Формирование языковой картины мира военного специалиста в процессе изучения иностранных языков / Е.И. Лурье, Р.М. Нургалиева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – №5(30). – С. 98-104.
6. Митрахович В.А. Специфические характеристики военного социума // Образование и наука. 2007. №5. – С. 91-99.
7. Романов А. С. Языковые средства экспликации этнических стереотипов в картине мира американских военнослужащих: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Москва, 2015. – 215 с.
8. Шмелёва Е.Я., Шмелёв А.Д. Русский анекдот: Текст и речевой жанр / Е.Я. Шмелева, А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 144 с.
9. Vojenský humor. – URL: <https://www.rehot.sk/vtipy/armada/najnovsie> (access date: 10.01.2024).
10. Vojenské vtipy. – URL: <https://www.funny.sk/kategoria/49/vojenske.htm> (access date: 10.01.2024).

Шетэля В.

О РАРИТЕТНОМ СБОРНИКЕ НАУЧНЫХ РАБОТ ВЫПУСКА 1979 Г. АСПИРАНТОВ КАФЕДРЫ ОБЩЕГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ МГПИ ИМ. В.И. ЛЕНИНА

Аннотация. В докладе представлен сборник статей аспирантов кафедры общего языкознания МГПИ им. В.И. Ленина выпуска 1979 г. со вставленными в нем фрагментами воспоминаний о профессоре А.Ф. Лосеве и о коллегах кафедры. Вспоминаются неспешные беседы и занятия по древнегреческому, латинскому языкам, сравнительной грамматике индоевропейских языков в 1976/1977 академическом году на Арбате дом 33 и встречи по этому адресу с А.А. Тахо-Годи и А.Ф. Лосевым.

Ключевые слова: аннотация; аспирантский сборник; коллеги кафедры; репринтное издание

Изданный репринтным способом в 1979 г. на кафедре общего языкознания МГПИ им. Ленина наш аспирантский сборник [1], поддержанный работой Алексея Федоровича Лосева и другими членами кафедры Т.Н. Кандауровой, Е.Н. Иваницкой, Г.Н. Романовской содержит статьи некоторых аспирантов, которые побывали на занятиях у Алексея Федоровича по древнегреческому, латинскому языкам, сравнительной грамматике индоевропейских языков на Арбате и были в академический год 1976 – 77 в тесном контакте с Профессором.

Вспоминаются неспешные с ним беседы. Например, однажды Профессор сказал, что мы здесь переводим древнегреческий текст на русский язык, а следовало бы переводить его с одного древнегреческого диалекта на другие, если не на все, то хотя бы на основные диалекты этого языка.

Алексей Фёдорович вспомнил свой экзамен по переводу, который он когда-то сам сдавал таким образом. На одном из занятий был нами задан вопрос, ответ на который показал глубину влияния наследия античных греков на язык Рима и через его посредство на формирование культуры и языков нашего времени. «Из каких глубин дошло до нас римское наследие и наследие античного мира?». Ответ нас удивил не только своей образностью: «Если возьмете детскую лопатку и выроете ей ямку, то глубина этой ямки представляет собой глубину наследия Рима, а наследие античного греческого мира, то это уже дно глубины колодца!». Казалось бы, что латынь и древнегреческий язык в истории находятся чудь ли не в равной удаленности друг от друга и от нас. Да нет! Древнегреческие культуры и его языки восходит к временам чуть ли не мифическим. Впрочем, на вопрос, на какой удаленности находится от нас и от античного и римского времени *еврейское* наследие пал ответ: «Это уже дно глубины пропасти! Нам не удалось прикоснуться к этим глубинам, хотя мы делали попытку изучить ее».

Среди аспирантов нашего выпуска, кроме нас с братом Мирославом Шетэля, занятия посещала Нина Волкова – последняя аспирантка А.Ф. Лосева, ныне профессор Сыктывкарского (Коми) педагогического университета; А.П. Чудинов – ныне профессор Уральского ГПУ; Е.А. Яковлева – профессор Башкирского ГПУ; Т.Н. Дорожкина профессор того же университета; полька с белорусскими корнями Люба Бесекирска – профессор университета в Белостоке и другие. С некоторыми из них поддерживаю связь до сих пор.

Эти годы вспомнились нами в статье, опубликованной в Кракове в журнале *Slavia Orientalis* [3], а переизданной в книге «Aleksy Łosiew, czyli rzecz o tytanizmie XX wieku» [4].

В настоящем докладе представлена тематика статей сборника «Проблемы развития и современного состояния русского языка», дана краткая аннотация на каждую из них. С высоты нашего столетия данный аспирантский сборник 1979 г. представляет собой, на наш взгляд, раритетное издание, приложившее путь в большую науку известным ныне педагогам, преподавателям, ученым.

Сборник открывает статья А.Ф. Лосева на тему «Аксиоматика языкового знака в плане его специфики» [1, с. 3–22], в которой продолжают рассматриваться аксиомы, начиная с общей языковой аксиомы валентности под номером XXXIV, повествующей о том, что «Каждый языковой знак

определяется своей валентностью», которая, по мнению автора, все же «не является до конца специфически языковой в собственном смысле слова, поскольку и всякий внеязыковой предмет» тоже является носителей своих разного рода значений [1, с. 3]. Поэтому, по мнению автора, следует определять специфическую языковую валентность, которая состоит с сугубо языковых частных валентности, т.е. «способностью отдельного знака вступать с другими знаками для возникновения более или менее обширных цельностей» [1, с. 3]. Автор напоминает, что характеристика аксиом общей информации под номерами I-XII и специальной информации под номерами XIII-XXVI была им описана в статье сборника кафедры общего языкознания МГПИ 1973 г. О стихийности языкового знака и ее отражения в сознании, о специальных аксиомах стихийности, обозначенные номерами XXVII – XXIX и XXX-XXXIII говорилось им в статье сборника 1977 г.

Здесь в настоящей статье сборника 1979 г., начиная с аксиомы под номером XXXV, говорится о том, «что языком в окружающей нас природе пользуется только человек и поэтому специфика языкового знака есть не что иное, как сам же человек» и далее автор продолжил: «Всякий знак языка есть акт человеческого мышления» [1, с. 4].

Ряд постулатов под очередными номерами (от XXXV до L) подробно А.Ф. Лосевым комментируются и подробно поясняются на множестве примерах.

Автор иногда извиняется за имеющую место в его рассуждениях банальностью суждений и здесь прямо слышится назидательный и гневный голос Алексей Федоровича: «для кого человек звучит слишком банально, пусть совсем не стремится определить специфику языкового знака и читать им такие банальные работы, вроде нашей настоящей, – это только пустая трата времени» [1, с. 22].

Далее в сборнике по списку представлена работа А.К. Лайко о адаптации морфологических структур германизмов в русском языке XVIII века [1, с. 23-32].

Е.А. Яковлевой ставился вопрос о «многозначности» термина, о разных точках зрения на термин [1, с. 32-40].

В.С. Гусятинской рассматривались модели на *-osis* (*-sis*, *-asis*), которые весьма продуктивны в современной клинической терминологии [1, с. 40-52].

Т.А. Дорожкина пишет о словообразовании прилагательных типа *обманчивыми*, *святейший*, *худейший* и проч., о их стилистических оттенках в литературном языке второй половины XVII века [1, с. 52-65].

Т.Н. Кандауровой ставился вопрос о повторе («варьированных наименовании») как художественно-эстетическом приеме повествования в древнерусских письменных памятниках XII – XIV веков [1, с. 66-76].

Далее следует первый наш опыт научной публикации – статья о оценке А.С. Пушкиным языка официальных сообщений таких газет начала 30-х гг. XIX века, как: «Русский инвалид», «Северная пчела», информирующих о польском восстании 1830-31 гг. [1, с. 76-80].

В статье Р.Н. Хасановой представлена нестабильность синтаксических связей, которая, по ее мнению, обуславливается «разнохарактерностью

синтаксических» отношений между разными компонентами предложения [1, с. 80-90].

Г.Х. Яубасарова в своей работе обратила внимание на семантические и грамматические признаки имен действия, образованных от глаголов. Дана классификация таких образований [1, с. 90-102].

Е.Н. Иваницкая посвятила свою работу проблеме перехода на уровне фонетики некоторых старых русских диалектных систем в другие диалектные системы (напр., переход *окньа* в *аканье* в отдельных диалектных системах). В статье был обобщён материал по вокализму 1-го предударного слога после мягкого согласного, собранный экспедицией МГПИ в Демянском, Валдайском, Окуловском и других районах Новгородской области [1, с. 102-114].

Проблеме местоименных наречий в русских говорах Тотемского района Вологодской области была посвящена статья преподавателя кафедры общего языкознания Г.А. Романовской. Проблема местоименных наречий названного региона и вообще все подобные темы во многом способны пролить свет на историю языка [1, с. 115-124].

В.Е. Литвиненко свою статью посвятила теме префиксально-суффиксальному словообразованию и модели имен существительных в говоре дер. Курлово Владимирской области. По ее наблюдениям наиболее продуктивными словообразованиями являются модели с префиксом *без-* и суффиксами *-щ(а)*, *-й (э)*; с *за-* и суффиксами *-й (э)*, *-ок*, а также с префиксами: *на-*, *при-*. Остальные типы непродуктивны в данном говоре [1, с. 124-133].

Н.И. Волкова на материале современных толковых и этимологических словарей рассмотрела семантическую структуру некоторых терминов из организационно-производственной области [1, с. 133-144].

А.Я. Каташева свою статью посвятила тюркским названиям музыкальных инструментов в русском языке самого раннего времени [1, с. 144-149].

Л.П. Карханина в своей статье на примере слова *дикий* представила проблему употребления подобных по теме слов с эмоционально-коннотативной точки зрения (с.150-159).

Сборник научных трудов кафедры общего языкознания МПГИ 1979 года выпуска содержит статьи 15 авторов о разной тематике, но в русле проблематики развития и состояния науки о русском языке того времени.

С высоты нашего столетия данный аспирантский сборник 1979 г. представляет собой, на наш взгляд, раритетное издание, приложившее путь в большую науку известным ныне педагогам, преподавателям, ученым.

Издание сборника трудов было важным общим делом всех аспирантов кафедры, дружно подготавливающих статьи и сборник к публикации.

Сборник печатался в типографии МГПИ им. В.И. Ленина на ул. Кибальчича, д.6. Редактор М.А. Емельянова. Цена книжки 1 руб.35 коп.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Проблемы развития и современного состояния русского языка. Сборник научных трудов / Под редакцией доктора филологических наук профессора А.Н. Стеценко. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1979. 162 с.

2. Оболевич Т. Восприятие творчества А.Ф. Лосева в Польше в XX и XXI вв. в контексте его эстетической мысли // Соловьевские исследования. – М., 2017. – № 3 (55). – С. 56 – 77.

3. Шетэля В., Шетэля М.М. Алексей Федорович Лосев – к столетию со дня рождения (23 сентября 1893 – 24 мая 1988) // Slavia Orientalis. – Kraków, 1995. – № 2. – S. 213 – 215.

4. Aleksy Losiew, czyli rzecz o tytanizmie XX wieku / J. Uglik, E. Tacho-Godi, L. Kiejzik (red.). – Warszawa, 2012. – 465 s.

Широкалова Г.С.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА: ПУТИ К ПОБЕДЕ ОДНИХ И ПОРАЖЕНИЮ ДРУГИХ...

Аннотация. В статье анализируются способы формирования лингвистической компетенции с целью создания социальных групп, характеризующихся нужными в данном историческом контексте признаками, через реформы алфавита, языковые заимствования, внедрение моды на субкультуры. Языковая политика, используемая как идеологическое оружие в позднесоветское/постсоветское время, по-прежнему остается «полем битвы», в том числе в сфере морали.

Ключевые слова: языковая реальность; нравственность; студенчество; Россия; социологические исследования

Начнем с цитаты: «...в современных условиях, когда традиционные, на протяжении веков объединявшие людей формы коллективности и культурно-нравственного регулирования разрушаются, язык становится одним из важнейших средств закрепления и трансляции социального опыта. В этой связи мы рассматриваем язык как средство и условие упорядочения и обеспечения стабильности коммуникационных процессов, закрепления в них необходимой нравственной нормативности» [7, с. 241]. Все верно: язык на протяжении всей истории закреплял и транслировал нравственные нормы. Но он же и разрушал идентичность. Именно поэтому не только в современном мире была/есть проблема использования лингвистической политики как оружия «массового поражения» с целью усиления или разрушения самоидентификации народа. Назовем три наиболее эффективных, с нашей точки зрения, способа.

Реформы алфавита, отсекающие культурологическую память через недоступность прежних знаний и дающие основы для формирования исторических мифов и когда большинство населения неграмотно, и когда учится уже в другой языковой парадигме. В качестве примера приведем роман Л.Н. Толстого, который он назвал «Война и мир», подчеркнув роль крестьянской общины в войне 1812 года. После 1918 года «Война и мир» - это о противопоставлении войны и мирного времени и название дает совсем иное направление изучения романа [14, с. 37–38].

Смена акцентов/смыслов через алфавит – вот причина того, что по поводу реформы алфавита 1918 г. даже в конце XX в. шли политические «битвы» уже третьего поколения, выросшего после 1917 года, что свидетельствует об актуализации обид у «внуков». В.М. Пахомов приводит воспоминания профессора В.В. Лопатина «что на одной из конференций, прошедшей в середине 1990-х годов и посвященной проблемам русского правописания, поднимался даже вопрос о возвращении к старой орфографии, при этом «нынешнюю орфографию называли чаще всего “большевицкой”, а принявшие участие в конференции церковнослужители – “сатанинской” «...» Изъятые же в ходе реформы буквы «ер» и «ять» (особенно первая) в начале 1990-х снова стали одним из символов как «старой», дореволюционной России, так и противостояния советской власти. Один из наиболее ярких тому примеров – Ъ в названии газеты «Коммерсант», выполняющий обе эти функции» [9].

Позиция РПЦ понятна: сделать доступнее церковные тексты, чтобы через письменное слово увеличить паству. Для достижения цели используется «полуправда»: реформа готовилась лингвистами с 1904 г. для упрощения обучения 80% российского населения грамоте, но декларирована в 1918 году, поскольку для 80% неграмотных облегчала вертикальную миграцию, заложенную как цель в идеологию большевиков. Оценивать ее по шкале «прогресса/регресса» каждый будет в зависимости от своих классовых позиций. Здесь же подчеркнем, что переход на новый алфавит всегда не прост: Трофимов А. публикует фото Декрета «О введении нового правописания» 2018 г., в котором наборщик использует прежние правила [1].

В постсоветский период с целью сближения с Западом в отдельных субъектах Российской Федерации поднимался вопрос о замене кириллицы латиницей, который находил/находит сторонников не только у политиков, но и национальной интеллигенции, что привело бы не только к забвению большей части российской истории, но и смене менталитета, или, как принято сегодня говорить, культурного кода страны [15, с. 150–184]. Но столь ли значима утрата, когда доминирует цель вычеркнуть советский период из памяти народа?

Эти предложения, так или иначе, обсуждались не только в научной среде, но и в общественном дискурсе. Способна ли молодежь, которой в большей мере коснулась бы реформа алфавита оценить ее последствия? Приведем лишь один из ответов, полученных от студентов в ходе исследования Российского общества социологов «Культурные традиции и связь поколений», проведенного во всех Федеральных округах РФ [4], на вопрос «Какие последствия, на ваш взгляд, следует ожидать в случае перехода в странах СНГ на латиницу?» Полностью согласны с вариантом «Это приведет к разрыву межпоколенных связей» 45,6%, «Не совсем согласны» – 43,0%, «Не согласны» – 11,3%.

Второй способ разрушения самоидентификации собственного народа и активизация его идентификации с другими народами – нерегулируемое заимствование из иностранных языков, заменяющее аналогичные имеющимся слова и выражения. Как отмечают В.Д. Енина и Л.Н. Кудряшова: «Русский язык, имея богатый синонимический ряд, позволяет в нужной степени донести и

раскрыть желаемую мысль. Тем не менее, в настоящее время именно заимствования берут на себя эту роль: появляются такие слова, как «промоушн», «ремикс», «флаейр», аналоги которых существуют в русском языке, но они являются маркерами определенных коммуникативных пространств, нуждающихся в различении» [5, с. 240].

Третий способ – формирование через язык новой идентичности на основе иной системы ценностей. В конце 1980-х годов значительная часть населения СССР начала поиск самоидентификации вне рамок государственной идеологии предшествующих десятилетий [12, с. 160–165]. Новые тенденции цивилизационного развития общества всегда трансформируют и нравственные нормы, и языковые модели. Коммуникативное пространство России в постсоветское время формировалось под влиянием многих факторов, в том числе через тесную взаимосвязь слова и визуального ряда. Иностранные фильмы всегда пользовались популярностью в СССР, что было обусловлено закупкой лучших из них [2]. Как писал в 1978 г. в журнале «Советский экран» зам. председателя в Госкино Л. Мосин, «...кинопроизведениям, проповедующим культ насилия, милитаризм и жестокость, расизм и порнографию, никогда не будет пути на советский экран, сколько бы ни кликушествовали по этому поводу наши зарубежные «критики» [8]. Ситуация изменилась с конца 1980-х годов, когда «кооператоры» начали показывать в полуподпольных/подпольных видеосалонах боевики и порнофильмы, героизирующие иные образцы поведения и стили жизни «свободного западного мира». Постепенно они вышли на большой экран и в СМИ. Нецензурная брань – это тот сленг, на котором разговаривали актеры, становившиеся кумирами молодежи. И после начала спецоперации иностранное кино остается лидером российского проката [6].

Очень быстро замена «героев» произошла и на отечественном экране. Атмосфера «диких девяностых» распространила языковую агрессию во всех социальных группах» [15, с. 134]. Она стала средством создания имиджа для коммуницирования для многих социальных групп. Сквернословие, бывшее отличительным признаком криминального и маргинального мира, сегодня показатель раскованности, самостоятельности, независимости. СМИ, ТВ стимулируют распространение ставшей обычной манеры общения. Например, «заглушка» мата «пиканием», как это делает РЕН ТВ (входящий в восемь самых крупных телеканалов России [3]) во время передач об автомобильных катастрофах, вместо лишения «авторов» таких видео возможности быть транслируемыми на федеральном канале поощряет использование «нецензурщины». Это наглядный показатель двойственности политики руководства канала ради повышения популярности. С одной стороны, возможность услышать/увидеть себя «крутого» на экране, повышает рейтинг просмотров, но формируют образ России как малокультурной/криминализованной страны, что снижает уважение к каналу среди значительной части населения, не приемлющей сквернословие. С другой, политические передачи в разделе «Самые шокирующие гипотезы» ставят целью воспитания патриотизма, но настороженное отношение к общему контенту

канала лишает его той аудитории, на которую рассчитаны аналитические передачи, снижая патриотический потенциал канала.

Нецензурные выражения примитивизируют не только лингвистические компетенции пользователей, и соответственно, уровень их общей культуры, но, конструируя социальную реальность, создают искаженное представление о стране, закрепляя образ русского в зимней ушанке с бутылкой в руках и матом в устах. «Восприятие языка СМИ происходит интуитивно: запоминание и воспроизведение выражений, используемых блогерами, журналистами, корреспондентами и репортерами, подражание их речевой стилистике» [5, с. 240].

Дифференциация сфер занятости привела к увеличению количества субкультур, каждая из которых стремится обозначить свою идентификацию через символику, внешний вид, форму поведения, сленг. Это характерно и для «досуговых» [13], и для политических движений [10], и для социальных групп, выделяемых по иным признакам. Согласно наблюдениям д.полит.н., проф. С. Черняховского люди используют ненормативную лексику для того, чтобы «доказать себе и другим свою состоятельность, когда почему-либо в ней внутренне сомневаешься». Причем, по его мнению, эту цель чаще используют женщины («лаборантки вузов, бизнес-леди») [11].

У нас была возможность проверить отношение к сквернословью студентов РФ, в исследовании РОС, о котором упоминалось выше [4]. Приведем обобщенные данные по девушкам и юношам (табл. 1).

Таблица 1

ДОЛЯ ПОЛНОСТЬЮ СОГЛАСНЫХ С УТВЕРЖДЕНИЯМИ О ПРИЧИНАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЦЕНЗУРНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ, % ОТ ОПРОШЕННЫХ

Пол	Женский	Мужской
Более ярко можно выразить свои чувства	62,8	60,7
Человек имеет право выражать свои мысли так, как он хочет	57,9	50,7
Придают речи юмористическую окраску	57,3	57,8
Нет самоконтроля	44,8	46,0
Не умеют выражать свои мысли другим способом	42,7	44,2
Я сам использую, не считаю недостатком	31,8	31,9
В моей студенческой группе – это норма	31,6	32,9
Низкий уровень культуры	31,5	37,0
Демонстрируют неуважение к окружающим	27,9	29,6
Так принято в компании, это модно, прикольно	24,2	26,1
Такой язык как «маркер»: свой – чужой	21,7	24,4
Нормальный язык, понятный всем слоям общества	27,9	33,0
Этот язык используют популярные блогеры, молодежь его просто тиражирует	18,6	24,8
Какая страна – такой и язык	18,4	21,9
Такое поведение пропагандируют СМИ	14,2	18,0
Это не осуждается / так принято в моей семье	13,0	15,5

Обценная лексика перестала быть непристойной. Доля оправдывающих ее использование больше доли осуждающих. Она маркер принадлежности к «своей

тусовке», состоящей из тех, кто ценит юмор, считает мат «прикольным, модным», «понятным всем» и т.п.

Отличия между юношами и девушками, в основном, в рамках статистической погрешности. Особенно настораживает терпимое отношение к сквернословию девушек: ведь чаще всего в нецензурных выражениях оскорбляется женщина. Третий не считает сквернословие недостатком, для трети – это постоянный «языковой фон», который создают и они сами, используя ненормативную лексику. Заметим, это разговорная речь сформирована внешним окружением: лишь для 13% семей нецензурная речь – норма. Большинство подчеркивает приоритетность права человека на самовыражение, не задумываясь ни о смысловом значении этих слов, ни о том, что у других есть право жить вне словесной агрессии. А раз так, то, следовательно, от опасности заражения вирусом «низкой культуры» никто не застрахован и доля воспринимающих/использующих ее как норму будет возрастать.

Кто победил, а кто проиграл в битве на языковом поле? На сегодняшний день инициатива на стороне разрушающих традиционную идентичность россиян.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аз упала, Ять пропала... История с русской орфографией | Читать статьи по истории РФ для школьников и студентов [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <https://histrf.ru/read/articles/az-upala-iat-propala-istoriia-s-russkoi-orfoghrafiiei> (дата обращения 04.01.2024).

2. Американские и европейские фильмы в советском кинопрокате: данные посещаемости // <https://www.kino-teatr.ru/kino/art/kino/6976/>. 16 сентября 2023. Подробнее на Кино-Театр.РУ [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <https://www.kino-teatr.ru/kino/art/kino/6976/> (дата обращения 16.01.2024).

3. Восемь самых крупных телеканалов России и кому они принадлежат | 220 Киловольт | Дзен [Электронный ресурс]. - Режим доступа : // <https://dzen.ru/a/X8Jh8NV-6SdSuSy0> (дата обращения 14.01.2024).

4. Дулина Н.В., Засыпкин В.П., Мансуров В.А., Пронина Е.И., Широкалова Г.С., Шкурин Д.В., Юрьев П.С. Культурные традиции и связь поколений (информация о научном проекте) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 5(80). С. 151- 154. <http://doi.org/10.26105/SSPU.2022.80.5.014>.

5. Енина В.Д., Кудряшова Л.Н. Влияние СМИ на современную языковую культуру // Трансформации общественного сознания в переходную эпоху [Электронный ресурс]: Материалы международной научно-практической конференции 21–22 апреля 2021 г. Т. 2. Социальные изменения в теориях среднего уровня / под. ред. И.А. Савченко, Ю.В. Козловой, Н.А. Агеевой. – Электронные текстовые данные (3,08 МБ). – Н. Новгород: НГЛУ, 2022. - 264 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://lib.lunn.ru/LunnDigitalDocsClosed/DR286028.pdf> (дата обращения 17.01.2024).

6. Иностранное кино осталось в лидерах российского проката [Электронный ресурс]. - Режим доступа : https://www.rbc.ru/technology_and_media/04/10/2023/651c0e8c9a7947236c48613a?from=sory. 04.10 2023 (дата обращения 10.01.2024).

7. Никитин А.В., Савруцкая Е.П., Семенов Д.В., Устинкин С.В. Проблема связи нравственных норм и языковых моделей // Трансформации общественного сознания в переходную эпоху [Электронный ресурс]: Материалы международной научно-практической конференции 21–22 апреля 2021 г. Т. 2. Социальные изменения в теориях среднего уровня /

под ред. И.А. Савченко, Ю.В. Козловой, Н.А. Агеевой. – Электронные текстовые данные (3,08 МБ). – Н. Новгород: НГЛУ, 2022. – 264 с. <http://lib.lunn.ru/LunnDigitalDocsClosed/DR286028.pdf> (дата обращения 14.01.2024).

8. По каким критериям западные фильмы закупались для проката в СССР - ответ зам. председателя Госкино здесь [Электронный ресурс]. - Режим доступа : https://dzen.ru/a/ZCsCSrx_N2yy-TAf?experiment=942751. 3 апреля 2023 (дата обращения 14.01.2024).

9. Реформа орфографии 1917-1918 | Азбучные истины | Грамота.ру – справочный портал [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <https://gramota.ru/biblioteka/spravochniki/azbuchnye-istiny/istiny-5-orfo1917> (дата обращения 14.01.2024).

10. Савельев В.А. Горячая молодежь России. Лидеры. Организации и движения. Тактика уличных битв. Контакты. – М.: ООО «Кванта», 2006. – 288 с. Илл.

11. Сергей Черняховский — Искусство и мат // <https://portal-kultura.ru/articles/opinions/332245-iskusstvo-i-mat/> (дата обращения 14.01.2024).

12. Советское общество сегодня: вопросы и ответы. Сост.: С.В. Колесников, Г.П. Ни-Ли. – М.: Политиздат, 1987. – 288 с.

13. Современные молодежные субкультуры: многообразие и индивидуальность — год 2023 — Журнал Клазура [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <https://klauzura.ru/2023/06/sovremennye-molodezhnye-subkultury-mnogoobrazie-i-individualnost-god-2023/>. 15.06.2023 (дата обращения 19.01.2024).

14. Широкалова Г.С. Послесловие // Языковая система русского этноса. История и современность. Коллектив авторов // Сборник статей под ред. д.т.н., профессора Надеева А.Т., д. соц.н., профессора Широкаловой Г.С. – Н.Новгород: Издатель Гладкова О.В., 2003. – 41 с. ISBN 5-93530-060-5.

15. Широкалова Г.С. Дискурсивные трансформации городских пространств: культурное наследие и связь поколений : монография / Г.С. Широкалова. — Москва : ИНФРА-М, 2023. — 355 с. — (Научная мысль). ISBN 978-5-16-112175-7 (online).

Эмер Ю.А.
Андриевская С.А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА: ПО ДАННЫМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА НА ПРИМЕРЕ СТИМУЛА «ДОЛГ»

Аннотация: В статье рассматриваются результаты психолингвистического эксперимента языкового сознания российских и иностранных военнослужащих, и российских студентов. На основе свободного ассоциативного эксперимента показано, что языковая картина мира военного специалиста профессионально детерминирована

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент; военнослужащие; языковая картина мира; профессиональная картина мира; языковое сознание

Проблема описания языковой картины мира остается одной из наиболее актуальных в современной лингвистике (Залевская А.А. [2], Караулов Ю.Н. [3], Постовалова В.И. [6], Уфимцева Н.В. [8] и др.). Учеными активно обсуждаются

методы исследования, позволяющие воссоздать языковую картину мира, одним из них является метод ассоциативного эксперимента.

Данная статья посвящена описанию фрагмента «Долг» языковой картины мира военного специалиста. Систематизация ассоциаций стимульного слова *ДОЛГ* позволит реконструировать дискурсивно-обусловленные фрагменты профессиональной языковой картины мира военнослужащего.

Как отмечала Л.С. Бейлинсон, профессиональное сознание отличается рефлексия своих действий и наличие предметной области. Это значит, что «при практическом освоении предметной сферы профессионал детально вычленяет множество конкретных объектов, с которыми он имеет дело, свойств и происходящих с ними процессов. В речи профессионала соответствующие объекты могут получить как нейтральное или эмоциональное, жаргонное либо терминологическое обозначение. Обозначение может быть как однословным, так и неоднословным» [1, с. 180].

Гипотеза при проведении эксперимента заключалась в том, что профессиональная деятельность во многом определяет картину мира человека.

Свободный ассоциативный эксперимент (далее – САЭ) – это одна из эффективных экспериментальных методик, позволяющая охватить большую группу испытуемых. Исследование, проведенное на основе САЭ, позволило выявить и описать фрагмент картины мира военных специалистов, детерминированный профессиональной деятельностью.

Состав участников эксперимента

САЭ проводился весной 2023 г. При проведении ассоциативного эксперимента в качестве информантов привлекались 3 группы респондентов: 1-я группа – российские военнослужащие (далее – группа РВ) и 2-я группа – иностранные военнослужащие (далее – группа ИВ), обучающиеся в военно-образовательных учреждениях; 3-я группа – российские студенты (далее – группа РС), обучающиеся в вузах г. Томска и г. Москвы. В исследовании приняли участие только мужчины в количестве 140 человек.

При выборе респондентов мы руководствовались следующими критериями:

а) все группы респондентов на момент эксперимента должны иметь общий род занятий; б) группа РВ и группа ИВ противопоставлены группе РС – по роду профессиональной деятельности; группа РВ и группа РС противопоставлены группе ИВ – отнесенностью к одной лингвокультуре.

Обработка и унификация ответов

При обработке результатов эксперимента велся подсчет общего количества реакций; также учитывался статус реакции – были выделены ядерные и периферийные смыслы, актуализируемые при восприятии слова *ДОЛГ*. Результаты проведенного САЭ представлены в таблице и разделены согласно группам респондентов.

стимул	Российские военнослужащие	Иностранные военнослужащие	Российские студенты
долг	честь-15, деньги-7, Родина-6, воинский-	обязанность-4, честь-4, время-3, служба-3, родина-2,	деньги-6, служба-5, честь-5, кредит-3,

	5, обязанность-4, финансовое обязательство-4, кредит-2, отечество-2, отчизна-2, перед родиной-2, совесть-2, верность, возврат, жизнь, залог, карточный, мужество, служба, финансы, ответственность, офицер.	вернуть, вернуть то, что взял, воинский, денег, для страны, должен что-либо, должник, друг, жертвенность, жизнь, займ, защита государства, каждого гражданина по ОКС, карты, не дам, обязательство, обязательство гражданина, ответственность, определенная законом, отечество, отчизна, перед отечеством, перед родиной, прав, семья, служить родине, то, что заставляет служить.	родина-3, гражданский-2, денежный-2, обязанность-2, банк, вернуть, жизненный, защита, карточный, личный, страх, ответственность, отчизна, общ. о., пары, ростовщик, сессия, солдат, супружеский, тревога.
--	---	--	---

Результаты проведенного эксперимента подтверждают выдвинутую гипотезу – ассоциации стимула ДОЛГ фокус-групп военных специалистов свидетельствуют о профессиональных маркерах восприятия лексемы.

Анализ толковых словарей русского языка показал, что лексема ДОЛГ имеет два лексико-семантических варианта: *1 - то же, что обязанность, 2 - взятое займы (преимущ. деньги)* [5]. Исследование полученных результатов на стимул ДОЛГ показало, что реакции во всех выборках респондентов можно разделить на 3 смысловые подгруппы: «долг-нравственные качества», «долг-обязанность», «долг-финансы».

«Долг-нравственные качества»

В ядре фокус-группы РВ с большим количественным отрывом от последующих реакций находится ассоциат **честь-15**. Отметим, что в словаре военных терминов *честь* закреплена в устойчивом словосочетании **честь воинская** и определяется как: *«достойные уважения и гордости моральные качества и этические принципы воина (воинского коллектива), и характеризующие отношение военнослужащего к самому себе, к коллективу, воинскому долгу, а также отношение к нему со стороны общества как к своему защитнику»* [7].

Ассоциат *честь* в сознании фокус-группы РВ имеет фиксированные границы, поскольку моральные качества личности военнослужащего как защитника Отечества четко определены исторически: патриотизм, смелость, решительность, храбрость, мужество, верность народу и стране, готовность к самопожертвованию, благородство и т.п. и входят в понятие воинской чести, описанной, напр., в Кодексе офицерской чести 1804 г. [4]. Подробнее раскрывают понятия «честь» следующие реакции группы РВ: *совесть-2, верность, мужество*. Основным предназначением военной службы является защита и оборона страны, что вербализовалось в ассоциатах: *Родина-6, отечество-2, отчизна-2, перед родиной-2*.

В ядре группы ИВ зафиксированы в одинаковых позициях: **обязанность-4, честь-4**. Среди схожих ассоциаций на стимул ДОЛГ в группе ИВ также отмечаются реакции, связанные с любовью и защитой своей страны: *Родина-2,*

для страны, отечество, отчизна, перед отечеством, перед Родиной, служить Родине, жертвенность. В качестве прототипа «воинского долга» выступает ассоциация-фраза: *то, что заставляет служить*.

В обеих группах зафиксированы такие реакции, как *отечество, отчизна*, маркированные в толковых словарях как высокий слог, и демонстрирующие вербальные репрезентации устойчивых выражений. Среди отличий отметим следующее. В фокус-группе ИВ отмечена единичная реакция *защита государства*, что может указывать на наличие аксиологической оппозиции «Родина ↔ государство».

В фокус-группе РС также актуализируются аналогичные реакции: *честь-5, родина-3, отчизна*. Поскольку в группе студентов защита Родины не связана с их профессиональной деятельностью, такие реакции на стимул ДОЛГ не первичны.

«Долг-обязанность»

В этой смысловой подгруппе в каждой группе респондентов отмечается реакция *обязанность*.

Вместе с тем, в группах РВ и ИВ вербализованы схожие ассоциации, связанные с профессиональной деятельностью: *воинский, служба*. В группе РВ отмечена реакция, номинирующая субъекта-исполнителя долга: *офицер*. Ассоциации фокус-группы ИВ отличаются тем, что в реакциях присутствуют клишированные словосочетания, характерные для официально-делового стиля, акцентирующие императивный характер «долга-обязанности»: *обязательство гражданина, ответственность, определенная законом*. Поскольку обучение русскому языку иностранных военных специалистов «привязано» к текстам документов, то такие реакции-«клише», в первую очередь, обусловлены словарным запасом.

В группе РС также отмечаются реакции, связанные с военной деятельностью: *служба-5, защита*. Однако в качестве субъекта -исполнителя долга актуализируется ассоциация: *солдат*. В этой группе информантов репрезентированы ассоциации, связанные с непосредственной «профессиональной» деятельностью студента: *пары, сессия*.

Важно отметить, что в группах РВ и ИВ ДОЛГ ассоциируется с защитой государства: *воинский*, в группе РС отмечены разные ситуации долга: *гражданский-2, супружеский, жизненный, карточный, личный*. Таким образом, в обыденном сознании содержание долга более вариативно: перед семьей, общественный, денежный и др.

«Долг-финансы»

В группе РВ зафиксированы реакции, характерные для обыденного сознания, фиксирующие разные аспекты финансовой деятельности: *деньги-7, финансовое обязательство-4, кредит-2, возврат, залог, карточный, финансы*.

В группе ИВ отмечаются: *вернуть, вернуть то, что взял, денег, должен что-либо, должник, займ, карты, не дам*. Следует отметить количественное преобладание глаголов в полученных реакциях.

В группе РС в смысловой подгруппе «долг-финансы» находится ядерная реакция: *деньги-6*, а на периферии: *кредит-3*, *денежный-2*, *банк*, *вернуть*, *карточный*, *личный*, *ростовщик*, *страх*, *тревога*.

Также в полученных реакциях номинируются субъект-*ростовщик* и объект-*банк* «обратная сторона финансового долга»- те, кому должны.

Отдельно стоит отметить реакции в группе РС, репрезентирующие эмоционально-психологическое состояние, вызванное долгом, его восприятие в общем негативном эмоциональном спектре: *страх*, *тревога*. Представляется, что такие реакции обусловлены возрастом и финансовой несостоятельностью фокус-группы студентов.

Анализ показал, что реакции военнослужащих и гражданских лиц имеют схожий ассоциативный ряд. Вместе с тем, у российских и иностранных военнослужащих схожесть реакций на стимул ДОЛГ заключается в ассоциациях, связанных с воинской службой, честью, защитой Родины. Отличаются реакции группы ИВ от группы РВ наличием устойчивых словосочетаний, сформированных в процессе обучения. Реакции студентов и военнослужащих схожи по своему ассоциативному ряду и содержат 3 смысловые подгруппы, однако ассоциации групп РВ и ИВ связаны с защитой государства, тогда как в группе РС зафиксированные ситуации долга более обширны: *гражданский*, *супружеский*, *жизненный*, *карточный*, *личный*. Таким образом, данные эксперимента подтвердили гипотезу о том, что языковые репрезентации картины мира военнослужащих профессионально обусловлены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: профильные признаки / Л. С. Бейлинсон // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 6. – С. 179 - 182.
2. 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.
3. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. – 356 с.
4. Кодекс чести российского офицера [Электронный ресурс]. URL: https://www.mccvu.ru/news/moskovskiesuvorovtsy/kodeks_chesti_rossiyskogo_ofitsera/ (дата обращения: 24.01.2024).
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений : / С.И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М. : Мир И образование, 2015. – 1375 с.
6. 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.
7. Словарь военных терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://mil.ru/> (дата обращения: 24.01.2024).
8. Уфимцева Н.В. Языковая картина мира: проблемы моделирования // Вопросы психолингвистики [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25751529> (дата обращения: 24.01.2024).

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ИНСТРУКТОРА-ДИСПЕТЧЕРА УВД И СТАЖЁРА

Аннотация. В статье изложены результаты исследования применения нескольких языков инструктором - диспетчером УВД (управления воздушным движением) в процессе обучения. Выявлены функции и специфические особенности это процесса.

Ключевые слова: инструктор УВД; язык; мультилингвизм; стажёр; процесс обучения

Безопасность работы авиационно-транспортной системы зависит от множества факторов, одним из которых является эффективная коммуникация между её участниками. Диспетчер управления воздушным движением (УВД) – один из значимых специалистов в этой системе. Он осуществляет координацию, контроль и безопасное управление воздушными судами. Коммуникация во взаимодействии инструктора-диспетчера УВД и стажёра является основополагающим элементом процесса обучения. От её качества и производительности будут зависеть результаты дальнейшей работы стажёра, как самостоятельного диспетчера УВД. Основным рабочим языком коммуникации при осуществлении международных перелётов является профессиональный авиационный английский, установленный организацией ИКАО (International Civil Aviation Organization). В странах, где английский язык не является основным языком, одной из особенностей коммуникации является биллингвизм персонала. Это явление характерно для современной авиационной сферы и проявляется особенно ярко в мультикультурной среде. Исходя из реальностей современной авиационной промышленности наблюдается увеличение тенденции про-активного подхода к Человеческому Фактору, как к причине авиационных инцидентов и происшествий. Производятся многочисленные исследования для установления факторов, оказывающих своё влияние на снижение качества и эффективности работы, а также на повышение числа ошибок в УВД. А.Р. Isaac и В. Ruitenberг установлено, что ошибки координации и коммуникации являются одной из основных причин при авиационных инцидентах [4]. Другими исследователями был выявлен ряд глубинных факторов, ведущих в дальнейшем к снижению безопасности полётов и ухудшению эффективности работы УВД. Неэффективное обучение также определено в их числе. Учитывая вышеуказанные факторы, необходимо отметить небольшое количество исследований в сфере обучения УВД и специфических особенностей данного процесса, была определена область данного исследования.

Целью исследования является выявление особенностей коммуникации при взаимодействии инструктора-диспетчера УВД и стажёра в процессе обучения в мультикультурной среде. Исходя из цели, были поставлены задачи изучения случаев применения нескольких языков (мультилингвизма) инструктором в процессе обучения, их функций и специфических особенностей.

Основой безопасности работы всей авиационной системы является использование стандартной, единой для всех, фразеологии радиообмена, осуществляемого на профессиональном английском языке, чёткость и недвусмысленность сообщений. Большое количество исследований касается обучения языку радиообмена студентов специальности «диспетчер УВД», оптимальным методам овладения им, выявлению фразеологических ошибок [1]. Шайнурова, Гончарова приходят к выводу, что осуществление радиообмена только на английском языке значительно повышает уровень безопасности воздушного движения [2]. Однако, как показывают исследования L. Nikšić и A. Öztürk, это не гарантирует возникновение недопонимания между носителями английского языка и диспетчерами не англоязычных стран, что также вызывает большое количество ошибок [5]. Об угрозах, которые несёт в себе недопонимание в коммуникации, также пишет Carsten Breul: «Остановимся немного на вопросе межкультурности в авиации: уже давно известно, что коммуникативная встреча собеседников из разных культур может быть источником опасности в авиации» [3, с. 79]. Таким образом, коммуникация в сфере УВД является элементом, имеющим первостепенное значение.

Методы: Исследование проводилось посредством наблюдения и записи процесса обучения диспетчеров УВД на базе предприятия «Азераэронавигация» города Баку. В процессе обучения на симуляторе на момент исследования участвовало пять стажеров и три инструктора, на рабочем объекте – один стажёр и один инструктор. По завершении выделенного для записи времени обучения аудиозаписи были переведены в стенограммы и проанализированы.

В стенограммах учитывались только диалоги инструктора (ИН) и стажёра (СТ), при этом опускались их диалоги с пилотами и другим персоналом авиационно-транспортной системы, поскольку это относится непосредственно к области УВД и не представляет интереса в призме нашего исследования. К тому же, нераспространение подобной информации (данных позывных воздушных судов, контрольных точек пути и другой профессиональной информации) было обязательным условием нашего исследования со стороны предприятия, поскольку публикация этой информации может повлиять на безопасность системы УВД.

Мультилингвизм в авиационной среде. В процессе своей деятельности инструктор осуществляет коммуникацию и координацию с различными авиационными службами, как при управлении воздушным движением, так и при обучении стажёра. Смещение языков при выполнении работы авиационным персоналом является распространённым явлением. Несмотря на то, что основным для коммуникации в процессе УВД является установленный стандартами авиационный английский язык, сами диспетчеры отмечают, что в некоторых случаях радиообмен осуществляется и на русском языке. В то же время, согласно действующим правилам, коммуникация с наземными службами должна производиться на государственном (азербайджанском) языке. Учитывая историческое развитие и местоположение Азербайджана, Баку был и продолжает оставаться в наше время би лингвистическим пространством, где, наряду с

государственным языком, достаточно распространён русский язык. Им широко пользуются в обиходе, причём, часто можно наблюдать явление употребления слов и характерных фраз одного языка при коммуникации на другом. Следует также отметить, что наряду с государственным языком, в школах, и в ВУЗах обучение также ведётся на русском языке. Дополнительно, в последние годы обучение авиационным специальностям в ВУЗе осуществляется и на английском языке. При коммуникации на профессиональные темы в авиационной отрасли принято использовать авиационную терминологию, представленную терминами английского языка. Сюда относятся различные понятия, аббревиатуры, определения из авиационных документов. Данный приём позволяет снизить двусмысленность и недопонимание при передаче данных.

Анализ применения нескольких языков при коммуникации инструкторов со стажёрами в процессе обучения.

В нижеследующих частях статьи будут приводиться примеры из стенограмм. Для удобства, реплики инструктора обозначены, как «ИН», стажёра – как «СТ», аэродромной службы – как «АС», пилотов, как «П». Символом «К!» обозначаются запросы авиационных служб, а также команды диспетчера при радиообмене с пилотами. Символом «NNN» данные радиообмена и информации, которые мы опускаем из соображения безопасности авиационно-транспортной системы.

В процессе анализа стенограмм, был замечен ряд особенностей. Смешение нескольких языков в коммуникации инструктора и стажёра часто происходит после их речевых актов с остальными участниками авиационно-транспортной системы. Так, если обучение осуществляется на русском языке, после радиообмена они переходили по инерции на азербайджанский. Это можно пронаблюдать в следующих примерах:

1) АС: «К!» (запрос был дан на азербайджанском языке).

СТ: «Тогда я ему сейчас скажу, что “*Buraxıram!*”» (выпускаю).

ИН: «*Vi oturandan sonra, buraxıram. Он дал ему пересечение полосы.*»

(«*После того, как этот приземлится, выпускаю.*»).

2) П: «К!» (запрос был дан на азербайджанском языке).

СТ: «*Так, этот у нас тоже идёт... и этот идёт on altiya*» (на шестнадцатую).

Использование азербайджанского языка в качестве дополнения к русскому часто применялось в форме юмора, иронии, а также служило функции украшения речи, снятия напряжения. Несколько примеров диалогов инструкторов со стажёрами приведено ниже:

ИН: «*Luotçikin yanında bir az ne to. Чтобы тот хотя бы видел...*»

(«*Перед лётчиком немного не то.*»).

Вышеуказанный пример – типичное смешение в речи азербайджанского и русского языков, свойственное бакинцам. Используется инструктором, чтобы смягчить свою критику, т.к. произносится со смехом, в шутливой интонации). «*Хочешь töhtət сгонять товарищу?*» (выговор). «*В любом случае, это NNN*

(называет позывные борта) *söhbəti* (разговор), это – его забота». Может, другое что-то, может *qəfldən* (вдруг) другая какая-то ерунда летает».

ИН: «Он же раньше пересечёт. А теперь смотри! *Vura bax! On bir metr. Görün?* Уже *on bir mən var*. У нас структура воздушного пространства такая. Иногда говорят, а зачем, *onsuz da*, по прямой идёт. По факту, не по прямой, на точку идёт, другую и т.д. ...» («Посмотри! Одиннадцать метров! Увидел? Уже есть одиннадцать тысяч». «Иногда говорят, а зачем, и без этого, по прямой идёт».)

Английский язык также был использован в качестве шутки, для смягчения ситуации:

СТ: «Встречный получается?»

ИН: «Yes!» (с улыбкой и в шутливой интонации).

В тех случаях, когда основным языком обучения был русский, в речь включались и речевые акты на азербайджанском языке. Это происходило при уточнении информации, полученной от одной из аэродромных служб.

СТ: «...*altı yüz birə*, он сказал» (на 601).

В этом случае цитирование выступает, как обязательный элемент коммуникации. Другой пример:

ИН: «Спроси, какой посадочный у него».

СТ: «*On altı – on yeddi*» (шестнадцатый - семнадцатый).

Как уже было отмечено выше, использование в речи терминов авиационного английского языка – необходимый элемент речевых коммуникаций, осуществляемый с целью упрощения взаимопонимания и исключения двусмысленностей. «Причём, каждый год *update* делают» (обновление). «Это на *Ground*, в основном. Там стоянки писать, чтобы не путать». Также применялись «*Clear to land*», «*Grade of descent*» - эти и многие другие устойчивые понятия и термины авиационного английского языка, ясно и чётко понимаемые всеми участниками коммуникации.

Выводы. В целом, частота использования второго (и даже третьего) языка в речи инструктора и стажёра не составляет и пятой части от всех используемых фраз. Можно с уверенностью утверждать, что чаще всего коммуникация осуществляется на языке обучения. В то же время, параллельно используются второй и третий языки. Как правило, в следующих случаях:

- 1) по инерции, переходя после радиообмена с другими участниками авиационно-транспортной системы к коммуникации инструктора и стажёра друг с другом;
- 2) для более точного изложения информации от других участников авиационно-транспортной системы;
- 3) при упоминании стандартных авиационных терминов и понятий;
- 4) для смягчения критики или придания речи эмоциональной окрашенности, чтобы снять напряжение у стажёра;
- 5) как юмористическое средство.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Симантьева К.Л. Специфика обучения языку радиообмена будущих авиадиспетчеров // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2018. № 4. Ч. 2. - С. 420-424.
2. Шайнурова А.С., Гончарова Ю.Л. Влияние использования двух языков в радиообмене между пилотом и диспетчером на безопасность полётов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. № 8. Ч. 2. - С.403-406.
3. Breul C. Language in aviation: The relevance of linguistics and relevance theory // LSP Journal: Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition, - 2013. Vol. 4, No.1, - p. 71-86.
4. Isaac A.R., Ruitenbergh B. Air traffic control: human performance factors. - Abingdon-on-Thames, - 2016. – p. 392.
5. Nikšić L., Arıkan Öztürk E. Analysis of ATC-related aviation accidents and incidents // Aircraft Engineering and Aerospace Technology, - 2023. Vol. 95 No. 6, - pp. 890-898.

Baglai N.O.

SYMBOLIC MEANING OF COLOURS IN CHINESE AND RUSSIAN CULTURE

Abstract. *This paper focuses on a specific topic because since ancient times, the Chinese and Russians have assigned different and sometimes even opposite meanings to certain colors. For learners of Chinese or Russian culture, it is very important to be aware of these different meanings.*

Key words: *Chinese culture; Russian culture; symbolic meaning; color*

In the process of learning about another country's culture, learners develop certain color concepts in their minds that incorporate universal features that are universally associated with objects in the surrounding reality, but that also often differ from the color concepts in their own culture. In human perception, objects in the surrounding world are assigned certain color attributes. The concept of color reflects a person's view of the world around them, including universal or individual symbolism, associations and meanings that are influenced by color in different cultures. This means that people from different cultures can see the world "through the prism of their language", which indicates the universality and diversity of color associations.

Colors in the language system have universal cognitive and emotional information properties for all peoples of the world, so there are words with the same symbolic meaning in both Russian and Chinese. For example, for Russians and Chinese, green symbolizes the growth of all living things and the eternity of nature, red symbolizes the sun, prosperity, while black symbolizes the intervention of dark forces [7, p. 329].

However, colors also carry important information about feelings, and the perception of colors in Russian and Chinese culture may evoke different associations. In the course of their long historical development, colors have acquired symbolic significance and are closely connected with the beliefs of people of different

nationalities. In ancient Russia, people compared colors to the four forces of nature: green was the color of water, blue was the color of air, red was the color of fire, and black was the color of earth. The Chinese believe that colors are associated with the four cardinal points: green represents the east, red the south, white the west, and black the north [2, p. 67].

In the following part, we will look at the similarities and differences in the symbolism of white, black, red, yellow and green in the Chinese and Russian cultures.

The color white means nobility and holiness in both China and Russia. When talking about white, one thinks of white clouds, light, cotton, wedding dresses, it is associated with purity and beauty. White is the color that makes people feel comfortable. Daytime always gives more security and warmth than darkness.

In Slavic culture, white symbolizes the space between heaven and earth. It is a sacred color, a symbol of communion with angels and saints, and a symbol of light, purity, uncontaminated and truth. White is not only a symbol of purification, exaltation and spirituality in Christianity, it is also associated with wedding dresses. In Russian weddings, the bride wears a white dress, and her veil, gloves, shoes and bridal bouquet are also white. In folk traditions, white is also the color of purification from sins, baptism and communion, the festivals of Christmas, Easter and Ascension. It occupies an important place among the favorite colors of Russian poets and writers. The protagonists of traditional Russian stories wear white.

However, during the Russian Civil War, white was used politically to denote anti-redaction forces. This is reflected in various written documents of the period, as well as in such expressions as white guards, white army, white officers, white terror, white mutiny, white flag, etc. [10, p. 60].

There are several other examples of white associations in Russian culture. For example, the term white crow means someone who differs from the traditional standards, who looks for something new and unique. The expression white poetry refers to poetry that does not rhyme. The color white also implies privilege and nobility, for example, the expression white bones.

In China, there are many proverbs and expressions that use white in a symbolic sense. For example, in the expressions 一清二白, 洁白无瑕 the color white denotes a person's honesty and goodness. In the expression 真相大白, white refers to truth and the discovery of the true state of affairs.

Zhou Dunyi wrote in his essay "爱莲说": "予独爱莲之出淤泥而不染, 濯清涟而不妖, 中通外直, 不蔓不枝, 香远益清, 亭亭净植, 可远观而不可亵玩焉," meaning "I only love the lotus flower that grows out of the silt without being contaminated, and is washed by clean water but does not appear to be clean, and is not polluted. After the washing of the water but does not appear to be a siren. Its stems are straight through the middle and do not grow branches or vines. The aroma spreads more fragrant, straight and clean in the water. One may view the lotus from afar, but may not play with it easily."

White is also the color of mourning in Chinese culture. According to the Chinese, white is used to see off the dead in order to launch them into a new life. The color white is also associated with poverty; for example, 白丁 means commoner, and 白屋 is the dwelling of the poor. In China, the color white in expressions can also have a useless and meaningless meaning ("白白地").

The symbolism of the color yellow differs markedly in the Russian and Chinese languages. For Russians, yellow is associated with the color of the sun, gold, spring and joy, but it is also a symbol of separation, betrayal, deception and danger, which is why Russians do not give yellow flowers to their loved ones.

For example, in Bulgakov's novel *The Master and Margarita*, the main character says that Margarita "held hideous, disturbing yellow flowers in her hand. She carries yellow flowers! Not a good color." [5, p. 329].

In addition, the color yellow has a political meaning, in Russia there is the concept of yellow press, where there are various scandals of celebrities laid out. In Chinese, yellow books mean pornographic books.

Generally, yellow is the preferred color of the Chinese, according to the ancient Chinese teachings of the five elements of nature - wood, fire, earth, water and gold. The earth as a symbol is associated with the color yellow: the god of the earth is known as the emperor. The Chinese call themselves the Children of the Yellow River and the Yellow River is the mother river of the Chinese people. In ancient China, yellow was considered the color of royalty, symbolizing the power, wealth and dominance that the Chinese people represented [4, p. 38].

Puyi (溥仪), the last emperor of the Manchurian Qing Dynasty, wrote in his book "我的前半生": "Whenever I think back to my childhood, a layer of yellow floats up in my mind: the glazed roofs were yellow, the sedan chair was yellow, the chair cushions were yellow, the inner part of the clothes and hats, the belts tied around the waist, the porcelain bowls and plates used for eating and drinking tea, the cotton coverings used to cover the pots of thin rice, the wrapping skins used to wrap up the books, the curtains, and the bridles of the horses... None of them is yellow. This exclusive possession of the so-called bright yellow, from childhood to the only my exclusive self-consciousness buried into the bottom of my heart, gave me a different "nature" [1, p. 278].

In Russia and China, the color yellow also means stunted, sickly. In Chinese, the color yellow means tired and sad. It is also known that the color yellow means a sign or warning of something not so good. For example, yellow warnings often appear in weather forecasts to indicate bad weather. In football matches, the referee must show a yellow card as a warning.

In China, the color yellow is also sometimes associated with death and the afterlife, e.g. 黄泉 means yellow underground spring in the realm of the dead, and the related words 黄尘 and 黄壤 [6, p. 33].

The color red means beauty in both Russia and China. In Russia, the color red is associated with a beloved person or thing, life, fire, joy, something beautiful, for example, the Red Maiden, Red Square.

Red symbolizes joy, happiness, luck and prosperity in Chinese culture and language. That's why Chinese people wear red on joyous occasions and during festivals. For example, the bride and groom's clothes and wedding paraphernalia are traditionally red, and new houses are decorated with red items. During the Chinese New Year, every family puts red couplets (对联) on the doors or walls of their rooms and on the doors of flats or houses outside; people give red envelopes (红包) to their children. In China, it is also customary to give red envelopes on other festivals, such as red envelopes or sachets of money as gifts to newlyweds. Chinese elders believe that these envelopes bring happiness, prosperity, longevity and good health not only to the recipients but also to the senders. Weddings, moving to a new flat and the birth of a child are all referred to as red happy events, thus emphasizing the significance, importance and place of the color red in these events [8, p. 101].

In the twentieth century, the color red had a communist, revolutionary meaning in Chinese: the red regime, the Red May, the red song. The flag of the People's Republic of China is red. In China, the opening of new facilities and exhibitions begins, as in many countries of the world, with the cutting of a red ribbon.

In Russian culture, the color red, like in Chinese culture, occupies a special place. It is not only the name of a color; in metaphorical use it expresses beauty, goodness and brightness. In ancient Russia, the bride's wedding dress consisted of a white shirt and a red dress, and the groom's shirt could also be red or decorated with red embroidery. Red details were necessarily present in the clothing. Household utensils were painted in red or orange-red patterns.

In the twentieth century the color red gained greater popularity in art and was actively used under the Soviet regime: the Red Army, the Red Navy, the Red Star, the Red Chronicle, the Red Pioneer Tie, the USSR flag, and the passports of USSR citizens were all red [9, p. 246].

In Russia and China, the color green is a symbol of nature and fertility. The Green Revolution, for example, implied the transformation of agriculture based on modern farming techniques. The modern Chinese concept of "绿水青山就是金山银山" reflects the Chinese people's deep understanding of nature and the importance of preserving it for human survival. There are similar expressions in Russian, such as "green gold", which refers to forests, indicating that Russians attach great importance to the natural environment. There are also many Chinese idioms that use the color green to refer to plants, such as 绿草如茵, 青枝绿叶. There are similar expressions in Russian, such as "green friend" when people talk about plants.

However, in Chinese culture this color can also be associated with abuse, adultery and shame (绿帽子, 绿头乌龟) and denotes unfaithful conjugal love, adultery in love.

In Russian, the word green means immaturity and youth. For example, the phrase "green youth" indicates a young, inexperienced person [12, p. 388].

When it comes to the color black, the first thing that comes to mind in China and Russia are associations related to gloom. On this basis, people often associate bad things with the color black. It has a negative symbolic meaning and is the embodiment of evil and darkness.

In Christian symbolism, the opposition between black and white is established. White is considered good while black is considered evil and the color of darkness. In the Bible, the light of faith and Christianity is often contrasted with darkness and ignorance.

In Russian, black symbolizes something dirty and bad. A black cat means a sign of doom, bad luck. Russians believe that meeting a black dog or a black cat or a monk in a black robe on the street signals that something bad will happen.

In Russian literature, the color black is associated with coal and soot, but also combined with the words night, cloud, face, skin and hair. Blackface means dirty face, and "black work" means dirty, hard manual labor, for which no special skills or knowledge are required. The expression black forest refers to a dark forest, and it is related to the fact that in such forests you can only find oak trees, which are very tall. In the spring, the leaves cover the sky so tightly that not a single ray of light passes through, making the forest dark. There are similar phrases in Chinese, such as darkness or moon darkness and wind high [11, p. 40].

In Chinese culture, the formation of human attitudes towards the color black has its origins in Buddhism, where the color is associated with evil (心不染黑) as well as secret, illegal businesses such as the black market, or malicious intentions, crime (黑良心、黑钱、黑社会), and ignorance (黑行). During the Cultural Revolution in China, the color also symbolized rebellion. During this period, a large number of words with the word black appeared: 黑五类(The Black Five) - five categories of blackness, discrediting the population classes, which included landlords, rich peasants, counter-revolutionaries, bad elements and rightists. They were discriminated against in all areas of civil liberties, social security, education and recruitment.

In Chinese, black also implies bad influence (近朱者赤, 近墨者黑; 天下乌鸦一般黑, 颠倒黑白).

However, unlike in Russian culture, black also has a noble, positive meaning in China. It also symbolizes the North in Chinese culture, so it is associated with something mysterious in China. Thus, black has a double meaning in Chinese culture.

In modern society, black is often associated with technology, poise, and stability. For example, modern technological products are usually black: televisions, sound systems, video cameras and various tools. Designers use black extensively when creating a new idea, be it for clothing or living spaces, as it symbolizes nobility and celebration.

Also, in Chinese, black is used to indicate honesty. For example, in Beijing musicals, actors wearing black make-up play honest roles. For example, 包拯, 关羽, 张飞, 李逵 [12, p. 390].

The adjective black in Chinese and Russian means fertile and wise: black land. When Chinese or Russians talk about black soil, they often refer to the fertile soil of a good harvest. For a person, the phrase means: dark skin and lustrous black hair, which are characteristics of a healthy and beautiful person.

Thus, through a comparative analysis of the five colors in China and Russia, the author finds that, in addition to the physical characteristics of the colors themselves, there are similarities in the meanings of the phrases, which are also given different connotations due to the differences in the national way of life and cultural and spiritual connotations.

REFERENCES

1. 爱新觉罗, 溥仪. 我的前半生.[M]北京: 群众出版社, 1964, 594页
2. 赵敏善. 俄汉语对比研究.[M]上海: 译文出版社, 1994, 297页
3. 周敦颐. 爱莲说.[M]北方: 北方妇女儿童出版社, 2020, 36页
4. 从亚平. 俄语中表颜色形容词的词义引申.[J] 山东外语教学, 1996 (03)
5. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. М.: Эксмо, 2010. 816 с.
6. Кушникова Л.В., Синьонь Кан Функционально-семантическое поле терминов цвета в русской и китайской лингвокультурах // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-semanticheskoe-pole-terminov-tsveta-v-russkoy-i-kitayskoy-lingvokulturah> (дата обращения: 14.01.2024).
7. Охрицкая Н.М. Возникновение и самоорганизация цветовой системы. Синергетическая лингвистика vs Лингвистическая синергетика. Пермь, Пермский государственный технический университет, 2010, с. 329-331.
8. Самохина Л.А., Иванова Л.А., Мэн Хунхун Символика красного в русской и китайской лингвистических и культурных парадигмах // Вестник Башкирск. ун-та. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-krasnogo-v-russkoy-i-kitayskoy-lingvisticheskikh-i-kulturnyh-paradigmah> (дата обращения: 14.01.2024).
9. Сумьянова С.В. Красный цвет в культуре и языке китайцев и русских // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2015. №4 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krasnyy-tsvet-v-kulture-i-yazyke-kitaytsev-i-russkih> (дата обращения: 24.01.2024).
10. Сунь Умэн, Ма Линь. Сравнительный анализ цветообозначения белого в китайской и русской культуре // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. №7-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-tsvetooboznacheniya-belogo-v-kitayskoy-i-russkoy-kulture> (дата обращения: 24.01.2024).
11. Фанбин Лю. Лингвокультурная коннотация чёрного цвета в китайском и русском языках // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-konnotatsiya-chyornogo-tsveta-v-kitayskom-i-russkom-yazykah> (дата обращения: 14.01.2024).
12. Чжан Хунли. Универсальность и специфичность слов, обозначающих цвет, в Китае и в России // МНКО. 2022. №1 (92). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalnost-i-spetsifichnost-slov-oboznachayuschih-tsvet-v-kitae-i-v-rossii> (дата обращения: 12.01.2024).

SYMBOLIC MEANING OF NUMBERS IN CHINESE AND RUSSIAN CULTURE

***Abstract.** This topic was chosen for study because in both Chinese and Russian cultures the special attitude to different numbers has its own special meaning. Ancient people of our countries associated numbers with certain objects in different ways, which also depends on the fact that our languages are very different.*

***Key words:** Chinese culture; Russian culture; symbolic meaning; number*

In Chinese and Russian cultures, numbers are not only symbols for counting, but also contain deep philosophical and other cultural meanings. The elements of the number series are not equal in their cultural functions.

For example, the meaning of "一" in Chinese is not only "one", but also means "complete, all, unity, exclusivity, the same" and so on. In Taoist philosophy, it also represents concept of "道" and the "chaotic energy" derived from it. Ancient Slavs regarded the number "one" as the number of God who embodies heaven, and "one" as the reference point for the origin of the world.

In ancient times the Russian number "two" symbolized parity, was mostly negative and was considered to be the number of the devil. According to beliefs, two identical objects or twins could bring bad luck or even death. The birth of twins is often considered unlucky; two joined fruits or vegetables are considered dangerous. However, the number two can be imbued with the ability to counteract unholy forces, and in some rituals twins have to be attended, often through two objects or tools to dispel unholy forces. In fortune-telling, if the number of objects brought is an even number, it signals an impending marriage. In China, there is no such belief in the number two. In China the number two is the beginning of inequality and contradiction, the cause of division of all things on earth. Two is the beginning of yin, earth, and unfavorable. In some sources, two is referred to as the number of conflict.

Chinese people are superstitious about "three", because this is related to the ancient people's primitive knowledge of the objective world. It seems that "three" can represent everything, so "three" implies the meaning of "complete and perfect", and it has been accumulated into the sub consciousness of the Chinese people, who unconsciously use "three" to describe the whole world in their lives. The Chinese unconsciously use "three" to summarize things and guide their actions. Three bows are often performed at weddings, three minutes of silence at funerals, and a trilogy of literary masterpieces. The Chinese consider "three" to be a very wonderful number. In terms of the number of meanings it represents, it is just "two plus one" and the approximate number "many", but the number three has many meanings related to many aspects. For example, in ancient times, the highest military and political officials below

the Son of Heaven were called the "three princes" (三公) - 司马、司徒、司空; the "three princes" below the position of "three young" (三少), that is, 少师、少傅、少保; in the law, "three pricks" (三刺) were said after three hearings and judgement of the judicial process; in education, the imperial examination after the township examination and the temple examination are called "three test" (三试), the admission of people and divided into top three (三甲) of candidates who passed the imperial examination, the first a only take the first prize. In astronomy and calendars, the sky is divided into the 三垣, "three walls"; the sun, the moon, the star are called 三光 "three light"; the four seasons of the year are also divided into three spring, three summer, three autumn, three winter. In literature and art, the feelings, matters and words in an article were called 三准 "three standards"; the three levels of art, namely, upper, middle and lower (or divine, wonderful and capable), were called 三品 "three qualities"; and in ethics and morality, the relationships between the ruler and his subjects, father and son, and husband and wife were called the 三纲 "three principles". It is thus conceivable that "three" is a magical power and a mystery [1, p. 434].

In Russian fairy tales it is said that what you undertake may not succeed immediately and you must make three attempts to achieve a favorable result. For example, an old man cast his net three times before catching a goldfish. The third son proved to be the wisest. The knight defeated the three-headed dragon. In other words, these three main forces must be attracted in order to succeed, and only after this can the result be obtained or the attempt abandoned. That's why the custom still exists to bow three times and shout three times "Glory!" The third day of the week, Wednesday, was considered by the Slavs to be an auspicious day for all kinds of important and difficult work, physical and mental labor, spiritual exploration and creative endeavor. Three is the number of stability and the triangle is the strongest structure. It is the link between the present and the past and the future, it is the balance of earthly, heavenly and other worldly forces, and it is the sense of fullness of life.

The Chinese superstition of "four" and "five" stems from the worship of the earth and is closely related to the five elements. The ancients believed that the earth is square, a total of four sides of the east, west, south and north, "four" of the hieroglyphic characters also happens to be a square entity. This direction concept is relatively clear, the southeast, west and north are rarely mixed. Ancient Chinese architecture, such as cities, palaces, courtyards and temples, are all square (quadrilateral) in the direction of south and north, and southeast, west, north and south are also very clearly distinguished. The idioms 四分五裂, 四海为家, 四海升平, 四面楚歌, 四平八稳, etc., do reflect the original meaning of "square". On the other hand, the homonym of the number four is death. The superstition of "five" is also related to the worship of the earth. The oracle bone inscriptions of Yin ruins prove that the Shang dynasty used to worship the four directions and the four winds, and later, the Zhou dynasty matched

the four directions and the four winds with the four seasons, considering the east to be spring, the south to be summer, the west to be autumn, and the north to be winter. To the end of the Warring States period, the cult of the five emperors attached to the doctrine of yin and yang five elements, the superstition of "five" is further strengthened to "five" as a group of things, in the ancient texts can be found everywhere: 五行, 五方, 五帝, 五佐, 五兽, 五音, 五色, 五器, 五味, 五德, 五常, 五官, 五脏, and so on [1, p. 440].

For the Slavs, the number four is the number of the Earth. It is surrounded by three other elements, "fire", "water" and "air". In all ancient drawings or pottery, arable land is always depicted as a quadrilateral. The world has four sides: north, south, east and west. Four directions: front, back, right to left. Four times of the day: morning, afternoon, evening and night. The four ages of man, i.e., childhood, adolescence, youth, and maturity. The four blood types. The four principal solar phases were represented on ancient calendars as the days of the four solstices, spring, summer, autumn, and winter. The day of the vernal equinox was marked by a cross, sometimes bent at both ends. The four sides of the world, the crossroads of the four paths, were the points where important magical spells and rituals were performed. Five is the number of man. Five fingers and toes, five limbs (two arms, two legs and a head), five senses through which he perceives the world: sight, hearing, taste, smell, touch. Man is a perfect pentagram, based on the proportions of the Golden Ratio. There is a tradition that tells of the veneration of the five basic elements: earth, water, fire, wood and metal. Five is considered an unpredictable but lucky number. It symbolizes versatility, spiritual wholeness, the ability to work miracles and perfection [4, p. 551].

In ancient Russia "six" was the number of spiritual and physical health, and the shape of the number "six" resembled a drop of water, which was revered by the Slavs on the sixth day of the week, when people went to the baths. The crystal structure of frozen water (snowflakes) is in the shape of a hexagon. There are many examples of magical actions performed with water from twelve (six plus six) wells or sources, special songs were sung, and rings or other divinatory objects were thrown into the water. In China "six" is the lucky number for celestial beings. Sometimes six is interpreted as music (happiness). A synonym for the number six is wealth. In China, the number sixty-six is not associated with the "devil's number", but means heaven. The synonym for sixty-six means "always lucky" [2, p. 42].

For the Chinese, the number seven is not considered a lucky number, but a number that signals decay, imbalance, and helplessness. If the number seven appears in the date, month or year of birth, then the person will achieve everything in life through certain efforts and hard work. In addition, the number seven symbolizes spiritual perfection and striving for a higher mind; it is the number of forward movement. In Chinese astrology, the number seven is an important number that designates planetary cycles, seven calendar days, five major planets and two luminaries. However, in Chinese numerology, it rarely carries critical significance. The Chinese rarely used this number in ancient China. The number "seven" is balanced between light and darkness in the duodecimal cycle, meaning "balance". Seven is a sacred number for Slavs,

known as the sun, the light, and therefore the number of life. The number seven is often used in the Bible. Our toy "Matryoshka" has seven figures nested within each other, symbolizing the sevenfold division of our "body" and the integrity of the concept of unity and diversity of the family. In old Russian fairy tales, there are invariably seven objects, such as seven doors, seven gates, seven (seventy or seventy-seven) locks and bolts. The wolf faces seven goats; the princess lives with seven brothers, and so on. The Slavs considered the seven colors of the rainbow to be "the sacred seven colors inherited from the gods".

The number "eight" means "infinity" and is highly revered in China, where it is endowed with many religious and philosophical symbols. It stabilizes all energies and keeps them constant. The number refers to the strength of bonds and relationships as well as material prosperity. A synonym for the number "eight" is the word "prosperity". For the Slavs, eight was the number of the universe, the number of infinity, the symbol of prosperity and happiness. In Slavic symbolism, the eight-pointed star is interpreted as the harmony of masculine and feminine. It symbolizes prosperity, abundance and acceptance of the results of previously invested work [3, p. 191].

The Chinese superstition of "nine" originates from the worship of heaven, and may also be related to the dragon totem. As the emperor appointed himself as the "true dragon son of heaven", "nine" and become a symbol of the royal figures. It can be seen, in folklore, "nine" is a kind of honor, is a sign of supremacy, is a limit, but also the beginning of a turnaround, or a change and development [4, p. 549].

In Russia, nine is a symbol of transition from one state to another, from material to spiritual life, or from physical death to another form of life. It is a radical change in human existence, death in one world and birth in another. For example, a baby that has been nurtured in the womb for nine months is born into a new world. Many ancient Slavic tombs had eight sacrificial fires with a ninth in the middle, which may be related to the mystical ritual of reincarnation, the transition of a sacrifice to another state. It was closely associated with the moon, the dark hours of the day, communication with the spirits of the dead and witchcraft.

Therefore, in this article the similarities and differences in the attitudes of Russia and China towards numbers are described.

REFERENCES

1. 程裕祯. 中国文化要略.[M] 北京: 外语教学与研究出版社, 2017, 476页
2. Банкова Людмила Львовна Проблема разграничения понятий "цифра", "число", "числительное" и их соотношение в русском, английском и китайском языках // Вестник СВФУ. 2020. №3 (77). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razgranicheniya-ponyatiy-tsifra-chislo-chislitelnoe-i-ih-sootnoshenie-v-russkom-angliyskom-i-kitayskom-yazykah> (дата обращения: 11.12.2023).
3. Рубец Мария Владимировна Цифра/число в китайской традиции и "наивной" картине мира китайцев // Идеи и идеалы. 2022. №4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifra-chislo-v-kitayskoj-traditsii-i-naivnoy-kartine-mira-kitaytsev> (дата обращения: 14.12.2023).
4. Цзян Сюй. О различиях в восприятии и употреблении числительных в русской и китайской культурах // Young Scientist. 2014. № 10 (69). Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/69/11883/> (дата обращения: 12.12.2023).

DEVELOPING COUNTRIES BUSINESS EXPANSION BY MULTICULTURALISM AWARENESS AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract: *BD for developing countries needs continuous efforts from government agents due to its importance and education sector involvement. Investments of language learning and social development raise awareness of multiculturalism that becomes component for success while implementing Russian as a foreign language policy.*

Key words: *Russian as a foreign language; multiculturalism; economy of the language; developing counties; business expansion*

Foreign language learning assists governments not only in the field of education but in terms of economic development as well. In developing countries currently, we observe international cooperation that facilitate the process of multicultural awareness and helps business expansion. Despite this, it is a well-known fact, that we are facing significant deviation in our world nowadays. The most disadvantaged are the least developed countries and developing countries follow them. It is obvious that the problem is complex, what makes us conclude that we need to use complex approach for it. Observation allows us to define Russian language learning in developing counties as agent for economic growth along with extremely rich multicultural component, that will affect positively the development overall.

Education always has been the key, however numerous crises affected the growth of economic sector, and especially in the developing counties, that continued to suffer from the consequences economically. By not investing in the education due to lack of resources or other numerous factors, the governments were unable to unlock the human capital potential and the majority of developing counties have not reached their possible level of success in field of economy. Education is interconnected with various sectors and we absolutely need to pay attention to the teachers development. Many papers [1], [2], [3] state on the effectiveness of teacher, and the number of the research in this field is growing. We have seen the growing number of empirical literature in different education systems that are indicating the teacher effectiveness is the single and the most important school-based predictor for students' learning achievements and that education quality improves when teachers are prepared and supported.

International awareness and capability are increasingly important not only for [...] success on the global stage but for the success of businesses, organisations and individuals. The ability to function in more than one language is increasingly being seen not just as enabling a basic transaction but as a crucial component of a set of skills, attributes and knowledge required for success in the world today [4].

Languages deepen cultural understanding and open doors to international experience and opportunity for individuals, businesses and government. Business leaders and researchers note that, despite of knowledge of English language as an

international lingua franca, success in international trade requires more than just English, and that the ability to build relationships and understand other cultures are essential elements of success. As an example, research for UK Trade and Investment showed that deficient language skills and the presumption that international business partners will speak English costs the UK economy about 3.5 per cent of GDP [5].

In many places of the world, economic development depends on foreign language mastery, studies show that fields involved are education, trade, security services, diplomatic corps and tourist business. And it is noted that nowadays we cannot eliminate languages other than English and without doubt language skills will continue to be important for successful international relationships at all levels.

Globalization and political processes affect language learning tendencies tremendously. Developing countries are in need to expand their businesses and follow the tendency of specialization and economies of scale: it is important to be specialized in a determined field and to be competitive, using latest technologies and at the same time expand the trade following economic of scale that will allow to decrease in cost per unit of output enabling an increase in scale. The least developing counties are in need of latest technologies and digitalization and the developing counties in Africa and Central Asia are looking for opportunities of entering new markets. Political processes in Europe also affect the development and form greater emphasis on bilateral international relations with current closest partners in addition to the countries where governments are hoping to deepen their relationship. For many developed counties that mean that extent to which it is possible rely on English as a lingua franca will be reduced further. There is no need to mention English and French language as a tools that work perfectly well in the field of bilateral relationships and international interaction for communication and diplomacy. However, for other sectors we notice that due to diverse cultures we will notice more other languages in use in terms of other important fields such as trade and tourism.

The time and investment needed for language learning demand at least a medium-term perspective. Counties in Europe aim to provide a clear and systematic review of future language needs, and to put forward material for an informed discussion of policy and provision for language education in the medium to long term. While developing counties strive to form such a policy and lacking necessary skills for that. Both Africa and Central Asia are the regions with outstanding situation in Russian language mastery due to numerous historical reasons. Russian ranks eighth in the world in terms of numbers of speakers, with 140–150 million native speakers, and is spoken as a second language by over 120 million people in Russia and the neighboring countries of Central Asia. Russian is an official language of the United Nations, International Criminal Court, Organization for Security and Cooperation in Europe and the Shanghai Cooperation Organisation that allows us to conclude of its importance not only in the field of trade in developing counties of the African region along with counties in Central Asia. As one of the so-called BRIC countries, Russia was identified a few years ago as one of the four emerging world powers whose economy was growing extremely fast. There were nearly 2,300 entries for Russian GCSE in 2016 (this also shows a

steady increase over ten years). These figures place Russian in tenth place in terms of entry numbers for languages at GCSE and in fifth place for A-level [6].

Developing countries in Central Asia have common history that demonstrated similar elements and that means that applying similar approach, we can bring the positive change for the region overall. We can find many examples how low investments brought the high returns, when the policy of the state assisted to that. The similar mechanisms work at the various aspects within the state, and if we scrutinize the example of Georgia, we will find out that the same approach will provide positive results at the neighboring countries and at the various fields. The key component in establishing a sustained and strategic approach to teacher quality can be seen in the efforts of counties in Central Asia to develop national teacher professional standards that could be used to support teacher professional development and teacher appraisal. In the current context the language learning in the main focus, due to prerequisite state of the world economy that is moving towards globalized markets and definitely language skills are an important component for the future participants. Countries of the Central Asia region are the ones with the complex history, that especially aligns with the current Belt and Road initiative, and is one of the proposed important players at the market in future. The background of Central Asia allows us to notice the important elements that combine rich culture with the countries experience at the world economy process, that absolutely required foreign language skills for them at that time to success. The language mastery played role of precondition at the language learning and the positive impact it had for the survival of the state economy. We have to emphasize the need of various foreign language mastery for the Central Asia states and pay attention to their proven ability to demonstrate the skills in that area that due to historical reasons have always been their strengths. The language learning nowadays is opening the door for the future markets and the products and services can be easily distributed at the other regions. The developing economy requires the newly opened channels of distribution and the new markets will be of success for the Central Asia region, as well as to African continent. We need not to forget the preconception and focus on new ways and new technologies, especially since the developing countries, due to their current state, are able to grasp the new ways of dealing with the situation and actually developing counties are the ones that are able to recover quickly and make the most use of new technologies. We need to specify the importance of the cooperation within the educational institutions at the international level. The states are required to provide the collaboration and grant the access to modern technologies. By investing in the human capital, the state is investing in the future of their economy and prosperity for their people. The education has to align with the standards existing at the international arena. We need not only educate the people in a certain way, we need them to gain the international experience and apply into the country that will allow to change the way of thinking. Culture plays not the latest role here and multicultural awareness is extremely important. For the language learning, the use of standards will typically represent the characteristics of high-quality teaching, and overall learning later on. The new education system will become suitable for the twenty-first century, including subject knowledge, pedagogical expertise, enhanced management within

organizations, and will apply ethical values and wider understanding of the systematic issues in education and teacher professionalism.

Multilingualism has become, increasingly, a commodity for exchange in the globalized world as its services are constantly demanded by individuals, governments, international agencies and corporate organizations to meet or satisfy their communication needs or wants as express Gabrielle Hogan-Brun [7]. There are discussions of potential market-value of multilingualism and Russian language at the moment tent to be the leader in that field. Successful language communication is important and we can observe that multilingualism and multiculturalism play important role for growth and development across several industries, including international trade banking and finance, tourism, entertainment, education, healthcare, consulting, oil and gas, and engineering. Russian language use in developing counties is becoming known as crucial ingredient in the development and growth of businesses and economies across all the regions. Multilingualism enhancing individual employability and multiculturalism is an asset with economic and social benefits. The field of study, the economics of language, concerning range of topics that cover issues of language skills demonstrate relation of multilingualism and income and international trade development. The interconnectedness of trade and communication is obvious, especially at the current situation, where developing counties attempt to expand their markets. Economies can benefit from education services as well, in the example of English language, as a global language and driver of international education, when universities in France, Germany and Japan offer courses in English. And Russian as a foreign language also part of that paradigm, while becoming global language, Russian courses may be found in many developing counties, namely in African continent and CIS. Russian as a foreign language learning positively affect economies of developing counties when international education offered and other countries participate and have return on investment later on. Many government leaders noted that profit of companies in the countries increase in case they overcome language and cultural barriers with the regions where they want to cooperate. We observe significant increase in profits, revenues and market shares and the possibilities of further development are in the areas of translation, interpretation, teaching, public relations, communication, management, investment banking and tourism industries, the impact in reciprocal within the economic growth, language and communication. African languages have been a liability, and a cause of vulnerability rather than a source of power [8]. Developed nations are multilingual and poor are monolingual, that allows us to conclude that Russian language in African continent will benefit the economy at most. Minority languages and communities also play an important role and in terms of education development the learning of foreign language and multicultural awareness [9] that will positively affect international trade overall.

Speaking of globalization and economy we note that homogenizing influences of globalization that are most often condemned by the new nationalists and by cultural romanticists are actually positive and globalization promotes integration and the removal not only of cultural barriers but of many of the negative dimensions of culture. The drivers of current rapid globalization are improving methods and systems of

international transportation, devising revolutionary and innovative information technologies and services, and dominating the international commerce in services and ideas [10].

Nowadays we describe world economy in the process of globalization, and consider human capital as an asset that can be transferred in any other country, from one region to another and cities compete at the international level and newest technologies application tailored at the multicultural environment where population benefit from the innovations in the field of education.

In the view of language policy governments tend to eliminate the risks of political and economical integrity associated with multicultural, national and language diversity. More homogeneous language distribution within the country indicate as more economically developed and more populated [11].

For success of Russia in the field of raising multicultural awareness thorough policy is needed. Stimulus for cultural immersion development processes are in the Russian as a foreign language learning and aspect of historical, educational, communicational and mass media, theater and cinema production.

In order to expand the business developing counties need not only invest in language learning and education overall, but invest in multicultural component as well, that will benefit economy, international trade and human capital development. Russian as a foreign language learning emerge in numerous regions and it is an indicator of economic returns for many counties. Assisting the population to use to the greatest extent all the available resources and encouraging the international communication will play a successful role for the effective governance. Leaders think of the role of innovation for their counties, elaborate on the topic of technology use in developing counties, facilitate knowledge management, assist education and learning, shape labor market policies, expand trade networks, add value chains, and constantly promote growth and resilience and at the moment Russian as a foreign language learning will help to unleash the potential of the human capital and expand international trade and make the economies of developing counties function better.

REFERENCES

1. Efthymios Athanasiou, Juan D. Moreno-Ternero, Shlomo Weber. Language Learning and Communicative Benefits // *The Palgrave Handbook of Economics and Language*. — London: Palgrave Macmillan UK, 2016. — p. 212–230. — ISBN 978-1-349-67307-0, 978-1-137-32505-1.
2. Victor A. Ginsburgh, Juan Prieto-Rodriguez. Returns to Foreign Languages of Native Workers in the European Union // *ILR Review*. — 2011-04. — T. 64, ed. 3. — p. 599–618. — ISSN 2162-271X 0019-7939, 2162-271X. — doi:10.1177/001979391106400309
3. Marschak, J. (1965). The Economics of Language // *Behavioral Science*, 10, p. 135—140.
4. British Council (2013) A World of Experience. <https://www.britishcouncil.org/organisation/policy-insight-research/research/world-experience>
5. James Foreman-Peck and Yi Wang (2014) The Costs to the UK of Language Deficiencies as a Barrier to UK Engagement in Exporting: A Report to UK Trade and Industry. Cardiff Business School
6. Languages for the future The foreign languages the United Kingdom needs to become a truly global nation ISBN 978-0-86355-883-2

7. Linguanomics: what is the market potential of multilingualism by Gabrielle Hogan-Brun, Bloomsbury Academic Publication, 2017, ISBN 978-1-4742-3829-8
8. Djité, P. G. (2008). The sociolinguistics of development in Africa
9. Language policy and economics: The language question in Africa. New York/London: Palgrave MacMillan
10. Rothkop, David (1997). 'In praise of cultural imperialism. Effects of Globalization on Culture'
11. Kadochnikov D. (2016). Languages, Regional Conflicts and Economic Development: Russia. In: Ginsburgh, V., Weber, S. (Eds.). The Palgrave Handbook of Economics and Language. London: Palgrave Macmillan, 538—580

СЕКЦИЯ 5. ВОПРОСЫ ОТРАСЛЕВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Базылев В.Н.

ПРОГНОЗИРУЕМАЯ УСПЕШНОСТЬ ПЕРЕВОДА: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация. Доклад посвящен вопросам оценки качества перевода. Для определения степени его коммуникативного напряжения предложено использовать методику тестирования - прием клоуз-тестирования. Этот прием позволяет определить меру успешности перевода и уровня трудности прочтения и понимания текста, а также уровня вовлеченности (коммуникативного напряжения) читателя в него. При подготовке переводчиков подобные тесты позволяют развить контекстное мышление, способность понимать тексты и коммуникативные способности.

Ключевые слова: теория перевода; успешность перевода; мониторинг; клоуз-тест; межкультурная коммуникация

Актуальная проблема теории и практики перевода – это степень стабильности или подвижности границ между текстом оригинала и текстом перевода, влияние внутрисистемных запретов оригинального текста и текста перевода на качество продукта переводческой деятельности.

Переводчики максимально влияют сегодня на взаимодействие языков и культур. Каждый опубликованный переводческий текст оказывает определенное воздействие на общество. Переведенные тексты читают, исследуют, комментируют, оценивают, восхищаются ими или критикуют их. Текст перевода становится неотъемлемой частью культуры, на язык которой он был переведен, а, следовательно, на носителей этого языка и на сам язык.

Для того чтобы определить успешность/неуспешность влияния, его характер и степень, нужно осуществлять постоянный мониторинг текстов перевода.

Дело в том, что областью бытия переводного текста в культуре является коммуникативное пространство общества, которое является сложно организованной, а также внутренне противоречивой системой. Коммуникативное пространство образуется во время создания текста и его восприятия адресатом. По мере разворачивания контекста понимание смысла увеличивается благодаря усилению прагматики текста.

Понимание переводного текста адресатом идет по трем взаимодополняющим направлениям - прагматике, семантике, синтактике. Оно имеет различные степени выраженности, поэтому деривационно-ассоциативный эксперимент, отражающий и систематизирующий его материалы, дает возможность прогностического изучения влияния переводного текста на язык и культуру.

При этом происходит не просто процесс дешифровки, а возникает так называемое коммуникативное напряжение. Оно создается не только благодаря взаимодействию разных статических моделей описания текста внутри одного из трех типов его организации, но и благодаря взаимному притяжению и отталкиванию трех основных структурных типов организации текста – синтаксической, семантической и прагматической. Коммуникативное напряжение обеспечивает динамику текста, создает гибкий смыслопорождающий механизм и в конечном счете обеспечивает жизнь переводного текста в чужой культуре.

Для оценки качества перевода – степени его коммуникативного напряжения – мы предлагаем использовать методику тестирования - прием клоуз-тестирования. В методической литературе он известен как тест восстановления или тест дополнения. Этот прием позволяет, с одной стороны, определить меру успешности перевода. Его цель - определение уровня трудности прочтения и понимания текста, а также уровня вовлеченности (коммуникативного напряжения) читателя в него. При подготовке переводчиков подобные тесты позволяют развить контекстное мышление, понимание текста и коммуникативные способности.

Поясним сформулированные выше тезисы. Помимо гносеологического (прикладного) значения для науки о языке, лингвистическая прогностика имеет и онтологическую (теоретическую) ценность. Это непосредственно связано с вопросом взаимодействия языков, как самостоятельных социальных сущностей. Среди трех основных форм взаимодействия: субстрат, суперстрат и адстрат, последний имеет наибольшее отношение к проблеме лингвистического прогнозирования взаимодействия языков. По определению, адстрат – это совокупность черт языковой системы, объясняемых как результат влияния одного языка на другой в условиях длительного сосуществования и контактов народов, говоривших на этих языках. Адстрат, в отличие от соотнесенных с этим определением понятий субстрат и суперстрат, означает, нейтральный тип языкового взаимодействия, при котором не происходит этнической ассимиляции и растворения одного языка в другом.

Однако это лишь один из аспектов прогностики. Переводчики, билингвы и полиглоты являются максимально влияющими на взаимодействие языков факторами, так как в процессе общения людей с разными первыми языками или другого межъязыкового акта, они, так или иначе, оставляют свое воздействие друг на друга.

В действительности, каждый опубликованный переводческий текст оказывает определенное влияние на общество. Взаимодействие языков всегда происходит двусторонне, такое взаимовлияние несет векторный характер. Чтобы определить характер влияния, необходимо провести исследование текстов перевода с одного языка на другой, в котором будет представлено описание одной культуры посредством другого языка.

Если текстологический аспект слова понимать, как свернутый текст, то можно сказать, что он играет роль детерминирующего и роль

детерминированного одновременно. Каждое отдельное слово имеет собственное определенное значение, свою прагматическую характеристику и внутреннюю синтактику. Важным составляющим процесса создания текста является фактор обусловленности, так как деривация текста строится на основании причинно-следственных отношений исходных единиц языкоречевой материи. Областью бытия текста называется коммуникативное пространство, которое является сложно организованной, а также определенным образом внутренне противоречивой системой. Для исследования текста в коммуникативном пространстве необходимо наличие условия ориентированности текста на слушающего или читающего.

Важно подчеркнуть особую роль человека в этой системе. По словам О.Н. Лаптевой, «в речевой цепи воспринимающий текст реципиент вначале обнаруживает лишь некоторые элементы языковой структуры, которые в системе языка допускают не одно распространение (продолжение); предвосхищается тот системно-структурный вариант продолжения, который в узусе, в сочетаемости может считаться более частотным (употребительным) и распространенным» [3, с. 33].

Укажем на мнение А.А. Кретьева, полагающего, что «языковое пространство образуется во время создания текста и его восприятия. В данной парадигме текст является проявлением свойств текстовой прогностики, то есть как предвосхищение будущих явлений при опоре на предыдущие» [2, с. 21].

В устройстве языковой способности деривационный компонент передает общую способность человека к восприятию, пониманию, преобразованию, прогнозированию и контролю текстовой деятельности. В самой системе языка, по мнению В.В. Васильковой, «определяются синергетический потенциал языковых единиц и всеобщий детерминизм текстового пространства, основанный на внутритекстовых свойствах» [1, с. 313].

Слово или другая лексическая единица чаще всего не могут быть идентифицированы отдельно от текста, по той причине, что восприятие смысла реципиентом как считает И.А. Лопатина, имеет парадигматическую основу [5, с. 15]. Контекст играет большую роль в процессе, определяющем значение лексемы. Обособленное слово имеет нечеткое прагматическое значение (это актуализация и парадигматических, и синтагматических, и чисто ассоциативных связей), поэтому прогнозируемость в этом случае носит потенциальный характер. При более полном разворачивании контекста понимание смысла увеличивается благодаря конкретизации необходимого значения синтагмой (усиление прагматики и семантики происходит при наличии более формального, точного, следовательно, более регулярного и обязательного фактора синтактики). Знание контекста, по утверждению Д.А. Леонтьева, помогает определить и конкретизировать значение той или иной лексической единицы. Однако в качестве исключения можно выделить амбивалентные контексты в речи или языке по той причине, что языковая экономия и избыточность, диалектически сочетаясь, исключают многозначность высказывания благодаря

контекстуальному окружению, узуальной нормированности речи и ситуацией говорения [4, с 234].

Прогнозирование текста, являясь внутренней семой текстопорождения и развиваясь по трем взаимодополняющим направлениям (прагматике, семантике, синтактике), имеет различные степени выраженности, поэтому деривационно-ассоциативный эксперимент, отражающий и систематизирующий его материалы, дает возможность изучения прогностики текста.

Также следует отметить то, что моделирование ассоциативных экспериментов при последовательной работе с текстом, как показали работы В.Ф. Петренко, позволяет развивать языковое чувство участников эксперимента. Методы ассоциативных экспериментов логично включать в образовательный процесс [7, с. 103-104].

Таким образом, позиция прогнозируемой единицы текста обусловлена его детерминационными связями. Их можно описать следующими параметрами: параметром, актуализирующим семиотические планы текста (семантический, прагматический и синтактический) и параметром, актуализирующим уровни детерминации (лексический, текстовой, «затекстовой»). Текстовая прогнозируемость в ее внутреннем бытии существует как детерминационный компонент внутренней структуры текстовой единицы. Он представляет собой синтез семантико-синтактико-прагматических свойств текстовых единиц. Факторы целого и части являются главными актуализаторами прогностического потенциала текстовых единиц. Эти факторы задают определенные семантические, синтаксические, прагматические параметры процесса порождения и восприятия текста

В процессе чтения в сознании реципиента происходит постоянная работа. Он рефлектирует над своим языковым опытом – находит и активизирует соответствующие единицы знания. Каждая фаза понимания текста опирается на нахождение информации в его долговременной и рабочей памяти. Это связано с преодолением разного рода трудностей, в том числе, в разграничении уровней понимания контекста, подтекста, затекста, в возникновении ситуаций непонимания/недопонимания при столкновении с неизвестными лексическими единицами.

Адресат не дешифрует текст, а общается с текстом. Как писал в свое время Ю.М. Лотман: «Процесс дешифровки текста чрезвычайно усложняется, теряет свой однократный и конечный характер, приближаясь к знакомым нам актам семиотического общения человека с другой автономной личностью» [6, с. 162]. Процесс дешифровки заменяется коммуникативным напряжением. Коммуникативное напряжение в тексте создается не только благодаря взаимодействию разных статических моделей описания текста внутри одного из трех типов его организации, но и благодаря взаимному притяжению и отталкиванию трех основных структурных типов организации текста – синтаксической, семантической и прагматической. Коммуникативное напряжение обеспечивает динамику текста, создает гибкий смыслопорождающий механизм и в конечном счете обеспечивает жизнь текста.

Исследовать же текстовую прогностику можно используя прием клоуз-тестирования. В методической литературе он известен как тест восстановления или тест дополнения. Его целью является определение уровня трудности прочтения и понимания того или иного текста, а также уровня вовлеченности читателя в нем. Клоуз-тест характеризуется тем, что в нем описывается ситуация в виде логичного текста (диалога или монолога). Успешное прохождение теста зависит от скорости понимания текста реципиентом и его возможность восстановить связь между описанными в нем событиями или персонажами. Несомненно, успешность прохождения такого теста во многом зависит от уровня владения языком, его лексикой и грамматикой, степени развитости языковой догадки и адекватности понимания текста.

Текстовую основу теста представляют собой тексты, позволяющие работать с двумя сторонами ключевых слов – свойством повторяемости (вариативного повтора) и свойством концептуальности, то есть выражения главного, концептуально значимого смысла текста. Дополнительные (неключевые) слова выступают в клоуз-тестах в качестве материала для дополнительной языковой работы с текстом.

Подобные тесты позволяют развить контекстное мышление, понимание текста и коммуникативные способности. Контекстное мышление – умение определять слово в контексте смысла ситуации или текста: в отношениях и связях с другими словами текста и частями коммуникативной ситуации – кто, что, кому, зачем и почему говорит; способность выбирать знак на основе его обусловленности смыслом данного конкретного контекста/ситуации.

Восстановление испытуемыми пропуска в тексте дает на выходе поле «единиц заполнения», интерпретация которого позволяет говорить о коэффициенте прогнозируемости, с одной стороны, семантико-синтаксической позиции, маркируемой пропуском, а с другой стороны, – конкретного ее «наполнителя», представленного в исходном тексте (об эксперименте с клоуз-тестированием в специально лексико-деривационных контекстах с сильной позицией прогнозируемости типа).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. – М., 2019.
2. Кретов А.А. Основы лексико-семантической прогностики. – Воронеж, 2006.
3. Лаптева, О.Н. Речевые возможности текстовой омонимии. - М., 2003
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М., 2019.
5. Лопатина, И.А. Отношения человека и текста в прогностическом аспекте // Вестник ТГУ. – 2012. – № 3. – С. 15-18
6. Лотман Ю.М. Текст как семиотическая проблема // Ю.М. Лотман. История и типология русской культуры. - СПб., 2002.
7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. — СПб, 2005.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (СТУДЕНТЫ-МЕЖДУНАРОДНИКИ)

Аннотация. В статье анализируется комплекс лексико-грамматических средств выражения причинно-следственных связей в англоязычных текстах международной тематики. Делается вывод об имплицитном характере многих из них, что диктует необходимость интеграции данного материала в курс английского языка для профессиональных целей в языковой подготовке студентов-международников.

Ключевые слова: причинно-следственные связи в английском языке; лексико-грамматические структуры в английском языке; эксплицитное и имплицитное значение; курс английского языка для профессиональных целей; языковая подготовка студентов-международников

Обучение работе с тестами профессионального характера является важным направлением языковой подготовки студентов-международников, так как практическая деятельность специалистов в этой области в значительной степени представляет собой работу с иноязычным текстовым материалом, включая монографии, научные статьи и публикации периодической печати. По своей «текстоёмкости», то есть интенсивности работы с текстом, она близка к научно-исследовательской работе по различным направлениям международных отношений. Результатом такой работы на практике является подготовка вторичных текстов на родном и иностранном языке – рефератов, тематических обзоров, справок, аналитических записок, что позволяет ускорять процесс включения новых данных в научный и оперативный оборот и более четко подчинять информацию интересам конкретных целевых групп.

Целеполагание при работе с иноязычным текстом в рамках вузовской программы, изменившееся в результате ее профессионализации, предполагает умение использовать такой текст для подготовки новых – вторичных – текстов аналитического, справочного или информационного характера (в британской терминологии – *writing from source*) и требует специального подхода к взаимодействию с текстом, прежде всего, в процессе его чтения. Речь идет о таком варианте чтения, который сделал бы его реальным подготовительным этапом к созданию новых текстов. В специальной литературе уже сложился консенсус по поводу набора «микронавыков», формирующих содержание профессионально ориентированного навыка чтения – чтения для создания новых текстов [3].

Постижение содержания профессионального текста требует, прежде всего, активной аналитической работы в процессе чтения. При этом для студентов наибольшую сложность представляет понимание динамики текста, траектории его развития, то есть, его «вертикальный» – глубинный, а не «плоскостной» охват. Первоначально же текст воспринимается студентами, главным образом, лишь как совокупность предложений, а те, в свою очередь, как совокупность слов. Это не дает полной информационной картины, так как важнейшей задачей

специалиста является именно анализ процессов и явлений в их динамике, анализ их движущих сил и последствий, что, в свою очередь, требует перехода от пословного перевода к фразовому, когда средствами русского языка раскрывается смысл иноязычной фразы.

Одним из важнейших направлений такого взаимодействия с текстом является выявление и адекватная трактовка причинно-следственных связей, присущих любому динамическому явлению, с пониманием различных способов их лексико-грамматического оформления. При всей неоднозначности философских подходов к теме причинно-следственных связей (например, воззрения Дэвида Юма, который допускал не более чем соединенность событий), лингвисты согласны с тем, что восприятие текстов в их логическом развертывании базируется на анализе таких связей [7, с. 326]. Неудивительно, что их изучение как одного из основных компонентов человеческого мышления и способа постижения действительности вызывает интерес ученых [1; 4; 6].

Средства выражения причинно-следственных связей – эксплицитные и имплицитные – очень разнообразны. Зачастую казуальная связь маскируется иными, более частотными значениями используемых лексико-грамматических единиц. Поэтому, как отмечает П.Р. Палажченко, переводить с английского стилистически нейтральные, сугубо деловые информационные сообщения зачастую не легче, чем изобилующие метафорами публицистические тексты [5]. Такое заимствование (вплоть до использования хорошо известных предлогов времени *before* или *after* для передачи причинно-следственных связей) может в определенной степени рассматриваться в том числе и как путь к облегчению их выявления и понимания читателем через сжатие текста, однако, как показывает практика, более частотные значения доминируют на начальном этапе обучения переводу. Говоря о роли словарей, известный переводчик В.О. Бабков отмечает, что обойтись без них невозможно, и, в первую очередь, потому, что «мы не имеем права ошибаться в употреблении знакомых и даже очень привычных слов» [2, стр. 27]. К имплицитным средствам выражения причинно-следственных связей относятся также контекст и диктема, однако в рамках вузовского курса для студентов-нелингвистов целесообразно прежде всего уделить внимание лексико-грамматическим средствам передачи таких связей, тем более, что сами по себе они не имеют выраженной профессиональной специфики.

Для студентов, только приступивших к изучению языка профессии, причинно-следственные связи очевидны, когда они передаются с помощью, например, наиболее употребимых «академических» глаголов – *to cause, to result in, to bring about, to lead to*, как, например, в следующей фразе: *Failure to abide by the terms of this arrangement will lead the US to reverse steps it has taken*. Менее знакомыми оказываются такие глаголы, как *to facilitate, to predetermine*. Еще большую сложность могут представлять активно употребляемые «технические» глаголы, например, *to ignite, to trigger, to accelerate* и другие, а также общеупотребительные глаголы, часто в их метафорическом значении – *to invigorate, to push up, to beef up, to improve, to speed up, to slow down, to spark, to*

encourage, to help, to drive, например: *After the initial dip, Russian oil production and exports recovered, driven by an increase in purchases from China and India. / The gas embargo will ultimately encourage diversification and switch to renewables. / It was a combination of rising wages, fallen energy prices and belated economic growth that helped David Cameron snatch a slim, but consequential majority in 2015.* Требуется достаточно длительная педагогическая работа, прежде всего аудиторная, чтобы переориентировать студентов на смысловой перевод подобных фраз и этих глаголов.

Особую роль в характеристике этих связей играют предлоги и союзы, как наиболее экономные лексические средства. Эти части речи позволяют информационно и смыслово насытить соответствующие сегменты текста. Предлоги *before, after, until, while, on, upon*, согласно выводу П.Р. Палажченко, в политических текстах информационного характера реже передают временную последовательность, нежели причинно-следственные связи [5]. Так, предлогу *after* могут соответствовать русскоязычные эквиваленты «в результате», «что привело к», «в связи с», например: *After the talks and the pledge to hold a fair election America relaxed sanctions on the country's oil sector.* Многообразие синтаксических функций таких слов как *since, for, as, amid* и других также маскируют их роль как трансляторов причинно-следственных отношений, например: *The humanitarian situation worsened amid the neighboring country's retaliation for the attack.* Гораздо понятнее привычные и более «однозначные» составные подчинительные союзы (*in order to, because of, so that, therefore, due to, thanks to*) в отличие от многозначных союзов *as, since, for*. Соответственно, русскоязычный перевод в этих случаях должен отражать именно казуальную связь, передавая ее присущими русскому языку лексико-грамматическими средствами.

В английском языке весьма разнообразны и грамматические средства передачи причинно-следственных связей. При этом они варьируют в диапазоне от достаточно однозначно понимаемых структур (например, придаточное предложение причины) до поливариантных с точки зрения перевода (например, абсолютная номинативная конструкция). Поэтому при преподавании английского языка для профессиональных целей и работе над текстами профессионального характера ряд грамматических структур, как представляется, должны быть выделены в категорию профессионально значимых, учитывая, что анализ событий и явлений в их динамике, передачей которой и обусловлено их использование, имеет первостепенное значение.

К такого рода грамматическим средствам относятся придаточные предложения условия, герундиальные конструкции с предлогами (*in doing, by doing, upon doing*), структуры сослагательного наклонения (*if it hadn't been for/if it were not for, but for*), причастные структуры, эмфатические конструкции. Указанные структуры сослагательного наклонения вычлениют основной фактор, обусловивший последствия, представленные в результирующей части (главное предложение). Что касается герундиальных конструкций, то причинность наиболее однозначно передается структурой *in doing* (основной русскоязычный

эквивалент – “в результате”). Например: *The voters knew that in electing the incumbent they were to have a predictable political course*. Однако и конструкции *by/on/upon doing*, как указывают британские учебники грамматики, могут быть не только обстоятельствами образа действия и времени, что очевидно, но и обстоятельствами причины.

Ту же функцию в предложении выполняют и причастные конструкции, в том числе неполные причастные обороты, как, например: *Unhappy with the proposal, the delegation abstained from voting*. В отношении перфектных причастий, учитывая наличие ограничений на их использование для передачи предшествующего сказуемому действия, эти учебники прямо указывают, что их использование является обязательным, если этим причастием передается действие, которое привело к последствиям, которые раскрываются в главном предложении [8, с. 116]. Иными словами, функция перфектного причастия как обстоятельства причины трактуется как приоритетная, что и должно быть отражено в переводе, например: *Having allowed the opposition to hold primaries to nominate its frontrunner for the 2024 presidential election, Mr Maduro succeeded in increasing the oil revenues...*

Таким образом, понимание причинно-следственных связей является условием понимания всего логического развития содержания иноязычного профессионального текста международной тематики, равно как и анализируемых в нем процессов и явлений. Исходя из этого, оно является важным условием подготовки качественного перевода и адекватного вторичного текста, что на стадии обучения требует целенаправленной тренировки в выявлении причинно-следственных связей в ходе изучающего чтения и при переводе текстов профессионального характера, а также соответствующей доработки учебных пособий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амагов А.М. Причинно-следственные связи на разных уровнях языка / Моск. Гос. Пед. Ун-т. – М., 2003. – 220 с.
2. Бабков В.О. Игра слов. Практика и идеология художественного перевода / Владимир Бабков. – Москва: Издательство АСТ: Corpus. 2022. – 336с.
3. Гринева М. В. Чтение и письмо как интегрированный навык профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих экономистов-международников / М. В. Гринева, Т. А. Бунина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 9 (113). – С. 82-91. – DOI 10.24158/spp.2023.9.11. – EDN DMTNBO.
4. Кузнецова И.В. Семантика причинно-следственных союзов в современном английском языке (на материале союзов *because, as, since, for*). Дисс. канд. филол. наук – Уфа, 2003 – 163 с.
5. Палажченко П.Р. *After, Until, Before: несколько невеселых историй и «мысли по поводу»*. Мосты Журнал переводчиков. – 2009. – № 3 (23).
6. Пахомова М.А. Структурно-семантический анализ причинно-следственных отношений в тексте (на материале английского языка). Дис. канд. филол. наук – Самара, 2009 – 210 с.

7. Эделева И.В., Мустафина А.Р. Семантический анализ причинно-следственной связи в лингвистике сквозь призму философской научной мысли // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2-2. – С. 325-334.

8. Hewings M. (2013). *Advanced Grammar in Use*. Cambridge University Press. pp. 294.

Варушкина А.В.

Талагаева Ю.А.

МОДЕЛИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ БЕСПИЛОТНОЙ АВИАЦИИ

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению моделей метафорической номинации предметной области беспилотных летательных систем, чье активное становление происходит в настоящее время. Выделены значимые понятийные области «человек», «живая и неживая природа», «артефакты», которые относятся к базовым категориям метафорического терминообразования.

Ключевые слова: термин, термин-метафора, метафорическая модель, терминообразование.

Наше время является эпохой стремительного развития науки и техники. Неудивительно, что одним из актуальных вопросов современной лингвистики является изучение особенностей, закономерностей становления научно-технической терминологии. Особый интерес исследователей вызывают области новых технологий, появление понятий и концепций в которых влечет за собой необходимость адекватной номинации, формирования терминологического аппарата.

Немаловажным в этой связи представляется и тот факт, что обучение терминологии специальности является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов. Так, способность применять профессиональные термины в коммуникации мыслится значимой составляющей иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих офицеров [1, с. 112].

В свете всего вышесказанного представляется актуальным рассмотрение особенностей становления терминологии беспилотных летательных систем (БЛС), предметной области, активно развивающейся в последние десятилетия. Отметим, что терминсфера беспилотных авиационных летательных аппаратов является малоизученной, поскольку процесс ее формирования происходит в настоящее время и далеко не завершен.

Согласимся с мнением И.Г. Хухуни, чье диссертационное исследование посвящено изучению словообразовательного потенциала терминологических единиц области беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) в русском и английском языках, в том, что обилие терминов-метафор является яркой особенностью данной предметной области (ПО) [12, с. 108].

Как известно, термин, будучи единицей профессионального языка, определяет понятие определенной области знания или деятельности [7, с. 31-32].

Метафорическая номинация относится к семантической модели терминообразования, при которой к дефиниции термина встраиваются ассоциативно-метафорические связи, признаки, существенные для образования нового термина [2, с. 26].

Метафоричность – неотъемлемое свойство человеческого мышления, затрагивающее все без исключения области знаний. Принято считать, что метафора, наряду с другими средствами выразительности, свойственна, в первую очередь художественной литературе и поэзии, где все подчинено созданию яркого образа, и каждое слово должно возбуждать воображение.

Однако в строгих научных текстах и точных технических терминах метафоры также встречаются довольно часто. Причина метафоризации научной речи может быть связана с особенностями нашего восприятия и познания окружающего мира.

Так, согласно теории когнитивной метафоры, разработанной в 1980-х гг. Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, метафора является не просто украшением речи, но отражает специфику процесса мышления и познания окружающей действительности [6]. Роль когнитивной метафоры в формировании новых понятий отмечает и Е.С. Кубрякова, которая считает ее своего рода когнитивным процессом, без которого невозможно получение нового знания [5]. Эффективность когнитивной метафоры, по мнению Г.Г.Молчановой, заключается в том, что она делает «более доступными для понимания абстрактные и сложные процессы, опирается на символическую систему, скрытую в сознании человека, в ней соединено рациональное и идеальное, логическое и эмоциональное» [9].

Сталкиваясь с чем-то новым и непознанным, мы стремимся найти для этого объекта или явления место среди уже знакомых категорий. В процессе категоризации поступающая к органам чувств информация распределяется по рубрикам, объединенным общностью признаков и характеристик. Незнакомые или новые объекты (например, технические устройства и детали), для которых еще нет подходящего слова в языке, мы сравниваем с уже известными нам, порой «заимствуя» для их номинации имеющееся слово или выражение, называющее похожий знакомый предмет. К примеру, таким образом летательные аппараты получают «крылья», «хвосты», «носы» – их элементам даются «знакомые» наименования соответствующих частей организмов людей и животных.

Метафоричность терминов, облегчает их понимание вне узкого круга специалистов, способствуя, по мнению Е.В.Смирновой, приобретению ими такого качества, как внедренность (употребительность) [11, с. 142].

О.С.Зубкова называет метафоры, используемые в научной и технической сфере для обозначения терминов, профессиональными, поскольку они возникают в профессиональном дискурсе и представляют собой словосочетание, состоящее из слов терминологической сферы и лексемы литературного или бытового дискурса. [4, с. 2]. Использование в процессе терминообразования общеупотребительной лексики таких распространенных категорий, как тело и поведение человека и животных, предметы быта (кухонная утварь, одежда и т.д.)

облегчает их понимание. Кроме того, с помощью метафор достигается языковая экономия: вместо длинного описательного термина для обозначения нового предмета или действия можно использовать краткое и знакомое наименование схожего явления или процесса.

Как справедливо отмечает С.С. Гусев, метафоры в технической сфере высвечивают новые свойства, функции предмета [3, с. 128]. Вслед за Л.Г. Федюченко под термином-метафорой мы будем подразумевать динамическую гносеологическую структуру, образующуюся на базе уже известных общенаучных / технических терминов [13, с. 78]. Таким образом, метафорическая номинация имеет междискурсивную природу, совмещая как научный, военный, технический и другие типы дискурсов [8, с. 40].

Отметим, что в целом метафорическая модель терминообразования – не редкость, термины-метафоры – достаточно продуктивная модель пополнения технической терминосферы, ПО металлургии, медицины. Так, среди базовых категорий метафорического терминообразования выделяют такие понятийные области как человек, природа, артефакты (ткань, пища, архитектура) и др. [8, с. 39].

Рассмотрим продуктивные модели метафорического терминообразования предметной области беспилотной авиации.

Сфера «человек» является одним из базовых источников метафорической номинации. Продуктивными для ПО беспилотной авиации представляются следующие модели терминообразования:

действия человека:

ESA “steers” the beam – РЛС с электронным сканированием управляет лучом sensor reading – данные датчиков

отношения:

parent aircraft – самолет-носитель

эмоционально-психологическая сфера:

uncertainty – погрешность

unbiased estimator – несмещенная оценка

robust estimation algorithms – надежные оценки алгоритмов.

Думается, термины-метафоры позволяют более наглядно и доступно передавать научно-технические знания самых разных предметных областей, которые пересекаются в терминосистеме БЛС (авиация, военное дело, сфера автоматизации и ИТ, общенаучная терминология и др.).

Достаточно распространенными моделями терминологической номинации являются природоморфные метафоры, в основе которых – сходство с живой и неживой природой (действия животных, части тела, свойства живой природы):

hover flight – режим зависания

blade flapping – биение лопасти

body frame – корпус ЛА

raw data – исходные данные

antenna swing – разворот антенн

Отметим, что зоометафоры нередко являются основой именных наименований БПЛА производства США, когнитивным источником которых служат образы агрессивных насекомых, хищных птиц, частей тела животных:

Boeing Condor

Aero Vironment Wasp 3

Aero Vironment RQ-Dragon Eye [10].

Иной распространенной метафорической моделью терминообразования ПО БПЛА является артефактная метафора (постройки, части сооружений, предметы):

windmill break state – состояние тормоза ветряной мельницы

threshold value - пороговое значение

vortex ring state – система вихревого кольца

В заключении подчеркнем, что термины-метафоры рассматриваемой предметной области имеют разнообразные структуры: спец. термин+метафора (*sensor reading*), авиац. термин+метафора (*hover flight*), метафора+общенауч. термин (*robust estimation algorithms*) и др. Метафорические термины опираются на общие знания о мире (базовые универсалии), что позволяет в компактной и доступной форме организовать понимание сложных понятийных категорий, отражать специфику данной сферы, с высокой абстрактностью обеспечивать глубокое понимание предмета как специалистами, так и неспециалистами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ванягина М.Р. Оценивание уровня владения иностранным языком в высшей военной школе //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2021. - Т. 26, № 195. - С. 107-118.
2. Володина М.Н. Теория терминологической номинации. - М.: Изд-во Московского университета, 1997. - 180 с.
3. Гусев С.С. Наука и метафора. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 152 с.
4. Зубкова О.С. Метафора в профессиональной семиотике. - Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2011. - 334 с.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. фак. МГУ, 1996. - 245 с.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Под ред. и с предисловием А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
7. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. - 256 с.
8. Мишанкина Н.А. Метафора в терминологических системах: функции и модели //Вестник Томского государственного Университета. – 2012. - № 4(20). - С. 32-45.
9. Молчанова Г.Г. Английский как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация: учебное пособие. - М., 2007. - 381 с.
10. Нагорный В.В., Варушкина А.В. Действительно ли беспилотные летательные аппараты несут угрозу (к вопросу сопоставительного анализа именных названий российских и американских БПЛА). VII Общероссийский студенческий научный форум - 2015 (электронная конференция). – Москва: РАЕ, 2015. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/10014.pdf> (дата обращения 15.01.2024).
11. Смирнова Е.В. Метафора как наиболее продуктивный способ образования новых терминов в кардиологической лексике (на примере английского и русского языков) //

Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. - Майкоп, 2011. - Вып. 2. - С. 142-145.

12. Хухуни И.Г. Формирование новой научно-технической терминосистемы (на материале беспилотных летательных аппаратов). – дисс. ...канд. филолог. наук. - Мытищи, 2022. - 181 с.

13. Федюченко Л.Г. Термины-метафоры как средство передачи технического описания // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. - 2018. - №3 - С.77–86.

Гришина Л.В.

«НАСИЛИЕ» ОТ БЕССИЛИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме адекватности перевода. На примере перевода на русский язык слова *violence* доказывается, что качество перевода напрямую зависит от умения переводчика анализировать контекст и находить те уникальные смысловые соответствия, которые обеспечивают адекватную передачу содержания текста оригинала.

Ключевые слова: адекватность; эквивалентность; перевод; контекст; контекстуальная замена

Сегодня, как никогда, стал актуальным вопрос о качестве перевода. Прежде всего, качественный перевод отличает достаточно полная передача всех основных особенностей оригинального текста, сохранение его смыслового содержания и литературной ценности. Только в этом случае перевод можно считать равноценной заменой оригинала, то есть адекватным.

Равноценность, или адекватность, перевода напрямую связаны с его точностью, другими словами, эквивалентностью. Адекватность и эквивалентность очень часто называют взаимозаменяемыми понятиями. Однако многие теоретики не считают их тождественными, хотя и признают существование тесной взаимосвязи между этими двумя терминами. Такого мнения придерживается В.Н.Комиссаров, который отмечает, что «эквивалентность» обозначает смысловую общность приравниваемых друг к другу единиц языка и речи в то время, как термин «адекватность» имеет более широкий смысл и представляет собой синоним хорошего перевода, который обеспечивает полноту межъязыковой коммуникации в конкретных условиях [4, с. 234]. Из этого следует, что адекватность – это более широкое понятие, и ее неотъемлемой частью является эквивалентность. По мнению В.Н. Комиссарова, адекватность необходимо соблюдать не только на семантическом уровне, но и учитывать прагматические факторы, воздействующих на акт перевода. [4, с. 229]

Похожего взгляда на эквивалентность и адекватность перевода придерживается и Л.С. Бархударов, который утверждает, что план содержания возможно сохранить только в относительном, а не в абсолютном смысле. «Текст перевода не может быть полным и абсолютным эквивалентом текста подлинника», а значит, делает он вывод, невозможно требовать «стопроцентного» совпадения значений, выраженных в текстах оригинала и перевода. [1, с. 11]

Далее в его работе указывается, что переводчику ради сведения семантических потерь к минимуму требуется выбирать те эквиваленты, которые имеют преимущество при передаче смысла в процессе перевода. [1, с. 12] Согласно Л.С. Бархударову, это и есть главная задача переводчика, это и определяет понятие адекватности перевода.

У другого теоретика перевода В.С.Виноградова находим следующее определение адекватности: перевод тем адекватнее, чем выше степень совпадения точных элементарных смыслов в языке оригинала и перевода [2, с. 27]. По его мнению, процесс перевода, который сводится к анализу содержательных компонентов исходного текста и синтезу смысла в материале языка перевода, осуществляется не столько на уровне слов и предложений, сколько на уровне элементарных содержательных компонентов.

Выбор эквивалента, безусловно, определяется контекстом. Это одна из главных его функций. Выбирая то или иное соответствие слову или фразе оригинала в языке перевода, переводчик обязан учитывать тот контекст, в котором это слово или фраза употреблены. Контекст раскрывает потенциал слова и помогает выбрать адекватный вариант, максимально уместный и наиболее полно соответствующий оригиналу.

Совершенно очевидно, что слово вне контекста существует в своем самом основном значении, которое открывает посвященную ему статью в толковом словаре. Согласимся, что изолированное употребление слова – нетипичное явление. К тому же далеко не всегда словарь может дать единственно подходящий эквивалент, который наиболее полно передаст смысл оригинала.

Для раскрытия потенциала языковой единицы обращаемся к контексту: он позволяет определенным значениям и его оттенкам реализоваться в полной мере. И все же здесь надо отметить: большинство исследователей указывают на то, что даже максимально широкий лингвистический контекст не всегда помогает определить, в каком значении употребляется та или иная смысловая единица оригинала. Для адекватного восприятия языковых единиц переводчику приходится учитывать экстралингвистический контекст (внелингвистический, «неязыковой»), а именно все условия процесса коммуникации: время, место и обстановка, а также любые формы реальной действительности, знание которых позволяет верно интерпретировать смысл высказывания и добиться адекватности перевода.

Сущность адекватного перевода предполагает использование замен и соответствий. К этим приемам прибегают при невозможности передачи всех элементов в переводе. Очень часто равнозначность перевода достигается не точной передачей значения слова по словарю, а путем отступления от подлинника и замен. Понимая смысл высказывания и учитывая контекст, переводчик достигает той самой адекватности текста перевода.

Если ни одно из приведенных в словаре значений языковой единицы не подходит к данному контексту, используют так называемую функциональную замену, которая устанавливается для каждого конкретного контекста, не только

лингвистического, но и экстралингвистического, который конкретизирует значение и создает определенный круг смысловых ассоциаций.

Приведем такой пример предложения на русском языке:

Жители восточной части Конго страдают от насилия со стороны многочисленных вооруженных группировок.

Очевидно, что это предложение есть результат неумелого перевода оригинала с иностранного языка на русский. Исходное же предложение на английском выглядит так: *Eastern Congo has been plagued by extreme violence from multiple armed groups.* Кажется бы, в предложении перевода смысл передан достаточно верно и близко к оригиналу, но адекватным такой перевод назвать нельзя, и слово, не позволяющее воспринимать предложение на русском как адекватный перевод, это, конечно же, слово «насилие».

Обратившись к словарю, первое значение английского слова *violence*, которое мы найдем, будет «насилие». Также даются и такие варианты перевода, как: *принуждение, избиение, буйство, хулиганские действия и изнасилование.* (Новый большой англо-русский словарь в трех томах, 1993). В большинстве случаев, к сожалению, ни одно из этих слов не подойдет в качестве равнозначного эквивалента *violence*. От безысходности или просто бессилия переводчик решает остановиться на самом первом из перечисленных вариантов. И надо признать, это достаточно простое и не требующее дополнительных усилий переводческое решение, что называется, вошло в привычку. Современные публицистические тесты «пестрят» этим странным для русского читателя словом «насилие», которое он привык воспринимать, скорее, как юридический термин или психологический феномен, например, «*акт насилия*» или «*насилие над личностью*» (примеры употребления из Словаря русского языка С. И. Ожегова, 1990).

К сожалению, с таким переводческим решением никак нельзя согласиться, тем более оправдать его профессиональным бессилием переводчика. Должно быть, это просто нежелание работать, а поиск контекстуального значения языковой единицы представляют немалую трудность, так как словарь его только подсказывает.

Английское слово *violence* и русское «насилие» несмотря на то, что в словарях представлены как главные соответствия, совершенно не совпадают по своему функционалу. Английское понятие намного шире и включает в себя все случаи неоправданного применения силы, жестокости. Можно сказать, что это некая доминанта целого ряда слов, обозначающего все, что с этим понятием связано. Именно поэтому оно стало таким частотным в современном английском, особенно в газетно-публицистических текстах, описывающих всевозможные конфликтные ситуации противостояния сторон с применением силы:

The violence, which erupted on Monday during clashes between supporters and opponents of the new citizenship law, has killed at least 18 people and wounded more than 200 others. Возможный перевод: *В понедельник в результате*

ожесточенных столкновений между сторонниками и противниками нового закона о гражданстве, погибли 18 и ранено более 200 человек.

The escalation of violence in the region risks worsening Turkey's relations with Mr Assad's main backer – Russia. Возможный перевод: **Вследствие эскалации конфликта (боевых действий)** отношения между Турцией и главным союзником Сирии – Россией – могут ухудшиться.

Changes in the Middle East in recent years have made it more likely that violence in one place could ignite violence elsewhere. Возможный перевод: Из-за перемен, произошедших на Ближнем Востоке за последние годы, выросла вероятность того, что **военный действия/ война** в одном месте могут спровоцировать **военные действия/ войну** в любом другом.

His Palestinian counterpart Riyad Mansour called for an immediate end to the violence. Возможный перевод: Постоянный наблюдатель Государства Палестина при Организации Объединённых Наций Рияд Мансур призвал к немедленному прекращению **кровапролития/ боевых действий/ ракетных обстрелов**.

The election campaign was marred by violence that culminated in the murder of an anti-corruption candidate in August. Возможный перевод: Во время предвыборной кампании было совершено несколько **покушений** на представителей от партий, а в августе был убит кандидат, выступавший за борьбу с коррупцией.

Democrats presenting the case to convict Mr Trump accused him of cultivating, praising and channeling violence. Возможный перевод: Выступавшие на слушаниях в Конгрессе по делу Трампа представители Демократической партии обвинили его в подстрекательстве, одобрении и направлении действий протестующих при во время **штурма Капитолия/ здания Конгресса**.

In a statement, the government said it was clear that it was facing an orchestrated campaign of street violence rather than a peaceful movement. Возможный перевод: В заявлении правительства говорилось об очевидности того, что ему приходится иметь дело не с мирными протестами, а с хорошо организованной кампанией уличных **беспорядков**.

The rally turned violent. Возможный перевод: Митинг закончился **беспорядками/ столкновениями** (например, с полицией).

Как видим, ни в одном из приведенных выше предложений нельзя применить для перевода слова *violence* те соответствия, которые предложил словарь. Все эти случаи требуют обращения к контексту, и в первую очередь контексту экстралингвистическому. Переводчику необходимо провести небольшое исследование: какой частный случай «неоправданного применения силы или жестокости» описывается в каждом конкретном случае, включая место, время и обстоятельства произошедшего, то есть обратиться к «неязыковому» контексту, или изучить, как пишет В.В. Елисеева, «жизненную ситуацию». [3, с. 30-31] Именно в результате анализа каждого контекста и определяется выбор эквивалента. Вполне возможно, что в зависимости от него контекстуальная замена будет уникальна, и ее семантика будет совпадать только

в данном окружении, как, например, в предложении о выборах в Эквадоре, где во время избирательной компании было совершено несколько покушений на некоторых из ее участников.

Что касается перевода слова *violence* в первом из упомянутых предложений, то, очевидно, речь в нем идет о *terrore* по отношению к жителям восточной части Конго, и поэтому предложение по-русски будет звучать, например, так: *Восточную часть Конго терроризируют многочисленные вооруженные группировки*. Благодаря такому сохранению контекстуального значения обеспечивается полное соответствие смысла оригинала и перевода.

Выбор контекстуального значения языковой единицы по сути своей представляется собой тот элемент творчества, который с полным основанием дает право считать процесс перевода искусством. Доказано, что трудности перевода связаны не со знанием слов или грамматических конструкций. Качество перевода напрямую зависит от способности переводчика находить те лингвистические закономерности, которые определяют место каждой языковой единицы в соответствующем семантическом окружении, то есть, которые диктуют единственную контекстную возможность адекватной передачи содержания текста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). - М.: Международные отношения, 1975. - 240 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). - М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Елисеева В.В. Лексикология английского языка: Учебное пособие. -СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. - 80 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). - М.: Высшая школа, 1990. - 253 с.
5. Гришина Л.В. Совершенствование переводческих навыков будущими дипломатами. Учебное пособие (В2-С1). Квант-Медиа. Москва. 2023. 150 с.

Казанцев С.В.

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые тенденции использования фразовых глаголов в английском дискурсе международных отношений и внешней политики. Сравнивается насыщенность фразовыми глаголами материалов, ориентированных на внутреннюю и внешнюю аудиторию, а также заголовков и текста статей. Приводятся примеры с наиболее употребительными фразовыми глаголами, взятые из актуальной англоязычной периодики.

Ключевые слова: перевод, фразовые глаголы, идиоматичность, тенденции использования, внешнеполитический дискурс.

Фразовый глагол – 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 определяется как невыводимость значения целого языкового образования из совокупности значений входящих в него частей [1, с. 34; 2, с. 11]. Перевод фразовых глаголов, вследствие их идиоматичности, часто представляет собой определённую трудность и необходимость обращения к большим качественным словарям.

Фразовые глаголы более характерны для разговорного английского, однако всё чаще проникают и в язык печатных изданий, и в язык масс-медиа, о чём свидетельствует анализ распространённости фразовых глаголов, например, в экономическом дискурсе [3]. Collins Cobuild Idioms Dictionary 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 в разговорной манере донести свою позицию по описываемому вопросу [4].

Например, с фразовыми глаголами всего лишь с глагольной основой **BE** и **BACK** можно привести следующие примеры, взятые из текущих материалов по международным отношениям и внешней политике:

back away – ВЫХОДИТЬ (ИЗ СОГЛАШЕНИЯ) (A WSJ report suggested Trump's *backing away* from the Paris Agreement might be softened)

back down – ОТСТУПАТЬ, ПРИЗНАВАТЬ ОШИБКУ (President Donald Trump, for all his bluster and outward aggression, eventually *backs down* when circumstances are right)

back off – ОТСТУПАТЬ (If they have any sense of self-preservation, they'll *back off*, pull their ships out of the Delta)

back out – ВЫХОДИТЬ (ИЗ ПРОЕКТА), ДАВАТЬ ЗАДНИЙ ХОД (The pageant was originally scheduled to be held in Macau, but the host committee backed out)

back up – ПОДДЕРЖИВАТЬ (A top aide to President Donald Trump on Wednesday struggled to *back up* the president's push for a GOP-backed bill)

be after smb – ПРЕСЛЕДОВАТЬ (However, let's see what Hungary *is after* while flirting with Russia in the energy sphere)

be around – СУЩЕСТВОВАТЬ (He said that Saudi Arabia 'would not *be around*' were it not for 'the cloak of American protection')

be behind on – ЗАДЕРЖАТЬ/ПРОСРОЧИТЬ (ПЛАТЕЖ) (Many Member Governments *are behind on* their payments to the EU regular budget)

be down to – ОБЪЯСНЯТЬСЯ (South Korea's success in the arms business *is down to* competitive costs, high-quality weaponry and swift delivery)

be in for – (КОГО-Л.) БУДЕТ ОЖИДАТЬ (ЧТО-ТО НЕПРИЯТНОЕ) (Then whoever arrives on our shores first, be it England or Spain, will *be in for* a most unwelcome surprise)

be in on – БЫТЬ ЗАМЕШАНЫМ (В ЧЕМ-Л.) (Should we maybe think about the fact that Russia could *be in on* this?)

be through – ЗАКАНЧИВАТЬ(СЯ) (These developments should *be through* by the end of the month)

be up to (smb) – ЗАВИСЕТЬ ОТ КОГО-Л. (President Putin said that *was up to* the Syrian people to decide)

be up to (smth) – СООТВЕТСТВОВАТЬ (We must *be up to* the challenge)

Можно также отметить две очевидные тенденции использования фразовых глаголов в английском внешнеполитическом дискурсе.

1. Более интенсивное использование фразовых глаголов в материалах, ориентированных на внутреннюю аудиторию.

Эта тенденция является следствием такого свойства фразовых глаголов, как их широкое использование преимущественно носителями языка. Достаточно сравнить материалы из внешнеполитических разделов английских изданий *The Economist* или *The Financial Times*, или американской ежедневной газеты *The Wall Street Journal*, примеры из которых были приведены выше, с материалами *BBC World Service*. В последних применение фразовых глаголов в основном ограничено простейшими случаями, которые изучаются с начального уровня обучения английскому и которым часто нет альтернатив. В упомянутых СМИ можно наблюдать практически неограниченное использование фразовых глаголов, что является косвенным свидетельством того, что контент не предназначен для неподготовленного в плане языка потребителя.

2. Частое использование фразовых глаголов в заголовках статей.

Например, статья из издания *The Economist* об ужесточении «зеленой» политики, проводимой властями штат Калифорния, озаглавлена «California cracks down on carbon-intensive businesses» («Калифорния *принимает решительные меры* против компаний, интенсивно использующих углеводороды»), в то время как в самой статье этот фразовый глагол (*crack down*) не используется. Это объясняется желанием авторов или редактора привлечь внимание к материалу употреблением широко известного (носителям языка) термина, а заголовок - это, естественно, то, что читатель видит в первую очередь.

Статья из *The Wall Street Journal* имеет заголовок «The Marines Transformed to Take On China. Will They Be Ready for Everything Else?» («Морскую пехоту трансформируют, чтобы *бросить вызов* Китаю. Будет ли она в состоянии решать все остальные задачи?»). Как и в первом случае, в тексте самой статьи фразовый глагол (*take on*) не используется.

Интересно, что, с другой стороны, в американском неоконсервативном журнале *The National Interest*, пишущем о международных отношениях, в заголовках статей мы не найдём идиоматичных фразовых глаголов, вероятно,

вследствие именно его консервативной направленности, которая, с точки зрения редакции, должна проявляться во всём, включая стиль заголовков.

В заключении надо отметить, что всё более широкое использование фразовых глаголов в публицистике, включая внешнеполитический дискурс, ведёт к необходимости уделения большего внимания их изучению как важного компонента современного печатного английского предложения для облегчения понимания его смысла, в особенности при необходимости быстрого его восприятия в отсутствие хорошего словаря под рукой.

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. Казанцев С.В. О некоторых тенденциях использования фразовых глаголов в английском экономическом дискурсе // В сборнике: Материалы IV ежегодной международной научной-практической конференции. М., ДА МИД РФ, 2021. С.768-772.
4. Collins COBUILD Idioms Dictionary. Harper Collins Publishers, 2006. 511 p.

Корниенко Ю.М.

ГЛАГОЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ОТ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ В ИВРИТЕ

***Аннотация.** В статье на примере образования глагольных основ рассматривается вопрос о возможности использования в качестве источника пополнения в иврите запаса корневых морфем слов из иностранных языков, структурно отличающихся от семитских. Отмечаются особенности таких образований, выдающие их иностранное происхождение. **Ключевые слова:** Словообразование, корень, корневые согласные, словообразовательная модель, трансфикс, диффикс*

Одним из самых распространенных способов словообразования в семитских языках вообще и иврита в частности заключается в соединении двух прерывистых морфем: корня и трансфикса (или диффикса) - аффикса, который, в отличие от инфикса, состоит из нескольких фонем, дистантно вставленных между фонемами корня. [2] «Корень» - морфологически выделяемый из совокупности основ «каркас» из согласных, из которых путем набора разных гласных и аффиксов как бы строятся основы и слова» [1, с. 134], является важным элементом морфологической и словообразовательной системы языка. Для именного словообразования используются и другие способы, но все глаголы образуются только так. Простая глагольная основа содержит только корневую морфему и диффикс.

Расширенные глагольные основы могут содержать также префиксальную часть. Еще одним средством образования глагольных основ является морфологическое удвоение второго корневого согласного.

Совокупность элементов глагольной основы, со строго фиксированными местами для каждого согласного корневой морфемы, образуют глагольную словообразовательную модель.

Оба типа морфем – и корневая и трансфиксальная – не существуют самостоятельно, они реализуются только в составе конкретной лексической единицы. В составе корневой морфемы, несущей основное обобщенное лексическое значение, могут быть от двух до четырех согласных, но чаще – три.

Система глагола представляет собой совокупность основ (первичная основа, расширенные основы), передающие разные модификации значения: интенсивность, частоту действия, каузативность, устремление и т.д. [1, с. 17].

Структурно глагольные словообразовательные модели можно разделить на трансфиксальные, т.е. для образования глагольной основы используются только набор гласных, например: -А-А- l-А-м-А-d – он учил, -А-Е- у-А-š-Е-n – он спал, - А-О- у-А-к-О-l – он мог , которые помещаются в строго определенные места между корневыми согласными.

В глагольных основах с гласными -I-Е- и -U-А- присутствует еще один словообразовательный элемент – геминация (удвоение) второго согласного корня. Однако, поскольку в современном иврите удвоение не реализуется, то вполне уместно считать отличительным признаком основ этого типа именно последовательность гласных, например: /tIyyEl/ [tIyEl] – гулять, совершать прогулку; /dIbbEr/ [dIbEr] – говорить, разговаривать; /dUbbAr/ [dUbAr] – речь шла о.

Префиксальные. Глагольная словообразовательная модель, имеющая префиксальную часть до первого корневого согласного, например, ni- -А-, hi- -I-, ho/u- -А- niknAs - *входить*; hiknIs - *вводить, вносить*; hUknAs – *быть введенным, внесенным*; hit-А-Е- hitlAbEš – *одеваться*.

В зависимости от состава согласных корневой морфемы перечисленные формы глагольных основ могут незначительно варьироваться.

Структуру глагольных основ можно представить в виде формул, в которых С₁ означает согласный корня, а маленькая цифра справа – позицию (место) в составе корня. Гласные же являются обязательной частью глагольной основы с фиксированным местом и качеством гласного.

Простая основа. С₁аС₂аС₃ С₁аС₂еС₃ С₁аС₂оС₃

Расширенные основы.

Удвоение второго корневого согласного С₁iС₂С₂еС₃ С₁uС₂С₂аС₃

Префикс niС₁С₂аС₃ hiС₁С₂iС₃ ho/uС₁С₂аС₃

Префикс и удвоение второго корневого согласного hitС₁аС₂С₂еС₃

В этих формулах можно обозначить только места для корневых согласных. Тогда они будут иметь такой вид.

Простая основа □₁а□₂а□₃ □₁а□₂е□₃ □₁а□₂о□₃

Расширенные основы.

Удвоение второго корневого согласного $\square_1 i \square_2 \square_2 e \square_3$ $\square_1 u \square_2 \square_2 a \square_3$

Префикс $ni \square_1 \square_2 a \square_3$ $hi \square_1 \square_2 i \square_3$ $ho/u \square_1 \square_2 a \square_3$

Префикс и удвоение второго корневого согласного $hit \square_1 a \square_2 \square_2 e \square_3$

Из приведенных выше формул глагольных основ видно, что в некоторых из них второй корневой согласный C_2 удваивается, т.е. корень превращается в четырехбуквенный. В силу особенностей фонологической системы в иврите действуют ряд запретов на встречаемость некоторых согласных фонем в пределах корневой морфемы. Это касается тех позиций, в которых при словообразовании или словоизменении эти согласные должны образовать кластер, т.е. последовательность двух согласных без гласного между ними.

В словарь современного иврита вошло немало глаголов, образованных от иностранных слов. Большинство из них образовано по моделям $\square_1 i \square_2 \square_2 e \square_3$ $\square_1 u \square_2 \square_2 a \square_3$ $hit \square_1 a \square_2 \square_2 e \square_3$

Глаголы $bIssEs$ – *основать, создать* и $hitbAssEs$ – *укрепиться* связаны со словом *базис* (греч. *басис*);

$tShrEn$ – *звонить по телефону* связано со словом *телефон*;

$sImEs$ – *посылать СМС* связан со словом *СМС*;

$pIstEr$ – *пастеризовать* связано с именем Луи Пастера, в честь которого был назван процесс *пастеризации*;

$tIrpEd$ – *торпедировать* и $tUrAd$ – *был торпедирован* связаны со словом *торпеда*;

$dIkIEm$ – *декламировать* связан со словом *декламация*;

$dIskEs$ – *дискутировать* связан с английским словом *discuss*;

$sInxrEn$ – *синхронизировать* связан со словом *синхронный*;

$dIplEm$ – *вручить диплом, дипломировать* связан со словом *диплом*;

$fIntEz$ – *фантазировать* связан со словом *фантазия*;

$tIgrEf$ – *телеграфировать* связан со словом *телеграф*;

$sIbsEd$ – *субсидировать* связан со словом *субсидия*;

$fIbrEk$ – *фабриковать* связан со словом *фабрикация*;

$nItrEl$ – *нейтрализовать* связан со словом *нейтрализация*;

$pItrEl$ – *патрулировать* связан со словом *патруль*;

$mIksEm$ – *максимизировать* связан со словом *максимум*;

$hIpnEt$ и $hUrAt$ – *гипнотизировать* и *быть загипнотизированным* связаны со словом *гипноз*;

$fIrtEt$ – *флиртовать* связано со словом *флирт*;

Отмечены несколько случаев образования глаголов по другим моделям.

$hiSprIc$ – *разбрызгивать воду или другую жидкость* связан со словом *шприц*;

$hisnIf$ – *нюхать или вдыхать (наркотики)* связан с английским *Sniff* [3, с. 171].

В иврите действуют правила, регулирующие появление смычного или целевого варианта фонем b/v, k/x, p/f. Поэтому, если в составе согласных из иностранного слова встречаются эти звуки, в иврите возможны фонетические замены. Например, согласный f в корне t-l-f-n от слова телефон, в иврите заменяется на p, то есть не tllfEn, а tllpEn, что соответствует правилам. С другой стороны, в некоторых случаях, в нарушение этих правил, заимствованные согласные сохраняются, и они становятся признаком «иностранного» происхождения слова. Например, глаголы flbrEk и flIrtEt нарушают правила и начинаются со звука f, а, согласно правилам, в иврите в этой позиции возможен только звук p. В глаголе sIbsEd в позиции второго корневого появляется b вместо v.

В глаголе flIrtEt в позиции первого корневого располагаются два согласных, в глаголе hišprIc также два согласных располагаются в позиции второго корневого. В глаголах sInxrEn и tllgrEf также два согласных располагаются в позиции третьего корневого. Несмотря на морфологические различия глаголы hišprIc, sInxrEn и tllgrEf имеют одинаковую слоговую структуру. Изучение состава согласных, которые занимают место одного согласного в корне, показывает, что это возможно только, если вторым согласным в этой паре будет сонорный l или r.

Возможно, причиной образования таких форм, явно не соответствующих правилам дистрибуции звуков в иврите, является стремление сохранить звуковое сходство со словом, из которого были извлечены корневые согласные. Так глагол flIrtEt гораздо легче соотнести со словом *флирт*, нежели глагол, который мог бы иметь форму flIrEt; или глагол hišprIc легче ассоциируется со словом *шприц*, чем предполагаемый глагол šIprEc; sIbsEd легче ассоциируется со словом *субсидия*, чем более нормативный sIvsEd, а flbrEk легче, чем pIbrEk.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гранде Б.М. Введение в сравнительное изучение семитских языков//Изд-во «НАУКА». – М., 1972. С. 442
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань: Изд-во "Пилигрим". 2010 // Режим доступа: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/ (Дата обращения: 25.01.2024)
3. Шварцвальд Ора (Родриг). Праким бэморфологйа иврит//Тель-Авив, 2002, кэрэх гимэль. – С. 352.

Кремер И.Ю.

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРМИНА КАК ЕДИНИЦЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация: Настоящий доклад посвящен термину в системе профессионального языка. Основное внимание обращено характеристике военных немецкоязычных терминов, а именно,

их дефиниции, классификации и пути вхождения в терминологический фонд профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: профессиональный язык; военная лексика; термин; терминологические группы

В связи с бурным развитием общества, науки, техники и технологий лингвистическая наука всё чаще стала обращаться к системному исследованию различных сфер профессиональной коммуникации и обслуживающих их лексических пластов языка, в первую очередь, терминологических вокабуляров. В настоящее время исследуются особенности функционирования различных профессиональных «языков», лингвистическая структура терминов и способы их образования. Тем самым лингвистика вносит огромный вклад в упорядочение терминологий. Актуальность настоящего доклада обусловлена потребностью тщательного изучения терминологической военной лексики, что продиктовано интеграцией в военной сфере и необходимостью грамотного использования техники в военных условиях.

Для определения места термина в профессиональной коммуникации необходимо обратиться к положениям в отечественном и зарубежном языкознании. Многие немецкие лингвисты обращаются в своих работах к понятию «*Fachsprache*» (рус. «профессиональный язык»). Так, Лотар Хоффманн даёт следующее определение: «Профессиональный язык» (*Fachsprache*) - это совокупность всех языковых средств, используемых в профессионально ограниченной сфере коммуникации с целью обеспечения понимания между людьми, занятыми в данной сфере. Под совокупностью всех языковых средств понимается не только своего рода инвентарий фонетических, морфологических и лексических элементов, но и функциональное воздействие во всех возможных в этой сфере коммуникативных актах. Под сферой коммуникации понимается область социальной действительности, в рамках которой используется тот или иной профессиональный язык. Содержание и в определённой степени форма языковой коммуникации определяется производственной деятельностью» [3, с. 325]. Большинство отечественных языковедов говорят о «профессиональной лексике» (нем. «*Fachwortschatz*», «*Fachvokabular*»). По мнению И. И. Чернышёвой следует говорить не о каких-либо особых «языках», а об особом пласте лексики, об особом словарном составе, развивающемся в различных социальных и профессиональных группах по общим правилам данного языка [1, с. 43].

Известно, что словарный состав обиходного немецкого языка (нем. *Alltagssprache*) без профессиональной лексики насчитывает, по оценкам авторского коллектива Универсального словаря немецкого языка издательства DUDEN, около 500 000 слов, причём его центральное ядро, т.е. активная лексика, составляет всего лишь около 70 000 слов [2, с.156]. Однако профессиональная лексика всех отраслей знания значительно превышает объём общеупотребительной лексики. Таким образом, профессиональная лексика уже в силу своей объёмности и постоянного обновления была и остаётся объектом пристального внимания лингвистов.

Справедливо утверждать, что профессиональную лексику нельзя полностью отождествлять с терминологией. Она включает в себя терминологическую лексику, составляющую ядро профессиональной лингвосистемы, и нетерминологическую, остающуюся на периферии системы.

Данный подход вполне применим и для военной лексики («*militärische Fachsprache*»), в которой количественное соотношение этих двух составляющих оказывается явно непропорциональным. Меньшую часть профессиональной военной лексики составляют термины. Большая же её часть приходится на различные нетерминологические категории слов. К нетерминам относятся номены, профессионализмы, профессиональные жаргонизмы, онимы и военные команды.

В определении термина большинство лингвистов едины во мнении, что термин – это, прежде всего, номинативное слово или номинативное словосочетание, т.е. имя существительное либо словосочетание с именем существительным в качестве опорного слова, а также имя прилагательное и глагол, используемые для именованя общих понятий. К термину предъявляются следующие требования: термин толкуется только с помощью дефиниции; термин должен быть по возможности кратким; термин рассматривается как элемент конкретной терминологической системы; содержательный план термина приближается к высшей степени понятийной абстракции, понимание термина предполагает профессиональное знание системы обозначаемых предметов, явлений и понятий (Реформатский; Даниленко; Шелов; Лейчик; Канделаки; Гринев; Васильева; Головин; Суперанская; Моисеев; Лотте; Городецкая и др.).

Термин (нем. *Terminus, Fachwort*) представляет собой единство понятия (нем. *Begriff*) и его номинации (нем. *Benennung*). В качестве «понятия» принимается единица мысли, сформированная из множества предметов (нем. *Gegenstand*) с выявлением общих для этих предметов признаков с помощью абстракции. Под «номинацией» понимается обозначение понятия одним или несколькими словами [4, с.416].

Дефиниция термина представляет собой развёрнутую статью с высокой степенью понятийной абстракции и привязкой к смежным понятиям. Проиллюстрируем это на примере статьи, дефинирующей содержание военного термина «*Kampfpanzer*» (рус. «боевой танк»):

Der Begriff «Kampfpanzer» bezeichnet ein gepanzertes Kampffahrzeug mit Eigenantrieb und hoher Feuerkraft - in erster Linie aus einer zur Bekämpfung von gepanzerten und anderen Zielen erforderlichen Panzerkanone mit hoher Mündungsgeschwindigkeit zum Schießen im direkten Richten das über eine große Geländegängigkeit und einen hohen Grad an Selbstschutz verfügt und das nicht in erster Linie für den Transport von Kampftruppen konstruiert und ausgerüstet ist. Solche gepanzerten Fahrzeuge dienen als Hauptwaffensysteme von Panzer- und sonstigen gepanzerten Truppen der Landstreitkräfte.

Kampfpanzer sind gepanzerte Kettenkampffahrzeuge, deren Leergewicht mindestens 16,5 metrische Tonnen beträgt und die mit einer um 360 Grad seitlich

schwenkbaren Kanone mit einem Mindestkaliber von 75 Millimetern ausgerüstet sind. Außerdem gelten alle gepanzerten Radkampffahrzeuge, die in Dienst gestellt werden und alle anderen oben genannten Kriterien erfüllen, ebenfalls als Kampfpanze.

В приведённых дефинициях определены технические особенности двух образцов военной техники, их вооружение и оснащение, боевые задачи. Таким образом, слова «Kampfflugzeug» и «Kampfpanzer» и соответственно все остальные наименования видов боевой техники можно рассматривать как термины. Вместе с тем все узлы и детали техники (Rad, Kette, Raupе, Turm, Rohr, Kugellager, Bolzen, Schraube, Scheibe и т.д.) следует отнести к номенклатуре.

В исследованиях военных терминов особого внимания заслуживает вопрос их классификации. Учеными выделяются группы военных терминов на основании их соотнесённости с определённой предметной областью. Назовем эти группы:

1) военные термины и терминологические словосочетания, связанные с тактикой ведения боевых действий, например:

«Verteidigung, die» (рус. «оборона»), «tief gestaffelte Verteidigung» (рус. «глубоко эшелонированная оборона»), «Verteidigung eines befestigten Raumes» (рус. «оборона укреплённого района»), «vorderer Rand der Verteidigung» (рус. «передний край обороны»),

«Angriff, der» (рус. «атака»), «blinder Angriff» (рус. «ложная атака»), «zum Angriff vorführen» (рус. «выдвинуться на рубеж атаки»), «Angriff von hinten» (рус. «атака с тыла»),

«Feind, der» (рус. «противник»), «zäh kämpfender Feind» (рус. «ожесточённо сопротивляющийся противник»), «Lösen vom Feind» (рус. «отрыв от противника»), «am Feind sein» (рус. «находиться в непосредственном соприкосновении с противником»), «den Feind darstellen» (рус. «имитировать противника»), «Feindlage, die» (рус. «положение противника»), «eigene Lage» (рус. «положение своих войск»).

2) военные термины, относящиеся к разработке военных доктрин, стратегий, концепций и программ, например:

«Landesverteidigung, die» (рус. «оборона государства»), «Bedrohungspotential, das» (рус. «номенциальная угроза»), «Verteidigungsfall, der» (рус. «военное положение»), «Notstandsituation, die» (рус. «чрезвычайная ситуация»), «Krisenbewältigung, die» (рус. «урегулирование кризисных ситуаций»), «wehrtaugliche Bevölkerung» (рус. «население, годное к военной службе»), «Mobilmachung, die» (рус. «мобилизация»), «Einsatzbereitschaft, die» (рус. «боеготовность»), «Abschreckungsdoktrin, die» (рус. «доктрина сдерживания»), «Raketabwehrprogramm, das» (рус. «программа противоракетной обороны»), «SDI-Programm» (рус. «программа стратегической оборонной инициативы» или «программа космической обороны»).

3) военные термины, регламентирующие исполнение обязанностей военной службы, например:

«Musterung, die» (рус. «медицинское освидетельствование»), «Wehrpflicht, die» (рус. «воинская обязанность»), «Freistellung vom Wehrdienst» (рус. «освобождение от военной службы»), «Wehrsold, der» (рус. «денежное довольствие военнослужащего»), «in der Reserve» (рус. «в запасе»), «Dienstvorschrift, die» («устав»), «militärische Grußpflicht» (рус. «отдание воинской чести»), «feierliches Gelöbniß» (рус. «торжественная присяга»), «persönliches Beispiel des Vorgesetzten» (рус. «личный пример командира»), «beispielgebende Haltung» (рус. «подобающая осанка»), «Ankündigungskommando und Ausführungskommando» (рус. «предварительная и исполнительная команды»), «der Dienstgradhöchste» (рус. «старший по званию»), «Wendung, die» (рус. «поворот на месте»), «Vorbeimarsch, der» (рус. «прохождение торжественным маршем»), «Meldung, die» (рус. «доклад») и т.д.

4) данная группа военных терминов представляет собой техногlossарий, например, дефиниция понятия «боевой самолёт».

Der Begriff «Kampfflugzeug» bezeichnet ein Starrflügel- oder Schwenkflügelflugzeug (рус. «самолёты с неизменяемой и изменяемой геометрией крыла»), das für die Bekämpfung von Zielen durch den Einsatz von gelenkten Flugkörpern, un gelenkten Raketen, Bomben, Bordmaschinengewehren, Bordkanonen oder anderen Zerstörungswaffen bewaffnet und ausgerüstet ist, sowie jedes Modell oder jede Version eines solchen Flugzeugs, das andere militärische Aufgaben wie z.B. Aufklärung oder elektronische Kampfführung wahrnimmt. Der Begriff «Kampfflugzeug» schließt primäre Schulflugzeuge nicht ein.

Следовательно, четвёртую предметную группу военных терминов составляют материальные предметы из области военной техники, классифицируемые по понятийным признакам в некоторый вид, например:

«Maschinenpistole, die» (рус. «автомат»), «Panzer, der» (рус. «танк»), «Schützenpanzer, der» (рус. «бронетранспортёр»), «Mörser, der» (рус. «миномёт»), «Jagdbomber, der» (рус. «истребитель-бомбардировщик»), «Zerstörer, der» (рус. «эскадренный миноносец»), «Korvette, die» (рус. «малый сторожевой корабль»), «Torpedo, der» (рус. «торпеда») и т.д.

Кроме того, к этой группе терминов относятся также все названия тактико-технических характеристик оружия, например:

«Höchstgeschwindigkeit, die» (рус. «максимальная скорость»), «Treffwahrscheinlichkeit, die» (рус. «вероятность попадания в цель»), «Schussweite, die» (рус. «дальность стрельбы»), «Beweglichkeit, die» (рус. «мобильность»); «Belastbarkeitsgrenze der Panzerung» (рус. «прочность брони»); «Betriebsvorrat, der» (рус. «запас топлива»), «Fahrbereich Gelände» (рус. «запас хода по пересечённой местности»), «Kampfbeladung, die» (рус. «боекомплект»), «Waten, das» (рус. «глубина брода») и т.д.

В заключение следует отметить, что в процессе вхождения в терминологический фонд термин проходит определённые фазы своего становления, которое может выразиться в замене нескольких вариантов одним вариантом или превращением линейного словосочетания в вербальную аббревиатуру. В качестве предтермина для номинации нового понятия обычно

выступают развёрнутые синтаксические конструкции. Предтермины отличаются от терминов временным характером, неустойчивостью формы, невыполнением требований краткости и общепринятости. В большинстве случаев со временем предтермины вытесняются терминами Неудачные в лингвистическом отношении предтермины становятся квазитерминами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гринев С. В. Введение в терминоведение. М., 1993. 309 с.
2. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах: Учеб. пособие для филол. спец. вузов. М, 1987. 105 с.
3. Лопатин В. В. Аббревиатура // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. 683 с.
4. Mausser, Otto. Die deutsche Soldatensprache [Text] / Das deutsche Volk, sein Wesen, seine Stände. Band 9. – Leipzig, 1934.– S. 426-472.

Назаренко А.И.

ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК СЕГОДНЯ: АНГЛИЗАЦИЯ НА ГОСУДАРСТВЕННОМ УРОВНЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы широкомасштабной англизации в современном итальянском языке, злоупотребление англицизмами в языке государственных учреждений и дискурсивная гибридизация, ведущая к «загрязнению» италиязычной среды. Особое внимание уделяется англифицированным названиям нескольких проектов, недавно запущенных итальянскими министерствами, и выдвигаются предположения о причинах этой тенденции. В заключение отмечается, что для защиты итальянского языка необходимо разработать эффективную политику на государственном уровне.

Ключевые слова: англизация; англицизмы в итальянском языке; псевдоанглицизмы; язык государственных учреждений; гибридизация дискурса; языковая политика; национальная идентичность

6 декабря 2023 года произошло знаменательное для Италии событие: итальянское оперное пение было включено в список нематериального культурного наследия человечества. Комитет всемирного наследия ЮНЕСКО отметил, что это особый способ исполнения, подразумевающий сочетание музыки, драматургии и актерского мастерства, способствующий формированию социокультурной памяти и служащий платформой для диалога поколений. В момент подачи заявки в 2022 году занимавший пост министра культуры Дарио Франческини отмечал, что оперное пение – это одно из самых аутентичных и своеобразных достояний Италии, получившее распространение во всем мире.

Известие о решении Комитета ЮНЕСКО вызвало в стране восторженную реакцию. Важно, что в своих комментариях многие политики и деятели культуры обращали внимание на вклад оперного пения в распространение итальянского языка в мировом масштабе, подчеркивая, что оно является своеобразным мостом для понимания и признания итальянской культуры в мире. Так, заместитель

министра культуры Джанмарко Мацци отметил, что «это признание 400-летней истории итальянского оперного пения – той формы искусства, которая также выполняет и задачу продвижения нашего языка в мире, сохраняя его живым» [6]. Изучение итальянского языка является необходимым этапом для певцов самых разных национальностей, готовящихся связать свою карьеру с оперной сценой.

Говоря о значительном вкладе оперного пения в сохранение итальянского языка во всем мире, сопрано Кармела Ремиджио подчеркнула, что «итальянский язык – особенный, его звучание подобно пению даже в обычном разговоре» [12]. «Наше оперное пение родилось на прекрасном языке, изобилующем гласными звуками, что позволяет составлять длинные мелодичные фразы. Именно это делает его уникальным в своем роде, неповторимым искусством» [12], – прокомментировал новость композитор Марко Тутино. «Я пою в театрах всего мира, и, когда я исполняю оперы на итальянском, это вызывает гораздо больший восторг у зрителей. Они говорят, что у итальянского языка самое прекрасное звучание» [8], - отметил баритон Лука Сальси.

Итальянский язык всегда воспринимался иностранцами как красивый и музыкальный, и во многом благодаря этим качествам сейчас входит в число самых изучаемых в мире. Следовательно, он может служить одним из инструментов «мягкой силы» и помогать Италии в укреплении своих позиций не только в сфере культуры, но и в других областях.

Практическую значимость для страны признания, полученного оперным пением, обозначила министр туризма Италии Даниэла Сантанке: «Эта новость вызывает у нас гордость... Италия укрепила свои позиции в элите стран с самым большим количеством признанных элементов культурного наследия. Это решение будет способствовать дальнейшему использованию таких уникальных явлений как оперное пение для привлечения и увеличения туристических и экономических потоков. Именно поэтому Министерство туризма работает над продвижением итальянской культуры в мире» [8].

Интересно проследить, как же на деле используется потенциал итальянского языка для повышения имиджа Италии в таких важных сферах, как туризм, культура, дипломатия, экономическое развитие и спорт. В данной статье мы рассмотрим несколько конкретных инициатив в этих областях, предложенных на национальном уровне в последние годы.

Весной 2023 года уже упомянутая министр туризма Даниэла Сантанке объявила о запуске рекламной кампании по продвижению достопримечательностей и природных красот Италии с целью привлечения еще большего количества туристов со всего мира. Эта, на первый взгляд, прекрасная задумка подверглась критике сразу же после выпуска рекламного ролика, в котором было обнародовано название кампании: «*Open to meraviglia*» (в качестве «перевода» этой фразы можно предложить вариант '*Open to чудо*').

На родине Данте уже привыкли к тому, что местные политики любят называть все нововведения малопонятными англицизмами [4; 5], однако идея продвигать Италию в мире при помощи не прекрасного итальянского языка и даже не английского, а некоего гибридного итанглийского, вызвала особо бурную

реакцию: от смеха до негодования. Отмечалось, что название, ориентированное на привлечение иностранных туристов, будет абсолютно не понятно за пределами Италии. Слово *meraviglia* не относится к широко известным в мире итальянским словам, а его произношение затруднительно, так как мало кто из иностранцев знает, что в сочетании “*glia*” первая буква не произносится.

Рекламный ролик изобилует и другими англицизмами. Например, зрителям сообщалось, что лицом кампании выбрана Венера с полотна Боттичелли, которая будет путешествовать по Италии как *testimonial e virtual influencer* (‘амбассадор и виртуальный инфлуэнсер’). Неудивительно, что бедная Венера стала предметом насмешек, мемов и карикатур, а через два месяца вдруг исчезла из медийного пространства, сайт стал недоступен, а саму министра туризма оппозиция даже обвинила в растрате государственных средств и отмывании денег и потребовала ее отставки.

Даниэла Сантанке была не первой, кто пытался продвигать Италию на мировой арене с помощью гибридного итаглийского языка: в этом «преуспели» главы целого ряда министерств. Тот самый министр культуры Дарио Франческини, который так радовался включению итальянского оперного искусства в список наследия UNESCO, в 2015 году представил интернет-ресурс, приуроченный к проходившей в Милане Всемирной выставке «Expo 2015» и называвшийся весьма странно: *VeryBello*. К тому же, целью создания сайта *VeryBello* было продвижение Италии в мире, однако пользователям предлагалась лишь версия на итальянском языке, а вариант на английском отсутствовал. Понятно, что и тогда не обошлось без критики, но министр не остановился и продолжил рекламировать итальянскую культуру через созданный в 2021 году сайт *ITsART*.

Затем пришла пора внести свой вклад и дипломатическому ведомству. В конце 2021 года занимавший тогда должность министра иностранных дел Луиджи Ди Майо объявил о запуске кампании по формированию нового имиджа Италии за рубежом. Ди Майо подчеркнул, что для наращивания итальянского экспорта и выхода экономики страны на международный уровень необходимо ориентироваться на уже имеющийся в Италии потенциал, и отметил шесть его составляющих: «Для описания того, чем мы являемся сегодня – как страна, как народ – мы выбрали шесть ценностей, которые характеризуют Италию и итальянцев: *creativity, passion, heritage and innovation, style, diversity*» [15]. Почему Ди Майо решил использовать в своей речи англицизмы? Неужели в итальянском языке не нашлось слов для обозначения этих понятий? Нет, причина была в другом: судя по всему, министр посчитал, что итальянские слова *creatività, passione, eredità, innovazione, stile, diversità* не справятся с задачей продвижения Италии в мире. Эту печальную тенденцию констатируют многие борцы за чистоту итальянского языка: «Когда в Италии говорят «в мире», то это означает «на английском», потому что, по всей видимости, итальянский язык не является частью нашего наследия и звучит недостаточно экспрессивно для того, чтобы использовать его за рубежом» [13].

Помимо неуместного использования министром англицизмов огорчало и само название анонсированной информационной компании – *BeIT*. Неудивительно, что оно вызвало всеобщее возмущение и саркастические комментарии: «Наши министры открыли для себя английское местоимение “it”, и тот факт, что оно соответствует двум первым буквам слова *Italia*, забавляет их до такой степени, что следом за *ITsART* появилось *BeIT*» [10].

Гибридные названия далеко не безобидны: они не только странно выглядят и вызывают недоумение или неприятие, но и создают помехи для восприятия, препятствуя реализации коммуникативных намерений. Об опасности подобных языковых игр предупреждают многие исследователи [1; 2; 3]. В частности, О. Р. Бондаренко, рассматривая англизацию коммуникативного пространства на примере России, подчеркивает что: «смешение русско-английских кодов нам представляется более губительным для языковой безопасности, чем переключение кодов. Дело в том, что при переключении кодов, как правило, говорящий демонстрирует правильные образцы и русской и английской речи в пределах одного разговора или текста, т.е. определенный уровень билингвизма, что может только приветствоваться. При смешении кодов происходит искажение и “загрязнение” русскоязычного дискурса с последующим изменением лексико-грамматического строя русского языка» [2, с.32].

Из приведенных нами примеров становится понятным, что в Италии подобное «загрязнение» национального коммуникативного пространства проводится намеренно и буквально насаждается именно на государственном уровне. Это является недопустимым и позволяет говорить о серьезных ошибках в национальной языковой политике.

В продолжение темы рассмотрим использование потенциала итальянского языка для улучшения имиджа страны в экономической сфере. К сожалению, и здесь прослеживается сильная тенденция к англизации. После выборов 2022 года и формирования правительства Джорджии Мелони Министерство экономического развития было переименовано в Министерство предприятий и *Made in Italy* (Ministero delle imprese e del Made in Italy). Отметим, что при переводе такого гибридного названия на другие языки для благозвучия необходимо вносить дополнительную информацию, например – Министерство по делам предприятий и продукции «сделано в Италии».

Другой пример: несколько лет назад итальянская строительная корпорация *Salini Impregilo*, стремящаяся к лидерству в мировом масштабе, сменила название на *We build*. В заявлении Совета директоров пояснялось, что местоимение “we” подчеркивает фундаментальную роль людей и команды. Противники засилья англицизмов в итальянском языке соглашались с тем, что роль команды, конечно, подчеркивается, но не на итальянском, а на другом языке: «Сегодня в Италии, когда возникает мысль о международном названии, почему-то находится вариант только на английском языке» [14].

Итак, тенденция к англизации вызывает сегодня в Италии все больше критических замечаний. Но возможно, учитывая распространение английского языка в мире, его роль в СМИ, в бизнесе и науке, названия на английском или

даже на псевдоанглийском – это действительно путь к достижению успеха и всемирному признанию?

Чтобы ответить на этот вопрос, стоит сравнить ситуацию в сфере языковой политики в Италии и в других европейских странах. Например, в случае строительной корпорацией *We build*, конкурирующие компании из Испании, Франции и Швеции, занимающие соответственно второе, третье и четвертое места в европейском рейтинге, выбрали для себя названия на родных языках – испанском, французском и шведском (*ACS – Actividades de Construcción y Servicios, Bouygues, Skanska*). Первое место занимает французская компания *Vinci*, которая выбрала в качестве названия фамилию гения инженерной мысли – итальянца Леонардо да Винчи, не побоявшись, что это помешает ей достичь цели продвижения за рубежом [14].

Попробуем выяснить, столь ли безобидны стремление к англоизации в стратегически важных для государства сферах и эксперименты с отказом от названий на итальянском языке в угоду английскому. Показателен пример всемирно известной итальянской авиакомпании *Alitalia*. В последние десятилетия компания несколько раз оказывалась на грани банкротства, ее пытались спасти, но в итоге не помогло ни введение антикризисного управления, ни предоставленный правительством краткосрочный кредит, и в октябре 2021 года *Alitalia* совершила свой последний рейс. Трудности усугублял и тот факт, что финансовая поддержка, полученная авиаперевозчиком от государства, была признана незаконной: с 2016 года в странах ЕС вступил в силу запрет на государственную помощь разорившимся компаниям и банкам (*bail out*). От Италии потребовали, чтобы новая авиакомпания, которую решено было создать, чтобы обеспечить работой хотя бы часть персонала и продолжить авиаперевозки, была автономной, иначе ей пришлось бы возвращать долги *Alitalia*. Соответственно, нельзя было сохранить и прежнее название. И вот, компанию, собственником которой стало государство в лице Министерства экономики и финансов Италии, назвали *Ita Airways*.

Обращает на себя внимание тот факт, что авиакомпании ведущих европейских стран называются на национальных языках: во Франции это *Air France*, в Германии – *Lufthansa*, в Испании – *Iberia*. Раньше в этом списке находилась и Италия, однако теперь ситуация изменилась. Примечательно, что *Alitalia* всегда с гордостью именовалась в итальянской прессе *compagnia di bandiera* – национальная компания, а для *Ita Airways* используется английское сокращение *newco* – новая компания.

Символично, что отказ от названия на итальянском языке и выбор в пользу англицизмов сопровождался тем, что в июне 2023 года обладателем 40% акций *Ita Airways* стала *Lufthansa*. В ноябре было объявлено, что в ближайшем будущем немецкий авиаперевозчик планирует довести свою долю до 100%. Иными словами, в скором времени Италия окончательно лишится своей национальной компании. Подобное решение правительства подверглось критике многих оппозиционных политиков, например бывший премьер-министр Джузеппе

Конте заявил, что теперь премьер Джорджия Мелони может переименовать свою партию «Братья Италии» в «Братья Германии» [7].

Как мы видим, заявления о том, что использование англицизмов откроет дорогу на мировой рынок, оказываются иллюзией. В итоге складывается совершенно противоположная ситуация: отказ от использования родного языка в стратегически важных сферах подготавливает почву для ослабления позиций и постепенной утраты национального авторитета. Существование этой прямой зависимости все чаще отмечается сейчас в итальянских СМИ: «Если сама Италия не верит в итальянский, то будущее нашего языка представляется еще менее лучезарным, чем будущее нашей национальной авиакомпания» [9].

В завершение статьи зададимся вопросом: действительно ли перед итальянским языком открываются столь печальные перспективы? В поисках ответа проанализируем ситуацию с англизацией в сфере спорта.

Перед Олимпиадой 2016 года в Рио-де-Жанейро Италия представила протокольное фото команды с эмблемой цветов национального флага, надписью *Italia* и пояснением на английском – *Olympic Team*. На следующих олимпийских играх в Токио национальная сборная превратилась в *Italia Team*. «Теперь у нас не итальянская, а итанглийская сборная!» – сетовали болельщики.

Примечательно, что, например, команды Франции, Испании, Аргентины не прибегали к англицизмам. Команда Канады выбрала название на двух языках *Team Canada / Équipe Canada*. Непонятно, почему Италия не могла сохранить название на итальянском, ведь слово *squadra* ('команда') как раз всемирно известно, благодаря успехам легендарной *Squadra Azzurra* ('Лазурной команды') – футбольной сборной Италии, получившей такое название из-за футболок синего цвета.

Тенденция к англизации на государственном уровне так сильна, что, видимо, в 2026 году, когда Италия будет принимать Олимпийские игры, которые пройдут в Милане и Кортине д'Ампеццо, итальянская сборная уже будет называться *Team Italy*.

Проанализировав ситуацию в нескольких стратегически важных для Италии сферах, мы пришли к выводу, что потенциал итальянского языка как проводника «мягкой силы» практически не используется. Многие итальянские лингвисты, писатели и журналисты все чаще задаются вопросом о причинах такого положения вещей: «Хотелось бы понять, почему у нас такое невысокое представление о языке, которым восхищаются во всем мире по различным причинам, и который, хотя на нем говорит значительно меньше людей, чем на других, тем не менее, изучаем и любим» [11].

Последствия подобной языковой политики могут быть весьма пагубными. О.Р.Бондаренко считает, что «когда англоязычный языковой элемент быстрее вспоминается и произносится», то формируется когнитивный сдвиг, «свидетельствующий о том, что связи между коммуникативным намерением и его вербальным воплощением по-английски крепче» чем на родном языке. [2, с.30]

Политика англизации на государственном уровне опасна и губительна: она не способствует улучшению имиджа страны, а ведет к разрушению родного языка, к утрате национальной культуры, ценностей и в итоге – национальной идентичности. Надеемся, что печальный пример Италии станет хорошим уроком для многих стран.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бойко С.А. Англицизмы в современном русском языке: лингвоэкологический аспект // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. №2. С. 32–43
2. Бондаренко О.Р. Англизация коммуникативного пространства современной России: что дальше? // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2019. Вып. 3 (819). С.22–32.
3. Муzychук Т.Л., Баклашкина О.Н. Межкультурный диалог и сохранение национальной идентичности в России // Евразийское сотрудничество: гуманитарные аспекты. 2017. №1. С.128–135.
4. Назаренко А.И. Добро пожаловать в Итанглию! // New World, New Language, New Thinking. Выпуск I. Материалы I межвузовской научно-практической конференции с международным участием. М., Дипломатическая академия МИД России. 2018. С.359–367.
5. Назаренко А.И. Англицизмы и псевдоанглицизмы в итальянском языке в 2021 году // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сборник материалов V ежегодной международной научно-практической конференции (филология, педагогика, межкультурная коммуникация). М., 2022, С.651-657.
6. Barni C. Il canto lirico italiano acclamato patrimonio dell'umanita [Электронный ресурс] // URL: <https://www.arte-news.it/PrimoPiano/Esploso/15493/IL-CANTO-LIRICO-ITALIANO-ACCLAMATO-PATRIMONIO-DELLUMANIT> (дата обращения: 21.01.2024).
7. Conte: “Il governo ha svenduto Ita a Lufthansa, più che Fratelli d’Italia sono Fratelli di Germania” [Электронный ресурс] Il Fatto quotidiano 25.05.2023 // URL: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2023/05/25/conte-il-governo-ha-svenduto-ita-a-lufthansa-piu-che-fratelli-ditalia-sono-fratelli-di-germania/7173586/> (дата обращения: 21.01.2024).
8. Il canto lirico italiano è patrimonio dell'umanità, Salsi alla vigilia della prima alla Scala: "Speriamo che il riconoscimento Unesco faccia avvicinare a questo genere musicale" [Электронный ресурс] Gazzetta di Parma 06.12.2023 // URL: <https://www.gazzettadiparma.it/italia-mondo/2023/12/06/news/l-unesco-dichiara-il-canto-lirico-italiano-e-patrimonio-dell-umanita-749871/> (дата обращения: 21.01.2024).
9. L'Italia ha una nuova compagnia di bandiera. Con un nome inglese [Электронный ресурс] // URL: <https://italofonia.info/litalia-ha-una-nuova-compagnia-di-bandiera-con-un-nome-inglese/> (дата обращения: 21.01.2024).
10. L'Italia lancia “BeIT”, la campagna di nation branding in inglese per il Made in Italy. Davvero. [Электронный ресурс] // URL: <https://italofonia.info/litalia-lancia-beit-la-campagna-di-nation-branding-per-il-made-in-italy-veramente/> (дата обращения: 21.01.2024).
11. L'Italia meraviglia il mondo: la Squadra Olimpica diventa un Team [Электронный ресурс] // URL: <https://italofonia.info/litalia-meraviglia-il-mondo-la-squadra-olimpica-diventa-un-team/> (дата обращения: 21.01.2024).
12. Manin G. Premiato il canto lirico italiano: diventa patrimonio dell’Unesco [Электронный ресурс] Corriere della sera 06.12.2023 // URL: <https://www.corriere.it/spettacoli/prima-teatro-scala-milano/notizie/02-spettacoli-aprecorriere-web-sezioni-58aeb60e-9388-11ee-8704-eea6679df76c.shtml> (дата обращения: 21.01.2024).
13. Parte ITsART, la piattaforma dal brutto nome inglese ma... tutta in italiano . [Электронный ресурс] // URL: <https://italofonia.info/parte-itsart-la-piattaforma-dal-brutto-nome-inglese-ma-tutta-in-italiano/> (дата обращения: 21.01.2024).

14. Un nome inglese per il nuovo colosso italiano delle costruzioni [Электронный ресурс] //URL: <https://italofonia.info/?s=Un+nome+inglese+per+il+nuovo+colosso+italiano+delle+costruzioni> (дата обращения: 21.01.2024).

15. Zaccone Teodosi A. Il Ministro degli Esteri Di Maio lancia il “re-branding” internazionale dell'Italia [Электронный ресурс] // URL: <https://www.key4biz.it/il-ministro-degli-esteri-di-maio-lancia-il-re-branding-internazionale-dellitalia/384029/> (дата обращения: 21.01.2024).

Нечаевский В.О.

ПУРИЗМ КАК ПРИЧИНА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ВАРИАНТНОСТИ В ТЕРМИНОЛОГИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. В статье рассматривается исторический процесс влияния пуристических тенденций в украинском литературном языке на формирование научной терминологии, в результате чего в украинском языке присутствует значительное число вариантов единиц лексического уровня языка из числа научных терминов.

Ключевые слова: украинский язык, литературная норма, языковой пуризм, лексика, лексические заимствования, вариантность

Как языковое явление пуризм выражается в стремлении к сохранению литературного языка в неприкосновенном виде, провозглашении его чистоты как особой ценности, борьбе против неологизмов и иноязычных заимствований, ограждении от естественного проникновения новообразований, ненормированных лексических и грамматических элементов (например, просторечных, диалектных, профессиональных) [10, с. 231].

Пуризм, как правило, характерен для времени становления национальных литературных языков, он может возникать как реакция на исторические потрясения (революции, войны и т.п.) и сопутствующие им массовые изменения в стилистической системе языка (например, при наплыве в лексику новых элементов, нейтрализации диалектизмов и просторечия) [9, с. 376]. Также пуризм присущ обществам, стремящимся избавиться от чужих культурно-языковых наслоений в эпоху национального возрождения и поисков национальной самобытности. Чрезмерный пуризм обедняет стилистическое богатство языка [6, с. 298] и образует лишние лексические варианты, углубляя разницу между разговорным и литературным языком. Этот разрыв тем больше, чем больше разрыв между уровнем образования просветителей и общества.

Явление пуризма, в частности, свойственно для всех стран, которые выходят из-под влияния империй и других мощных влияний чужеродных культур. Данные процессы наблюдались во многих младонациональных языках Восточной Европы и бывших республик СССР. На примере украинского языка рассмотрим влияние пуризма на формирование терминологии в младонациональном языке, а также связанный с этим рост вариантности в терминологической лексике.

Культурно-географическое размещение Украины на границе между Востоком и Западом чётко отразилось на её пуристическом опыте, который противоречиво объединил в себе как осознание необходимости самобытного развития терминологии, так и полное отрицание данной необходимости. Наряду с нашествием полонизмов в XVII-XVIII вв. украинский литературный язык прибегал к лексике, имеющей церковно-славянское происхождение. С другой стороны, когда в XIX-XX столетиях усилилось влияние русского языка, украинские терминологи нашли выход в многочисленных (в частности, терминологических) неологизмах и кальках с немецкого, чешского или польского языков.

Поскольку художественный и публицистический стили украинского литературного языка сформировались преимущественно на основе простонародной речи, некоторые украинские языковеды полагали, что этим же путём должен пойти и научный стиль. Так, составитель первого в Восточной Украине терминологического словаря М.Левченко, опираясь на опыт польского и чешского языков, отстаивал необходимость создания украинской терминологии основываясь на ресурсах разговорного языка. Таким образом он переводил европеизмы, которые закрепились в русском и украинском языке: *автомат – саморух, азот – душець, буксир – волок, метафора – переносня, орбіта – обіжниця, перспектива – зглядність, пульс – живчик, фабрика – виробня, циліндр – валець, циркуль – кружало, електрика – громовина* и др. Для наук М.Левченко предложил следующие названия: *арифметика – щотниця, ботаніка – рослинниця, географія – землепис, граматика – мовниця, математика – численниця, механіка – силодійня* и т.д. [5, с. 184-185] Этой же установки позднее придерживался А.Крымский в своей грамматике [4, с. 26].

На территории Западной Украины развитие украинской природоведческой терминологии обязано И.Верхратскому, который пользовался материалами различных авторов и собственными диалектными записями. Не находя в них необходимого названия для какого-либо понятия, он переводил с латыни или создавал термин самостоятельно. К сожалению, в современные нормативные словари его труды попали очень ограниченно. Терминологические материалы (физика, химия, математика) регулярно издавались в «Записках» или отдельных сборниках Научного общества имени Т.Г.Шевченко.

Украинский пуризм знает как умеренные, так и крайние проявления. Сторонником последнего был И.Нечуй-Левицкий, который отрицал необходимость каких-либо иноязычных заимствований полагая, что литературный язык должен обогащаться исключительно за счёт своих внутренних ресурсов, используя слова «...из живого сельского языка, <...> изменяя суффиксы и приставляя их к корням народного языка» [7, с. 336]. На практике данные установки реализует словарь П.Штепы, который содержит около 16 тыс. заимствований с переводом на украинский «родной» язык. Многие из них являются авторскими новообразованиями, в связи с чем данную работу называли идеолектическим словарём [17]. Сторонники умеренного пуризма понимали, что литературному, в особенности научному языку подобные

перегибы могут только навредить. Их основной тезис относительно иноязычных заимствований удачно сформулировал В.Самойленко, который предлагал «не чураться их, но и не брать в наш язык без всякой меры» [12, с. 500-501].

Украинское терминотворчество двадцатых годов прошлого века ориентировалось преимущественно на внутренние ресурсы, причём выделялось два направления – согласно установкам И.Нечуй-Левицкого и В.Самойленко. Так называемая этнографическая школа (А. Крымский, Е. Тимченко, Е. Курило, Н.Гладкий, В.Симович, И.Огиенко) предлагала создавать термины, основываясь исключительно на народной лексике. В свою очередь умеренные пуристы (харьковчане А.Синявский, Н.Сулима, К.Нимчинов, Н.Наконечный) не отрицали необходимости принятия в качестве основы терминологии живого народного языка, однако относились к заимствованиям, в особенности из классических языков, как к допустимым и желательным [16].

Руководитель Института украинского научного языка Г.Холодный предлагал различать термины интернациональные и псевдоинтернациональные. Первые происходят из классических языков, употребляются как в западноевропейских, так и в русском языке. Подобные термины следует включать в словари украинского языка. Вторые – заимствованы русским языком из других языков, а в западноевропейских языках не распространены. Их, по мнению Г.Холодного, следует переводить на украинский язык [15, с. 13-14]. В своей деятельности Институт украинского научного языка опирался на труды западноукраинских учёных, пытаясь использовать опыт не только русского, столько западнославянских и немецкого языков.

Результатом деятельности терминоведов в данный период развития украинского научного языка стало образование следующих терминов-вариантов: *полюс – бігун, маятник – вагадло, рефлектор – відбивач, кабель – жильник, атмосфера – обвітря, меридіан – південник, паралель – рівнобіжник, екватор – рівноденник, континент – цілеччина, коефіцієнт – сучинник, вібратор – коливальник, конус – стіжок* и др.

Многие терминологические словари издавались в виде проектов, поэтому общественность имела возможность обсудить предлагаемые новообразования. Несмотря на некоторые не совсем удачные варианты, за это относительно непродолжительное время были заложены основы украинской национальной терминологии.

В начале 30-х годов прошлого века происходившие в СССР политические процессы положили конец пуристическому терминотворчеству в украинском языке. С тех пор и до конца 80-х годов украинская научная терминология создавалась преимущественно путём заимствований и калькирования из русского языка. Негосударственный статус украинского языка привёл к тому, что он стал относиться к языкам, которые больше терминов заимствуют, чем создают из собственных речевых ресурсов. Несмотря на это благодаря закрепившимся в литературном языке терминам украинского происхождения наряду с терминами-интернационализмами и заимствованиями из русского языка возникли следующие вариантные пары: *водень – гідроген* ‘водород’,

вуглець – *карбон* ‘углерод’, *кисень* – *оксиген* ‘кислород’, *заповіт* – *тестамент* ‘завещание’, *наступник* – *спадкоємець* ‘наследник’, *присуд* – *вирок* ‘приговор’, *обвинувачений* – *оскаржений* ‘обвиняемый’, *договір* – *угода* ‘договор’, *одруження* – *шлюб* ‘бракосочетание’, *компенсація* – *відшкодування* ‘компенсация’, *судорога* – *судома* ‘судорога’, *опух* – *пухлина* ‘опухоль’, *мистецтво* – *штука* ‘искусство’, *художник* – *митець* ‘художник’ и др.

После обретения Украиной независимости начался период постепенного возрождения и культуры, и языка, и культуры языка. Было переиздано много забытых изданий, в частности, словарного наследия, которое базировалось на украинской народной основе. Таким образом происходит своеобразный возврат к лексикографической и терминотворческой практике второй половины XIX – первой трети XX в., внедрявшейся прежде всего в переводных словарях (особенно в отраслевых российско-украинских, издание которых в это время очень активизировалось). Результатом означенных процессов стало возникновение терминологических вариантов, например: ‘дизентерия’ – *різачка*, *червінка*, *дизентерія*; ‘шок’ – *удар*, *штовх*, *зворух*, *шок*; ‘шприц’ – *штрикалка*, *порскавка*, *шприц* [11]; ‘элемент’ – *первень*, *елемент*; ‘кран’ – *грант*, *кран(т)* [3].

Таким образом, нынешнее состояние украинского языка оценивается как гораздо более благоприятное для развития терминологии, которая, в частности в научной сфере, может формироваться гораздо свободнее. Однако, в отличие от других европейских языков, в украинском практически не выработалась традиция калькирования иноязычной терминологии. В связи с этим перед современным давлением со стороны английского языка украинский язык оказался беззащитен и вынужден безоглядно заимствовать. Как и прежде, общество главную угрозу украинскому языку видит в немотивированных русицизмах, а к переводу англицизмов или созданию терминов на украиноязычной основе относится неодобрительно, объясняя это отсутствием лексических соответствий в украинском языке. С другой стороны, в отношении заимствованных из русского языка терминов отмечается пуристическая активность как в теоретическом [2; 14], так и в практическом [1; 7] аспектах.

Таким образом, украинский пуризм был явлением не случайным, а вполне закономерным. В украинском литературном языке протекали те же процессы, что и в других языках европейского культурного ареала. Вместе с тем пуризму в украинском языке были характерны некоторые особенности: его не поддерживали правительственные структуры и первые лица государства (как в Германии и Франции), он не был всеобъемлющим (как в Исландии), его последствия в современном языке закрепились ограниченно (в отличие от Чехии и Польши) [13, с. 66]. В настоящее время пуризм в украинском языке проявляется лишь по отношению к заимствованиям из русского языка, вследствие чего образуются термины-варианты.

БИБЛІОГРАФІЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Войналович О., Моргунок В. Російсько-український словник наукової і технічної мови (термінологія процесових понять). – К., 1997. – 256 с.

2. Караванський С. Пошук українського слова, або Боротьба за національне «Я». – К., 2001. – 240 с.
3. Козирський В., Шендеровський В. Українсько-англійсько-німецько-російський словник фізичної лексики. – К., 1996. – 936 с.
4. Крымский А. Украинская грамматика. – М., 1907. – Т. 1. Вып. 1. – 144 с.
5. Левченко М. Заметка о русинской терминологии // Основа. – 1861. – № 7. – С. 183-186.
6. Літературознавча енциклопедія. У 2 т. / автор-укладач Ю. Ковалів. – К.: Академія, 2007. – Т. 2. – 608 с.
7. Нечай С. Російсько-український (московсько-руський або москвинсько-русинський) медичний (лікарський) словник з іншомовними назвами. – 2-е вид. – К., 2001. – 592 с.
8. Нечуй-Левицький І.С. Сьогочасне літературне прямування // Хрестоматія матеріалів з історії української літературної мови: У 2 ч. – К., 1959. – Ч. 1. – С. 294-381.
9. Пуризм языковой // Большая российская энциклопедия: [в 35 т.] / гл. ред. Ю.С. Осипов. – М.: Большая российская энциклопедия, 2004–2017. – С. 376–377.
10. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Пуризм // Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985. – С. 231.
11. Російсько-український медичний словник / Мусій О., Нечаїв С., Соколюк О., Гаврилюк С. – К., 1991. – 100 с.
12. Самійленко В.І. Чужомовні слова в українській мові // Самійленко В.І. Твори. – К., 1990. – С. 487-511.
13. Селігей П.О. Пуризм у термінології: український досвід на європейському тлі // Мовознавство. – 2008. – № 1. – С. 49-66.
14. Степанишин Б.І. Іншомовна лексика в українському мовленні // Київ. – 2002. – № 11. – С. 152-155.
15. Холодний Г.Г. До історії організації термінологічної справи на Україні // Вісник Інституту української наукової мови. – Вип. 1. – 1928. – С. 9-20.
16. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині 20-го століття (1900-1941): Стан і статус. – Б.м., 1987. – 320 с.
17. Штепа П. Словник чужослів: Знадібки. – 2-е вид. – Торонто, 1977. – 452 с.

Персикова Т.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАВЫКА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СТАТЬИ

***Аннотация.** В статье рассматривается роль критического мышления в переводе студентами публицистического текста. Автор выделяет этапы работы с текстом и освещает некоторые переводческие приемы (с примерами из политических статей), такие как изменение исходного значения слова и эмфазы, функциональная замена лексики, описание или комментарий переводчика. Особое внимание уделяется необходимости сохранения стиля и передачи авторской манеры изложения.*

***Ключевые слова:** критическое мышление; политическая статья; эмфаза; функциональная замена слова; авторский стиль*

Критическое мышление – один из важнейших навыков, которым должен обладать высокопрофессиональный специалист для успешной деятельности в современном мире, поэтому в вузах так много внимания уделяется развитию

этого навыка у студентов, в частности, на уроках иностранного языка. Мы уже писали о том, с помощью каких методов можно развивать критическое мышление студентов при анализе политической статьи [4]. В данной работе основное внимание уделено процессу перевода публицистического текста и тому, как такая речевая деятельность способствует развитию и совершенствованию критического мышления студентов.

Стоит сказать несколько слов о преимуществах публицистики как основного материала для обучения переводу. Прежде всего она включает в себя широкий спектр жанров – от простых информационных сообщений, которые используются на начальном этапе обучения языку, до редакционных статей и авторских колонок с глубоким анализом описываемых событий, ярким проявлением авторской индивидуальности в манере презентации, в выборе выразительных лингвистических средств для выражения мнений, в методах убеждения, оценках и т.д. Помимо этого публицистические материалы представляют лингвострановедческие сведения о странах и культурах изучаемых языков, что помогает студентам расширить свой профессиональный кругозор. Кроме того, такие тексты довольно интересны с содержательной точки зрения, благодаря чему обучаемые ищут дополнительную информацию и выполняют перевод с большим интересом.

Прежде чем приступить непосредственно к переводу политической статьи, студенту следует обратить внимание на источник и дату ее публикации. Студенты Дипломатической Академии обычно внимательно следят за текущими политическими событиями, но порой пренебрежение такой, казалось бы, незначительной деталью, как дата выхода в свет статьи, может привести к неверной интерпретации изложенных в ней событий, а следовательно, к неправильному переводу текста. Газета или журнал, из которого взята статья, также дает переводчику дополнительную информацию о редакционной политике, о манере презентации событий и преимущественно высказываемой точке зрения. Далее следует отметить для себя имя автора статьи, может быть, вспомнив другие его работы и уже сложившееся мнение о нем. И наконец, ознакомиться с текстом статьи. Этот процесс представляет собой не просто поверхностное прочтение текста, а изучение и анализ его. Рекомендуется прочитать текст не один раз, мысленно отвечая на следующие вопросы: Какова тема статьи, ее основная идея и какие дополнительные вопросы затрагивает автор? Что стало информационным поводом для написания статьи? Какую задачу ставит перед собой автор: проинформировать читателя, убедить его в чем-то, поделиться своим мнением, заставить задуматься над описываемыми событиями или затронутой проблемой, развлечь, удивить, шокировать? Разделяете ли вы мнение автора, убедили ли вас его аргументы? Совпадает ли подача информации в статье с хронологической последовательностью событий, описываемых в ней? Если нет, почему? Какие последствия в мировой политике могут иметь описанные в статье события?

На этом этапе работы с текстом у студента могут возникать и многие другие вопросы, ответы на которые находятся не всегда и не легко, но этот процесс

«предпереводческого анализа» [2, с. 122] чрезвычайно важен для качественного перевода. Задача переводчика – понять смысл высказывания. «Если воспринимающему...удается пробиться сквозь поверхность текста на уровень смыслов, то восприятие становится глубже и полнее... Можно сказать еще проще: воспринимать информацию не на поверхностном, а на смысловом уровне – это значит думать. Очевидно, что именно восприятие, анализ, переработка ... информации оригинала путем обращения к уровню смысла – это оптимальный, наиболее емкий и экономный способ организации аналитической, мнемонической и вербальной работы переводчика.» [2, с. 95].

Приступая непосредственно к переводу, студенту следует помнить о том, что существуют различные виды перевода, а именно:

- *Буквальный* или *пословный* перевод
- *Семантический* перевод
- *Коммуникативный* перевод

«*Буквальный перевод* заключается в пословном воспроизведении исходного текста в единицах переводящего языка, по возможности с сохранением даже порядка следования элементов.» Этот вид перевода применяется в научной области, при лингвистическом анализе, при переводе фразеологических единиц или непереводаемой игры слов.

«*Семантический перевод* заключается в возможно более полной передаче контекстуального значения элементов исходного текста в единицах переводящего языка». Данный вид перевода характерен для документов, научных публикаций, технических инструкций и т.д.

«*Коммуникативный перевод* заключается в выборе такого пути передачи исходной информации, который приводит к переводному тексту с адекватным исходным воздействием на получателя. Главным объектом при таком способе перевода оказывается не столько языковой состав исходного текста, сколько его содержательное и эмоционально-эстетическое значение. В обиходе это, по сути, называется литературным, или художественным переводом». [3, с. 13]

Когда в процессе обучения все внимание преподавателя и студента направлено на поиски эквивалентов тех или иных поверхностных элементов текста оригинала (отдельных слов и словосочетаний), без учета того, в чем заключается коммуникативно-прагматическое намерение автора на данном этапе развития текста, результатом становится текст, возможно и не отклоняющийся от нормы переводящего языка, но не решающий необходимой коммуникативной задачи. Поэтому наша цель – научить студентов осуществлять коммуникативный перевод, то есть передачу *смысла* исходного текста. Занимаясь переводом, студент должен четко представлять себе необходимость поиска именно того значения слова или выражения, которое оно имеет в данном контексте, осознавая, что именно контекст определяет конкретное значение слов и выражений, а значит и смысл всего текста. Для верного определения контекстуального значения слова или выражения переводчику помогает понимание дискурсивно-логической схемы текста в целом и коммуникативно-прагматического намерения автора на данном его этапе: относится данный абзац

или предложение к *повествованию* (передаче последовательности и взаимосвязи описываемых событий), *рассуждению* (передаче логических связей между событиями, таких как причинно-следственные, уступительные, условные, отношение общего и частного и т.д.) или *описанию* (подробной передаче отдельных деталей события или высказывания). [2, с. 111-120]

С выбором подходящей лексики при переводе политической статьи непосредственно связано умение студентов понимать и использовать соответствующий функциональный стиль речи. В целом политические статьи относятся к публицистическому стилю, это языковой жанр средств массовой информации, целью которого является не только информировать широкого читателя о происходящих событиях, но и воздействовать на его чувства и разум, формировать определенное отношение к описываемым событиям [6]. Лексические средства, используемые в политических статьях достаточно формальны, иногда близки научному или официально-деловому языковому жанру. Анализируя авторский стиль отдельных журналистов, можно порой отметить черты художественного стиля, который отличается большей эмоциональностью и богатой образностью высказываний. В отдельных случаях для достижения желаемого эффекта автор может прибегнуть и к разговорному стилю, в частности, цитируя живость и экспрессивность речи политического деятеля. Однако в целом, стиль научных статей скорее относится к формальному, и для студента, занимающегося переводом текста статьи, важно умение сохранять степень его формальности, не снижая регистр до уровня разговорной, просторечной лексики (за исключением вышеупомянутых приемов индивидуального авторского стиля).

Поскольку задача студента, выполняющего перевод, – передать смысл текста, а не его форму, у него есть право на перестроение и реорганизацию информации после тщательного анализа всего текста для того, чтобы определить, какая информация является важной, а какая нет, понимая при этом, что опустить при переводе ключевую информацию нельзя, а второстепенную можно. Студентов также следует ознакомить с некоторыми переводческими методами, применение которых требует критического осмысления текста. Здесь уместно рассмотреть (с примерами из политических статей) такие переводческие модификации, как компрессия или расширение оригинального текста, сужение или расширение исходного значения слова/словосочетания, нейтрализация или усиление эмфазы, функциональная замена, описание или комментарий переводчика. [2, с.172, 3, с. 104]

Компрессия представляет собой процесс уменьшение объема текста перевода по сравнению с объемом текста оригинала без потери смысла, поэтому компрессию нельзя приравнивать просто к опущению или утрате тех или иных значимых элементов текста в переводе. Используя компрессию переводчик достигает, пусть и другими средствами, тех же целей, который ставил автор оригинала. Противоположный компрессии процесс - расширение оригинального текста. Часто применение этих переводческих приемов связано с особенностями средств выражения «переводимого» и переводящего языков, поэтому все

переводчики знают, что, как правило, текст на русском языке длиннее оригинального текста на английском языке. По мнению В.М. Илюхина [цит. по 2, с. 77] существует четыре вида компрессии по способу ее осуществления: *слоговая* (выбор более краткого слова); *синтаксическая* (выбор более краткой конструкции); *лексическая* (выражение мысли меньшим числом слов); *семантическая* (сокращение повторяемости избыточных слов).

Примером **сужения** значения слова может быть слово *man*, значение которого в английском языке достаточно широко и может употребляться в таких контекстах, в которых на русском языке требуются слова с более конкретным значением, например: во фразе *man of one's word* это слово означает **хозяин своего слова**; известная фраза “*all the king's men*” обычно переводится «**вся королевская рать**». И пример из политической статьи, когда наиболее привычные переводы слова *man* как *человек* или *мужчина* явно неуместны (“A guide to Trump and Kim Jong-un's next summit meeting” INYT February 8.02.2019): “All eyes will be on Mr. Trump and Mr. Kim, both of whom hope to use the meeting to burnish their own personal brands ... Both **men** seem to relish stagecraft as much as statecraft...” Наиболее подходящим переводом здесь кажется **оба лидера/политика**.

В политическом контексте также заметно сужение спектра значений многих слов с преимущественным использованием лишь одного из них. Например, слово *table* и как глагол *to table a resolution/motion/draft/etc.* (*внести на рассмотрение*), и как существительное *be on the table* (*быть предметом обсуждения/переговоров, находиться на обсуждении*), *put on the table* (*выдвигать, инициировать*), *take off the table* (*снять вопрос с рассмотрения*). Или пример с широким спектром значений прилагательного *sensitive*, которое в таких сочетаниях, как *sensitive information, sensitive technologies* сужается до значения **засекреченный, имеющий отношение к национальной безопасности**. Еще одним примером здесь может быть глагол *dilute* в сочетаниях *to dilute policy/reforms/sanctions*, который приобретает значение **ослабить/подорвать влияние**.

Пример **усиления эмфазы** можно рассмотреть на следующем предложении из газетной статьи: “The surprise dawn onslaught by Hamas attacks ... exposed a **stunning failure** of intelligence by Israel security forces” (“Hamas assault inflicts Israel's darkest day” FT 9.10.2023). Вполне привычное значение слова *stunning*, например, в сочетании «a stunning view» (*изумительный, великолепный*) требует в данном контексте совершенно иного перевода с усилением отрицательной эмфазы для достижения необходимого эмоционально-психологического воздействия, характеризуя провал разведки Израиля как **шокирующий, ошеломляющий**, может быть даже **убийственный**.

Еще один пример отрицательной эмфазы можно найти в статье “Misunderstanding the European project” (FT 4.10.2018). В первом абзаце статьи автор цитирует Джереми Ханта, министра иностранных дел Великобритании (2018 - 2019гг), когда между Великобританией и Евросоюзом проходили непростые переговоры о выходе страны из ЕС. Выступая на конференции

Консервативной партии, Джереми Хант сравнил Евросоюз с тюрьмой. Далее автор пишет: “This is a *brehtaking* remark”. Если переводчик не провел глубокого «предпереводческого» анализа статьи, он мог бы перевести это словосочетание как *потрясающее/изумительное/неподражаемое замечание*. Однако внимательное прочтение статьи и анализ позиции автора по данному вопросу подсказывает более точный и правильный перевод *невероятное*, а может быть даже и *возмутительное или оскорбительное замечание*, тем более что далее в тексте статьи автор неоднозначно утверждает: «Behind the *offensive remark* uttered by Mr Hunt lies a lack of the imagination needed to understand what the EU is.”

Пример необходимости **нейтрализовать эмфазу** можно взять из статьи “Merkel’s intimations of political mortality” (FT, 21.11.2017), где автор в одном абзаце дважды использует сравнения политических действий с функционированием живого организма: “She [Merkel] has *chewed up* several coalition partners during her three terms in office. The Social Democrats (SPD) have *haemorrhaged* support as the junior partner in a grand coalition with the CDU/CSU, winning just 20 percent of the vote in September’s federal elections.” В данном случае приходится отойти от использования в переводе сравнений с живым организмом и вместо перевода фразового глагола *chew up* как *сгрызть, сжевать или съесть с потрохами*, следует прибегнуть к более нейтральному его значению *уничтожить*, или даже *избавиться от партнеров по коалиции*. Также и во втором случае контекстуальное значение слова *haemorrhage* далеко от наиболее часто используемого *истекать кровью* или *кровоточить*, здесь оно означает *лишиться значительной доли поддержки* или *понести серьезные потери в поддержке*.

Функциональная замена чаще всего используется в случае, когда возникшие в языке слова или словосочетания еще не зафиксированы в двуязычных словарях, порой они обозначают предметы или явления, не известные культуре переводящего языка. Профессиональный переводчик в подобной ситуации изобретает функциональные соответствия, которые впоследствии могут оказаться удачными и войти в словари или неудачными, пригодными только для разового употребления. Когда мы говорим о процессе обучения, необходимость в этом приеме возникает, когда ни одно из соответствий, предлагаемых словарем, не подходит к данному контексту. Рассмотрим пример из статьи “A Guide to Trump and Kim Jong-un’s Next Summit Meeting” (NYT 8.02.2019): “President Trump and Kim Jong-un ...will attempt to iron out the details of a history-making agreement on denuclearization when *the pair* meet later this month in Vietnam for their second face-to-face dialogue. The leaders make for strange diplomatic *bedfellows*: Neither *man* has a reputation for making friends out of foes, and each has publicly mocked the other.” Все зарегистрированные в словарях значения слова *pair* не соответствуют данному контексту, поэтому переводчик вынужден прибегнуть к функциональной замене и использовать сочетания *два лидера* или *эти политики*. Подобные трудности перевода связаны со словом *bedfellows*, да и слово *man*, как мы уже отмечали выше,

требует особого подхода и здесь его можно просто опустить. Поэтому, может быть, в переводе двух последних предложений из цитаты переводчик может передать стиль автора и позволить себе добавить некую иронию или даже язвительность, написав: «Эта *«парочка»* представляет собой странный **дипломатический союз**: ни один не отличается умением превращать врагов в друзей, и оба публично насмеялись друг над другом.»

Еще один интересный пример можно привести из статьи “*Hamas releases eight more hostages amid push to extend fragile truce*” (FT 30.11.2023): “*Hamas on Thursday released six women and two children held in Gaza as the delicate exchange of Palestinian prisoners for Israeli hostages entered its sixth day, under the cover of a temporary truce brokered by Qatar.*” Как мы знаем из новостей, 2 ноября 2023 правительство Израиля одобрило сделку по обмену израильских заложников на палестинских заключенных, осужденных израильским судом за нарушение закона, в ходе которой планировалось освобождение террористами 50 мирных жителей, при условии что Израиль выпустит из тюрем 150 палестинских заключенных. Учитывая контекст происходящего, в данном предложении это не столько **непростой обмен**, сколько уже **неравный/неоднозначный/несправедливый**.

Студентов необходимо учить «вслушиваться» в выполненный ими перевод, даже если они правы в выборе адекватного эквивалента перевода, например, английское слово *official* действительно означает **официальное лицо**, однако как нелепо звучит **«официальное лицо сказало/отметило/выразило и т.д.»** Еще одно слово подобного рода *figure*, например, в сочетаниях *political figure, diplomatic figure*, которое для благозвучности требует замены, и сочетания **«политический деятель», «дипломат/представитель министерства иностранных дел»** более уместны.

Описание или комментарий приходится использовать переводчику, когда ни один из словесных приемов подбора соответствия не удовлетворяет его. Описательный перевод, как правило, употребляется параллельно с транскрипцией и применяется при переводе терминов, культуронимов, уникальных объектов и т.п. Пример необходимости переводческого комментария, можно взять из статьи “*Trump strikes a blow against nuclear stability*” (FT 23.10.2018): “*There is a temptation to see the idea of nuclear confrontation between great powers as belonging to the bygone age of Dr Strangelove. The world has moved on from mutually assured destruction.*” Просто перевода **Доктор Стрейнджлав** в данном случае явно недостаточно и переводчик должен дать комментарий, объяснив, что автор ссылается на фильм Стэнли Кубрика “*Доктор Стрейнджлав, или Как я перестал бояться и полюбил бомбу*” (1964г), который вышел вскоре после Карибского кризиса и представлял собой антимилитаристскую сатиру на военные программы правительства США того времени и гонку вооружений в целом.

Отдельно следует рассмотреть такие часто применяемые журналистами приемы, как **игра слов** или **перефразирование известных высказываний**, пословиц, поговорок. Здесь всегда сложно, а порой невозможно найти красивый

и настолько же выразительный вариант перевода, как в языке оригинала, поэтому студенту, выполняющему перевод, приходится искать что-то яркое и привлекательное в переводящем языке, иногда сопровождая перевод комментарием. Например, рассмотрим заголовок статьи в журнале *The Economist* (9.10.2017) “*Messaging the shooter*” о необходимости проводить политику сдерживания по отношению к Северной Корее, осуществляющей испытания ядерного оружия. Здесь автор «играет» с известным выражением “*shoot the messenger*” (убить гонца, принесшего плохую весть), при этом делая явно отрицательную эмфазу на слове *shooter*, используя его самое негативное значение. Удачный с моей точки зрения перевод, найденный моими студентами во время группового обсуждения, был «*Послание агрессору*».

Порой переводчик оказывается в ситуации, когда находчивый автор сам придумывает очень удачное лексическое средство для красочного описания своей идеи, и только внимательный критический анализ смысла высказывания позволит переводчику найти адекватный, а может быть и в равной степени красивый и выразительный вариант перевода. Вот пример из статьи “A new Franco-German narrative for a united Europe” (FT 13.03.2019): “Those are the challenges to be met if Europe is to be *a diner rather than dinner* in the new zero-sum world order.” В английских словарях это фразеологическое сочетание не зафиксировано. Автор статьи Constanze Stelzenmuller, судя по имени, немецкого происхождения. Может быть, подобное выражение существует в немецком языке и дотошный переводчик проконсультировался бы с носителями или знатоками немецкого, но смысл выражения достаточно понятен, и в русском языке есть много выражений с тем же значением, например, *лучше быть кошкой, а не мышкой, охотником, а не жертвой, всадником, а не лошадью*.

При переводе студентам необходимо обращаться к различным источникам: справочникам, ресурсам Интернета, другим СМИ, статьям других авторов. Работа с источниками, поиск информации, необходимой для понимания текста с целью выполнения адекватного и грамотного перевода – это одно из ключевых умений профессионального переводчика, поэтому преподаватель с самого начала обучения переводу должен обратить внимание студентов на эту сторону их деятельности. Важно также, чтобы в процессе обучения студенты понимали, что при переводе нет одного-единственного правильного ответа, вариантов перевода много, важно, чтобы студент умел применить свой навык критического мышления и обосновать принятое им переводческое решение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бузаджи Д.М., Ланчиков В.К. Текст. Анализ. Перевод. Практикум по письменному переводу с английского на русский. – М, Р.Валент. 2012. - 200с.
2. Зубанова И.В. «Точка сборки, или Нелегкий труд стрекозы». Статьи об устном переводе. – М, «Р.Валент». 2019. - 208с.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода. Учебное пособие. – СПб, Лениздат; Издательство «Союз». 2002. - 320с.

4. Персикова Т.Н. Развитие критического мышления студентов на базе анализа политической статьи // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2023. № 05 (22). С 44-55.

5. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода. – М, Высшая школа.1987. - 256с.

6. https://ru.wikipedia.org/wiki/Функциональные_стили_речи (дата обращения 14.01.2024)

Раренко М.Б.

ВОЗМОЖНО ЛИ ПОЗНАТЬ "ДРУГОГО" ЧЕРЕЗ ПЕРЕВОД?

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с перевоссозданием в процессе перевода национальной картины мира, воспроизводимой в художественном произведении. Особое внимание уделяется вопросам передачи национального дискурса. Отмечается, что переводчик выполняет роль посредника между автором и читателем, не только говорящими на разных языках, но и принадлежащими разным культурам, имеющим разный культурный фон. Важным этапом процесса перевода должен стать предпереводческий анализ текста, позволяющий рассматривать переводимый текст как целостную систему. Вдумчивое использование переводчиком стратегий доместикации и форенизации позволяет рассматривать перевод как инструмент познания "чужого".*

***Ключевые слова:** перевод; художественный перевод; переводческие стратегии; доместикация; форенизация; И.А. Гончаров; национальная картина мира*

Введение

Доместикация и форенизация, две признанные основные тенденции при переводе художественного произведения, весьма успешно применяются сегодня переводчиками. Под "доместикацией" понимается стратегия, в результате которой читателю предлагается перевод, "предполагающий приспособление результирующего текста культурно-языковой ориентации целевой аудитории" [2, с. 57], под "форенизацией" понимается стратегия перевода, цель которого заключается в намеренном "сохранении формы оригинала в ущерб языку и культуре перевода", т.е. "перевод, выполненный с максимальным сохранением национальной культурно-языковой идентичности авторского текста" [1, с. 80]. Данные стратегии перевода следует рассматривать не как взаимоисключающие способы перевода, а скорее как дополняющие друг друга.

Потребность человека в новых знаниях, получение новых эмоций - неотъемлемая часть его жизни, как и любопытство, тем более в отношении других людей, говорящих на других языках, имеющих другую культуру. Конечно, есть много разных способов удовлетворить свое любопытство, например, путешествия, тем более в то время, когда технический прогресс позволяет совершать перемещения в практически любые точки планеты сравнительно быстро, однако чтение художественной литературы, вопреки пессимистическим прогнозам последней четверти XX в., до сих пор остается самым востребованным способом познания другого.

Художественная литература как источник познания "другого"

Воссоздаваемая в художественном произведении картина мира оказывается, как правило, опосредована авторским мировосприятием. Вошедшие в "золотой фонд" мировой литературы произведения отличает их тесная связь с национальной культурой, что представляется вполне объяснимым, поскольку интерес к иной культуре, быту, мировоззрению и мировосприятию никогда не теряет актуальности.

И.А. Гончаров неоднократно отмечал, что пишет свои произведения исключительно "для русских", поскольку другим его произведения будут непонятны в силу их национальной специфики.

Переводные произведения продолжают оставаться одним из основных способов познания другого, и выработанные в течение многих столетий принципы перевода оказывают в этом огромную помощь.

В художественном произведении изображаются не только особенности быта, нравов, национальных традиций, но и особенности национального дискурса - то, как происходит общение в данном социуме. Многие писатели уделяли внимание, используя термин М.М. Бахтина, "речи изображенной". Так, например, описывая светское общение в России в начале XIX в., Л.Н. Толстой воспроизводит на страницах своего романа беседу пришедших в салон Анны Шеррер на французском языке. А И.А. Гончаров в романе "Обломов", описывая общение в Обломовке, замечает, что молчание в разговорах обломовцев играет не менее важную роль, чем обмен репликами.

М.М. Бахтин в статье "Проблема речевых жанров" (1953-1954) задается вопросом о том, как происходит коммуникация, и приходит к выводу о том, что "мы отливаем нашу речь по определенным жанровым формам, иногда штампованным и шаблонным, иногда более гибким, пластичным и творческим" [3, с. 180 - 181], данным нам так же, как и родной язык [3, с. 181]. М.М. Бахтин утверждает, что "каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые" [3, с. 159], которые он называет речевыми жанрами. Таким образом, общение, согласно М.М. Бахтину, происходит по определенным, принятым в данном национальном сообществе правилам. Подтверждают утверждение М.М. Бахтина и современные исследования, посвященные разным аспектам национального коммуникативного поведения. А.В. Сергеева отмечает, что "особенности национальной культуры, психологии и ментальности отражаются в речи, в системе словоупотребления, придают особенный колорит картине мира", в то время как "речь любого человека всегда жестко определена системой его родного языка" [6, с. 11]. Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин также подчеркивают, что "коммуникативное поведение является компонентом национальной культуры" [5, с. 35].

Воссоздание в переводе прямой речи персонажей признается одним из актуальных и сложных задач перевода. Это связано, прежде всего, с тем, что не всегда "речевые жанры" осознаются и самим переводчиком и, соответственно,

воссоздаются при переводе. Более того, находясь под влиянием своих культурно обусловленных речевых паттернов, переводчик воспроизводит "свои" "речевые жанры", склоняясь к стратегии доместификации в своем искреннем (благородном в своей основе) порыве "облегчить" читателю процесс чтения переводного произведения.

В романе И.А. Гончарова "Обломов" авторское повествование, представляющее собой описание, сменяется довольно пространными диалогами персонажей, которые, на первый взгляд, кажутся бессмысленными, поскольку персонажи часто обмениваются репликами не к месту, их беседа носит тавтологический характер, они не слышат ни вопросов, ни ответов других, а иногда и вовсе посреди диалога все замолчат («Между собеседниками по большей части царствует глубокое молчание...» [4, с. 131], «И опять замолчат» [4, с. 131], «... и все погрузилось в молчание» [4, с. 134]).

Общение ради общения - так можно охарактеризовать большинство диалогов в романе "Обломов", а тавтологичность содержания диалогов еще раз подтверждает, что общение является ценностью само по себе. И именно такое общение, по мнению И.А. Гончарова и характеризует разговор "по-русски".

Если же мы обратимся к переводному тексту, то заметим, что переводчик старательно передает диалог между хозяином и слугой, достраивая каждую фразу грамматически. Казалось бы, следуя своей стратегии перевода, переводчик "реконструирует" текст во благо читателю, однако, на самом деле, полностью разрушает цель, поставленную автором оригинального текста И.А. Гончаровым, для которого, как уже отмечено выше, диалог - это не только и не столько получение конкретной информации, а именно акт общения, установление и подтверждение эмпатии, "растворения" одного собеседника в другом.

"Достраивая" до их грамматической завершенности фразы персонажей, переводчик разрушает разговорный синтаксис и таким образом лишает повествование его естественности, тавтологичности, непринужденности.

Заключение

Чтение переводной художественной литературы по-прежнему востребовано в современном мире, поскольку отвечает запросам читателей в их стремлении познать "другого". При переводе принятые в данной культуре (в отличие от других в другой культуре) "речевые жанры" оказываются особенно уязвимы. Надо отметить, что проблема заключается не в том, что переводчику не хватает компетенций передать их содержание средствами другого языка, а в том, что этот аспект перевода, как правило, переводчиками игнорируется как недостаточно важный. Принятые в одной культуре "речевые жанры" при переводе заменяются принятыми в принимающей переводное произведение культуре "речевыми жанрами". Разумное сочетание стратегий доместикации и форенизации, а также вдумчивый предпереводческий анализ переводимого произведения могли бы

позволить читателю увидеть и оценить своеобразие национального дискурса, понять различия между ним и дискурсивными практиками своей культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Базылев В.Н., Войнич И. В. Foreignizing strategies in translation // Основные понятия англоязычного переводоведения: Терминологический словарь-справочник / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания. Отв. ред. и сост. Раренко М.Б. – Москва, 2011. – С. 80 - 83.
2. Базылев В.Н., Войнич И. В. Domesticating strategies in translation // Основные понятия англоязычного переводоведения: Терминологический словарь-справочник / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания. Отв. ред. и сост. Раренко М.Б. – Москва, 2011. – С. 57 - 60.
3. Бахтин М.М. Теория речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 5: Работы 1940-1960 гг. – Москва : "Русские словари", 1997. – С. 159 - 206.
4. Гончаров И. А. Обломов // Гончаров И.А. Собрание сочинений: В 8 тт. – Москва : Художественная литература, 1979. – Т. 4. – 534 с.
5. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 2007. – 328 с.
6. Сергеева А.В. Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 2007. – 320 с.

Софронова Л.В.

БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В ТУРЕЦКОЙ ОБРЯДОВОЙ ГАСТРОНОМИИ

Аннотация. В докладе рассматриваются способы перевода с турецкого на русский язык безэквивалентной лексики из сферы семейной обрядовой гастрономии Мраморноморского региона Турции, в частности Стамбула. В центре внимания находятся гастрономические турецкие термины, обозначающие блюда, которые подаются во время застолий, связанных с исполнением таких семейных обрядов, как рождение ребенка, его первый шаг, выпадение первого молочного зуба, обрезание, свадьба, похороны.

Ключевые слова: семейные обряды; обрядовая гастрономия; безэквивалентная лексика; турецкий язык; способы перевода

При работе с текстом на иностранном языке переводчик время от времени сталкивается с проблемой перевода культурно-исторических реалий народа-носителя языка, эквивалентов чему в родном языке он не находит в силу отсутствия подобных явлений, предметов, обычаев в бытовом обиходе своего народа. Такого рода пласт лексики принято называть безэквивалентной. По определению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, «это слова, значение которых нельзя сравнить с лексическими понятиями, присутствующими в других языках» [3]. С. Влахов и С. Флорин [1] конкретизируют этот термин,

связывая его с отсутствием устойчивого однозначно трактуемого значения лексической единицы вне контекста.

В настоящем докладе затрагивается лексический пласт, относящийся к турецкой гастрономии, и, прежде всего, к обрядовой гастрономии, который рассматривается с точки зрения проблем перевода с турецкого языка на русский язык. Как отмечают многие исследователи, сфера гастрономии является «одной из наиболее динамично развивающихся областей человеческой деятельности, оказывающих существенное влияние на пополнение и обогащение лексического состава языков». [2, с.212] Как известно, обряды подразделяются на семейные, календарные и религиозные. В религиозных обрядах, в нашем случае – мусульманских, присутствует большой пласт лексики арабского происхождения, восходящей к священной книге мусульман – Корану. Вследствие того, что Россию населяют многочисленные народы, значительная часть которых исповедует ислам, в русском языке существует ряд общепринятых эквивалентов, связанных с исламом. В то же время в каждой мусульманской стране есть свои особенности в проведении предписываемых исламом обрядов, в частности в сопровождающей обряд гастрономии, отражающей наиболее ярко национальную специфику. В настоящем докладе мы остановимся на терминологии из области гастрономической культуры, присущей турецким семейным обрядам.

Переходя непосредственно к современной турецкой действительности, необходимо принять во внимание культурно-исторические различия в гастрономии семи основных регионов Турции (Эгейского, Черноморского, Мраморноморского, Средиземноморского регионов, Восточной, Юго-Восточной и Центральной Анатолии), а также в бытовом укладе крупного и небольшого города, города и деревни. В докладе мы опирались на передающиеся из поколения в поколение гастрономические традиции, дошедшие до сегодняшнего дня в Мраморноморском регионе и, в частности в Стамбуле, относящемся к нему. Фактический материал для предпринятого исследования был извлечен из книги Сеннур Сезер [5], посвященной праздничным застольям Стамбула, представленным в ретроспекции, и из работы Сибель Озилген и Озге Саманджи [4], обобщающей результаты проекта по изучению гастрономических традиций 15 городов.

При переводе безэквивалентной лексики переводчики используют преимущественно такие приемы, как транслитерация (воспроизведение графической формы лексемы), транскрипция (воспроизведение ее звуковой формы), экспликация (описательный перевод, основанный на лексико-грамматическая трансформации), иногда, когда это представляется возможным – калькирование (замещение ее составляющих компонентов соответствующими лексическими единицами в языке перевода).

Обращаясь к семейным обрядам следует выделить основные, присутствующие у всех народов: рождение, свадьба, похороны. Первый обряд, который совершает турецкая семья во имя здоровья родившегося ребенка, по-турецки называется *akika kurbani*, где ‘акика’ является арабским словом и

переводится как «волосы новорожденного ребенка», этот термин в русской транскрипции весьма употребим в религиозном дискурсе народов, населяющих Россию и исповедующих ислам. Но для немусульманской аудитории требует пояснения, то есть описательного перевода – обряд жертвоприношения в честь родившегося ребенка. Типичным блюдом для этого случая является напиток в дословном переводе «щербет лохуса» (*lohusa şerbeti*), подаваемый гостям, пришедшим навестить роженицу. Несмотря на то, что слово ‘щербет’ знакомо русскоязычному реципиенту, исторически сложилось так, что обозначается им не напиток, а некое сладкое изделие твердой консистенции, поэтому, на наш взгляд, употребление слова ‘щербет’ введет в заблуждение русскоязычную аудиторию, поэтому вполне разумно назвать данное блюдо «напитком лохуса», который изготавливается из концентрата красного цвета, ароматизированного восточными специями.

На жизненном пути турка отмечается и такая веха как первый шаг ребенка, которому перевязывают ноги лентой, а старейшина рода (старший родственник) разрезает ее. Гостям подается пирог с сыром и зеленью (*adım çöreği*), который в оригинале звучит как «пирог шага», но мы считаем, что следует также применить описательный перевод - сырный пирог с зеленью. Следующий этап во взрослении ребенка, имеющий обрядовое сопровождение, – выпадение первого молочного зуба, в связи с этим событием в турецкой семье готовят пшеничную кашу со сладостями (*diş buğdayı*) в дословном переводе «пшеница на зубок». Как и в предыдущем примере, вышеприведенный описательный перевод, на наш взгляд, предпочтителен.

Самым распространенным обрядом у современных турок, проводимым в детстве ребенка является обряд обрезания, восходящий к языческим традициям. Он сопровождается рядом ритуальных действий, пышно празднуется с приглашением родственников, друзей, соседей, составляется особое меню угощений по этому случаю. Такие блюда, как суп из бамии (*bamya çorbasi*), пирожное из манной крупы (*irmik helvası*) и десерт зерде (*zerde*) обязательно присутствуют в меню этого торжества. При переводе первого блюда мы прибегли к калькированию (суп из бамии). Во втором случае, несмотря на присутствие в оригинальном названии известного в русскоязычной среде слова ‘халва’, мы обращаемся к транслитерации ‘ирмик’ с пояснением разновидности блюда – «десерт ирмик», также, по нашему мнению, допустим вышеуказанный описательный вариант (пирожное из манной крупы), во избежание ложного толкования. Ведь в русском языке уже сложилось более узкое понятие халвы, чем существует в турецкой гастрономии. Десерт ирмик в большей степени, чем халве, соответствует по вкусу некому пирожному, напоминающему по своей консистенции бисквит, пропитанный сладким сиропом. Другое сладкое блюдо, подаваемое на трапезе в честь обряда обрезания, - зерде (*zerde*), имеет персидское происхождение, это - кремообразный десерт с рисом. Обязательными ингредиентами также являются шафран, придающий ему насыщенный желтый цвет, и карамель с орехами. В данном случае мы

применяем транслитерацию с описательным уточняющим элементом - десерт зерде.

Свадьба и связанные с ней многочисленные обрядовые действия варьируются от региона к региону, от деревни к городу. Этот обряд заслуживает отдельного рассмотрения в ракурсе перевода безэквивалентной лексики, так как она представлена в данном сегменте весьма широко. Гастрономическая специфика, сопровождающая обряд, ярко выражена и отражает традиции определенной местности. Полнота следования обряду также зависит от социального положения семей, участвующих в нем. Поэтому составить меню типичного застолья даже в конкретном регионе не представляется возможным, реально лишь наметить некоторые общие черты.

К типичным блюдам на свадебном столе относятся свадебный суп (*düğün çorbasi*), дальянские котлеты (*dalyan köfte*) и плов (*pilav*). Что касается свадебного супа, то перевод методом калькирования здесь вполне оправдан. Поясним, что это - мясной суп с добавлением йогурта и лимонного сока. Перевода методом калькирования второго блюда можно избежать, используя известное в русской кухне название «фальшивый заяц», которым это блюдо фактически является, то есть подобрать эквивалент в языке перевода. Оригинальное название содержит топоним, турецкий город Дальян, расположенный на одноименной реке, вблизи юго-западного побережья Средиземного моря, и лексему 'кёфте', входящую в названия целого ряда блюд, приготовленных на основе рубленого мяса. Наиболее распространены разновидности из бараньего фарша в форме котлет и в форме фрикаделек, поэтому гастрономический термин 'кёфте' часто переводится на русский язык как «котлета», «котлетки», хотя из-за большого диапазона форм и видов блюд под этим названием легко можно ввести в заблуждение реципиента, если переводчик не знает, как выглядит данная разновидность. Подобные переводческие сложности возникают и с другой распространенной группой блюд под названием 'кебаб', которое обозначает только то, что еда была приготовлена на открытом огне, мангале. Ситуация осложняется и тем, что в последнее время это турецкое слово постепенно входит в русскоязычный обиход и может ассоциироваться с определенными наиболее распространенными в ресторанах и кафе его разновидностями, не исчерпывающими весь гастрономический диапазон, обозначаемый этой лексемой. В названиях блюд со словом 'кебаб' в составе могут быть географические названия (*Adana kebab*, *Urfa kebab*), способ приготовления (*döner kebab*), вид мяса (*ciğer kebab*), способ подачи (*tepsi kebab*), имя автора (*İskender kebab*).

Другое распространенное в ряде стран Ближнего Востока и Центральной Азии блюдо – плов, он традиционно присутствует и на праздничном столе, и в повседневной кухне, так как имеет большое количество разновидностей. В повседневном варианте готовится без мяса с овощами и фруктами (морковь, зеленый горошек, нут, грибы, лук и сухофрукты и т.д.). Во время праздничных застолий, в том числе и свадеб, в Турции, как правило, подается куриный плов (*tavuklu pilav*). В российской гастрономии блюдо плов прочно заняло свое место,

но в силу того, что рецепт был заимствован из узбекской кухни, россиянин подразумевает только одну разновидность плова под этим названием, приготовленную с бараниной или говядиной, которая в Турции называется «узбекским пловом» (*Özbek pilavi*), поэтому и в этом случае переводчик должен всегда снабжать заимствованную лексему ‘плов’ описательным компонентом, характеризующим конкретный вид блюда, например овощной плов, куриный плов.

Похороны в большей степени, чем другие семейные обряды, связаны с религией. К тому же у каждого народа есть свои исторически сложившиеся культурные традиции. До недавнего времени устраивать поминки после похорон в Турции не было принято. Наоборот, бытовал обычай, что родственники и соседи, узнав о кончине, приносят в дом умершего еду, так как считается, что семья сама не может позаботиться о своем питании, так как скорбит и читает молитвы, и ее необходимо таким образом поддержать. Пришедшим высказать свои соболезнования обычно подают чай или кофе. Поминки после похорон стали устраивать все чаще в наше время в городской среде. Но до сих пор в средствах массовой информации ведутся споры о правомерности такого нововведения. В исламе особо выделяются седьмой, сороковой и пятьдесят второй дни после смерти, когда считается, что душа покойного испытывает наибольшие страдания. В эти дни семья готовит особый пирог «бюкме» (*bükme*) с мясом или чечевицей или же печет пиде (*pide*), иногда пиши (*pişi*) и раздает соседям и родственникам. Название поминального пирога приходится переводить при помощи транскрибирования с описательным элементом (мясной (чечевичный) пирог бюкме). Блюдо пиде, представляющее собой открытую лепешку с начинкой из сыра или рубленого мяса (фарша) с различными добавками в форме лодочки, переводится путем транслитерации как ‘пиде’. Но в настоящее время в русском языке происходит укоренение названия «лодочка» для этого вида турецкой выпечки, иными словами происходит перенос явления из одной культуры в другую. Гастрономическое турецкое название «пиши» имеет свой эквивалент в русском языке – пончик.

Таким образом, при переводе с турецкого языка названий блюд из семейной обрядовой гастрономии лишь в единичных случаях можно найти эквивалент в русском языке (фальшивый заяц, пончик) или использовать эквивалент с описательным уточняющим элементом (овощной плов), в преобладающем большинстве случаев приходится обращаться к транскрибированию или транслитерации с описательным элементом (мясной пирог бюкме, десерт зерде), экспликации (пшеничная каша со сладостями), иногда бывает достаточно использовать калькирование (суп из бамии). Следует отметить, что даже при функционировании в языке перевода заимствований для обозначения названий некоторых турецких блюд не представляется возможным использовать их без описательного элемента (плов) или же приходится полностью отказаться от заимствованного слова из-за более узкого значения, бытующего в языке перевода (халва).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с.
2. Усманова А.М., Абдыкадырова С.Р. Особенности перевода французскоязычных гастрономических реалий на кыргызский язык//International Journal of Humanities and Natural Sciencies. Филологические науки. – 2023. – Vol. 4-3(79) – С.212-2015.
3. Цит по: Фоменко Л.Н. Перевод безэквивалентной лексики как один из способов передачи национальной культуры другой страны//Вестник ИМСИТа. – 2022. – 4(92). – С. 22.
4. Özilgen, Sibel, Samancı, Özge. Hikayeleriyle Türk Mutfağı. – İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayını, 2020. – 315 s.
5. Sezer, Sennur. İstanbul'un eski ikramları. – İstanbul: Oğlak Yayınları, 2019. – 191 s.

Фомашина Н.В.

СВОЙСТВА ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Аннотация. Проведен анализ лингвистических особенностей военной терминологии, используемой в военно-политическом дискурсе. Рассмотрены основные свойства военно-политической терминологии, которые отличают ее от терминологии других профессиональных областей.

Ключевые слова: военная терминология; лингвистические особенности; военно-политические статьи; термины.

Актуальность работы обуславливается особенностями перевода военной терминологии. Целью данной работы является исследование военной терминологии военно-политического дискурса на материале англоязычных СМИ. От переводчика требуется предельно точная интерпретация текстов на иностранном языке.

Рассмотрим основные свойства военно-политической терминологии, которые отличают ее от терминологии других профессиональных областей.

Прежде всего, военная терминология, используемая в военно-политическом дискурсе, характеризуется особой тематикой. Термины военно-политической сферы номинируют единицы и военного дела, и политики одновременно. Это связано с тем, что нередко взаимодействие политических сил влечет за собой военные действия, а политическое преимущество основывается на военном. Например, терминами, которые одновременно обозначают и военные, и политические реалии в английском языке, являются *buffer zone* (охраняемая зона), *declare a war* (объявить войну), *ceasefire talks* (переговоры о прекращении огня) [2].

С другой стороны, военные термины, попадая в область политического функционирования, могут приобретать значимые изменения в своей семантике. Об изменениях особенностей терминов говорит Н. К. Гарбовский, который утверждает, что наиболее общими тенденциями и изменениями в лексической системе языка в периоды войн любого типа являются активизация военной

терминологии во всех функциональных разновидностях речи и типах дискурса. Так, в эти периоды происходит развитие системы военной терминологии, проявляющей новые термины, изменяющей объем значений некоторых слов общего языка в связи с семантическими переносами, здесь появляются неологизмы, заимствования, при этом часто с уничижительным значением [1].

Более того, само функционирование военных терминов не в строго военном дискурсе, но и в военно-политическом дискурсе, а также их использование в публицистике, освещающей военно-политические проблемы, приводит к тому, что язык военных используется более широкими массами людей и разными социальными группами, не ограничиваясь только группой военных людей. Следовательно, в современном языке можно говорить о милитаризации языка, в результате которой военные термины становятся более активными и часто используются в политическом дискурсе, имея при этом собственные особенности функционирования.

В военно-политическом дискурсе, в частности, освещаемом в СМИ, предпочтение отдается тем военным терминам, которые номинируют более общие, а не единичные понятия. Только при обмене информацией между специалистами происходит большая конкретика. Использование более общих военных терминов в военно-политическом дискурсе связано с тем, что их применение позволяет избежать излишней конкретики, которая может отвлечь читателей от нужной информации. Кроме того, более конкретные военные термины могут быть непонятны и неизвестны широким массам людей, которые не являются специалистами в этой области. Например, в военно-политическом дискурсе скорее будут использоваться термины *troops* (войска, вооруженные силы) или *helicoptergunship* (тяжеловооруженный самолет) вместо четкого обозначения рода войск (воздушно-десантных, моторизованных, бронетанковых и др.), задействованных в военной операции, или конкретного вида боевой техники.

В семантическом аспекте военные термины, используемые в военно-политическом дискурсе, отличаются, с одной стороны, однозначностью, поскольку главным свойством любого термина является его конкретность. С другой стороны, в военной сфере есть термины, которые имеют более одного значения.

Например, лексеме *gun* предлагается четыре значения в словаре «Cambridge Advanced Learner's Dictionary»:

- 1) a weapon that is used for firing bullets or shells;
- 2) a tool that uses pressure to send out a substance or an object;
- 3) the signal to begin a race, that is made by firing a special gun, called a starting pistol, into the air;
- 4) (informal, especially North American English) a person who is paid to shoot somebody [4].

Более того, часто терминологические значения передаются общеупотребительными словами, которые переосмыслены в определенной научной или технической сфере. В связи с этим удельный вес многозначных

терминов в военно-политическом дискурсе значительно возрастает в современном английском языке.

В структурном аспекте военным терминам, используемым в военно-политическом дискурсе, присуща краткость. Это связано с тем, что изначально в военной сфере деятельности, которая проводится в обстановке постоянной опасности, многое зависит от точности, быстроты и корректности действий. Следовательно, и военная терминология должна быть краткой, лаконичной, максимально точной. Она должна исключать любую двусмысленность. Данная характеристика находит отражение и в военной терминологии, которая используется в современном военно-политическом дискурсе [1].

В военно-политическом дискурсе, исходя из собственно политического компонента, наблюдается такое свойство лексических единиц, как использование синонимов терминологической лексики и описательных оборотов, которые позволяют избежать явного повтора и употребления непонятных узкоспециализированных терминов для массового реципиента. Например, в связном и логичном военно-политическом дискурсе, представленном в СМИ, для обозначения военных объединений в одном контексте могут использоваться терминологические синонимы *forces* и *troops* [2].

Другой причиной использования терминологических синонимов, а также их активного образования в современном английском языке, является направленность военно-политического дискурса. Так, в зависимости от цели СМИ при назывании террористического акта могут использовать термины *riot* (мятеж, бунт), *turmoil* (беспорядки), *struggle against oppressors* (борьба с угнетателями), *urban unrest* (волнения в городе), а исполнителей террористических актов можно назвать *terrorist* (террорист), *rebel* (мятежник), *freedom fighter* (борец за свободу), *national patriot* (патриот) и другие, исходя из интенции автора военно-политического текста.

Особенности синонимии среди терминологии связан с процессом эвфемизации, то есть использования эвфемизмов, под которым в лингвистике понимается перифраз (то есть иное наименование) со специальным заданием: смягчить воздействие при назывании какого-либо неприятного качества

При этом эвфемизация в военно-политическом дискурсе не является новым явлением. Этот процесс, называемый «*doublespeak*», позволяет плохому казаться хорошим или отрицательное сделать положительным

Зачастую в угоду политическим целям военные термины претерпевают эвфемистические замены. Так, термин *air support* (поддержка с воздуха) звучит менее страшно, чем прямой термин *bombing* (бомбардировка), или описательное выражение *unlawful deprivation of life* (незаконное лишение жизни) не так пугает реципиентов военно-политического дискурса, как *killing* (убийство).

Новые свойства военной терминологии появляются, исходя из ее функционирования в рамках политического дискурса СМИ. Попадая в информационную среду, военные термины перестают участвовать только в узкоспециальной коммуникации между экспертами в определенной области.

Данный факт приводит к изменениям терминологической сути специальных единиц и появлению новых закономерностей функционирования военных терминов. Значение военного термина зависит от множества экстралингвистических факторов, таких как эмоциональное восприятие описываемой ситуации автором текста или репортажа, а также предполагаемая реакция реципиента.

Таким образом, часть терминов, используемых не в строгой военной сфере, а в военно-политическом дискурсе, становятся более бытовыми словами, то есть подвергаются детерминологизации. Например, такими терминами в английском языке стали такие лексемы, как *attack* (нападение, атака), *arsenal* (арсенал, вооружение), *assistance* (поддержка, обеспечение), *assault* (десант, штурм, атака).

Существование таких терминов в военной области и их использование в военно-политическом дискурсе, с одной стороны, призвано обеспечить понимание описываемой ситуации массовому реципиенту, но с другой стороны может стать причиной неправильного понимания всего смысла текста.

При обсуждении использования военной терминологии в военно-политическом дискурсе необходимо отметить ее частое обновление. Так, каждый военный конфликт провоцирует появление новых терминов. Например, военные действия в Ираке стали причиной появления таких новых терминов, как:

- *embeds* (журналисты, которые аккредитованы при определенном военном формировании), тогда как раньше слово *embed* использовалось в значении «внедрить»;

- *shoe-bomb* (взрывчатка, спрятанная в обуви), от сочетания слов *shoe* (обувь) и *bomb* (обувь);

- *decapitation* (обезглавливание), в 2003-2006 г. во время войны в Ираке этот термин использовался только в значении «свержение Хусейна и его режима».

Несомненно, не каждый новый термин способен войти в терминологический состав военно-политического дискурса и зафиксироваться в словарях военной лексики. С другой стороны, многие новые термины все-таки получили отображение в лексикографических источниках. Например, в связи с военным положением в Ираке в словаре «Longman Dictionary of Contemporary English» зафиксированы следующие новые военные термины, активно используемые в военно-политическом дискурсе по сей день:

- *suicide bombers* – террористы-смертники;

- *the Taliban* – движение Талибан;

- *jihad* – джихад, священная война;

- *homeland security* – национальная безопасность [5].

Но существует и обратный процесс, а именно выход слов из терминологии и их вхождение в состав общеупотребительной лексики английского языка или в словари военной лексики только определенного периода.

Например, слово *blockbuster* во времена Второй мировой войны использовалось в значении мощного взрывного устройства для разрушения целых районов, однако сегодня это слово вошло в словарный состав

общелитературного английского языка для номинации книги или фильма, имеющего большой успех.

Еще одним немаловажным свойством военной терминологии, используемой в современном военно-политическом дискурсе, является ее частая национально-культурная окраска. В зависимости от отражения той или иной культуры военными терминами в разных языках, А.И. Леонов предлагает разделять всю военную терминологию на три группы:

1) военные термины, номинирующие реалии иностранной действительности, которые функционируют и в других культурах и, в связи с этим, имеют точные эквиваленты в русском языке: *war ship* – военный корабль, *military police* – военная полиция, *army aviation* – армейская авиация, *field uniform* – полевая форма одежды;

2) военные термины, номинирующие реалии иностранной действительности, которые не функционируют в других культурах, но имеют эквиваленты в русском языке: *classified information* – секретные сведения, *designated marksman* – пехотный снайпер, *noncommissioned officers* – младший командный состав, *effective rate of fire* – боевая скорострельность;

3) военные термины, обозначающие безэквивалентные реалии иностранной действительности: *ensign* – энсин (младший офицер флота), *fire-and-forget missile* – самонаводящаяся ракета, *stealth* – низкий уровень обнаружения [3].

Таким образом, под военным термином понимается устойчивая единица, закрепленная за соответствующим понятием в понятийно-функциональной системе определенной сферы военной профессии в значении, регламентированном его дефиницией. Их главными свойствами при функционировании в военно-политическом дискурсе являются номинация одновременно понятий и военного дела, и политики, частая многозначность, процессы детерминологизации, краткость, широкая синонимия, процессы эвфемизации, частое обновление и национально-культурная окраска.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гарбовский, Н. К. Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) / Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2010. – № 2.

2. Кочарян, Ю. Г. Языковая природа военного термина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2012. – № 1. – С. 206–210.

3. Леонов, А. И. Лингвокультурные особенности англоязычной и русской военной терминологии // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 120-122.

4. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/> (дата доступа 15.01.24)

5. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://www.ldoceonline.com/> (дата доступа 15.01.24)

НЕЧЕТКАЯ ЭМОТИВНОСТЬ В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. Рассматривается проблема актуализации нечеткой эмотивности слов в аспекте перевода. Художественная коммуникация моделирует ситуации естественного общения. Поэтому художественная литература выступает надежным источником функционально-семантических преобразований семантики, характерных для языка. Нечеткая эмотивность объединяет в себе широкое пространство эмотивной лексики, которое выходит за пределы конвенционального подхода к категоризации эмотивов. Сопоставительный анализ оригинала и переводов фрагментов художественных произведений показал, что даже слова, номинирующие эмоции, не находят последовательного и регулярного средства выражения на языках перевода: сохраняется оценочная доминанта эмоции, но интенсивность, активность эмоции преобразуется.

Ключевые слова: нечеткая эмотивность; перевод; эмотив; эмотивная лингвистика; эмотивные преобразования семантики слов

Когнитивная сложность (cognitive complexity) позволяет по-новому взглянуть на язык и коммуникацию, поскольку ключевое положение усложнения мышления заключается в принципиальной множественности интерпретации; стремлению к неравновесности; потенция становится более значимой, чем актуальная реализация; конвенциональность превращается только лишь в условную почву для последующего развития системы, а хаос воспринимается исключительно конструктивно. Нечеткость характеризует эмоциональное, в первую очередь, потому что рациональные критерии для попытки «обуздать» эмоции являются недостаточными. Коммуникативная репрезентация эмотивности обнаруживает нечеткость на уровнях формы выражения и содержания, что может быть охарактеризовано как имманентное свойство эмотивности.

Наряду с универсальной дихотомией положительных и отрицательных эмоций в эмотивной лингвистике и психологии существует положение о том, что отрицательных номинаций сравнительно больше, чем положительных, когда язык подробно и детально, в первую очередь, категоризирует те элементы объективной и субъективной действительности, которые обладают отрицательной оценкой [9; 6 и др.]. Ф. Гиренок указывает, что всякое чувство амбивалентно, когда монотонное повторение одного и того же убивает чувство [3, с. 56]. Как следствие, интенсивная отрицательная эмоция оживляет известное эмоциональное переживание, активизирует его и задает эмоциональную тональность целой нечеткой эмоции вне зависимости от формального расположения конститутивных элементов.

Как писал Г.Гийом, современная наука характеризуется редукционистским взглядом на языковые явления, когда основное внимание фокусируется на «чрезмерном углублении в сторону наблюдения физических средств экстерииоризации языка» [2, с. 73]. Значимым же является не только формальная сторона выражения, но и содержание, т.е. причина и цель происходящих

языковых процессов. Другими словами, в ходе наблюдения за языковыми процессами нужно как наблюдать переход от ментального к физическому, так и анализировать скрытые (интериоризованные) ментальные процессы, сопровождающие экстериоризацию.

Размышляя о проблеме сохранения и передачи эмотивности в исходном языке и его переводе, В.И. Шаховский подчеркивает, что любой язык способен к трансляции любого семантического содержания, но это не гарантирует стопроцентных совпадений при выражении эмотивной составляющей [8, с. 72]. Последнее верно, в целом, для эмоционально-смыслового содержания слова, где доступными для перевода являются аппроксимативные границы текста, но текст перевода всегда останется градуируемой по степени выраженности единицей, но генерализацией относительно коммуникативного намерения автора текста на исходном языке.

Считается, что при переводе наибольшие затруднения вызывают случаи дескрипции и экспликации эмоций в тексте, поскольку косвенное описание эмоций предполагает более широкое пространство выбора переводческого решения по сравнению с номинацией эмоций [1, с. 241]. К примеру, при передаче эмоционального содержания художественных текстов с английского языка на русский фразы на языке перевода становятся более развернутыми, описание расширяется, детализированность увеличивается [7, с. 246]. Сопоставительный анализ оригинала и перевода произведения Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» в аспекте особенностей перевода кластера эмотивов с центром «радость» показал, что из выделенных 66 эмотивных средств выражения радости в тексте оригинала в переводе романа сохранено только 34 эмотива [5, с. 79-80].

Значимость передачи эмоциональной составляющей в переводе важна, поскольку речь идет не только о выражении эмоций, а об индуцировании у реципиента планируемой эмоциональной реакции. В.В. Катермина указывает, что для художественного перевода значимо как сохранение стилистической окраски слова, так и передача нетрадиционности формы [4, с. 90], при этом форма становится семантической и прагматичной, активизирует скрытые рефлексивные векторы слова.

Такие особенности нечеткой эмотивности, как их суммативность, динамичность, амбивалентность, неопределенность, приводят к трудностям интерпретации и декодирования не только в аспекте повседневной коммуникации, но и на практическом уровне, к примеру, при переводе текстового фрагмента, содержащего номинацию нечеткой эмоции, с одного языка на другой. Так, в романе Э.-М. Ремарка «Триумфальная арка» нечеткая эмоция *ужаса и утешения* (*Vergessen. Welch ein Wort. Voll von Grauen, Trost und Gespensterei!*) на английский (*Forget. What a word, he thought. Full of horror, comfort, and apparitions!*) и русский язык (*Забывать... Какое слово! В нем и ужас, утешение, и обман!*) переведены аналогичным образом. В романе Фр. Кафки («Пропавший без вести (Америка)») нечеткая эмоция *бешенства и стыда* (*Katze, tolle Katze, konnte Karl gerade noch aus dem Durcheinander von Wut und Scham*

rufen, in dem er sich befand) на английский язык переведена как нечеткая эмоция ярости и стыда (*“Cat, wild cat,” Karl was able to cry out in the muddle of rage and shame he found himself in. “You’re crazy, you wild cat”*), а на русский – бессилия, ярости и стыда (*С ума сошла!? Вот бешеная! – только и смог выдавить Карл, испытывая бессилие, ярость, стыд – все вместе*). Нечеткая эмоция гневного отчаяния (*Ihre Augen waren hell und groß in dem blassen Gesicht und wie erstarrt in einer zornigen Verzweiflung*) на русский язык переведена через нечеткую эмоцию гнева и отчаяния (*на бледном лице ее светлые глаза казались огромными, гнев и отчаяние застыли в них*), а на английский – яростного отчаяния (*Her eyes were light and large in her pale face and as though fixed in a furious desperation*). В романе К. Исигуро «Погребенный великан» нечеткая эмоция ободрения, возбуждения и страха (*Axl had felt, almost tangibly, the peculiar mix of comfort, excitement and fear such a movement could bring*) переведена на русский через нечеткую эмоцию спокойствия, возбуждения и страха (*Аксель почти физически ощутил особую смесь спокойствия, возбуждения и страха, которую могло вызвать такое движение*). В романе А. Моравиа «Презрение» нечеткая эмоция любви, восхищения, благодарности и влюбленности (*Allora, guardando quel viso, mi colpì l'espressione degli occhi: amorosa, struggente mescolata di ammirazione soggetta, di gratitudine senza riserve, di invaghimento fisico e di una quasi*) переведена через нечеткую эмоцию восхищения, признательности, влечения и робости (*Я взглянул на нее, и меня поразило выражение ее лица: в глазах светилась самозабвенная любовь, к которой примешивалось безграничное восхищение, беспредельная признательность, чувственное влечение и почти меланхолическая робость*), при этом каждая номинация эмоциональных переживаний внутри нечеткой эмоции получает дополнительную качественную характеристику (*безграничное восхищение, беспредельная признательность, чувственное влечение, меланхолическая робость*). В оригинале А. Моравиа также прибегает к использованию эпитетов к номинациям эмоций, но их содержание отличается от перевода (*пронзительная любовь, покоренное восхищение*). В другом примере нечеткая эмоция нерешительности, мольбы и отвращения (*Ma, nuova sensazione che soltanto adesso, scrivendone, mi torna alla memoria, una volta seduta accanto a Battista, con lo sportello ancora aperto, ella mi guarda con occhi irresolute, mescolati di preghiera e di ripugnanza*) переводится на русский как нечеткая эмоция растерянности, мольбы, упрека и отвращения (*Сидя рядом с Баттистой, еще не захлопнув дверцы, она глядит на меня, и я вижу в ее растерянном взгляде то, что было нечто совсем новое, но осознал я это только теперь, когда пишу эти строки, мольбу, упрек, смешанные с отвращением*).

Из представленных примеров перевода нечетких эмоций на материале разноструктурных языков, когда эмоция является выражаемой, но не выразимой, следует, что в переводе сохраняются эмоционально-оценочные границы нечеткого эмоционального переживания и эмоциональная доминанта, но внутри данных границ сами эмоции, как правило, варьируются, изменяют свою интенсивность и активность, что подтверждает как неcodифицированный

характер языковой категоризации нечетких эмоций, так и отсутствие эталонности в восприятии и языковом выражении эмоций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гацура Н.И. Перевод средств создания эмотивности с английского языка на русский в романе Д. Мойес "До встречи с тобой" // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Том 13. Выпуск 2. С. 238-243
2. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. М.: Изд-ая группа «Прогресс», 1992. 190 с.
3. Гиренок Ф. Абсурд и речь. Антропология воображаемого. М.: Академический проект, 2012. 237 с.
4. Катермина В.В. Эмотивная лексика и перевод // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 4. 2016. С. 82-91.
5. Мезенцева Т.А. Эмотивная лексика в оригиналах и переводах художественных произведений // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. № 1. 2016. С. 75-83.
6. Муллагаянова Г.С. Экспликация эмоционального состояния говорящего в момент речевого общения: автореф. ... канд. филол. н.. Тобольск, 2010. 24 с.
7. Петрова Ю.А. К проблеме перевода эмотивной лексики // Язык и культура. Сборник статей XXIX Международной научной конференции. Томск, 2019. С. 241-246.
8. Шаховский В.И. Эмотивное значение и методы его описания. Учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград: изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1983. 96 с.
9. Шаховский В.И. Эмоции в нулевой коммуникации // Человек в коммуникации: лингвокультурология и прагматика: сб. науч. тр. Волгоград: Изд-во ВГПУ "Перемена", 2008. С. 75-82.

Щетинина Н.Ю.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ: КАК ОБОЙТИ "ПОДВОДНЫЕ КАМНИ" И "ПОДСТЕЛИТЬ СОЛОМКУ"

Аннотация: данная статья посвящена различным типам заголовков с фразеологизмами и трудностям их перевода на русский язык. В ходе статьи автор приводит примеры такого рода заголовков и варианты их перевода на русский язык, используя различные переводческие приемы.

Ключевые слова: заголовки англоязычной прессы, фразеологизм, трудности перевода

*Гений, дух, характер народа проявляются в его пословицах
Фрэнсис Бэкон, английский философ,
писатель и государственный деятель*

*Главное в переводе — сделать так, чтобы воздействие
твоего текста было равно воздействию оригинала.
Наталья Леонидовна Трауберг,
советский и российский переводчик*

Заголовок статьи, в составе которого есть пословица или поговорка, - всегда интересен. Он не только выделяется из общего новостного потока и по-особенному привлекает читателя, но и, как правило, образно и емко передает саму суть публикации.

Для переводчика, однако, такие заголовки в большинстве своем - "крепкие орешки", ведь необходимо не просто правильно понять фразеологизм и подобрать правильную форму его перевода с учетом национального колорита каждой версии, но и отразить тематическую (часто отраслевую) специфику статьи.

Дополнительные трудности представляет собой употребление в заголовках профессиональных специфических идиоматических терминов, сокращенных версий фразеологизмов, топонимов с идиоматическим значением, культурных артефактов. Для правильного перевода подобных заголовков необходима дополнительная работа: переводчику должен обратиться к полному тексту статьи за разъяснением оттенков значения, знать и хорошо понимать отраслевую тематику и терминологию, обладать обширным страноведческим кругозором [2].

Данная статья предлагает рассмотреть технику перевода как базовых случаев перевода заголовков с фразеологизмами, так и усложненных вариантов.

Общепринятая практика предусматривает четыре основных способа перевода фразеологизмов в зависимости как от степени идиоматичности и образности единицы, так и наличия ее русского эквивалента, а именно: «1) фразеологизмы, переводимые с полным сохранением образности; 2) фразеологизмы, переводимые с частичным изменением английского образа; 3) фразеологизмы, при переводе которых образ полностью заменяется; 4) фразеологизмы, при переводе которых приходится снять образность и дать описательный перевод». [1, с. 38]

Первый и второй случаи обычно не вызывают трудностей при переводе, например:

Don't play with fire on Taiwan, China warns U.S. - «Китай предостерегает США от «**игры с огнем**» в ситуации с Тайванем» [Reuters, апрель 2021]

Zelensky accuses some Arab leaders of 'turning a blind eye' to ... - «Зеленский обвиняет некоторых арабских лидеров в том, что они «**закрывают глаза**» на ...» [The Independent, май 2023]

'Liquid gold' rush: Greece's surging olive oil price lures exporters - and thieves - «**Погоня за «жидким золотом**»: стремительно растущие цены на оливковое масло привлекают экспортеров и ... воров» [The Financial Times, декабрь 2023 г.]

Сложнее приходится с переводом фразеологизмов при отсутствии русского эквивалента, совпадающего по образности. Тем не менее, переводчику часто удается найти русскую пословицу или поговорку с аналогичным лексическим значением:

Musk's warning could be auto industry's 'canary in the coal mine' moment - «Предостережение Илона Маска может стать «**первым тревожным сигналом**» для автопрома [Reuters, июнь 2022 г.]

Are Two Hats Too Many for JPMorgan's Jamie Dimon?- «Сможет ли глава банка JPMorgan «усидеть на двух стульях»? [Bloomberg, февраль 2013 г.] Небольшое видоизменение (сокращение) фразеологизма «*to wear two hats*» и употребление его в вопросительном предложении не затрудняют его понимание.

Далее, задача переводчика еще более усложняется, если стоящий в заголовке фразеологизм семантически «обыгрывает» отраслевую специфику статьи. И здесь, безусловно, желательно подобрать русский фразеологизм, который бы семантически передавал такую игру слов: «еда»: *макароны - тарелка*, «холод»: *мурашки - отопление*, «автомобильная отрасль»: *компания обогнала (на дороге)*. В то же время допустимо перейти к варианту описательного перевода, если он уместнее со стилистической точки зрения:

Pasta producers in hot water over soaring prices - «Производители макарон «чувствуют себя не в своей тарелке» / оказались в сложной ситуации из-за резкого роста цен» [The Financial Times, июнь 2023 г.]

Rome hoteliers get cold feet over heating restrictions - «Отели Рима: у нас «бегут мурашки» от лимитов на отопление» / «Отели Рима напуганы лимитами на отопление» [Reuters, ноябрь 2022 г.]

A 120-year-Old Company Is Leaving Tesla in the Dust - «Автопроизводитель с 120-летней историей успешно обошел / с легкостью обогнал новаторскую «Теслу» [The New York Times, март 2023 г.]

В последнем примере переводчику важно не забыть указать на противопоставление «*old-young / conservative-innovative*», которое в английской формулировке выражено частично, просто упоминанием названия «*Tesla*» (подразумевается, что читатель легко ассоциирует компанию «Тесла» с инновациями).

Следует сказать, что для точности передачи значения заголовка переводчику часто приходится руководствоваться полным текстом статьи, а также прибегать к ряду лексико-грамматических трансформаций в русской версии.

Рассмотрим вот такой заголовок:

Green energy's tailwinds blow the other way [Reuters, сентябрь 2022 г.]

В его составе выделяем фразеологизм “*tailwinds*” - факторы, способствующие движению вперед, образно - «*попутный ветер*», и выражение “*to blow the other way*” - *идти в другую сторону, двигаться не в том направлении*. С учетом заявленной общей тематики, а также семантики заголовка сразу встает вопрос: статья рассказывает о проблемах ветроэнергетики или зеленой экономики в целом?

Уже первый абзац дает четкое понимание, что статья не ограничивается проблемами только одного сектора, а рассматривает комплекс факторов, препятствующих развитию всей отрасли:

The green energy boom is facing new headwinds. Falling costs, cheap capital and supportive politicians helped propel a headlong rush into renewable power. Now fracturing supply chains and higher interest rates are pushing up prices – and testing the resolve of consumers and governments.

Далее, обращает на себя внимание чередование фразеологизмов “*tailwinds*” и “*headwinds*”, которое помогает сделать выбор в пользу антонимичного перевода и в целом перевести заголовок статьи, например, так:

«Зеленой энергетике опять не везет»

Данный вариант перевода можно считать удачным, поскольку он, во-первых, отражает несколько идей, высказанных в статье, а именно: общий (не сугубо отраслевой) и при этом повторяющийся характер проблем («*new headwinds*»), и, во-вторых, также имеет в своем составе фразеологизм («не везет»).

Ниже похожий пример:

(1) *Can China get its economic **mojo** back?* [The Financial Times, ноябрь 2023 г.]

Слово «*mojo*» в данном контексте можно понять двояко: «ключ к успеху, волшебство, заклинание» или «привлекательность для партнеров, инвесторов»:

«Способен ли Китай на новое "экономическое чудо"? или

«Удастся ли Китаю вернуть себе инвестиционную привлекательность?»

При этом оба заголовка логичны в нынешних экономических условиях и с лексической точки зрения грамотно отражают повторяемость события. И только внимательно прочитав текст публикации, можно уверенно сделать выбор в пользу первой версии, поскольку статья методично анализирует состояние, составляющие и перспективы экономического роста Китая (*sputtering recovery, industrial production a bright spot, collapsing property market, infrastructure rebuild, inflation, policy outlook..., sluggish short-term growth outlook*).

Как уже говорилось выше, отдельную трудность представляют собой заголовки, в составе которых использованы идиоматические профессиональные термины. Рассмотрим примеры перевода заголовков со следующими терминами:

“*soft landing*” - дословно «*мягкая посадка экономики*», то есть ситуация, когда экономике удастся избежать рецессии

“*tight labour market*” - рынок труда, характеризующийся дефицитом рабочей силы (антоним - «*soft labour market*»)

“*soft skills*” - надпрофессиональные качества, компетенции, тесно связанные с личностными качествами, могут быть как врожденными, так и приобретенными

“*bulls-bears, bullish-bearish*” - инвесторы, рассчитывающие на рост/падение рынка, и соответствующие прилагательные (определения)

(monetary) “*hawks-doves, hawkish-dovish*” - сторонники жесткой-мягкой (монетарной) политики и определения с тем же значением

“*a turnaround*” - возвращение к прибыльности

При работе с заголовками данной группы переводчик, как правило, прибегает к описательному переводу (русские эквиваленты данных идиоматических терминов почти не встречаются), а также активно использует лексико-грамматические трансформации, опираясь на хорошее понимание описываемых экономических реалий.

Wall Street banks ditch bullish dollar bets over "soft landing" hopes - «Крупные банки США не рассчитывают на укрепление доллара на фоне растущих ожиданий того, что американской экономике удастся избежать рецессии» [The Financial Times, июль 2023 г.]

Economists counter market bets of soft landing - «В противовес ожиданиям рынков эксперты предсказывают рецессию в США» [The Financial Times, июль 2023 г.] - при этом в обоих случаях использован антонимичный перевод.

US graduates struggle to find work despite tight labour market - «Выпускники американских вузов с трудом находят работу несмотря на дефицит рабочих рук на рынке» [The Financial Times, август 2023 г.]

How to recruit with softer skills in mind - «Как подойти к оценке личностных качеств кандидата при найме на работу» [The Economist, май 2023 г.]

Jay Powell struggles to explain 'hawkish pause' to sceptical economists - «Джером Пауэлл с трудом смог объяснить скептически настроенным экспертам паузу в повышении процентной ставки» [The Financial Times, июнь 2023 г.]

Fed Has Hawkish Rate Rhetoric, Dovish Actions - «ФРС заявляет о повышении ставок, но ее действия говорят об обратном» [Bloomberg, июнь 2016 г.]

Greece's 'greatest turnaround': from junk to investment grade - «Великое возрождение Греции: от банкрота до достойного инвестиционного рейтинга» [The Financial Times, май 2023 г.]

Listening to investment's old bears can have grisly consequences - «Никогда не слушайте тех, кто привычно говорит, что рынок идет на понижение... Они окажут вам «медвежью услугу» [The Financial Times, август 2023 г.] - в русской версии трудно передать лексико-фонетическую игру слов пары «old bears-grisly», но можно хотя бы обыграть «медведей».

Take Away China, and a Stealth Bull Market Emerges - «Стоит исключить фактор Китая - и общая картина состояния рынков становится осторожно оптимистичной» [Bloomberg, июль 2023 г.]

Отдельного упоминания заслуживают фразеологизмы-топонимы, поскольку без знания страноведческих реалий невозможно понять и правильно передать смысл всего высказывания.

UK regulator criticises City preparations for new consumer prices - «Британский регулятор критикует банкиров за неготовность к новому порядку взимания платы с потребителей» [The Financial Times, январь 2023 г.] - топоним "City" обозначает сектор финансовых услуг Великобритании.

Europe's Detroit Is Under Threat From Electric Vehicles - «Крупный Европейский центр автомобилестроения оказался под угрозой из-за проблем в секторе производства электромобилей» [Bloomberg, январь 2024 г.] - Детройт - автомобильная «столица» США.

The world is better seen from Dubai than from Davos - «Взгляд на мир: яснее из многоликого Дубая, чем из надменного Давоса» [The Financial Times, январь 2024 г.]

Автор данной статьи противопоставляет Дубай и Давос, как точки притяжения различного типа деловых элит. Так, Дубай ассоциируется с состоятельными людьми в первом поколении, причем из совершенно различных стран, в то время как Давос - место ежегодной встречи деловой и политической элиты западного мира. Для передачи контекстуального значения в русскую версию заголовка добавлены соответствующие определения.

The "Dubai of Brazil" is a Bet on a Future that Only Goes Up - «Бразильский «Дубай» - ставка на будущее и она только растет» [Bloomberg, январь 2024 г.]. В этом контексте Дубай выступает успешным примером развития сектора строительства курортной недвижимости.

К сожалению, в рамках одной статьи невозможно рассказать и прокомментировать многие интересные для переводчика варианты употребления фразеологизмов в заголовках, однако в завершении хотелось бы упомянуть еще два типа: заголовки с сокращенным фразеологизмом и заголовки с упоминанием культурных артефактов, в нашем случае, - с названием известной песни.

Markets Cheer as Milei Drops Dollarization for Macri Brass [Bloomberg, ноябрь 2024 г.]

Ключом к расшифровке смысла данного заголовка служит узнавание полной версии фразеологизма «*top brass*» - *генералитет, высокопоставленные руководители*, в данном контексте - министры из команды бывшего президента Аргентины Маурисио Макри. Полное значение высказывания можно сформулировать так:

Фондовые рынки растут на фоне сообщений о том, что президент Аргентины Хавьер Милей отказался от планов по долларизации экономики и формирует правительство страны из бывших министров команды президента Маурисио Макри

Однако для заголовка формулировка должна стать короче:

«Бывшая команда президента Макри и отказ от долларизации: фондовые рынки приветствуют решения нового президента Аргентины»

И последний пример:

*QE has become **Hotel California** for Central Banks* - «Центральные банки и политика количественного смягчения: лучше не начинать...» [The Financial Times, февраль 2023 г.]

Разгадать смысл заголовка ниже поможет текст культового хита американской рок-группы Eagles, его символизм и, разумеется, сама статья:

Quantitative easing has developed a certain resemblance to the Eagles' "Hotel California" — you can check out any time you like, but you can never leave....

Ultimately, however, the best way to get out of QE may be not to start it in the first place. You don't have to check out if you've never checked in.

Политика количественного смягчения становится схожей с лейтмотивом хита «Отель Калифорния» группы «Eagles»: вы в любой момент можете собраться, но не можете уехать из гостиницы...

В конце концов все-таки самым лучшим способом отказаться от политики количественного смягчения, это просто ее не начинать. И вам не придется паковать чемоданы, если вы не заселились в гостиницу.

Обобщая представленный в данной статье краткий обзор употребления фразеологизмов в заголовках и подходов к их переводу на русский язык, хочется еще раз подчеркнуть, что - учитывая сложность материала - для успешной работы переводчику необходимо крайне вдумчиво относиться к способам и формам выражения смысла, видеть многоплановость и взаимосвязи в публикации в целом, проявлять внимание к лингвистическим деталям, опираясь при этом на знание страноведческих реалий и специфических профессиональных терминов конкретной области знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рецкер И.Я. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. – 1982, М.: Просвещение, 1982, с.38-39
2. Щетинина Н.Ю. О специфике и трудностях перевода заголовков англоязычной прессы // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Москва. 2018. С. 100-117.
3. Don't play with fire on Taiwan, China warns U.S., Reuters, April 13, 2021, URL: <https://www.reuters.com/world/china/china-urges-us-refrain-playing-with-fire-taiwan-issue-2021-04-13/> (дата обращения - 24.10.2023).
4. Zelensky accuses some Arab leaders of 'turning a blind eye' to Russian invasion of Ukraine, the Independent, May 19, 2023, URL: <https://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/zelensky-arab-league-summit-ukraine-invasion-blind-eye-b2342299.html> (дата обращения - 20.11.2023)
5. Liquid gold' rush: Greece's surging olive oil price lures exporters - and thieves, The Financial Times, December 29, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/4eded34e-9abc-4ec6-bc93-e18712fcbe9f> (дата обращения - 30.12.2023 г.). - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
6. Musk's warning could be auto industry's 'canary in the coal mine' moment, Reuters, June 3, 2022, URL: <https://www.reuters.com/business/autos-transportation/musks-warning-could-be-auto-industrys-canary-coal-mine-moment-2022-06-03/> (дата обращения - 05.06.2022 г.).
7. Are Two Hats Too Many for JPMorgan's Jamie Dimon?, Bloomberg, February 21, 2013, URL: <https://www.bloomberg.com/view/articles/2013-02-20/are-two-hats-too-many-for-jpmorgan-s-jamie-dimon-> (дата обращения - 20.01.2024 г.)
8. Pasta producers in hot water over soaring prices, The Financial Times, June 21, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/e9870f4e-da53-45b1-92ae-82cdf17f5f95> (дата обращения - 01.07.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
9. Rome hoteliers get cold feet over heating restrictions, Reuters, November 8, 2022, URL: <https://www.reuters.com/world/europe/rome-hoteliers-get-cold-feet-over-heating-restrictions-2022-11-08/> (дата обращения - 10.11.2022 г.)
10. A 120-year-Old Company Is Leaving Tesla in the Dust, The New York Times, March 4, 2023, URL: <https://www.nytimes.com/2023/03/04/opinion/ford-tesla-bluecruise-self-driving-remote-work.html> (дата обращения - 22.12.2023 г.)
11. Green energy's tailwinds blow the other way, Reuters, September 22, 2023, URL: <https://www.reuters.com/breakingviews/green-energys-tailwinds-blow-other-way-2023-09-22/> (дата обращения - 02.10.2023 г.)
12. Can China get its economic mojo back? The Financial Times, November 16, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/007597d5-0a04-4e49-8346-fa45e3db2d98> (дата обращения - 24.11.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.

13. Wall Street banks ditch bullish dollar bets over "soft landing" hopes, The Financial Times, July 18, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/44ab6ef5-6014-438e-9d14-f8d042000722> (дата обращения - 21.07.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
14. Economists counter market bets of soft landing, The Financial Times, July 23, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/eb29c338-a2e4-4d7d-a0e9-21d9209261c2> (дата обращения - 25.07.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
15. US graduates struggle to find work despite tight labour market, The Financial Times, August 24, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/1b2d2134-613c-4a5b-8d03-821ee80fe0e8> (дата обращения - 30.08.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
16. How to recruit with softer skills in mind, The Economist, May 11, 2023, URL: <https://www.economist.com/business/2023/05/11/how-to-recruit-with-softer-skills-in-mind> (дата обращения - 20.06.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
17. Jay Powell struggles to explain 'hawkish pause' to sceptical economists, The Financial Times, July 14, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/a449ce97-a99d-425b-953b-e01263a8c1b1> (дата обращения - 20.06.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
18. Fed Has Hawkish Rate Rhetoric, Dovish Actions, Bloomberg, June 13, 2016, URL: <https://www.bloomberg.com/news/videos/2016-06-13/pond-fed-has-hawkish-rate-rhetoric-dovish-actions> (дата обращения - 22.01.2024 г.)
19. Greece's 'greatest turnaround': from junk to investment grade, The Financial Times, May 13, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/fcef4f83-f8db-4059-ae9b-34c4c871cb41> (дата обращения - 20.05.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
20. Listening to investment's old bears can have grisly consequences, The Financial Times, August 3, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/9d95b54e-ced0-461f-b237-056aeb42cadd> (дата обращения - 27.08.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
21. Take Away China, and a Stealth Bull Market Emerges, Bloomberg, July 10, 2023, URL: <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2023-07-10/bull-market-ems-look-better-with-china-out-of-the-picture> (дата обращения - 23.07.2023)
22. UK regulator criticises City preparations for new consumer prices, The Financial Times, January 5, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/595a1a13-b823-445c-98ee-ebbc7630fd4c> (дата обращения - 7.01.2023 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
23. Europe's Detroit Is Under Threat From Electric Vehicles, Bloomberg, January 8, 2024, URL: <https://www.bnnbloomberg.ca/europe-s-detroit-is-under-threat-from-electric-vehicles-1.2019007> (дата обращения - 08.01.2024 г.)
24. The world is better seen from Dubai than from Davos, The Financial Times, January 20, 2024, URL: <https://www.ft.com/content/9e6a380f-4377-4cfa-aa0d-c5ae5e9cc483> (дата обращения - 20.01.2024 г.) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
25. The "Dubai of Brazil" is a Bet on a Future that Only Goes Up, Bloomberg, January 16, 2024, URL: <https://www.bloomberg.com/features/2024-brazil-balneario-camboriu/#:~:text=The%20most%20expensive%20real%20estate,the%20%Dubai%20of%20Brazil.> (дата обращения - 20.01.2024 г.)
26. Markets Cheer as Milei Drops Dollarization for Macri Brass, Bloomberg, November 24, 2023, URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-11-24/wall-street-cheers-as-milei-swaps-dollarization-for-macri-brass> (дата обращения - 02.12.2023 г.)
27. QE has become Hotel California for Central Banks, The Financial Times, February 22, 2023, URL: <https://www.ft.com/content/585d63b8-629a-433a-bb24-0c89f5822676> (дата обращения - 03.03.2023) - Режим доступа - по подписке ДА МИД РФ.
28. Hotel California, lyrics, <https://www.azlyrics.com/lyrics/eagles/hotelcalifornia.html> (дата обращения - 12.12.2023 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1	Албанский В.В. Некоторые особенности употребления конструкции «ESPÉRER QUE + СЮБЖОНКТИВ» в современном французском языке	1
2	Ананьева Н.А. От сладкого к горькой: прагматонимы в кондитерском и вакхическом дискурсе	4
3	Борисова Е.В. Персуазивность итальянской рекламы и ее практическое применение	10
4	Бурлак Т.А. Инаугурационная речь президента Х.Милея (Аргентина)	14
5	Горбылева А.В. Темпоральные параметры смены реплик в разговорном анализе	20
6	Дроздов Р.К. О прецедентных феноменах в современной прессе	24
7	Калашникова Е.А. Смолток в теории коммуникации	29
8	Карачаров Г.В. Процессы пейорации и архаизации в связи с прагматическими изменениями в японском языке	31
9	Коптелова И.Е. О работниках и цветотерминах: ежедневно меняется мода...	36
10	Кулешова А.В. Принципы и механизмы процесса грамматикализации дискурсивных маркеров	41
11	Махмуд мослех Мохаммед Аль-Саммарраие, Абдулла Валид Латиф. Процессы метафоризации и идиоматизации бытовых наблюдений на русском и арабском языках	46
12	Объедкова И.В. Портретные описания в текстах Чарльза Диккенса	50
13	Павлина С.Ю., Кобзева Н.П. Использование поликодовой креативности в рекламных текстах смешанного жанра	54
14	Петрова Т.К. Английский, глобализация, новые технологии	60
15	Просвирина О.А. О некоторых особенностях предвыборного нарратива в Сербии	67
16	Скалия Давиде. Глагольные сериальные конструкции: что это? (на материале итальянского языка и романских языков)	71
17	Трифанова С.С. Новозеландский молодежный жаргон в контексте социолексикографии	74
18	Тычук А.В., Павлина С.Ю. Приемы создания аттрактивности в поликодовом рекламном тексте	79
19	Шапкина О.Н. «Два сапога - пара»: о критериях выделения существительных pluralia tantum в польском языке	84
20	Шевченко А.П. Образ мигрантов в австралийских СМИ	89

СЕКЦИЯ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1	Агафонова К.Е., Кузнецов А.А. Инструменты адаптации образовательного процесса на языковых занятиях при клиповом мышлении обучающихся	94
---	--	----

2	Алеевская А.О. Некоторые аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку курсантов и студентов образовательных организаций ФСИН России	97
3	Андреева Г.Б., Исаева О.Н. Расширение профессионального кругозора обучающихся средствами иностранных языков	100
4	Балаховская Ю.И. Ментальная карта как техника визуализации в преподавании иностранных языков курсантам вуза	104
5	Белоусова Т.П. Современные тенденции в развитии теории и практики обучения китайскому языку	108
6	Белякова И.Г., Беляков Н.В. Формирование гибких навыков на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» в неязыковом вузе	112
7	Бердникова И.А. Критическое мышление студентов как фактор успешности их учебной деятельности	117
8	Болдова Т.А. Немецкоговорящая гипертекстовая среда как набор инструментов для создания индивидуальной траектории самостоятельной работы студентов	121
9	Буробина С.В. Развитие памяти как одна из психологических особенностей обучения иностранному языку.	126
10	Бушев А.Б. Виды цифрового дискурса для обучения	130
11	Валеева Д.Р. Тема «Наречие» в испано- и арабоязычной аудитории	136
12	Вожаков О.Л. Обеспечение ускоренного выхода в устную речь: принципы, инструментарий, оценка эффективности	139
13	Воробьев Ю.А. Работа с юридическими дефинициями на занятиях по иностранному языку как один из факторов формирования профессиональной коммуникативной компетенции у обучающихся	147
14	Гераскина Н.П. О роли внеаудиторной работы и общей атмосферы учебного заведения в становлении процесса обучения иностранным языкам в дипломатической академии МИД России	151
15	Денисова С.С. Особенности обучения профессиональному иноязычному общению	154
16	Денисултанова В.Д. Учебная экскурсия как метод формирования социокультурной и профессиональной компетенций иностранных студентов-медиков	157
17	Ершова Е.В. Лингвокогнитивные основы формирования грамматической компетенции при обучении французскому языку студентов-нефилологов	160
18	Жебраткина И.Я., Романов В.В. К вопросу о профессиональной направленности при обучении английскому языку	164
19	Захарченко О.В. Аспекты использования военной метафоры в политическом дискурсе	168
20	Иванова Е.Е. Фонетические особенности связной английской речи: улучшение рецептивной и продуктивной компетенции обучающихся	172
21	Иванова Л.А., Лукомская Е.Л. Профессионально-ориентированный подход к иноязычному лингвообразованию в магистратуре неязыкового вуза	178
22	Казакова Т.А. Специфика преподавания латинского языка в юридическом вузе	183
23	Конина Ю.М., Конин Д.И. Аудио и видеоматериалы как средство формирования коммуникативных навыков	186
24	Корсакова В.Б. Информальное образование как инструмент овладения стратегиями проориентационного самообучения иностранному языку в высшей школе	190

25	Костарнова О.С. Интеграция ChatGPT в работу преподавателя иностранных языков: Новый взгляд на обучение	196
26	Кочеткова Л.Г. Развитие коммуникативной компетенции курсантов посредством потенциала дисциплины «Иностранный язык»	201
27	Красина Е.А. Принципы создания учебно-методической разработки по иностранному языку для студентов неязыкового вуза (на примере учебно-методической разработки «Международные экономические форумы»)	205
28	Кудасова Н.В. Использование прогрессивного метода макетирования и моделирования в процессе обучения русскому языку иностранных военнослужащих	212
29	Куприна О.Г. Функции и требования к организации лекции по дисциплине «Деловые коммуникации» на английском языке в неязыковом вузе	216
30	Курляндская О.Г. Постановка открытого вопроса: case study на примере учебного текста ВУМО " وأخلاقهم عاداتالعرب " об обычаях и традициях арабских стран	220
31	Литвинова Ю.Г. Как начать изучение китайского язык	227
32	Ломакина И.А. Преимущества изучения испанского языка как второго иностранного на базе английского	231
33	Лысикова И.В. Страноведение Германии с методикой «Обучение по станциям»	236
34	Лыфенко Д.В. Мобильные приложения в обучении английскому языку: преимущества и ограничения их использования при организации самостоятельной работы учащихся	241
35	Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция студентов: социокультурный компонент	245
36	Малова Е.В. Критика внешней политики немецкого правительства на уроках немецкого языка (на примере работы с немецкоязычной прессой)	248
37	Матюшечкина Г.Г. Использование метаязыка в создании контекста для освоения и понимания иностранного языка и прочие стратегии обучения в условиях краткосрочности	254
38	Микова И.М. Основные вопросы обучения навыкам аудирования студентов неязыкового вуза	257
39	Минаев А.П. О некоторых проблемах преподавания общественно-политического перевода	261
40	Мирзоева Ф.Р. Формирование универсальных компетенций в процессе работы над статьями по специальности в аспирантуре	264
41	Мочалова Т.С. Устное реферирование как компонент языковой подготовки студентов	269
42	Насырова Г.Н. Погодина Т.Ю. К вопросу о выборе вариантных соответствий и методике работы с ними на занятиях по английскому языку (на материале политических статей)	274
43	Нецветаева В.О. Игровые технологии как средство обучения иностранному языку	281
44	Нецветаева В.О. Автономное изучение языка и его влияние на результаты обучения	285
45	Ощепкова Н.А. Возможности искусственного интеллекта при обучении иностранным языкам	287
46	Паневкина Е.И. Контрольные работы: пересказ, аннотирование, изложение статей	293
47	Панкова Т.Н. Практические решения применения нейросетей при обучении студентов неязыкового профиля	297

48	Писарик О.И. Степень креолизации текстов подъязыка строительства и ее влияние на наполнение базы данных обучающей виртуальной среды в рамках онлайн-курса повышения квалификации специалистов в области BIM-проектирования	301
49	Потапов Ю.Б. О некоторых аспектах преподавания персидского языка (базовый уровень) в Дипломатической академии МИД России	305
50	Розанова И.Л., Романович М.Ю. Мультиаспектный подход к преподаванию английского языка в языковом вузе (на материале работы над учебником по практическому курсу английского языка для переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета)	311
51	Салкина М.С. Эмпирические исследования эффективности технологии интерактивного обучения устной политической коммуникации на французском языке	315
52	Самошкина Т.А. Обучение лексике с помощью с помощью платформы Spotify	320
53	Селезнева М.В. Компетентностная модель обучения в подготовке военных переводчиков	322
54	Семенов А.В. Лингвострановедческая направленность в преподавании китайского языка в неязыковом вузе	327
55	Семенова Е.Н. Типичные проявления интерференции в изучении испанского языка на базе русского языка как родного	337
56	Сиротюк О.Л. Опыт проведения деловой игры на уроке немецкого языка на факультете «Мировая экономика»	341
57	Смирнова Ю.В. Актуализация материала как важнейший этап занятия по иностранному языку в неязыковом вузе	343
58	Соловьева А.В. Роль иностранного языка в формировании профессиональной компетентности будущего военного специалиста	347
59	Степанова С.Ю. Знакомимся с шедеврами англоязычной поэзии, учимся узнавать аллюзии, понимать и переводить	351
60	Усачева В.М. Аутентичные речевые формулы коррекции речевых ошибок учащихся на уроке английского языка	359
61	Христофорова Д.А. Проблемное обучение студентов интеллектуальным умениям на французском языке	364
62	Шилина Н.В. Проблема формирования иноязычной социокультурной компетенции курсантов	367
63	Щепелев О.В. Обучение иноязычной устной речи студентов: прошлое и настоящее	371
64	Щербакова О.Ю. Особенности работы с профессионально-ориентированной лексикой по дисциплине «Иностранный язык профессиональной деятельности» в магистратуре	377
65	Яковлева Е.В. Коммуникативное явление консенсуса в вербальном поведении	382
66	Якушкина Е.И. Новый учебник сербского языка: основные характеристики	385
67	Яньшина И.В. Использование искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: психологический аспект	389
68	Baglai N.O. A Study of the Problems of Teaching Chinese Online	393
69	Frolova G.M. Dealing With Mixed-Ability Classes	397
70	Getachew Desalign. Cultural Interaction and Multiculturalism in Ethiopia	402
71	Kopylova N.A. Digital Transformation of Language Education: Advantages and Disadvantages	419

СЕКЦИЯ 3.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

1	Анохина Э.Н. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки	424
2	Аккунратнова М.К. Особенности преподавания и изучения русского языка в Японии после начала специальной военной операции на Украине	428
3	Баско Н.В. Функции словообразования и возможности их использования в преподавании русского языка как иностранного	431
4	Басыров Ш.Р. Эмотивно-оценочные слова в пандемийной лексике русского языка: структурный анализ	436
5	Губайдуллина А.Н. Роль творческих групп в обучении русскому языку как иностранному и в рационализаторской деятельности иностранных студентов технического вуза	444
6	Ильдарханова-Балчиклы Э.Т. Обучение русской лексике как иностранной посредством интеграции интерактивных форм обучения	448
7	Крюкова О.С., Раренко М.Б. Особенности преподавания курса «Публицистический стиль речи» иностранным студентам	452
8	Савосина Л.М. Вопросы взаимодействия культур в межъязыковой коммуникации	455
9	Сивцова Н.В. К вопросу о преемственности учебного процесса в военной образовательной организации при обучении слушателей подготовительного курса специального факультета русскому языку как иностранному	460
10	Стародубова О.Ю. Механизмы моделирования картины мира в политическом дискурсе в практике преподавания РКИ	465
11	Страмнова Т.В. О некоторых лингвометодических аспектах в преподавании глаголов движения в китайской аудитории	469
12	Торгун С.Н. Русские народные песни как средство развития лингвокультурной компетенции иностранных военнослужащих	474
13	Фаустова Н.А. Сложносокращенные слова в практике преподавания языка специальности (русского языка профессиональной деятельности)	479
14	Федосеева Л.Н. Лексико-семантическая эквивалентность языков: виды соотношений между словами и трудности перевода	484
15	Чубарова О.Э. Национальная специфика актуализации концепта «юмор» и способы создания юмористического эффекта в учебных текстах для иностранцев (уровни А1 - А2)	489

СЕКЦИЯ 4.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

1	Алексеева Т.Е. Англо-русская языковая игра в эргонимах современного городского пространства	495
2	Антропова С.Ю. Особенности невербальной коммуникации французов	499
3	Багиян М.Б. Преподаватель высшего учебного заведения. Мнения и пожелания слушателей ДА МИД РФ	504

4	Богуславская В.В., Ратникова А.Г. Транспормация семантики лексемы «семья» в русской и датской лингвокультурах	508
5	Борисова Е.Б. Авторское моделирование пространственно-временного фона в пьесе Торнтон Уайлдера «Наш городок»	511
6	Васильева И.В. Методологические аспекты развития вторичной языковой личности курсантов вузов ФСИН России	517
7	Воркачев С.Г. Народ как составляющая идеи нации в блазонировании национальной геральдики англоязычных стран	521
8	Гаджиева А.А. Языковые лакуны в контексте межкультурной коммуникации (на примере сопоставления лексики казахского и русского языков)	525
9	Галимзянова А.К. Взаимодействие в сфере культуры между китаем и странами АСЕАН	528
10	Демко Т.Н. Коммуникативные сигнификаты как условие взаимопонимания	533
11	Донина О.В., Куренкова Е.В. Как английский метафоры преломляются в русском языке: опыт криптоклассного сравнения	537
12	Елисеева С.В. Прагматическая компетенция в лингвокультурной общности	540
13	Иващенко А.Б. Языковая и культурная интеграция мигрантов на примере Германии	544
14	Игнатьева Т.В. Функционирование терминов «культура речи» и «экология языка»	550
15	Исмаилова Лейлаханум Гусейн кызы. Концепт «животное» в азербайджанской лингвокультуре на материале пословиц и поговорок	556
16	Кабанова И.А. Политический консенсус как инструмент управления конфликтом в современных международных отношениях	560
17	Касьянова В.М. Антропонимы в современном городском нейминге	564
18	Киселева Е.В. Лингвокультурологические особенности лексемы 'jubilee'/ юбилей как периферии концепта «возраст» в английской и русской языковых картинах мира	569
19	Махмудзаде Фарид Афлатун оглы. Вопросы взаимодействия междисциплинарности, креативности и инновационности	574
	Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К. Гуманитарные обмены между Турцией и Китаем в рамках инициативы «Один пояс – один путь»	578
20	Молнар А.А., Кургузенкова Ж.В. Манипулятивный потенциал метафоры в политическом медиадискурсе французского и венгерского языков: сравнительный анализ	582
21	Наумова К.М. Кросскультурный анализ позитивного отношения к жизни в американской и китайской лингвокультурах	587
	Нечаева Е.И. Об учете национальных стереотипов при подготовке и работе дипломатов	591
22	Пивень И.В., Андрианов Д.Д. Интертекстуальность в мультикультурном контексте на примере романа Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея»	596
23	Подыряко А.О. Анализ экспликации этнических стереотипов в строевых песнях как один из элементов формирования образа военнослужащего ВС Швеции.	601
24	Прасолова О.Д. Жанровые особенности рекламы к кинофильмам	606
25	Радбиль Т.Б. Наведенная оценочность слова в медиадискурсе интернета (прилагательное «международный» по данным корпусного анализа)	612
26	Синицын А.Ю. Брит-рок 70 х - британская революция	617
27	Соколова Г.А. Сказочный мир как зеркало отражения культуры народа	622
28	Соколова Е.Ю. Лингвоэкологический анализ политического дискурса	625
29	Терешина Н.М. Стилистически маркированная лексика – экзистенциальный привкус mass media сегодня	628

30	Тетёркина О.А. Курдский фольклор как отражение национального характера и ментальности курдов (сказки, легенды, притчи)	633
31	Хайзер Франтишек. Поэты-песенники периода Великой Отечественной войны и использование их творчества в процессе современного вузовского образования	636
32	Цинь Кай Вэнь. Межкультурная коммуникация и языковые исследования в контексте лингвокультурологии	646
33	Чжу Гэнчэнь. Речевые стратегии лидеров России и Китая в описании стратегического партнерства - шестимерная модель	649
34	Чиркин И.С. Армейский юмор как средство актуализации языковой картины мира военнослужащих Словацкой республики	652
35	Шетэля Виктор. О раритетном сборнике научных работ выпуска 1979г. аспирантов кафедры общего языкознания МГПИ им. В.И.Ленина	657
36	Широкалова Г.С. Языковая политика: пути к победе одних и поражению других...	661
37	Эмер Ю.А., Андриевская С.А. Профессионально-обусловленная языковая картина мира военного специалиста: по данным ассоциативного эксперимента на примере стимула «Долг»	666
38	Эстрова Сабина Тофик кызы. Языковой аспект во взаимодействии инструктора-диспетчера УВД и стажёра	671
39	Baglai N.O. Symbolic meaning of colors in Chinese and Russian culture	675
40	Baglai N.O. Symbolic meaning of numbers in Chinese and Russian culture	681
41	Zapivalova Polina. Developing countries' business expansion by multiculturalism awareness and Russian as a foreign language learning	685

СЕКЦИЯ 5. ВОПРОСЫ ОТРАСЛЕВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

1	Базылев В.Н. Прогнозируемая успешность перевода: миф или реальность	691
2	Булнина Т.А., Гринева М.В. Выявление причинно-следственных связей в англоязычных текстах профессиональной направленности (студенты-международники)	696
3	Варушкина А.В., Талагаева Ю.А. Модели метафорического терминообразования предметной области беспилотной авиации	700
4	Гришина Л.В. «Насилие» от бессилия	704
5	Казанцев С.В. О некоторых тенденциях использования фразовых глаголов в английском внешнеполитическом дискурсе	708
6	Корниенко Ю.М. Глагольное словообразование в иврите от иностранных слов	711
7	Кремер И.Ю. Характеристика термина как единицы профессиональной военной лексики	714
8	Назаренко А.И. Итальянский язык сегодня: англизация на государственном уровне	719
9	Нечаевский В.О. Пуризм как причина формирования лексической вариантности в терминологии украинского языка (исторический аспект)	726
10	Персикова Т.Н. Роль критического мышления в переводе	730
11	Раренко М.Б. Можно ли познать «другого» через перевод?	738
12	Софронова Л.В. Безэквивалентная лексика в турецкой обрядовой гастрономии	741
13	Фомашина Н.В. Функции военной терминологии в текстах СМИ	746

14	Штеба А.А., Никодимова А.Д. Нечеткая эмотивность в переводческом аспекте	751
15	Щетинина Н.Ю. Фразеологизмы в заголовках англоязычной прессы: как "обойти подводные камни" и "подстелить соломку"	754
	Содержание	762
	Список авторов	770

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агафонова Кристина Евгеньевна	<i>к.пед.н., ст. преподаватель, заместитель директора Института международного образования, кафедра РКИ Российского биотехнологического университета. Учебный центр русского языка МГУ, Москва</i>	agafonovake@yandex.ru
Аккуратнова Маргарита Кирилловна	<i>атташе, Генеральное Консульство Российской Федерации в Осаке, Япония</i>	rita.akkuratnova@yandex.ru
Албанский Владимир Владимирович	<i>к.филол.н., ст.преподаватель, ВУМО, Москва</i>	Vladimir.Albansky@outlook.com
Алеевская Александра Олеговна	<i>ст.преподаватель кафедры русского и иностраных языков, Академия ФСИИ, Рязань</i>	alejevskaya.al@yandex.ru
Алексеева Татьяна Евгеньевна	<i>к.пед.н., доцент кафедры русского и иностраных языков, Академия ФСИИ России, Рязань</i>	tat-alexeeva@yandex.ru
Ананьева Надежда Алексеевна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка ДА МИД РФ, Москва</i>	magiegift@yahoo.com
Андреева Галина Борисовна	<i>к.пед.н., доцент, зав.кафедрой русского и иностраных языков, Академия ФСИИ России, Рязань</i>	g.b.andreeva@mail.ru
Андрианов Даниил Денисович	<i>аспирант кафедры теории и практики английского языка и перевода Высшей школы перевода, НГЛУ, Н.Новгород</i>	danniil55@mail.ru
Андриевская Светлана Анатольевна	<i>аспирант кафедры общего, славяно- русского языкознания и классической филологии научно-исследовательского Томского государственного университета, Томск</i>	sveta-andri@yandex.ru
Анохина Эля Николаевна	<i>к.пед.н., доцент, профессор кафедры, ВУМО, Москва</i>	anoxinnicklai@list.ru
Антропова Светлана Юрьевна	<i>ст.преподаватель, зам.зав.кафедры европейских языков, ДА МИД РФ</i>	antropova.mid.da@yandex.ru
Багиян Марина Борисовна	<i>ст.преподаватель кафедры английского языка, ДА МИД РФ</i>	bagiyan_moscow@mail.ru

Баглай Наталья Олеговна	<i>приглашенный преподаватель, НИУ ВШЭ, Москва</i>	natalibaglai@mail.ru
Базылев Владимир Николаевич	<i>д.филол.н., профессор, научный консультант, ведущий специалист, ООО «Электронное образование»; Global Development Learning Network - Regional Secretariat for ECA&ME (Moscow)</i>	v-bazylev@inbox.ru
Балаховская Юлия Игоревна	<i>к.пед.н., доцент, профессор кафедры иностранных языков, РВВДКУ им. Маргелова, Рязань.</i>	balahovskaya.julia@yandex.ru
Баско Нина Васильевна	<i>к. фил. наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	ninabasko@mail.ru
Басыров Шамиль Рафаилович	<i>д. филол. наук, профессор, профессор кафедры германской филологии, Донецкий национальный университет, Донецк</i>	schambar@yandex.ru
Белюсова Татьяна Павловна	<i>ст.преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД РФ</i>	tp_belousova@mail.ru
Беляков Николай Владимирович	<i>ст.преподаватель кафедры языковой подготовки факультета международного регионоведения и регионального управления института государственной службы и управления, РАНХиГС, Москва</i>	nv.belyakov@migsu.ru
Белякова Ирина Геннадиевна	<i>доктор культурологии, доцент, зав.кафедрой языковой подготовки факультета международного регионоведения и регионального управления института государственной службы и управления, РАНХиГС, Москва</i>	ig.belyakova@migsu.ru
Бердникова Ирина Александровна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва</i>	only4irisha@mail.ru
Богуславская Вера Васильевна	<i>д.филол.н., доцент, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва</i>	boguslavskaya@gmail.com
Болдова Татьяна Анатольевна	<i>д.пед.н., профессор кафедры МОП-1, Московский государственный технический университет им. Н.Э.Баумана, Москва</i>	bos1173@mail.ru

Борисова Елена Борисовна	<i>д.филол.н., профессор, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара</i>	borissovaelena@rambler.ru
Борисова Елена Сергеевна	<i>к.филол.н., зав.кафедрой итальянского языка переводческого факультета, МГЛУ, Москва.</i>	Borisova.es@linguanet.ru
Бунина Татьяна Ароновна	<i>ст.преподаватель кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва</i>	tania.bunina@gmail.com
Бурлак Татьяна Альбертовна	<i>ст.преподаватель кафедры европейских языков, ДА МИД РФ.</i>	burlak1902@yandex.ru
Буробина Светлана Валентиновна	<i>ст.преподаватель, Академия ФСИН России, Рязань.</i>	svetaburobina@yandex.ru
Бушев Александр Борисович	<i>д.филол.н., профессор, Тверской государственный университет, Тверь</i>	Bushev.AB@tversu.ru
Валеева Динара Рашидовна	<i>к.фил.н., доцент, доцент кафедры русского языка предмагистерской и предаспирантской подготовки, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань</i>	dinaravr@mail.ru
Варушкина Анастасия Валерьевна	<i>к.филол.н., доцент, доцент, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж;</i>	varushkinaan@yandex.ru
Васильева Ирина Вячеславовна	<i>к.пед.наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	irina-vas2009@yandex.ru
Возжак Олег Леонидович	<i>преподаватель кафедры европейских языков, ДА МИД РФ</i>	ol.vozhakov@gmail.com
Воркачев Сергей Григорьевич	<i>д. фил. наук, профессор кафедры иностранных языков, Кубанский государственный технологический университет, Краснодар</i>	svork@mail.ru
Воробьев Юрий Алексеевич	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	jurij.worobjow@yandex.ru
Гаджиева Анар Ахметбековна	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры языков стран Ближнего и Среднего Востока, МГИМО(У) МИД РФ</i>	nuanar@yandex.ru

Галимзянова Альбина Каримовна	<i>Ст. преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	Galaktika735@mail.ru
Гераскина Наталья Петровна	<i>к.филол.наук, доцент, профессор кафедры англ. языка, ДА МИД РФ, Москва</i>	oran2008@yandex.ru
Горбылева Анастасия Васильевна	<i>к.филол.н., доцент кафедры европейских языков, ДА МИД РФ.</i>	a.gorbyleva@dipacademy.ru
Гринева Мария Владимировна	<i>к.пед.н., доцент, МГИМО (У) МИД РФ</i>	tania.bunina@gmail.com
Гришина Любовь Викторовна	<i>к. филол наук, доцент кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва</i>	DAConfa@mail.ru
Губайдуллина Анастасия Николаевна	<i>к.филол.н., ст.преподаватель кафедры русск.языка, ВИ (ЖДВ и ВОСО) ВА МТО (Санкт-Петербург, г. Петергоф).</i>	gubgub@mail.ru
Демко Тамара Николаевна	<i>к.филос.н., доцент, кафедра философии и истории, Академия ФСИН России, Рязань</i>	luscha1882@mail.ru
Денисова Светлана Сергеевна	<i>к.пед.н., доцент, профессор кафедры белорусского и иностранных языков, Академия МВД Республики Беларусь, Минск</i>	denikveta@mail.ru
Денисултанова Влада Денисовна	<i>ассистент КРЯ№5 ИРЯ, Российский университет дружбы народов им. П.Лумумбы, Москва</i>	Vladakerch98@gmail.com
Донина Ольга Валерьевна	<i>к.филол.н. доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Воронежский государственный университет, Воронеж</i>	olga-donina@mail.ru
Дроздов Роман Константинович	<i>к. пед. наук, докторант кафедры русского языка, Московский государственный педагогический университет, Москва</i>	r.drozдов@list.ru
Елисеева Светлана Владимировна	<i>ст.преподаватель кафедры иностранных языков, РВВДКУ им. Маргелова, Рязань</i>	
Ершова Елена Владимировна	<i>к.пед.н., доцент кафедры европейских языков, ДА МИД РФ</i>	anelnadej@yandex.ru
Жебрatкина Ирина Яковлевна	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	miss.zhebratkina@mail.ru

Запивалова Полина	<i>преподаватель РКИ, Российский культурный центр, Аддис-Абеба, Эфиопия</i>	polina-zapivalova@yandex.ru
Захарченко Ольга Владимировна	<i>доцент, доцент кафедры иностранных языков, РГВВДКУ, Рязань</i>	zov0208@mail.ru
Иванова Евгения Евгеньевна	<i>ст.преподаватель кафедры англ.языка, ДА МИД РФ.</i>	ifkana@list.ru
Иванова Лариса Александровна	<i>к.филол.н., доцент, Российский технологический Университет – МИРЭА (МИТХТ им. М.В.Ломоносова), Москва</i>	forlang@mitht.ru
Иващенко Александра Брониславовна	<i>ст.преподаватель кафедры европейских языков, ДА МИД РФ</i>	a.b.ivashchenko@yandex.ru
Игнатьева Татьяна Викторовна	<i>к.фил.н., ст.преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань.</i>	Ignatjeva.ryazan@yandex.ru
Ильдорханова- Балчиклы Энже Тургаевна	<i>преподаватель русского языка для иностранных обучающихся, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Казань</i>	enjebalchikli@gmail.com
Исаева Оксана Николаевна	<i>к.пед.н., доцент, зав.кафедрой иностранных языков Института истории, философии и политических наук, РГУ имени С.А. Есенина, Рязань</i>	g.b.andreeva@mail.ru
Исмайлова Лейлаханум Гусей кызы	<i>к.филол.н., доцент, ст.преподаватель кафедры «Языков и культуры народов СНГ и России», ВУМО, Москва</i>	Leylaxanum@mail.ru
Кабанова Ирина Алексеевна	<i>преподаватель, МГЛУ, Москва</i>	5671@mail.ru
Казакова Татьяна Александровна	<i>к.ист.н., доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН</i>	tina4242@yandex.ru
Казанцев Сергей Васильевич	<i>к.биол. наук., доцент кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва</i>	kazantss@mail.ru
Калашникова Елена Александровна	<i>к.филол.н., доцент, зав.кафедрой фонетики немецкого языка факультета немецкого языка, МГЛУ, Москва</i>	elk99@mail.ru
Карачаров Григорий Валерьевич	<i>магистрант, СПбГУ, Санкт-Петербург</i>	kgv01kgv@gmail.com

Касьянова Вера Михайловна	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва</i>	vkasianova@mail.ru
Киселева Елена Вячеславовна	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры английского языка для естественных и гуманитарных специальностей, Донецкий национальный университет, Донецк</i>	ellkisell@gmail.com
Кобзева Надежда Павловна	<i>студентка 5 курса, НГЛУ, Н. Новгород</i>	pavlina.svetlana@mail.ru
Казакова Татьяна Александровна	<i>к.ист.н., доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН</i>	tina4242@yandex.ru
Конин Дмитрий Иванович	<i>к.тех.н., преподаватель, РВВДКУ им. Маргелова, Рязань</i>	konina82@mail.ru
Конина Юлия Михайловна	<i>ст.преподаватель, РВВДКУ им. Маргелова, Рязань</i>	konina82@mail.ru
Коптелова Ирина Евгеньевна	<i>к.филол.н., доцент кафедры английского языка, ДА МИД России, Москва</i>	ms.koptelova@list.ru
Копылова Наталья Александровна	<i>к.пед.н., доцент, доцент кафедры иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», Москва</i>	nakopylova@yandex.ru
Корниенко Юрий Михайлович	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД РФ</i>	umco@bk.ru
Корсакова Вероника Борисовна	<i>ст.преподаватель кафедры англ.языка, ДА МИД РФ</i>	k_veronica@list.ru
Костарнова Оксана Сергеевна	<i>ст.преподаватель кафедры европейских языков, ДА МИД РФ</i>	ok.kostarnova@gmail.com
Кочеткова Лариса Григорьевна	<i>ст. преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	llktt@yandex.ru
Красина Евгения Александровна	<i>ст.преподаватель кафедры англ.языка, ДА МИД РФ</i>	lizza-sun@mail.ru
Кремер Инесса	<i>к.филол.н., доцент, доцент, РВВДКУ им. Маргелова, Рязань</i>	ines1505@mail.ru

Юрьевна		
Крюкова Ольга Сергеевна	<i>д.пед.н., зав. кафедрой словесных искусств факультета искусств, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва</i>	florin2002@yandex.ru
Кудасова Наталья Викторовна	<i>к.пед.н., доцент, доцент, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань</i>	g-musatova@rambler.ru
Кузнецов Андрей Андреевич	<i>преподаватель, Институт международных образовательных программ МГЛУ, кафедра РКИ; Высшая школа современных социальных наук МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	Andrey-kuznecov-1992@mail.ru
Кулешова Анна Васильевна	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры французского языка, ФГБУ ДПО ИПК «ВКИЯ МИД России», Москва</i>	ksas3@yandex.ru
Куприна Ольга Геннадьевна	<i>к. пед. наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», РязГРУ имени В.Ф. Уткина, Рязань</i>	shishkova-olga@yandex.ru
Куренкова Елена Вадимовна	<i>Преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Воронежский государственный университет</i>	olga-donina@mail.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
Курляндская Ольга Геннадиевна	<i>преподаватель кафедры ближневосточных языков, ВУ МО РФ, Москва</i>	Olga703@inbox.ru
Латиф, Абдулла Валид	<i>к.филол.н., доцент, преподаватель кафедры русского языка, Багдадский университет, Багдад, Ирак</i>	waleedlateef@yahoo.com
Литвинова Юлия Германовна	<i>к.эк.наук, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	yulitvinova@yandex.ru
Ломакина Иоланта Александровна	<i>ст.преподаватель кафедры европейских языков, ДА МИД РФ</i>	yolandalomakina@rambler.ru
Лукомская Евгения Львовна	<i>ст.преподаватель, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва</i>	Lukoe_mitht@mail.ru
Лысикова Ирина Владимировна	<i>к.филол.н., доцент кафедры европейских языков, ДА МИД РФ</i>	frau_glatze@mail.ru
Лыфенко Дмитрий	<i>к.пед.н., доцент, доцент кафедры англ.языка, КГУ им. К.Э.Циолковского, Калуга</i>	lyfenkoDV@tksu.ru

Валерьевич		
Максимова Инна Радиславовна	к. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань	imaksi20@rambler.ru
Малова Елена Владимировна	ст.преподаватель кафедры европейский языков, ДА МИД РФ, Москва	elena.malova.53@mail.ru
Махмуд маслех Махаммед Аль-Саммарране	к.филол.наук филологического факультета, университет Аль-Анбар, Рамади, Ирак	Mahmood_alsamarai@yahoo.com
Махмудзаде Фарид Афлатун оглы	докторант Института философии и социологии Национальной Академии, Национальная академия наук Азербайджана, Баку	fmahmudzade@gmail.com
Матюшечкина Галина Геннадьевна	к.филол.н., доцент, Московский международный университет, Москва	sudzha@mail.ru
Микова Ирина Митковна	к.пед.н., доцент, Рязанский государственный медицинский университет имени А.П. Павлова, Рязань.	strawberry86@yandex.ru
Минаев Андрей Прокофьевич	ст.преподаватель кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва	minaev53@inbox.ru
Мирзоева Фатима Расуловна	к. пед. наук, доцент, доцент кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва	fatima_kalaeva@mail.ru
Мозлоев Асланбек Тотырбекович	к.ист.н., доцент, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва	amozloev@mail.ru
Молнар Анна Альбертовна	к.филол.н, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва	lomnar@mail.ru
Мочалова Татьяна Сергеевна	к.филол.н.. доцент, доцент кафедры европейских языков, ДА МИД РФ	tmochalova@mail.ru
Назаренко Анна Игоревна	к.филол.н., доцент кафедры европейских языков, ДА МИД РФ	annushka_n@mail.ru
Насырова Гульнара Наилевна	к. филол. наук, доцент, доцент кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва	gnn71@mail.ru
Наумова Ксения Михайловна	соискатель, ст.преподаватель, СПбГУ, Санкт-Петербург	ksenianaumova888@gmail.com

Нечаевский Вадим Олегович	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры германских языков, ВУМО, Москва</i>	koenigsberg1@yandex.ru
Нецветаева Виктория Олеговна	<i>ст.преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИИ России, Рязань</i>	Sincera91@mail.ru
Никодимова Анна Дмитриевна	<i>к.филол.н., доцент кафедры романской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград</i>	baas-tet@mail.ru
Объедкова Ирина Владимировна	<i>ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИИ России, Рязань</i>	ira.ob@mail.ru
Ощепкова Наталья Анатольевна	<i>к.филол.н., доцент, КГУ им. К.Э.Циолковского, Калуга</i>	n-oshepkova@mail.ru
Павлина Светлана Юрьевна	<i>к.филол.н., доцент, доцент департамента иностранных языков ВШЭ НИ, Н. Новгород</i>	spavlina@hse.ru
Панёвкина Елена Ивановна	<i>ст.преподаватель кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва</i>	DAConfa@mail.ru
Панкова Татьяна Николаевна	<i>к.филол.н., доцент кафедры, Воронежский государственный университет</i>	pankova@rgph.vsu.ru
Персикова Тамара Николаевна	<i>к. культурологии, доцент, доцент кафедры английского языка, ДА МИД России, Москва</i>	tpersikova@rambler.ru
Петрова Татьяна Константиновна	<i>Преподаватель кафедры английского языка, ДА МИД России</i>	tanechka5750@gmail.com
Пивень Ирина Владимировна	<i>к.филол.н., доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, Высшая школа перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Н.Новгород</i>	irene.nikitina@gmail.com
Писарик Оксана Ивановна	<i>Младший научный сотрудник, МГЛУ, Москва</i>	ksyfrolova93@gmail.com
Подыряко Андрей Олегович	<i>преподаватель кафедры германских языков, ВУМО, Москва</i>	duha204982@mail.ru
Потапов Юрий	<i>к. филол. наук, доцент, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	ybpotapov@yandex.ru

Борисович		
Прасолова Ольга Дмитриевна	ассистент кафедры теории и практики английского языка и перевода, НГЛУ, Н.Новгород.	prasolovaolga2014@yandex.ru
Просвирина Ольга Артемовна	к.филол.н., доцент, доцент кафедры европейских языков, ДА МИД РФ	prosvirinaolga@gmail.com
Радбиль Тимур Беньюминович	д.филол.н. профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, Институт филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Н.Новгород	timur@radbil.ru
Раренко Мария Борисовна	к. филол. наук, в.н.с. Института научной информации по общественным наукам (ИНИОН) РАН, доцент кафедры словесных искусств факультета искусств МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва	rarenko@rambler.ru
Ратникова Альбертина Германовна	к.пед.н., педагог кафедры русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва	porijoki@nextmail.ru
Розанова Ирина Львовна	ст.преподаватель кафедры «Английский язык как второй» Переводческого факультета, Московский государственный лингвистический университет, Москва	irozanova@yandex.ru
Романов Валерий Викторович	к.пед.наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева, Рязань	miss.zhebratkina@mail.ru
Романович Маргарита Юрьевна	к.филол. н., доцент, доцент кафедры английского языка как второго переводческого факультета, МГЛУ, Москва	margarita-romanovich@rambler.ru
Савосина Людмила Михайловна	к.филол.н., доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся, МГЛУ, Москва	Lsavosina1@yandex.ru
Салкина Мария Сергеевна	ст.преподаватель кафедры фонетики и грамматики ФФЯ, МГЛУ, Москва	salkina.m@mail.ru
Салхенова Альфия Александровна	к.филол.н., доцент, ст.преподаватель кафедры, ВУМО, Москва	astralfrancais@gmail.com

Самошкина Татьяна Анатольевна	<i>Старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН, Рязань</i>	e.bennet2016@yandex.ru
Селезнева Маргарита Викторовна	<i>к.псих.н., доцент кафедры иностранных языков, РВВДКУ им. В.Ф. Маргелова, Рязань</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 европейских языков, ДА МИД РФ</i>	esmodus@mail.ru
Сивцова Нина Викторовна	<i>к. пед. наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил РФ, Москва</i>	sivcova@bk.ru
Синицын Алексей Юрьевич	<i>к.и.н., доцент кафедры англ.языка, ДА МИД РФ</i>	alnasina@live.ru
Сиротюк Ольга Львовна	<i>ст.преподаватель кафедры европейских языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	anna.abramova@dipacademy.ru
Скалия Давиде	<i>преподаватель итальянского языка, МГЛУ, Москва</i>	davide.scalia@mail.ru
Смирнова Юлия Владимировна	<i>к.пед.н., доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Вологда</i>	julianna1805@yandex.ru
Соколова Галина Александровна	<i>к.филол.н., доцент, доцент, МГЛУ, Москва</i>	ga.sokolova@mail.ru
Соколова Елена Юрьевна	<i>к.филол.н., доцент кафедры «международные отношения и геополитика транспорта», Институт международных транспортных коммуникаций, Российский университет транспорта (РУТ)МИИТ), Москва</i>	esokolova-mil@yandex.ru
Соловьева Алла Викторовна	<i>к. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, Рязань</i>	solo629@yandex.ru
Софронова Лариса Владиславовна	<i>к. филол. наук, доцент, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД РФ, Москва</i>	lvs877@gmail.com
Стародубова Ольга Юрьевна	<i>к.фил.н., доцент, доцент кафедры РКИ ИМОП, МГЛУ, Москва</i>	oystarodubova@mail.ru

Степанова Светлана Юрьевна	<i>к.фил.н., доцент кафедры англ.языка, ДА МИД РФ</i>	svetlana.y.stepanova@gmail.com
Страмнова Татьяна Владимировна	<i>к.пед.н., доцент, ст.преподаватель, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва</i>	tatianastramnova@mail.ru
Талагаева Юлия Александровна	<i>к.филол.н., доцент, доцент, Военный учебно-научный центр Военно- воздушных сил «Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж</i>	talag-yulia@yandex.ru
Терешина Наталья Михайловна	<i>доцент, преподаватель, Московский гуманитарный университет, Москва</i>	natalia_tereshin@rambler.ru
Тетёрника Ольга Александровна	<i>ст.преподаватель кафедры иностраных языков факультета ФГСН, РУДН им. П.Лумумбы, Москва</i>	briks0604@yandex.ru
Торгун Светлана Николаевна	<i>к.пед.н. доцент, профессор кафедры иностраных и русского языков, Военная академия Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации, Москва</i>	tsn2000@mail.ru
Трифанова Светлана Сергеевна	<i>к.фил.н., ст.преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Вологодский институт права и экономики ФСИН, Вологда</i>	tss7-lion@yandex.ru
Тычук Алена Викторовна	<i>студентка факультета гуманитарных наук ВШЭ НН, Н.Новгород</i>	avtychuk@edu.hse.ru
Усачева Вероника Михайловна	<i>учитель иностранного языка, Предуниверситарий ФГБОУ ВО МГЛУ, Москва.</i>	v.m.melnicova@gmail.com
Фаустова Нина Александровна	<i>к.фил.н., доцент кафедры европейских языков, ДА МИД РФ</i>	Nina.faustova@mail.ru
Федосеева Лариса Николаевна	<i>д. филол. н., доцент, профессор кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	In-fedoseewa@yandex.ru
Фомашина Наталья Васильевна	<i>к.пед.н., доцент, доцент кафедры иностраных языков, РВВДКУ, Рязань</i>	nfomashina@yandex.ru
Фролова Галина Михайловна	<i>к.пед.н., профессор, зав.кафедрой лингводидактики, МГЛУ, Москва</i>	gmf.06@mail.ru

Хайзер Франтишек / František Heiser	<i>к.филол.н. доцент, доцент кафедры иностранных языков, Католический университет, Ружомберок, Словакия</i>	heiser@post.sk
Христофорова Дарья Андреевна	<i>ст.преподаватель, ФГАОУ ВО РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России</i>	khristoforovadarya@gmail.com
Цинь Кай Вэнь	<i>аспирант кафедры общего языкознания им.Л.А.Вербицкой, СПбГУ, Санкт-Петербург</i>	Qkaiw2022@163.com
Чжу Гэнчэнь	<i>магистрант, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, Москва</i>	Zhugc99@gmail.com
Чиркин Иван Станиславович	<i>преподаватель кафедры германских языков, ВУМО, Москва</i>	Ivan.chirkin1@gmail.com
Чубарова Ольга Эдуардовна	<i>к.пед.н., доцент, МГЛУ, Москва</i>	olchubaro@yandex.ru
Шапкина Ольга Николаевна	<i>к.филол.н., доцент, доцент факультета иностранных языков и регионоведения, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва</i>	shapkinaon@mail.ru
Шевченко Анастасия Петровна	<i>ст.преподаватель кафедры англ.языка, ДА МИД РФ</i>	anastasia.p.shevchenko@yandex.ru
Шетэля Виктор	<i>к.филол.н., доцент, доцент Дирекции образовательных программ, Московском городском педагогическом университете, Москва</i>	szetela@mail.ru
Шилина Нина Владимировна	<i>к. пед. наук, ст. преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	ninashilina87@mail.ru
Широкалова Галина Сергеевна	<i>д.соц.н., профессор, с.н.с., Приволжский филиал Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН, в.н.с., НГЛУ, Н.Новгород.</i>	shirokalova@list.ru
Штеба Алексей Андреевич	<i>к.филол.н., доцент, доцент кафедры романской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград</i>	alexchteba@yandex.ru
Щепелев Олег Владимирович	<i>преподаватель, ИП Щепелев О.В., Москва</i>	steplighter@yandex.ru
Щербакова Ольга Юрьевна	<i>к. филол. наук, доцент кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва</i>	osherbakova@bk.ru

Щетинина Наталья Юрьевна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка, ДА МИД РФ, Москва.</i>	nyshetinina@yandex.ru
Эмер Юлия Антоновна	<i>д. филол. наук, доцент, профессор кафедры общего, славяно-русского языкознания и классической филологии, научно-исследовательский Томский государственный университет, Томск</i>	sveta-andri@yandex.ru
Эстрова Сабина Тофик кызы	<i>диссертант, ст. преподаватель кафедры «Аэронавигация», Национальная Академия Авиации, Баку, Азербайджан</i>	sabinaestrova@mail.ru
Яковлева Елена Владимировна	<i>д.филол.н., доцент, профессор, МГЛУ, Москва</i>	elexs@mail.ru
Якушкина Екатерина Ивановна	<i>д.филол.н, доцент, доцент, МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва</i>	jkatia@yandex.ru
Яньшина Ирина Валерьевна	<i>к.и.н., доцент кафедры англ.языка, ДА МИД РФ</i>	yanshina@bk.ru
Getachew Desalign	<i>Trainer and Policy Advisor, IFA, Addis Abeba, Ethiopia</i>	gechviich@gmail.com